



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»

На правах рукописи

Зарецкая Анна Алексеевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ
ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ**

5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика
цифровых образовательных сред

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук, профессор
Адаскина Анна Анатольевна

Москва – 2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. Понимание художественного произведения как междисциплинарная проблема.....	18
1.1. Проблема понимания художественного произведения в психологических исследованиях.....	18
1.2. Проблема понимания художественного произведения в философских исследованиях.....	36
1.3. Проблема понимания художественного произведения в литературоведческих и лингвистических исследованиях	42
1.4. Проблема понимания художественного произведения в педагогических и методических исследованиях.....	53
Выводы по первой главе.....	62
Глава 2. Психолого-педагогические условия освоения драматического произведения обучающимися 5–6-х классов	65
2.1. Роль родовой специфики произведения в организации учебной деятельности	65
2.2. Обоснование содержания технологии экспериментального обучения, направленной на освоение родовой специфики драматического произведения младшими подростками.....	73
2.3. Психодиагностические инструменты в области понимания художественных текстов	94
Выводы по второй главе	102
Глава 3. Технология экспериментального обучения, направленная на освоение родовой специфики драматического произведения младшими подростками.....	104
3.1. Разработка диагностического инструментария	104
3.1.1. Методика «Понимание драматического текста»	104
3.1.2. Методика «Инсценировка басни»	123
3.2. Организация серий формирующего эксперимента в 5-х и 6-х классах.....	146
3.3. Описание констатирующего этапа исследования.....	147
3.4. Описание формирующего этапа исследования (реализация технологии экспериментального обучения)	154
3.5. Описание контрольного этапа исследования	172

Выводы по третьей главе.....	181
Выводы к диссертации.....	184
Заключение	188
Список сокращений и условных обозначений.....	192
Список литературы	193
Приложения	223
Приложение 1. Методика «Понимание драматического текста»	223
Приложение 2. Пример оценивания детских ответов по критериям методики «Понимание драматического текста»	226
Приложение 3. Стенограммы бесед с испытуемыми (валидизация методики «Понимание драматического текста»).....	228
Приложение 4. Методика «Инсценировка басни» (констатирующий и контрольный этапы исследования)	239
Приложение 5. Примеры оценивания детских творческих работ по методике «Инсценировка басни»	240
Приложение 6. Пример реализации технологии экспериментального обучения (стенограммы уроков).....	242

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Приоритетными направлениями современного литературного образования являются развитие читательской грамотности и воспитание высокой культуры восприятия художественных произведений обучающимися (ФОП, 2023). Проблема понимания художественных текстов ставит перед исследователями сложную задачу разработки эффективных подходов к обучению на основе междисциплинарных исследований.

Наиболее трудным родом литературы для освоения младшими подростками является драма, характеризующаяся принадлежностью к театральному и словесному искусству (Лобода, 2023; Мартынова, 2021; Михайлова, 2004). Особенности драматического произведения, связанные с его двойственной природой (Новлянская, 2019; Фигут, 1996; Хализев, 1986), опосредуют вхождение читателя в авторский мир и обуславливают понимание текстов данного типа, а потому требуют особого внимания при организации учебной деятельности на уроках литературы, однако существующий подход к обучению не обеспечивает освоение школьниками содержания драматического текста как сложного формально-содержательного единства.

Драматические произведения встречаются гораздо реже, чем составляющие ядро программы по учебному предмету «Литература» в основной школе эпические и лирические произведения (ФОП, 2023; ФРП, 2024). Отсутствие преемственности между программами по литературе на уровне начального общего и основного общего образования не позволяет организовать последовательное формирование у школьников обобщённых способов действия, необходимых для понимания драмы на высоком уровне, и препятствует формированию у них системных представлений при изучении литературы. Как следствие, сокровищница русской драматургии оказывается для них закрытой. Для большинства читателей – навсегда. Проблема приобретает особую остроту в условиях, когда театральные постановки всё чаще отходят от оригинальных текстов, формируя искажённое представление о произведении у зрителей.

Несмотря на богатый арсенал методических разработок в области изучения драмы в школе (Захарьина, Кочурова, Кондрашова, 2023; Зырянова, Мещерова, Смагина, 2022; Маранцман, 1998; Маранцман, Чирковская, 1977; Мартынова, 2021; Смирнова, 2004; Ткаченко, 2024), накопленных в отечественной теории и практике преподавания литературы, и обилие психолого-педагогических исследований, подчёркивающих необходимость системного использования деятельностного подхода при организации уроков в основной школе, приходится констатировать дефицит эффективных технологий обучения, учитывающих особенности читательской деятельности в младшем подростковом возрасте. В связи с этим необходимо выявить и обосновать психолого-педагогические условия освоения драматического произведения младшими подростками и переосмыслить подход к организации современного урока литературы с учётом изменившихся социокультурных реалий и особенностей сегодняшних школьников.

Степень разработанности научной проблемы

Глубокое осмысление проблема «читатель – текст» получила в работах философов (Бахтин, 1978, 2002; Брудный, 1996; Гадамер, 1988; Дильтей, 1995, 2004; Рикёр, 2008; Шлейермахер, 2004; Шпет, 1996; Эко, 2005). Понимание художественных текстов становилось предметом исследования в трудах многих выдающихся отечественных психологов. Вопрос о взаимоотношении и психологическом действии формы и материала на читателя был поставлен Л.С. Выготским в труде «Психология искусства», где учёный указывал на психологическую природу жанровых образований и подчёркивал особое положение драматических произведений в психологии читателя, так как именно в драме мы с трудом различаем содержание и форму, и это препятствует пониманию текста (Выготский, 1998). Наиболее весомый вклад в разработку деятельностной дидактики литературного образования внесли исследователи Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская, заложившие принципы развивающего подхода к обучению литературе, а также принципы психодиагностики в сфере художественного развития детей (Кудина и Новлянская, 1992, 1997, 2019, 2020). Важная роль в

разработке проблемы понимания текстов принадлежит литературоведческим и лингвистическим исследованиям (Богин, 2004; Валгина, 2003; Винокур, 1959, 1990; Гальперин, 1981; Лотман, 1970, 2000; Хализев, 1986). Специальные педагогические исследования посвящены проблемам интерпретационной деятельности (Воюшина, 2015, 2013; Иваненко, 2019; Маранцман, 1976, 1985, 1998; Маранцман, 2019, 2022; Молдавская, 1972; Рыбникова, 1985; Сосновская, 2023; Ядровская, 2009, 2012); разным аспектам читательской грамотности и чтения (Александрова, 2023; Бородина, 2018; Брякова, Кулаева, Якимов, 2022; Галактионова, 2006; Гостева и др., 2019; Коровянская, 2024; Мелентьева, 2020; Олефир, 2023; Цукерман, 2010); читательским предпочтениям школьников (Березина, Колосова, 2021; Риф, Полева, 2017; Свирина, 2017); проблемам организации и методического обеспечения учебной деятельности на уроках литературы (Беляева, 2016; Богданова, Леонов, Чертов, 2000; Коровина, 2024; Лавлинский, 2003; Молдавская, 1974; Мосунова, 2024; Ткаченко, 2024). Однако, несмотря на значительный интерес к роли художественной литературы в развитии личности и мышления школьников, область понимания драматических произведений остаётся недостаточно изученной в связи с проблемами организации учебной деятельности. Ещё меньше внимания уделяется разработке доказательных деятельностных технологий обучения, позволяющих младшим подросткам эффективно осваивать конкретные темы школьной программы по предмету «Литература».

Таким образом, были выявлены следующие *противоречия*:

- между необходимостью в воспитании высокой культуры восприятия литературы у школьников и отсутствием у них полноценного читательского опыта;
- между необходимостью в разработке доказательных деятельностных практик, учитывающих возрастные особенности младших подростков, и отсутствием диагностического инструментария, позволяющего проектировать уроки литературы на основе достижений психологической науки;

– между преобладанием монодисциплинарных подходов к изучению проблемы понимания художественной литературы и многогранностью этого процесса, требующего комплексного междисциплинарного осмысления.

Проблема исследования связана с отсутствием теоретически обоснованных и практически апробированных психолого-педагогических условий, позволяющих младшим подросткам перейти на высокий уровень понимания драматического произведения.

Объект исследования – процесс освоения драматического произведения младшими подростками.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия, обеспечивающие освоение драматического произведения младшими подростками на высоком уровне.

Цель исследования – раскрыть психолого-педагогические условия, обеспечивающие освоение драматического произведения младшими подростками на высоком уровне.

Задачи исследования

1. На основе теоретического анализа подходов к изучению проблемы понимания текстов выявить специфические трудности, возникающие у читателей при интерпретации художественных произведений, и раскрыть особенности понимания драматических произведений.

2. Разработать теоретическую модель понимания драматического произведения и описать обобщённые способы действия читателя, необходимые для понимания текстов этого типа.

3. Провести анализ существующих диагностических процедур в области понимания текстов и выявить ограничения, препятствующие использованию данных методик для диагностики понимания драматического произведения, и на этой основе обосновать необходимость разработки нового инструмента.

4. Разработать авторские методики, направленные на диагностику понимания драматических произведений, и обосновать их психометрические характеристики.

5. Провести диагностику понимания драматического произведения младшими подростками и выявить трудности, с которыми они сталкиваются при интерпретации текстов этого типа.

6. Выявить и описать психолого-педагогические условия, обеспечивающие освоение содержания драматического произведения младшими подростками, и теоретически обосновать технологию экспериментального обучения (далее – Технология).

7. Провести формирующий эксперимент и оценить эффективность Технологии для улучшения понимания драматических произведений младшими подростками.

Гипотезы исследования

1. Младшие подростки не владеют необходимыми для освоения драматического произведения обобщёнными способами действия, включающими использование рамочного текста произведения для его интерпретации, что не позволяет им вычитывать настроение произведения, адекватно оценивать поведение героев и приводит к искажению авторской позиции. При этом структурные элементы текста – как средства воплощения авторского замысла – не выступают для школьников основой понимания содержания драматического текста.

2. Для овладения этими способами необходима организация последовательного решения системы специальных учебных задач (инсценирование, драматизация, написание рецензии, чтение по ролям, создание монолога от лица героя), учитывающая следующие психолого-педагогические условия:

1) учебный диалог должен выступать интегральной основой процесса обучения, позволяющей школьникам анализировать особенности драматического произведения и обеспечивающей необходимую мотивацию и вовлечённость в урок;

2) создание собственных произведений позволяет школьникам почувствовать себя героями произведения и осознать структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла, что обеспечивает ориентировку в структуре драматического текста и содержательный анализ литературных образов;

3) театрализованная деятельность позволяет школьникам участвовать в разных видах деятельности при написании и сценическом воплощении собственных драматических произведений, что обеспечивает освоение ими выразительных средств драматургии.

Научная новизна исследования

Разработана теоретическая модель понимания драматического текста в учебной деятельности, ставшая методологической основой для разработки технологии экспериментального обучения и диагностических инструментов в области понимания драмы. Впервые описаны обобщённые способы действия читателя, необходимые для понимания драмы, а также психолого-педагогические условия, необходимые для освоения драматического произведения младшими подростками на уроках литературы. Разработаны авторские методики «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни», позволяющие диагностировать уровень понимания драматического произведения. Выявлены возрастные особенности восприятия драматических произведений, характерные школьникам 11–12 лет. На основе принципов деятельностного подхода обоснована и разработана технология экспериментального обучения, показавшая свою эффективность при обучении младших подростков в рамках урочной деятельности.

Теоретическая значимость исследования

Результаты исследования углубляют представления о психологических механизмах интериоризации читательского опыта и дополняют существующие исследования в области литературного развития детей. Диагностика понимания драматических произведений среди младших подростков позволила выявить специфические особенности и трудности, характерные для читательского развития школьников в возрасте 11–12 лет, что расширяет представления о познавательных

возможностях современных детей. Психолого-дидактические принципы развивающего обучения литературе были расширены нами при использовании нового литературного материала, методов и способов организации учебной деятельности. Обоснованы новые позиции читателей-школьников в учебной деятельности (драматург, режиссёр, актёр), разработана теоретическая модель понимания драматического произведения.

Практическая значимость исследования

Технология экспериментального обучения показала свою эффективность и может применяться при обучении младших подростков на уроках литературы. Описанная система учебных задач может быть адаптирована к широкому спектру литературных произведений при работе с разными детскими контингентами. Разработанные диагностические методики могут применяться не только для оценки уровня актуального читательского развития в детских группах, но и для разработки фундаментальных вопросов, касающихся психологических механизмов, лежащих в основе понимания текстов разной структуры, сложности и содержания. Также результаты исследования могут найти применение в системе вузовской подготовки учителей и психологов образования.

Этапы исследования

1. Анализ литературы по проблеме исследования: изучение структуры и содержания процесса понимания, выявление специфических особенностей восприятия художественных произведений читателями, анализ специфических трудностей освоения драматических произведений младшими подростками.

2. Пилотажное исследование: выявление трудностей, с которыми младшие подростки сталкиваются при интерпретации драматических произведений, составление опросника методики «Понимание драматического текста», подбор стимульного литературного материала для методик «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни», выявление критериев и уровней понимания драматического произведения.

3. Разработка диагностического инструментария: создание диагностических методик «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни», обоснование их психометрических характеристик (оценка надёжности и валидности).

4. Разработка теоретической модели: моделирование процесса понимания драматического произведения в учебной деятельности и описание обобщённых способов действия читателя, которыми школьникам необходимо овладеть.

5. Разработка технологии экспериментального обучения: выбор тем из школьного курса литературы для 5–6 классов; обоснование содержания Технологии и определение психолого-педагогических условий её реализации.

6. Формирующий эксперимент (реализация технологии экспериментального обучения): входная диагностика; проведение серий формирующего эксперимента в 5–6 классах (сроки проведения: 2023–2024 учебный год); повторная диагностика; обработка и интерпретация результатов формирующего эксперимента; оценка эффективности Технологии.

Теоретико-методологическая основа исследования: положения представителей культурно-исторической теории о знаковом опосредствовании высших психических функций, в рамках которых художественное произведение рассматривалось нами как сложная семиотическая система (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев); принципы деятельностного подхода (Ю.В. Громыко, Е.И. Исаев, Н.Н. Нечаев, Д.Б. Эльконин) и развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин), на основании которых была разработана технология экспериментального обучения; психолого-педагогические исследования в области личностного и художественного развития детей, послужившие ориентиром для создания авторских диагностических методик и раскрытия условий эффективности обучения младших подростков (А.А. Адаскина, В.А. Гуружапов, Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, О.В. Рубцова и др.).

Методы и методики исследования

Теоретические методы: *теоретический анализ* проблемы понимания в отечественных и зарубежных исследованиях; *компаративный анализ* психодиагностических инструментов в области понимания текстов; *моделирование* процесса понимания драматического произведения.

Эмпирические методы: экспертный анализ стимульного литературного материала, интервью и продуктов деятельности испытуемых на пилотажном этапе исследования; метод эталонной группы; оценка согласованности мнений экспертов с помощью коэффициента конкордации Кендалла *для подтверждения надёжности* авторских методик; метод контрастных групп, сравнение результатов авторских методик с результатами независимой диагностики читательской грамотности Московского центра качества образования и годовыми отметками по литературе *для подтверждения валидности* авторских методик; диагностика понимания драматических произведений младшими подростками по двум авторским методикам («Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни», А.А. Адаскина – А.А. Зарецкая).

Экспериментальные методы: формирующий эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

Методы количественной обработки данных: U-критерий Манна – Уитни; T-критерий Уилкоксона; коэффициент ранговой корреляции Спирмена; коэффициент конкордации Кендалла; критерий углового преобразования Фишера.

Эмпирическая база и выборка исследования. Общую выборку исследования составили 254 человека. *На этапе разработки диагностического инструментария* в исследовании приняли участие 44 младших подростка (16 м, 28 ж) и 87 взрослых респондентов (23 м, 35 ж). При разработке методики «Понимание драматического текста» среди взрослых респондентов была выделена эталонная группа из 17 читателей (6 м, 11 ж) от 24 до 82 лет, профессионально близких к филологии и театральному искусству, и контрольная группа из 27 человек (14 м, 13 ж) от 20 лет до 81 года, не получивших специального

образования в этих областях. Опросник методики предъявлялся 18 младшим подросткам (8 м, 10 ж) и 20 взрослым респондентам (18 ж, 2 м). При разработке методики «Инсценировка басни» были проанализированы творческие работы 37 младших подростков (11 м, 26 ж) и 23 взрослых респондентов (3 м, 20 ж). *На этапе реализации формирующего эксперимента* было проведено две серии формирующего эксперимента, в котором приняли участие 123 младших подростка. В первой серии приняли участие 64 обучающихся 5-х классов (32 м, 32 ж), во второй серии – 59 обучающихся 6-х классов (36 м, 23 ж) ГБОУ «Школа № 91» (г. Москва).

Положения, выносимые на защиту

1. Существует нарушение преемственности между программами начальной и основной школы, приводящее к непоследовательному формированию обобщённых способов действия читателя на уроках литературы и трудностям в понимании драматических произведений младшими подростками.

2. Выявлены и описаны три уровня понимания драматического произведения: недостаточный, базовый, высокий. Недостаточный уровень демонстрирует упрощённое, наивно-реалистическое понимание идеи произведения; базовый уровень характеризуется умением школьника устанавливать элементарные логические связи на основе явно сообщённой в тексте информации без учёта родовой специфики драмы; высокий уровень характеризуется глубоким пониманием идеи произведения на основе комплексного анализа содержания и формы.

3. Младшие подростки не осваивают обобщённые способы действия читателя (не используют рамочный текст для интерпретации произведения; не считывают имплицитно содержащееся в тексте настроение; неадекватно оценивают поведение героев; искажают авторскую позицию), необходимые для понимания драматического произведения на высоком уровне, без специально организованных психолого-педагогических условий, позволяющих школьникам осознавать

структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла и обогащать своё понимание.

4. Разработанная теоретическая модель понимания драматического текста отражает комплексный характер понимания драматического произведения как формально-содержательного единства и содержит четыре взаимосвязанных компонента (интерпретация паратекста; понимание эмоционального тона произведения; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции), включающих обобщённые способы действия читателя, которыми должен овладеть младший подросток.

5. Разработаны авторские методики «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни» (А.А. Адашкина – А.А. Зарецкая), позволяющие диагностировать уровень сформированности обобщённых способов действия читателя, необходимых школьникам для освоения содержания драматического произведения.

6. Овладение обобщёнными способами действия и понимание драматического произведения обеспечивает система специальных учебных задач (инсценирование, драматизация, написание рецензии, чтение по ролям, создание монолога от лица героя), учитывающая следующие психолого-педагогические условия:

1) учебный диалог должен выступать интегральной основой процесса обучения и обеспечивать активное участие школьника в уроке, позволяя ему успешно осваивать средства решения системы задач и воспринимать учебные задачи как лично значимые события;

2) творческая деятельность, в ходе которой школьники выполняют квазиавторские задачи (написание пьесы, монолога от лица героя), позволяет им осознать структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла, что обеспечивает ориентировку в структуре драматического текста и содержательный анализ литературных образов;

3) совместно-распределённая театрализованная деятельность позволяет школьникам участвовать в разных видах деятельности при написании и сценическом воплощении собственных драматических произведений, что обеспечивает освоение ими выразительных средств драматургии;

4) рефлексия собственной деятельности в разных позициях (драматурга, режиссёра, актёра и т. д.) при написании рецензий на пьесы одноклассников позволяет школьникам осуществлять оценку собственных действий с текстом как средства успешного решения учебной задачи.

Степень достоверности результатов исследования

Степень достоверности результатов исследования обеспечивается теоретической и методологической обоснованностью применяемых методов и методик экспериментального и эмпирического исследования, их соответствием целям и задачам исследования. В формирующем эксперименте участвовали экспериментальные и контрольные группы, технология экспериментального обучения была реализована в двух параллелях (5–6 класс). Результаты исследования качественно и количественно обработаны с применением методов математической статистики. Длительность опытно-экспериментальной работы, учёт влияющих на неё факторов, привлечение экспертов к оцениванию детских работ, публичное представление результатов на конференциях и научных семинарах позволяют говорить о достоверности и объективности проведённого исследования.

Апробация работы

Материалы диссертационного исследования были представлены и обсуждались в рамках 1) Всероссийской научно-практической конференции «Образование – театр: личностное развитие обучающихся в полихудожественном пространстве» (ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» и ФГБУ «Российская академия образования», 29.03.2023); 2) Всероссийской научно-практической конференции «Родной язык и культура в цифровой вселенной» (МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 18–19.10.2023);

3) цикла вебинаров МГППУ и ПИ РАО «Актуальные проблемы теории и практики учебной деятельности», 31.05.2024; 4) III Международной научно-практической конференции «Давыдовские чтения» (МГППУ, 10–11.09.2024); 5) Межрегионального научно-практического семинара «Проблема преемственности в обучении филологических дисциплин (литература, иностранный язык) в контексте диалога искусств в школе и вузе» (Москва – Мольгино, 10.10.2024); 6) Всероссийской научно-практической конференции «Потенциал художественного образования в приобщении обучающихся к традициям российской культуры» (ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднёва», 25.10.2024); 7) Научно-практической конференции в Колледже изящных искусств и Васитском университете (Республика Ирак, 15–16.04.2025); 8) X Конкурса молодых учёных в области наук об образовании на соискание медали «Молодым учёным за успехи в науке» РАО (I этап); 9) XVI Педагогических чтений флагманской и региональных площадок Проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» с международным участием «Актуальные методические разработки по тематике госпитальной педагогики. Выявление и преодоление трудностей в обучении детей, находящихся на длительном лечении в медицинских учреждениях» (Москва, 19–20.03.2026).

Основное содержание и результаты исследования отражены в 9 публикациях, среди которых 3 статьи по специальности 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» опубликованы в журналах, входящих в перечень ВАК РФ.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности

В соответствии с общим направлением исследований паспорта научной специальности 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» в области социальных и гуманитарных наук, охватывающим психологические аспекты воспитания, обучения, развития обучающихся и педагогической деятельности в современных условиях, в диссертационном исследовании рассмотрены психолого-педагогические условия

организации учебной деятельности на уроках литературы в основной школе. Так, *пункту 5 «Психология учебной деятельности. Психологическая характеристика технологий обучения. Психодидактика»* соответствует выявление и описание особенностей и дефицитов читательской деятельности младших подростков. *Пункту 7 «Психодиагностическая деятельность в образовательной среде»* соответствует разработанная теоретическая модель понимания драмы, а также разработанный на её основе диагностический инструментарий. *Пунктам 13 «Психологические условия эффективности педагогического воздействия»* и *15 «Психологические условия реализации различных типов и видов обучения»* соответствует разработанная технология экспериментального обучения, включающая описание деятельности педагога и обучающихся, системы учебных задач и психолого-педагогических условий её реализации.

Структура и объём работы

Структура диссертационного исследования включает введение, три главы, выводы к диссертации, заключение, список сокращений и условных обозначений, список литературы из 250 источников (из них 40 принадлежат иностранным авторам) и 6 приложений. Основной текст диссертации изложен на 191 странице и проиллюстрирован 45 таблицами и 3 рисунками.

Глава 1. Понимание художественного произведения как междисциплинарная проблема

1.1. Проблема понимания художественного произведения в психологических исследованиях

В XXI веке художественная литература остаётся одним из наиболее значимых средств передачи культурных ценностей и формирования мировоззрения. Разные отрасли психологической науки – от нейропсихологии и психофизиологии до библиопсихологии, психологии искусства, психологии понимания и педагогической психологии – внесли значительный вклад в изучение когнитивных механизмов, лежащих в основе восприятия, интерпретации и понимания текстов. Рассмотрение психологических трудов по проблеме понимания художественных произведений позволит выявить содержание и структуру этого процесса.

Проблема понимания художественного произведения неразрывно связана с исследованиями чтения. Зарождение психологического знания о чтении можно отнести к концу X века: «Крупницы этого знания можно найти в исследованиях, посвящённых древнерусской культуре» [91, с. 21]. Во 2-й половине XIX века появился ряд психологических работ (В. Erdman & R. Dodge, А. Трошин, I.V. O'Brien и др.), в которых рассматривалась история и роль чтения в развитии человечества, его структура и связь с другими психическими процессами, а также нарушения, связанные с чтением [204, с. 218]. Развитие психологии чтения в России тесно связано с именем просветителя Н.А. Рубакина, заложившего основы библиопсихологии или библиотечной психологии, изучавшей не только психологию автора и читателя, но и работников книжного дела. Он отмечал, что «читательство» с педагогической, исторической, публицистической точки зрения изучалось ещё в 80-х годах XIX века в кружках Х. Алчевской и А. Калмыковой, Е. Некрасова, А. Пругавина, а также в кружке «Посредник», связанном с именами Л. Толстого, П. Бирюкова, И. Горбунова. Как пишет Н.А. Рубакин, «изучение читательства было поставлено на почву социологическую и психологическую» в 1889 году [163, с. 193]. В основу своей концепции Н.А. Рубакин стремился

положить материалистические естественнонаучные идеи И.П. Павлова, И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева: «Авторство, на языке объективной психологии, сводится к поставке раздражителей, а чтение – к получению раздражений и реагированию на них. <...> Отсюда вывод: первое и центральное место в библиопсихологических исследованиях должно занять изучение тех действий, влияний, раздражений, которые оказывает печатное, рукописное и устное слово на читателя и слушателя» [164]. С.Л. Вальдгард, критикуя идеи Н.А. Рубакина, писал: «Большая заслуга Рубакина состоит уже в том, что он является пионером и глашатаем возникающей новой науки. ... Но надо всё же прямо сказать, что в целом, в основных своих установках "библиопсихология" Н.А. Рубакина для нас неприемлема. ... Нереален метод Рубакина, нехороша его эклектическая смесь старой и новой психологии» [38]. Таким образом, вклад Н.А. Рубакина в исследования влияния книги на личность и общество стал важной вехой в становлении отечественной психологии читателя, однако идеи просветителя не получили широкого распространения.

Позже появились работы, направленные на изучение движения глаз при чтении (Lavall, Miller, Braun) [204, с. 218]. Сегодня глазодвигательные реакции являются одним из наиболее разработанных аспектов психофизиологии чтения [95]. Глаза при чтении совершают фиксации – кратковременные остановки, во время которых происходит опознание букв и слов. Между фиксациями глаза совершают быстрые скачки, называемые саккадами (от фр. *saccade* – «рывок»). Многочисленные исследования показали, что скорость и продолжительность фиксаций, а также длина саккад зависят от сложности текста, уровня грамотности читателя и цели чтения. Опытные читатели совершают меньше фиксаций и более длинные саккады, что указывает на более быстрое распознавание слов. Глазодвигательные реакции играют важную роль в процессах восприятия и чтения текстов, но не являются определяющим фактором в способности человека глубоко понимать художественную литературу. Важную роль в чтении играют не только зрительное восприятие и распознавание слов, но и такие высшие психические

функции, как внимание, необходимое для сосредоточения на тексте и отслеживания хода чтения, и память, позволяющая хранить и извлекать информацию из текста. Ссылаясь на исследования Торндайка, Л.С. Выготский пишет: «...Чтение не есть установление простой ассоциации между письменными знаками и звуками, которые им соответствуют, но чтение представляет собой сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и что развитое чтение и недоразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления» [50, с. 498]. Он делает вывод, что чтение требует от читающего «взвешивания каждого из многих элементов предложения, их организации в соответствующих отношениях одного к другому, отбора некоторых из возможных значений, отбрасывания других и совместного действия многих сил, обуславливающих конечный ответ» [Там же]. В работе «Проблемы развития психики» (1983) учёный противопоставляет фрагментарное восприятие текста, характерное для людей с умственной отсталостью, пониманию как процессу, требующему произвольной регуляции внимания, анализа отдельных элементов и перехода к целостному смыслу [51, с. 226].

На современном этапе развития науки психология чтения представляет собой междисциплинарную область исследований, изучающую психические процессы, лежащие в основе читательской деятельности. Проблемы, связанные с разными её аспектами, изучаются в нейропсихологии, психологии, психолингвистике, педагогике, логопедии и т. д. Чаще всего в отечественной науке письмо и чтение рассматриваются как 1) учебные навыки; 2) высшие психические функции, которые формируются на базе основных высших психических функций – восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и т. д.; 3) виды речевой деятельности [72].

А.Р. Лурия понимает чтение (наряду с письмом, счётом и речью) как сформированный в процессе общественной истории вид психической деятельности [119, с. 81]. Говоря о «декодировании воспринимаемого сообщения»,

«пути от речи к мысли», А.Р. Лурия пишет, что понимание сообщения представляет собой «путь расшифровки общего смысла, который стоит за воспринимаемым сообщением или, иначе говоря, сложный процесс выделения наиболее существенных элементов высказывания, превращение развёрнутой системы сообщения в лежащую за ним мысль» [Там же, с. 289].

Г.А. Цукерман, подчёркивая «активный, целенаправленный и конструктивный характер использования чтения в разных ситуациях и для разных целей» [206, с. 5], употребляет термин «читательская грамотность»: «Чтение (особенно в педагогическом контексте) нередко понимается как декодирование – перевод букв в звуки. Часто умение читать ассоциируется с чтением вслух. Читательская грамотность включает гораздо более широкий спектр компетенций – от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире. Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать своё понимание на должном уровне. Желаемый уровень понимания зависит от задачи, которую ставит перед собой читатель. Исторически термин "грамотность" означает владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста» [Там же].

Л.С. Цветкова пишет, что чтение «является одной из основных форм речевой деятельности, выполняющей важнейшие социальные функции» [204, с. 218]. Процесс чтения в трудах Л.С. Цветковой трактуется как «...целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, стимулировать интеллектуальный и эмоциональный рост, изменять поведение и через всё это способствовать развитию богатой и устойчивой личности» [Там же]. Она считает, что в процессе чтения взаимодействуют сенсомоторный и семантический уровни. Сенсомоторный уровень включает ряд взаимосвязанных звеньев: 1) звуко-буквенный анализ; 2) удержание получаемой информации; 3) смысловые догадки, возникающие на основе информации; 4) сличение и контроль возникающих гипотез. Взаимодействие этих двух уровней

«обеспечивает чтение как со стороны быстроты и точности восприятия знаков, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут эти знаки» [204, с. 225].

Исследователи Ю.В. Микадзе, А.А. Скворцов и др., рассматривая современные зарубежные нейропсихологические концепции строения речевых процессов, выделяют основные компоненты процесса чтения [135, с. 26]. Перечислим их ниже:

1. Сначала осуществляется визуальный анализ зрительного стимула, «буквы рассматриваются не как лингвистические единицы, а как сложные зрительные комплексы, не имеющие отношения к речи и языку» (P.M. Beeson, M.L. Henry).

2. Стимул сопоставляется со зрительными образами известных графем, реципиентом принимается решение о том, соответствуют ли выделенные зрительные признаки стимула эталону графемы. Одновременно с этим в кратковременной памяти человека удерживается ряд графем.

3. Графемы объединяются в слова, представляющие собой устойчивые образы буквенных последовательностей. На этом этапе «человек может, даже не осознавая значения слова, сказать, является ли прочитанное слово устойчивой знакомой лексической единицей языка или нет».

4. После лексической обработки информация оказывается в семантической системе, где актуализируется значение прочитанного слова.

Учёные делают вывод, что письменная речь и другие речевые процессы рассматриваются в зарубежной психологии в качестве сложных форм психики, включающих в себя множество структурных элементов, которые могут объединяться в более сложные межфункциональные комплексы. Таким образом, теоретические выводы и результаты исследований зарубежных и отечественных нейропсихологов имеют много общего [135, с. 28].

В современной нейроанатомии чтение рассматривается как многоступенчатый процесс, включающий зрительную и орфографическую

обработку, фонологическую сборку и семантическое извлечение. Рассмотрим его компоненты подробнее:

1. Зрительная обработка. Обработка зрительной информации происходит в полях 17, 18 и 19 обоих полушарий. Она включает анализ формы букв, распознавание букв, различение строчных и прописных букв, различение настоящих букв и случайных форм. Далее информация от правой экстрастриарной коры (поля 18 и 19) передаётся на левую сторону через большие щипцы валика мозолистого тела.

2. Орфографическая обработка. Под орфографической обработкой информации понимают определение того, представляет ли каждая последовательность букв в предложении настоящее слово или псевдослово. В большей степени в этом процессе участвует медиальный участок поля 19 (V4).

3. Фонологическая сборка. Фонологическая обработка заключается в переводе графем в фонемы. За этот этап отвечают угловая извилина (поле 39) и средняя височная извилина (поле 21).

4. Семантическое извлечение. Используя орфографические и фонологические «подсказки» текста, из памяти извлекается смысл отдельных слов и предложений. На этой поздней стадии становятся активными передняя часть зоны Брока (поле 45), поле 37 в задней части височной доли и поле 40 (надкраевая извилина) в нижней теменной дольке.

5. Планирование речевых двигательных актов (фонологическое представление) в форме «внутренней речи» (субвокализация). Становятся активными поле Брока, близлежащие участки моторной и премоторной коры, добавочная моторная кора (медиальная часть поля 6), а также противоположное полушарие мозжечка. Ещё большая активация этих участков мозга происходит во время чтения вслух.

В течение шагов 1–5 становится активной латеральная префронтальная кора поля 46 и область вокруг него. Происходит также активация части поля 32 в левой передней поясной коре, которая задействована при всех когнитивных действиях,

требующих повышенного внимания [143, с. 338]. Понимание прочитанного требует обязательного перехода от зрительно-орфографического и фонологического анализа к семантическому извлечению, так как без активации значения слова все остальные этапы являются подготовительными и не приводят к пониманию. Исследователь Д.С. Коршунов, проводя обзор современных зарубежных моделей чтения (Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud; Connectionist Dual Process; Lexical Constituency Model; Multicomponent Model of Reading), заключает, что «все они содержат в обязательном порядке компоненты (слои, модули) орфографии, фонологии и семантики (последний компонент не всегда реализуется, но всегда предполагается)» [99, с. 6].

Австралийский исследователь М. Колтхарт (M. Coltheart), один из создателей двусистемной каскадной модели визуального опознавания слов и чтения вслух (Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud – DRC) [232], констатирует непознаваемость процесса понимания в ходе «настоящего чтения»: «...Когнитивные психологи, интересующиеся обучением чтению, стремятся понять, как дети овладевают системами умственной обработки информации. Вряд ли мы бы достигли большого прогресса, если бы начали с исследования "настоящего чтения", стремясь выяснить, как, к примеру, при чтении "Братьев Карамазовых" читатели развивают понимание того, какой могла быть жизнь в императорской России. Никто не имеет ни малейшего представления о том, как проводить такое исследование; поэтому сначала необходимо изучить те аспекты чтения, которые поддаются исследованию в большей степени» [Там же, с. 5]. М. Колтхарт подчёркивает необходимость начинать исследование понимания с изучения более простых и поддающихся измерению аспектов чтения, базовых процессов обработки информации, лежащих в его основе. Безусловно, такие параметры, как скорость чтения, точность распознавания слов и другие базовые навыки легче операционализировать и эмпирически проверить, однако подобный подход к исследованию может быть полезен лишь для решения узкого круга задач, главным образом связанных с обучением детей чтению.

Понимание базовых когнитивных процессов позволяет разрабатывать эффективные стратегии поддержки освоения ребёнком сложного навыка чтения, но не может решить задачу повышения эффективности преподавания сложных литературных произведений в основной и старшей школе.

Итак, изучение чтения невозможно без проникновения в область понимания текстов, ведь конечной целью читательской деятельности является именно понимание, извлечение целостного смысла текста [13; 103; 151]. Исследование понимания художественных произведений не может ограничиваться научными представлениями о материальном субстрате процесса чтения. Существенным прорывом в области психологии чтения явились исследования классиков культурно-исторической научной школы. Л.С. Выготский писал: «К сожалению, экспериментальное исследование до сих пор изучало чтение как сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка. Но даже и здесь исследование показало, что число самих механизмов чтения зависит от рода материала. Работа зрительного механизма до известной степени подчинена процессам понимания» [51, с. 226]. Л.С. Выготский признавал, что наука пока не в состоянии ответить на вопрос, как именно понимание развивается при чтении, однако исследования позволяют предположить, что понимание прочитанного «должно быть определено раньше всего с генетической стороны как известный момент в развитии опосредованной реакции на зрительные символы» [Там же]. При этом понимание «не сводится к образному воскрешению предмета или даже к называнию соответствующего звукового слова, оно, скорее, заключается в оперировании самим знаком, в отнесении его к значению, к быстрому передвижению внимания и выделению различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания» [Там же, с. 227]. Для Л.С. Выготского понимание – это способность оперировать знаком: ориентироваться в сложном внутреннем пространстве текста, переносить знак, включать его в новые отношения, выделять важное, сводить факты и переходить от одного факта к другому и смыслу целого [Там же]. Он пишет, что «простейший текст становится трудным для

понимания ребёнка, если ребёнок придаёт слишком большое значение одному слову и недооценивает значения других слов во фразе и во всем тексте» [50, с. 499]. Учёный сравнивает понимание рассказа с решением математической задачи и пишет, что для достижения понимания текста необходимо «сохранение соответствующего пропорционального веса слов или изменение пропорций, пока они не дадут результата, удовлетворяющего цели чтения» [Там же]. Понимание «состоит в отборе правильных элементов ситуаций и в соединении их в правильных соотношениях, а также в придавании каждому из них правильного веса, влияния или степени важности» [Там же]. Л.С. Выготский указывает на принципиальное различие между пониманием устной речи и речи письменной, лишённой логических ударений и других паралингвистических «подсказок». При чтении ребёнок должен расставить все логические ударения самостоятельно, отделить важное от второстепенного [Там же]. Такому представлению о понимании созвучны выводы А.Р. Лурии, который считает, что в целом понимание текста можно представить в виде иерархической системы, включающей распознавание последовательности графических знаков, смысла отдельных слов и предложений, а также поисковую ориентировочную деятельность, направленную на обнаружение тех звеньев высказывания, которые должны быть соотнесены между собой для понимания целостного смысла текста [119, с. 216].

Особое место в изучении проблем понимания занимают художественные тексты, требующие совершенно иного подхода и к самому чтению, и к методологии его научного исследования. Как отмечает В.В. Знаков, несмотря на большой интерес исследователей к психологии искусства, «в психологической литературе представлено удивительно мало экспериментальных и особенно теоретических исследований, посвящённых научному анализу создания, а также восприятия и понимания людьми художественных произведений» [85, с. 157]. Л.С. Выготский считает, что в художественном произведении зашифрованы смыслы, имплицитно представленные на разных уровнях языка: «Везде – в фонетике, в морфологии, в лексике и в семантике, даже

в ритмике, метрике и музыке – за грамматическими или формальными категориями скрываются психологические» [48, с. 280]. В работе А.А. Леонтьева «Основы психолингвистики» (1997) учёный обращается к понятию психопэтики, представляющей собой «психолингвистику не всякой художественной речи, а только стихотворной» [111, с. 131]. Необходимость выделения в отдельную область такого, казалось бы, узкого аспекта понимания художественных текстов обусловлена наличием специфической связи между формально-содержательными особенностями художественного произведения и характером интерпретационной деятельности читателя. Элементы языка начинают приобретать дополнительное содержание, попадая в художественный текст: «С одной стороны, поэтическая речь протекает по тем же общим закономерностям, что "практическая". Но, с другой стороны, появляются новые факторы выбора звуков, лексико-семантических единиц, грамматических конструкций, обусловленные тем, что все эти компоненты речепорождения в поэтической речи взаимосвязаны в некоторой новой системе» [Там же, с. 135]. А.А. Леонтьев также отмечает особую роль внетекстовых элементов в художественном тексте: «В эстетической функции эквивалентами языка могут выступать различные неязыковые компоненты литературного произведения. Сюда относятся, во-первых, особенности шрифтового оформления и вообще вёрстки; во-вторых, рисунок или цвет <...>; в-третьих, в той же функции может выступать, так сказать, пустое место» (например пропущенные строфы в романе «Евгений Онегин» – Прим. авт.) [112, с. 40]. В литературном произведении эстетическая функция реализуется не только посредством лингвистических средств, но и за счёт интегрированных в текст неязыковых компонентов, которые выступают в качестве равноценных элементов художественного воздействия на читателя.

Вопрос о взаимоотношении и психологическом действии формы и материала произведения на читателя был поставлен Л.С. Выготским в работе «Психология искусства» (1998) [49]. Учёный исследовал закономерности эстетического восприятия и первым применил объективно-психологический метод для

исследования структуры художественного произведения и той реакции, которую она вызывает у читателя. Психологический анализ формы художественного произведения позволяет установить законы эстетической реакции «в чистом виде», без примеси индивидуального опыта реципиента: «Анализируя структуру раздражителей, мы воссоздаём структуру реакции» [180]. В своём труде он подробно рассматривает басни И.А. Крылова, новеллу И.А. Бунина «Лёгкое дыхание» и трагедию У. Шекспира «Гамлет, принц Датский» и показывает, как в каждом из жанров реализуется принцип противоречия формы и материала, который воспринимается человеком «в виде столкновения двух аффектов, двух аффективных переживаний» [61, с. 86]. Таким образом, Л.С. Выготский показал, что жанр произведения – это не только формальная категория художественного текста, а специфически организованный стимул, вызывающий у читателя определённую эстетическую реакцию и приводящий к катарсису.

А.Н. Леонтьев подчёркивал, что форма опосредует вхождение читателя в мир авторских смыслов: «Всякое произведение искусства существует в некоторой материи: в звуках музыки, в красках, положенных на холст, в мраморе или бронзе и т. д. Тем не менее продукт эстетической деятельности является действительно продуктом идеальным. Это значит, что продукты эстетической деятельности несут в себе отражение некоторой реальности. Последняя обнаруживается, однако, только в процессе воздействия продуктов эстетической деятельности на человека. Поэзия, живопись, музыка, никем не воспринимаемые, не обнаруживают идеального, т. е. существенного своего содержания» [114, с. 233]. С психологической точки зрения форма требует от читателя специальной ориентировки, детерминирует его восприятие, что отмечается и в психолингвистических исследованиях: «Художественный текст обладает рядом особенностей, требующих умения ориентироваться в его композиции (как авторской организации последовательности описываемых событий), авторских отступлений, вторых планов, аллюзий, прецедентности и т. п.» [24, с. 231].

Можно сделать вывод, что чтение и понимание художественного текста требует формирования у читателя специальных способов действия, опирающихся на «технику искусства»: «Техника искусства – это те элементы художественного произведения и отдельных квазиобъектов, вплетённых в его ткань, которые сами по себе не имеют коммуникативной ценности, не являются носителями личностных смыслов, а лишь используются как признаки перцептивного компонента квазиобъектов искусства – чтобы строить или отождествлять такие квазиобъекты. Владение только такой техникой ещё не даёт нам владения искусством – но это последнее невозможно без владения техникой. Видимо, правильнее здесь говорить не о технике искусства, а о технике восприятия искусства, т. е. не об элементах самого квазиобъекта, а о соответствующих им навыках и умениях восприятия. В поэзии такой техникой является то, что Е.Д. Поливанов (1963) как раз и называл "поэтехникой": ритм, рифма, строфика, фоника, поэтический синтаксис и т. д.» [111, с. 132]. Понимание законов, по которым строится то или иное произведение, предоставляет развитому читателю важные опоры для интерпретации, что облегчает его ориентировку в художественном тексте. А.Р. Лурия отмечал, что восприятие искусства можно развивать как особый навык: «Технике нужно учить – сначала фиксируя внимание на её компонентах, ставя их в "светлое поле сознания" (перцептивные действия), затем автоматизируя, подчиняя задаче комплексного "одномоментного" восприятия квазиобъекта искусства (перцептивные операции). Техника восприятия искусства – это лишь "вехи", по которым мы воссоздаём квазиобъект искусства. Поэтому автор может что-то опускать, деформировать, лишь общими штрихами намечать и не доводить до конца...» [119, с. 133]. Техника восприятия искусства, таким образом, выступает специфическим культурным средством, которым читателю необходимо овладеть для формирования целостного представления о произведении искусства.

Важную роль в понимании произведения искусства играет подтекст, наличие которого отличает художественные произведения от текстов других типов.

А.Р. Лурия выделяет «стадии» понимания сообщения реципиентом. Учёный считает, что процесс понимания может прерваться на любом этапе пути, который должен проделать реципиент. Понимание может остановиться на восприятии значения отдельных слов или дойти до декодирования значения отдельных фраз, но не дойти до понимания подлинного смысла сообщения. Или же реципиент может верно считать общую мысль, но не извлечь подтекст. Понимание художественного текста «предполагает наиболее сложный процесс декодирования с последовательным переходом от текста к подтексту, от внешнего содержания и общей мысли к глубокому анализу смысла и мотивов, которые иногда должны опираться не на простой процесс логического декодирования, но и на те факторы эмоциональной расшифровки, называемые "интуитивным" познанием» [119, с. 290]. Психологическая структура художественного текста принципиально отличается от структуры текстов других типов, например, научного, целью понимания которого «является выявление сложных логических связей, составляющих общую мысль научного текста, а не раскрытие внутреннего, не выраженного прямо в тексте смысла или подтекста, который есть в каждом художественном произведении» [Там же, с. 298]. Кроме этого, читателю необходимо понять «мотивы, которые лежат в основе поступков действующих лиц, и отношение автора к лицам, которое и было его мотивом при написании данного произведения» [Там же]. Особое внимание этой стороне понимания художественного произведения уделяет П.Я. Гальперин. Учёный критикует сложившийся в образовании подход к изучению литературного творчества: «Художественная литература как предмет преподавания в школе состоит в изучении художественных произведений со стороны исторической, социологической, этической, эстетической, психологической, литературоведческой и т. д. Можно сказать, со многих и разных сторон – кроме своей собственной, т. е. как предмет художественной, а не какой-нибудь иной литературы. Эта собственная сторона художественной литературы – её собственный предмет – остаётся неизвестен» [56, с. 326]. В качестве такого

предмета П.Я. Гальперин предлагает считать судьбу: «Представим же себе, что мы будем изучать разные художественные произведения как попытки разных авторов осознать судьбу людей в обстоятельствах, предлагаемых их временем, их обществом, их воспитанием, их личными качествами и отношениями к другим людям. <...> Безотчётно мы всегда производим такого рода исследование художественных произведений, но большей частью лишь попутно с чтением, урывками и жалкими, самодельными средствами» [Там же, с. 328–329]. По мнению П.Я. Гальперина, искусство помогает увидеть то, что обычно остаётся незамеченным в повседневной жизни, «обнажает» и фиксирует в художественных образах истинные ценности, «которые удалось вырвать из потока событий» и «поднять над быстротекущим временем» [Там же]. Эту мысль подтверждает и мнение В.Т. Кудрявцева, который пишет, что любое искусство в каком-то смысле является потоком сознания автора и героя. Этот поток не обычный, «характеризующий повседневные впечатления и чувства, какие бы причудливые формы они ни принимали, а направляемый образом, подконтрольный ему» [104, с. 126].

Художественное произведение – это не просто копирование реальности, не просто размышление о ней, это сама реальность, представленная в концентрированном, очищенном от всего лишнего виде. В художественном тексте всё подчинено внутренней логике развития и завершения, а выбор, который делают герои, закономерен, то есть вытекает из характеров, обстоятельств и принятых ранее решений, что и должно стать предметом читательского анализа. Как отмечает В.В. Знаков, «задача искусства – проникновение за поверхностное содержание, открытие смысла отражённой в произведении жизни» [85, с. 166].

Исследователи также подчёркивают важную роль воображения в понимании текстов и творческой деятельности. Рассматривая особенности развития художественного воображения у детей, А.А. Адашкина пишет: «Психологические процессы, традиционно объединяемые понятием "воображение", неоднородны. Это и построение образа результата и средств деятельности (активное творческое

воображение), и продуцирование образов, замещающих деятельность (фантазия), и воссоздание образов по их описанию (воссоздающее воображение)» [2, с. 5]. Л.С. Выготский понимает воображение как «творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга», выражающейся в переработке и созидании из элементов прежнего опыта новых положений и нового поведения [47, с. 3]. С.Л. Рубинштейн разграничивает воображение, «выражающееся в самостоятельном создании новых, как это имеет место, например, в творческой деятельности художника», и «воображение, заключающееся в воссоздании заданных (например в литературном тексте) образов» [165, с. 370]. По С.Л. Рубинштейну, автор наделяет художественное произведение идейным содержанием в конкретнообразной форме: «Образ, внутри преобразованный идеей художественного произведения так, что во всей своей жизненной реальности он оказывается пластическим выражением определённого идейного содержания, является высшим продуктом творческого художественного воображения» [Там же, с. 373]. Именно благодаря работе воображения читатель способен воссоздать в своём сознании образы, заложенные автором в текст, увидеть мир глазами героев произведения, «пережить» их опыт. Этот процесс обеспечивает интеграция текстовой информации с фоновыми знаниями и жизненными представлениями, хранящимися в памяти читателя.

Понимание невозможно рассматривать в отрыве от понятия «смысл», которое возникло в герменевтической парадигме и тесно связано с проблемой интерпретации текстов. Понятие смысла активно разрабатывалось в философских, психологических, языковедческих исследованиях немецкоязычных (А. Адлер [228], Э. Гуссерль [64], В. Дильтей [70], Г. Фреге [199], З. Фрейд [200], Э. Шпрангер [216], К. Юнг [225]) и русскоязычных учёных (Л.С. Выготский [48], М.М. Бахтин [17], А.Н. Леонтьев [113], Г.Г. Шпет [215]), в последние десятилетия оно пользуется популярностью не только в отечественной науке, но и в исследованиях западных учёных (логотерапия В. Франкла [237], психология личностных конструктов Дж. Келли [241], этогенический подход Р. Харре [239],

феноменологическая психотерапия Ю. Джендлина [238], теория поведенческой динамики Ж. Нютенна [244] и т. д.) [115]. В психологических исследованиях смысл понимается как 1) высшая интегративная основа личности; 2) универсальный базовый механизм сознания и поведения; 3) объективная реальность; 4) субъективная интерпретация; 5) феномен межсубъектных отношений [115, с. 105]. Анализируя наполнение понятия «смысл» и подходы к его исследованию, Д.А. Леонтьев отмечает, что «при всем разнообразии конкретных трактовок смысла и его соотношения со значением в контексте проблемы понимания текстов и языковых выражений, можно выделить общее: в отличие от значения, смысл всегда указывает на замысел, задачу, интенцию автора высказывания, на неязыковый контекст, ситуацию употребления знака» [Там же, с. 12]. Чтобы понять текст или высказывание, недостаточно знать только значение слов. Понимание контекста и авторской интенции позволяет декодировать смысл, который может значительно отличаться от простого словарного значения. Рассмотрение проблемы смысла с точки зрения деятельностного подхода позволяет Д.А. Леонтьеву сделать ряд выводов, имеющих важное значение для разработки проблемы понимания и поиска оптимальных путей организации образовательного процесса. Рассмотрим эти выводы ниже:

1. Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъект с объективной действительностью. Смысл не возникает сам по себе, а рождается в ходе взаимодействия человека с окружающим миром: «Уникальность системы отношений с действительностью любого индивида обуславливает уникальность системы его смысловых образований» [115, с. 104].

2. Источником смыслообразования являются потребности и мотивы личности. Объективная действительность наполняется смыслом в зависимости от потребностей и мотивов, формирующих отношение субъекта к окружающему миру.

3. Смысл обладает действенностью, то есть влияет на практическую деятельность человека, направляет и регулирует его действия.

4. Смысловые образования образуют единую систему. Несмотря на возможные внутренние конфликты, все смысловые образования личности взаимодействуют друг с другом [115].

5. Смыслы рождаются и изменяются только в деятельности. При этом имеется в виду не только предметно-преобразовательная деятельность, но и внутренняя деятельность, то есть переживание (Ф.Е. Василюк).

Ф.Е. Василюк отмечает, что роль переживания как методологической категории существенно менялась на протяжении всей истории психологии «от категории, выражающей предмет всей науки в целом (интроспективная психология, понимающая психология В. Дильтея), до понятия, вовсе изгоняемого из её пределов (бихевиоризм)» [41, с. 114]. По мнению Ф.Е. Василюка, новый взгляд на проблему понимания даёт Л.С. Выготский, для которого переживание выступает «интегральной "единицей" личности и среды». Л.С. Выготский считает, что переживание всегда представлено неразложимым единством личностных особенностей и особенностей ситуации, которая переживается человеком [42, с. 12]. Также наряду с понятием «переживание» он использует понятие «эстетическое переживание» и отмечает его бессознательную природу: «Мы никогда не знаем и не понимаем, почему нам понравилось то или иное произведение. Всё, что мы придумываем для объяснения его действия, является позднейшим примышлением, совершенно явной рационализацией бессознательных процессов. Самое же существо переживания остаётся загадочным для нас» [49, с. 23]. А.Н. Леонтьев подчёркивает принципиальную непознаваемость сущности переживания для его носителя: «То, что мы называем внутренними переживаниями, суть явления, возникающие на поверхности системы сознания, в форме которых сознание выступает для субъекта в своей непосредственности. Поэтому сами переживания интереса или скуки, влечения или угрызений совести ещё не открывают субъекту своей природы» [113, с. 76]. Но вместе с тем он видит в переживании некий сигнал, показывающий, что событие, разыгрывающееся в жизни субъекта, имеет для него личностный смысл. Именно это заставляет

человека «приостановить на мгновение поток своей активности, всмотреться в сложившиеся у него жизненные ценности, чтобы найти себя в них или, может быть, пересмотреть их» [113]. О.В. Рубцова отмечает, что понятие «переживание» может выступать в качестве житейского или научного понятия, при этом в научном дискурсе оно имеет три трактовки: 1) переживание как единица эмоций и интеллекта; 2) переживание как призма; 3) переживание как двойная субъектность в игре или в искусстве [170, с. 206]. В.В. Знаков пишет, что эстетические эмоции актуализируют такие личностные переживания, в преобразовании которых человек нуждается. Он делает вывод, что «сопереживание художественному образу помогает человеку овладевать значимыми для развития личности ценностями» и приводит к катарсису [85, с. 161]. Можно сделать вывод, что присвоение содержания художественного произведения неразрывно связано с процессом переживания. Это позволяет говорить о том, что понимание художественного текста включает не только когнитивный, но и ценностно-смысловой аспект.

Таким образом, глубина и полнота восприятия художественного произведения обусловлены не только нейробиологическими факторами, связанными с анатомо-физиологическими особенностями головного мозга и процессами обработки сенсорной информации, но и комплексом когнитивных, психологических, социокультурных переменных. Субъективность читателя, приносимый им смысл признаётся неотъемлемым свойством понимания [49, с. 55]. Значительную роль в понимании художественного текста играют высшие психические функции, такие как мышление, внимание, воображение, память. Эти функции обеспечивают не только декодирование знаковой системы произведения, но и его интерпретацию, наделение личностным смыслом и интеграцию в индивидуальную систему знаний и ценностей реципиента. Активный, творческий и соучастный характер той работы, которую осуществляет читатель в ходе декодирования художественного произведения, позволяет говорить о чтении как о многоаспектной читательской *деятельности* и переживании смысла произведения.

1.2. Проблема понимания художественного произведения в философских исследованиях

Психология читателя на всём пути своего развития синтезировала знания из разных научных областей, потому нельзя не обратиться к осмыслению этой проблемы с позиций философии. Главным образом постановка проблемы понимания связана с герменевтикой – философским направлением, уходящим корнями в древнегреческую филологическую герменевтику и средневековую экзегетику. Прежде чем выделиться в отдельную область науки, герменевтика прошла в своём развитии ряд этапов, отражающих главенствующие в ней тенденции в разные исторические периоды: герменевтика понималась как теория библейского истолкования текстов, общепилологическая методология, наука в общелингвистическом понимании, методологическая основа социально-гуманитарных наук, феноменология существования и экзистенциальное понимание и, наконец, как система интерпретации для понимания образов и символов [22, с. 1076].

В связи с познанием и объяснением изучение понимания началось в философии с начала XIX века: «До этого времени проблема понимания не обладала собственным онтологическим статусом и носила в большей степени прикладной, сугубо утилитарный характер. Онтологический статус проблеме понимания придало феноменолого-герменевтическое направление в философии, а аналитическая школа связала данную проблему с языковыми исследованиями» [138, с. 206]. В XXI веке герменевтика является ведущей областью в постановке и исследовании проблемы понимания и интерпретации, она «изучает концептуальное содержание текста, выясняет его смысл и определяет его значение как для науки, так и для самого познающего (интерпретатора)» [217, с. 58]. Несмотря на то, что герменевтика в первую очередь ассоциируется с искусством толкования текстов, она уже давно вышла за пределы частного метода. Разнообразие областей применения герменевтики обусловило отсутствие единого взгляда на её предмет. Разные исследователи определяют герменевтику как 1) искусство интерпретации текстов (художественных,

исторических, философских, религиозных и т. д.); 2) теорию понимания; 3) учение о технике постижения смысла; 4) искусство постижения чужой индивидуальности; 5) учение о принципах гуманитарных наук; 6) учение о бытии [105, с. 103]; 7) учение о понимании смысла написанного и интерпретации [138, с. 211]; 8) подход, позволяющий извлекать и интерпретировать подтекст [217, с. 58].

Анализ разных подходов к определению герменевтики позволяет выделить следующие её ключевые характеристики: 1) герменевтика связана с изучением, анализом и интерпретацией письменных источников; 2) герменевтика связана с процедурами интерпретации и направлена на анализ явного и скрытого содержания, постижение смысла; 3) герменевтика – это не просто интуитивный процесс, а теория (учение, искусство), обладающая своими принципами, методами и техниками для достижения понимания; 4) герменевтика часто связывается с гуманитарными науками, с изучением человеческой культуры, истории и сознания.

Всеобщий характер герменевтики отмечал Х.-Г. Гадамер [52]. Он писал, что феномен понимания и правильного истолкования понятого «является не только специальной методологической проблемой наук о духе», но и «относится ко всей совокупности человеческого опыта в целом» [Там же, с. 21]. Х.-Г. Гадамер предлагает рассматривать понимание не как инструмент для познания мира, а как способ человеческого существования в мире, как фундаментальную характеристику человеческого бытия: «То, как мы воспринимаем друг друга, то, как мы воспринимаем историческое предание, то, наконец, как мы воспринимаем природные данности нашего существования и нашего мира, – всё это образует действительный герменевтический универсум, в котором мы не заперты, как в непреложных границах, но которому и для которого мы открыты» [Там же, с. 40–41].

Одной из важнейших герменевтических процедур признаётся интерпретация. Д.В. Варыгин отмечает, что, несмотря на разработанность проблемы Х.-Г. Гадамером, В. Дильтеем, М. Хайдеггером, наличие некоторых сложившихся в традиции герменевтических исследований правил интерпретации, всё ещё не

сформирован общепризнанный теоретический подход в этой области [39, с. 67]. Обобщая многовековой опыт герменевтов, Ю.Б. Борев выделил ключевые принципы интерпретационной деятельности:

1. В процесс понимания должны быть включены личность читателя, авторский текст и так называемый «третий элемент», посредством которого осуществляется понимание. В разных научных школах в качестве этого элемента могут выступать 1) социальная действительность, в которой создавался текст; 2) другие художественные произведения; 3) какие-либо культурные факторы; 4) личность творца.

2. «Вчувствование», «вживание», «сопереживание» являются необходимым условием понимания текста интерпретатором.

3. Интерпретатор использует герменевтические процедуры идентификации с героем, «примеривания» образа героя на свою личность (понимание другого через своё «я»), перевоплощения в героя.

4. Интерпретатор применяет гипотетико-дедуктивный метод, при котором система читательских гипотез подвергается опытной проверке.

5. Понимание предполагает преодоление интерпретатором герменевтического круга: понимание целого достигается через понимание его частей и наоборот, при этом понимание каждой части постоянно изменяется и углубляется в контексте целого, что позволяет читателю выходить за рамки первоначальных представлений и допущений.

6. В интерпретационной деятельности сочетается целое и частное для достижения целостного понимания. Интерпретатору необходимо воспринимать слово в контексте фразы, фразу в контексте всего произведения, произведение в контексте культуры и т. д. Такой анализ позволит актуализировать имплицитные смыслы каждой семиотической единицы текста.

7. Интерпретационная деятельность должна учитывать внетекстовые факторы, влияющие на понимание текста (окружающая действительность, культурные особенности, личный опыт читателя).

8. На интерпретационную деятельность влияют личностные качества реципиента, так как основополагающим элементом методологии герменевтики выступает воображение, зависящее от личности и опыта воспринимающего субъекта.

9. Для достижения полного понимания текста интерпретатору необходимо привлекать фоновые знания – разнообразные факты об окружающей действительности, исторические сведения и т. п. [29, с. 456–457].

В герменевтических исследованиях интерпретационная деятельность предстаёт как совокупность логико-аналитических и интуитивных способов постижения смысла и как некая система хаотично применяемых читателем мыслительных операций, детерминированная читательским опытом и личностными особенностями реципиента. А.А. Потоцкий пишет, что интерпретатор как бы вступает с произведением «в разговор», а «герменевтический опыт выступает аналогом живой беседы, имеющей структуру вопроса и ответа» [158, с. 100].

Наряду с интерпретацией ещё одной ключевой герменевтической категорией является понимание. Понимание трактовалось в разных философских дискурсах 1) как познавательная способность, представленная в деятельности рассудка; 2) как процедура герменевтического истолкования смысла текстов и других культурных формообразований, а также знаков, символов, слов, предложений при переводе на другой язык; 3) как специфический способ бытия человека в мире [147]. В.В. Феррони считает понимание одним из центров, «вокруг которого оформляется методология современных социально-гуманитарных дискурсов» и связывает эту проблему «с серией различий: между пониманием и объяснением, между значением и смыслом, между понимающими и интерпретирующими процедурами» [196, с. 50]. Е.В. Косилова отмечает, что понимание по-разному трактуется аналитической и феноменологической традициями в философии: «Понимание математики и понимание Другого могут показаться разными видами понимания, хотя Гуссерль и в том, и в другом случае говорит о конституировании

смысла. Для нас же эти два вида имеют общее ещё в одном аспекте: и там, и там можно говорить о формальном и о смысловом понимании» [100, с. 59]. С.С. Гусев и Г.Л. Тульчинский считают, что понимание пронизывает все формы познания. С одной стороны, оно характеризует состояние познающего субъекта, с другой стороны, зависит от природы и структуры познаваемого объекта [63, с. 11–12]. Структура художественного текста, его неоднозначность, лакуны, оставленные автором, художественные детали активно формируют процесс понимания, направляя или, напротив, дезориентируя реципиента.

А.А. Брудный считает, что «понимание возникает как индивидуальная реализация познавательных возможностей личности» [33, с. 14]. Исследователь отмечает плюральность понимания, выражающего «связь индивидуального существования с общезначимыми фактами» [Там же]. Н.В. Михалкин считает, что «процесс понимания органично связан с процессом познания человеком окружающего мира, но не сводится целиком и полностью только к познавательной деятельности» [138, с. 208], так как «по своему предназначению понимание является собой процесс проникновения в "мир смыслов" другого человека», постижение которых может осуществляться не только в условиях общения, но и чтения, «вглядывания» во что-либо [Там же]. Учёный делает вывод, что понимание представляет собой «идеальный интегральный акт сознания, сопровождающийся определённым ментальным состоянием и переживанием, в котором происходит единовременное постижение сущности, извлечение смысла, определение ценности какого-либо явления, на основе которого производится сознательное принятие решения» [Там же]. По Н.В. Михалкину, понимание является необходимым компонентом и чувственного, и рационального познания, приобщением к смыслам человеческой деятельности, социально-психологическим и интеллектуальным процессом, «распредмечиванием» субъективных смыслов, объективированных в текстах другими авторами [Там же, с. 208–210]. Ссылаясь на типологию понимания Г.И. Рузавина, учёный подчёркивает особый статус понимания искусства: «В данном случае понимание есть постижение смысла и значения замысла творца,

закреплённых в формах искусства, конкретных операциях, поступках людей» [138, с. 209].

Г.Л. Тульчинский усматривает связь между семиотическими и философскими идеями, выработанными в трудах М.М. Бахтина, Г.Г. Шпета, П.А. Флоренского, А.Ф. Лосева и научными идеями психологической школы Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева, выделяя уровни, которые потенциально содержатся в любом знаке (тексте): 1) материальная форма знака; 2) предметное значение; 3) смысловое значение; 4) оценочное отношение; 5) переживание. В социально-психологической модели эти уровни выглядят следующим образом: 1 – знак; 2 и 3 – социальное значение; 4 и 5 – личностный смысл [115, с. 12]. Движение от пятого уровня к первому представляет собой объективацию, воплощение, опредмечивание опыта; движение от первого уровня к пятому соотносится с уровнями понимания текста и представляет собой субъективацию, распрепредмечивание, путь к пониманию произведения [Там же]. Обязательным компонентом понимания является личностное переживание субъекта, распрепредмечивающего авторский замысел.

Философское осмысление процессов интерпретации и понимания выводит нас за рамки когнитивистского подхода и подчёркивает их фундаментальное онтологическое значение. Понимание предстаёт не просто как декодирование текста, а как погружение в бытие, способ реализации познавательных возможностей индивида, неотделимый от субъективного опыта и жизненного пути. В этом процессе реализуется герменевтический цикл, в котором постижение «частей» углубляет читательское понимание «целого» [214]. Таким образом, понимание художественного произведения – динамичный процесс взаимодействия объективной структуры текста и индивидуального сознания читателя. В конечном итоге целью понимания как акта самопознания личности становится присвоение смысла текста.

1.3. Проблема понимания художественного произведения в литературоведческих и лингвистических исследованиях

Важную роль в развитии герменевтики сыграли исследования в области литературоведения и лингвистики. Г.И. Богин определяет понимание текста как «обращение опыта человека на текст с целью освоения тех частей его содержательности, которые не удаётся освоить посредством привычных действий смыслового восприятия» [28], представляет его в виде таксономической модели и подчёркивает её лингвистический характер. Лингвистическая модель понимания Г.И. Богина представлена тремя типами понимания. Рассмотрим их ниже:

1. Семантизирующее понимание. Этот тип понимания фокусируется вокруг принятых в обществе значений языковых знаков и обеспечивает переход к смысловым типам понимания: когнитивному и распремечивающему.

2. Когнитивное понимание. Ссылаясь на Г.П. Щедровицкого, Г.И. Богин приводит яркий пример когнитивного понимания: «Не случайно встречаются положения, при которых реципиент не в состоянии дать точную семантизацию единиц текста, но все же понимает текст, поскольку, проигрывая от неготовности к семантизации, он компенсирует проигрыш тем, что располагает общностью (с автором) рабочей ситуации, средств деятельности и представлений об объектах». Иными словами, для когнитивного понимания реципиенту необходим контекст. С одной стороны, такой тип понимания позволяет наращивать знания и служит источником образования понятий; с другой стороны, он не может заменить распремечивающее понимание, позволяющее «чувственно усмотреть» заложенные в тексте смыслы.

3. Распремечивающее понимание. Для декодирования текста художественного произведения часто оказывается недостаточно когнитивного понимания, и именно тогда на помощь приходит распремечивающее понимание, тесно связанное с рефлексией и субъективными переживаниями реципиента, которому необходимо «восстановить ситуацию мыследействования продуцента», то есть воссоздать авторский замысел. Можно сделать вывод, что текст не может

быть полностью отчуждён от субъективного читателя, но и не может существовать только в читательском сознании [28].

Г.И. Богин подчёркивает, что понимание текста «есть один из способов производства знания, хотя оно и не равно знанию, а лишь способствует его появлению» [Там же]. Этому выводу созвучны идеи литературоведа и философа М.М. Бахтина: «...Понимание может быть и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразие его смыслов. Таким образом понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество, умножает художественное богатство человечества. Сотворчество понимающих» [19, с. 271]. В исследованиях М.М. Бахтина 1920–30-х гг. подробно исследовался статус адресата в организации художественного произведения [108, с. 219]. М.М. Бахтин предлагает принципиально новую модель истолкования взаимоотношений в триаде «автор – текст – читатель»: «...Эстетический объект не есть вещь, ибо его форма (точнее, форма содержания, ибо эстетический объект есть оформленное содержание), в которой я чувствую себя как активного субъекта, в которую я вхожу как необходимый конститутивный момент её, не может быть, конечно, формой вещи, предмета» [16, с. 224]. В результате «добытый вживанием материал вместе с материалом внешнего видения и слышания объединяется и оформляется в единое конкретное архитектурное целое» [Там же, с. 47].

Кроме «эстетического вживания», читателю, воссоздающему структуру художественной модели мира автора, необходимо уметь занимать позицию временной, пространственной, смысловой «внезаходимости» (в терминологии М.М. Бахтина) по отношению к тексту. Идея о дистанцированности сознаний автора и читателя восходит к традиционной для научного творчества М.М. Бахтина оппозиции «Я – Другой» [67]. Эта разъединённость является необходимым условием для осуществления эстетической деятельности: «...Кроме нашего творческого или сотворческого сознания мы должны живо чувствовать другое

сознание, на которое направлена наша творческая активность» [16, с. 178]. «Вчувствование» представляет собой переходную ступень, но не цель эстетической деятельности; за идентификацией обязательно следует отстранение, которое и позволяет получить реципиенту собственный эстетический опыт при взаимодействии с художественным текстом. В.Ф. Асмус пишет: «Ум читателя во время чтения активен. Он противостоит и гипнозу, приглашающему его принять образы искусства за непосредственное явление самой жизни, и голосу скептицизма, который нашёптывает ему, что изображённая автором жизнь есть вовсе не жизнь, а только вымысел искусства. В результате этой активности читатель осуществляет в процессе чтения своеобразную диалектику. ... Как только прекращается деятельность ума, необходимая для указанного двойного осознания образов искусства, восприятие произведения как произведения художественной литературы немедленно рушится, не может состояться, "вырождается"» [8, с. 37]. Продолжая эту мысль, можно привести высказывание Ю.М. Лотмана: «Знаковая природа художественного текста двойственна в своей основе: с одной стороны, текст прикидывается самой реальностью, прикидывается имеющим самостоятельное бытие, независимое от автора, вещь среди вещей реального мира. С другой, – он постоянно напоминает, что он чьё-то создание и нечто значит» [117, с. 69]. Таким образом, художественный текст представляет собой особую знаковую систему, которая, с одной стороны, существует автономно, давая читателю пространство для интерпретации, с другой стороны, выступает носителем авторских смыслов.

В западноевропейской традиции культура диалога появилась благодаря Сократу. Затем Платон развил сократовский метод философствования на основе диалога (майевтика, ирония, индукция). В XX веке понятие диалога входит в философский дискурс. Наибольшее развитие идеи диалогизма получили в трудах М. Бубера, В.С. Библера и М.М. Бахтина. Исследуя наследие Ф.М. Достоевского, М.М. Бахтин противопоставляет два подхода к пониманию художественного творчества – монологический и диалогический. Первый «выражается в стремлении

давать при анализе завершающие определения героям, непременно находить определённую монологическую авторскую идею, повсюду искать поверхностное жизненное правдоподобие и т. п.». Второй же подход допускает «принципиальную незавершённость и диалогическую открытость художественного мира Достоевского» [19, с. 203]. В монологическом подходе мыслитель видит «научение знающим и обладающим истиной не знающего и ошибающегося, то есть взаимоотношение учителя и ученика, и, следовательно, только педагогический диалог» [17, с. 38]. По Бахтину, художественный текст глубоко диалогичен по своей природе – это место встречи двух равноправных сознаний, место рождения смыслов. Диалог приобретает у М.М. Бахтина онтологический статус: «...Диалогические отношения – явление гораздо более широкое, чем отношения между репликами композиционно выраженного диалога, это – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение» [19, с. 33]; «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается. <...> Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [Там же, с. 190]. Понимание художественного произведения предполагает не просто воспроизведение реципиентом авторских оценок, заложенных в тексте, но и активный «ответ», внутренний отклик читателя: «Всякое реальное целостное понимание активно-ответно и является не чем иным, как начальной подготовительной стадией ответа (в какой бы форме он ни осуществлялся). И сам говорящий (Автор художественного произведения. – Прим. авт.) установлен именно на такое активно-ответное понимание: он ждёт не пассивного понимания, так сказать, только дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т. д. (разные речевые жанры предполагают разные целевые установки, речевые замыслы говорящих или пишущих)» [18, с. 104]. Таким образом, читателю необходимо интерпретировать содержание, зашифрованное в художественных образах, и «воссоздавать» смыслы, объективированные автором в материи художественного текста. При этом

понимание представляет собой активный, диалогичный процесс, основывающийся, с одной стороны, на понимании читателем авторской позиции, с другой стороны, на его способности «отделить» собственные впечатления от авторского замысла.

И.Р. Гальперин считает, что информацию, содержащуюся в официально-деловых, газетных, художественных и публицистических текстах, можно поделить на три вида: 1) содержательно-фактуальная информация; 2) содержательно-концептуальная информация; 3) содержательно-подтекстовая информация [55].

Рассмотрим их ниже:

1. Содержательно-фактуальная информация (СФИ) представляет собой «сообщения о фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом». По своей природе она эксплицитна и всегда выражена вербально, при этом «единицы языка в СФИ обычно употребляются в их прямых, предметно-логических, словарных значениях, закреплённых за этими единицами социально-обусловленным опытом» [Там же, с. 27–28].

2. Содержательно-концептуальная информация (СКИ) извлекается из всего произведения и представляет собой творческое переосмысление указанных отношений, фактов, событий, процессов, далеко не всегда выражена прямо и допускает разные толкования [Там же, с. 28]. Прежде всего СКИ является категорией художественных текстов, однако может присутствовать и в научных, но в явном виде. Можно сделать вывод, что СКИ – это комплекс, состоящий, с одной стороны, из заложенных автором смыслов, с другой – из их содержательной интерпретации [Там же].

3. Содержательно-подтекстовая информация (СПИ) является результатом читательской работы по установлению внутритекстовых и затекстовых связей. Это скрытая информация, извлекаемая читателем из СФИ посредством языковых единиц, обладающих способностью к порождению ассоциативных и коннотативных значений [Там же, с. 28–29]. Ссылаясь на исследование басен Л.С. Выготского, И.Р. Гальперин пишет, что в основе СПИ лежит «способность

человека к параллельному восприятию действительности сразу в нескольких плоскостях, или, применительно к нашим задачам, к восприятию двух разных, но связанных между собой сообщений одновременно» [55, с. 40]. Ситуативная СПИ возникает в связи с фактами, событиями, описанными в предтексте. Ассоциативная СПИ характеризуется стохастичностью и неопределённостью, она возникает вследствие установления связей с собственным или общественным опытом [Там же, с. 45].

И.Р. Гальперин считает, что основной трудностью при декодировании текстовой информации является незнание читателем вариантов языкового кода: «Помимо знания общезыкового кода, т. е. правил сочетания слов, морфем, предложений <...>, существуют ещё варианты этого кода, определяющие правила пользования языковыми средствами в тех или иных типах текста. В поэтическом тексте своеобразие употребления языка даже дало основание утверждать, что якобы существует особый язык – язык поэзии, со своей грамматикой и правилами словотворчества. Язык науки представляет собой особую разновидность кода. Вряд ли описание научного исследования неких биологических процессов будет содержать информацию для специалиста, скажем, в области аэродинамики, подобно тому как военная операция, зашифрованная определённым кодом, будет нести информацию только тем, кто знает этот код» [55, с. 30–31]. Таким образом, читатель должен владеть определённым инструментарием, позволяющим декодировать разные тексты. Понимание текстов разных типов, стилей и структуры имеет свои особенности. Исследователи проблем текста сходятся во мнении о том, что все тексты можно глобально разделить на художественные и нехудожественные [37, с. 68]. Специальные работы посвящены рекламным, креолизованным, научным, официально-деловым текстам [54; 209]. Так, В.П. Иванова противопоставляет в своём исследовании тексты научные и художественные: «Архитектоника научных текстов подчиняется принципу одноплановой семантики. Она менее иерархична, чем, например, художественный текст, характеризующийся многозначностью, полисемантичностью, в процессе

декодирования которого осуществляется понимание, где большую роль играет план подтекста, контекста, замысла, что и предполагает различные его интерпретации» [89, с. 54]. Ю.М. Лотман писал, что поэтическая речь (стихотворная или прозаическая) существенно усложнена по отношению к естественному языку, но именно это и расширяет её интерпретационный потенциал: «...Усложнённая художественная структура, создаваемая из материала языка, позволяет передавать такой объём информации, который совершенно недоступен для передачи средствами элементарной собственно языковой структуры. Из этого вытекает, что данная информация (содержание) не может ни существовать, ни быть передана вне данной структуры. Пересказывая стихотворение обычной речью, мы разрушаем структуру и, следовательно, доносим до воспринимающего совсем не тот объём информации, который содержался в нём» [118, с. 7]. Это вновь подчёркивает, что художественный текст – неразложимое формально-содержательное единство, где все элементы «суть элементы смысловые», то есть требующие интерпретации [Там же, с. 8]. Этим выводам созвучно мнение лингвиста Н.С. Валгиной: «Для художественного текста форма сама по себе содержательна, она исключительна и оригинальна, в ней сущность художественности, так как избираемая автором "форма жизнеподобия" служит материалом для выражения иного, другого содержания» [37, с. 69]. В.А. Звегинцев считает, что «в каждом конкретном случае непосредственного восприятия объекта он соотносится с хранимой в памяти моделью данного объекта, и таким образом получается добавочная информация, исходящая от характеристик модели. Следовательно, интеллектуальное восприятие объекта (т. е. его осознанное восприятие, выходящее за пределы собственно чувственного) приобретает специфическую двуслойность, когда к непосредственно воспринимаемой информации, заключённой в "поверхностной" структуре объекта, приплюсовывается иная, скрытая, исходящая из модели данного объекта информация» [83, с. 298]. Такой моделью могут выступить, к примеру, литературный род и жанр произведения, так как это важнейшие типологические

характеристики художественного текста, исторически сложившиеся на основе преобладающих эстетических качеств, структуры и объёма [24, с. 4]. Т.Ф. Семьян отмечает, что «визуальный облик текста является сигналом установки на родовую идентификацию произведения; при визуальном восприятии сознание читателя включает предлагаемое произведение в ту или иную культурно-историческую парадигму. При первом знакомстве с произведением читатель, прежде всего, решает для себя вопрос о родовой принадлежности текста – проще говоря, определяет, что он будет читать: стихи, прозаическое произведение или пьесу» [179, с. 277]. Таким образом, визуально-графические средства позволяют организовывать читательское восприятие и оптимизируют отношения "автор – текст – читатель"» [Там же, с. 276].

Так же, как и в философских и психологических исследованиях, в лингвистических исследованиях важная роль отводится личному опыту реципиента. Для обозначения знаний, необходимых для наиболее полного и адекватного понимания текста читателем, исследователями употребляются термины «пресуппозиция», «коммуникативный фон», «фоновые знания» (Н.С. Валгина [37], И.Р. Гальперин [55], М.Н. Кожина [93], В.Я. Шабес [211] и др.). Н.С. Валгина подчёркивает, что «индивидуальные фоновые знания часто служат средством создания подтекста» [37, с. 9]. И.Р. Гальперин связывает подтекст с механизмами ассоциативного мышления и называет его проекцией «вербальной манифестации мысли» [55, с. 45]. Таким образом, подтекст представляет собой недоступное непосредственному наблюдению явление, «выводимое из способности предложений порождать дополнительные смыслы благодаря разным структурным особенностям, своеобразию сочетания предложений, символическим языковым фактам» [Там же, с. 44], а также благодаря индивидуальным особенностям и ассоциативным механизмам мышления читателя. Можно сделать вывод, что извлечение подтекста – высокоуровневое умение, которое позволяет актуализировать скрытые смыслы «в сознании воспринимающего текст как

целое» [110, с. 31]. В процессе интерпретации читатель актуализирует фоновые знания, свой жизненный и читательский опыт.

В литературоведческих исследованиях также подчёркивается роль психологических особенностей реципиента: «Степень и глубина восприятия внутреннего смысла зависит от многих причин, связанных с личностью читателя. Но это не только его эрудированность, уровень образования, но и особая интуиция, чуткость к слову, интонации, умение эмоционально переживать, духовная тонкость» [37, с. 149]. Ю.М. Лотман пишет о способности искусства «коррелировать с читателем и выдавать ему именно ту информацию, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [118, с. 15]. Он называет взаимодействие читателя с произведением «художественной коммуникацией»: «Код воспринимающего всегда в той или иной степени отличается от кода передающего. Это могут быть сравнительно небольшие отличия, определённые культурным опытом личности, спецификой психологической структуры, но это могут быть и глубокие социально-исторические черты культуры, которые или делают художественное восприятие текста невозможным, или глубоко его переосмысливают. Читатель стремится втиснуть текст в привычные представления, подбирая из уже имеющегося у него художественного опыта те внетекстовые структуры, которые, как ему кажется, более подходят для данного случая» [Там же, с. 185]. В.П. Белянин отводит важную роль эмпатии, способности читателя эмоционально сопереживать персонажам: «Для более глубокого понимания художественного текста всё его содержание должно быть соотнесено (и действительно соотносится) с жизненным опытом читателя как личности. Читатель реагирует интеллектуально (размышляет над описанными в тексте проблемами) или эмоционально. Происходит проникновение в авторский замысел, общение с писателем» [24, с. 231].

В зарубежных исследованиях также исследуются разные аспекты проблемы «автор – художественный текст – читатель». Особый интерес для нашего исследования представляют идеи итальянского философа, писателя и специалиста

по семиотике У. Эко [221; 222; 236]. Он рассматривает работу читателя как многоаспектную интерпретационную деятельность, начинающуюся со встречи читателя со «словесным фасадом» текста («линейная манифестация текста» в терминологии У. Эко). Итогом этой деятельности является «трансформация плана выражения в план содержания» [222]. Особую роль в интерпретационной деятельности исследователь отводит гиперкодированию. Распознавание гиперкодированных выражений позволяет читателю выбрать верную интерпретационную стратегию. Так, простая формула как 'Once upon a time' позволяет читателю понять, что 1) события, о которых пойдёт речь, относятся к неопределённому неисторическому времени; 2) эти события не следует воспринимать как «реальные»; 3) говорящий собирается рассказать вымышленную историю [Там же]. К правилам гиперкодирования относятся также правила жанра и другие правила построения литературного произведения. Также У. Эко выделяет идеологическое гиперкодирование, под которым он понимает некую «систему установок и ценностей читателя», которая может как открыть новые смыслы и выявить невысказанные предпосылки текста, так и существенно исказить авторский концепт, если идеологические субкоды противоречат установкам автора.

Важное место в своём понятийном аппарате У. Эко отводит понятию «фрейм», впервые появившемуся в области исследований искусственного интеллекта и лингвистики текста. Фрейм – это «структура данных, которая служит для представления стереотипных ситуаций – таких, например, как: "находиться в определённого типа комнате" или "идти на день рождения ребёнка"» [222]. В отдельную категорию исследователь выделяет так называемые интертекстуальные фреймы, которые часто можно отождествить с правилами жанра (нарративными схемами), и общие фреймы, объединяющие большую часть носителей той культуры, к которой принадлежит читатель. Таким образом, понимание любого текста связывается с личным и читательским опытом человека. В процессе чтения читатель выстраивает систему догадок относительно

дальнейшего содержания текста. Релевантность этих предсказаний во многом обеспечивается обращением читателя к знаниям о других текстах, сюжетах, жанрах и характерных для них архетипов и штампов (интертекстуальный опыт).

Сталкиваясь при чтении с той или иной лексемой, читатель не знает, какие именно семы (компоненты значения) должны быть актуализированы в конкретном контексте, поэтому актуализация имплицитных свойств слова во многом происходит на усмотрение читателя. У. Эко отмечает, что фреймы и семемные представления «основаны на процессах неограниченного семиозиса и поэтому требуют ответственного сотрудничества со стороны читателя, которому приходится решать, когда и где давать волю, а когда и где ставить предел процессу неограниченной интерпретации», при этом текст «может порождать лишь те интерпретации, которые предусмотрены его собственной стратегией» [222]. Стратегия определяется включёнными в текст топиками, определяющими восприятие текста на более высоких уровнях: «Топик (как подразумеваемый вопрос) даёт направление семантическим экспликациям, т. е. выбору-предпочтению (selection) тех семантических свойств, которые могут или должны приниматься во внимание при чтении данного текста» [Там же]. Можно сделать вывод, что выявление топиков – это абдуктивный механизм, позволяющий читателю решить, какие потенциальные семантические свойства текста следует актуализовать для выявления общего смысла. Выделяя те или иные топики, читатель может понять текст на разных уровнях, более глубоко или более поверхностно, при этом иногда в тексте содержатся маркеры, позволяющие облегчить читателю поиск интерпретационной стратегии. В качестве таких маркеров-подсказок могут выступать заглавие текста или повторение ключевых слов.

У. Эко подчёркивает двуединую природу художественного произведения, созданного автором и подлежащего читательской интерпретации. Концептуальный потенциал текста раскрывается только тогда, когда «процесс и результат освоения

произведения оказывается в сложных отношениях коммуникации между авторскими намерениями и результатами читательского восприятия» [197, с. 551].

Таким образом, понимание художественного текста – это иерархический многоступенчатый процесс, ведущий за пределы познаваемого объекта и требующий критического отделения реципиентом собственных читательских впечатлений от смыслов, заложенных автором. Разные типы текстов предъявляют разные требования к процессу декодирования. Извлечение подтекста требует от читателя особой работы, включающей привлечение фоновых знаний, актуализацию фреймов и построение гипотез о читаемом тексте.

1.4. Проблема понимания художественного произведения в педагогических и методических исследованиях

Методика преподавания литературы как наука, стремящаяся к объединению теории и практики, зародилась в России в XIX веке в трудах известных учёных-методистов – Ф.И. Буслаева [35], В.И. Водовозова [45], В.Я. Стоюнина [187]. С начала XX века в трудах Н.К. Крупской [101], Н.А. Рубакина [163; 164], Н.А. Рыбникова [175] активно изучались прикладные аспекты проблемы понимания текстов. Развитие педагогики как науки невозможно представить без психологического осмысления процесса обучения [218, с. 467], но вместе с тем, как отмечают эксперты в области методики преподавания, психологическая наука до определённого времени оставалась недостаточно освоенной с позиций школьного литературного образования [27, с. 11]. В конце XX века в педагогику начинают активно проникать герменевтические идеи, что можно увидеть в трудах И.И. Сулима, Н.М. Запёкиной, М.М. Арутюнян, Н.Г. Фроловой, А.Ф. Закировой и других исследователей [156]. Это меняет ситуацию и придаёт современной методологии образования междисциплинарный характер, что позволяет рассматривать педагогику «через межсубъектные связи и отношения» [Там же, с. 27].

Идеи диалогичности и проблемного подхода в обучении литературе получили широкое развитие в научной школе В.Г. Маранцмана [125]. Исследователи читательской деятельности сходятся во мнении о том, что

интерпретация и понимание текста предполагают диалогическое взаимодействие читателя и автора, выступающего творцом собственной реальности в художественном тексте [137; 205]. Дж. К. Хилл (J.C. Hill) подчёркивает, что реализация учителем диалогического подхода при организации уроков позволяет обучающимся использовать свои знания и личный опыт для понимания изучаемых произведений, а также учит их связывать прочитанное с другими знакомыми текстами [240]. М.П. Воюшина также называет взаимодействие читателя, слушателя, зрителя с искусством диалогом и подчёркивает необходимость развития диалогического мышления обучающихся, начиная с младшего школьного возраста, так как «причина многих проблем современного мира кроется в неспособности к пониманию, уважению, принятию Другого, к абсолютизации собственной позиции как единственно верной» [46, с. 68]. Т.Г. Галактионова подчёркивает многосторонний характер чтения и определяет его как 1) форму опосредованной коммуникации, позволяющей развивать эстетическое и эмоциональное восприятие; 2) средство, способствующее развитию нравственности, толерантности и гражданской позиции школьников; 3) главный инструмент самообразования и базовую компетентность личности; 4) средство развития аналитических навыков (при использовании различных стратегий работы с текстом); 5) средство для творческой актуализации личности; 6) средство изменения взглядов, углубления понимания, воссоздания опыта, стимулирования интеллектуального роста [53, с. 185–186].

В трудах по методике преподавания литературы понимание исследуется прежде всего в связи с проблемами развития интерпретационной деятельности обучающихся. По мнению Е.Р. Ядровской, одним из важнейших направлений работы в поиске эффективных технологий обучения, отвечающих целям и ценностям современного образования, является развитие интерпретационной деятельности обучающихся. Она трактует художественный текст как «сложное, нестатическое, многоуровневое целое, не равное сумме составляющих его элементов, живущее во времени и пространстве», а интерпретационную

деятельность определяет как «адекватную диалогической природе искусства форму общения» [226, с. 76–78]. Опираясь на многовековой опыт герменевтики и принципы методической школы профессора В.Г. Маранцмана, Е.Р. Ядровская приходит к ряду важных выводов, связанных с интерпретационной деятельностью читателя и диалогической природой искусства слова. Приведём эти выводы ниже:

1. Диалогическая природа текста обеспечивает диалогический характер взаимодействия в триаде «текст – автор – читатель».

2. «Общение с искусством» является неотъемлемой частью человеческой культуры, для взаимодействия с которой необходимо формировать читательскую компетентность, понимаемую как «совокупность компетенций, необходимых для диалога читателя с художественным произведением на этапах восприятия, анализа и интерпретации текста».

3. Развитие читательской компетентности сопряжено «с развитием эмоций, воображения, образного мышления и диалогового сознания».

4. Произведение искусства многомерно и динамично во времени и пространстве.

5. Цель интерпретации заключается не в реконструкции авторского замысла, а в создании собственного смысла, в обретении причастности (Х.-Г. Гадамер).

6. Интерпретация представляет собой, с одной стороны, процесс творческого взаимодействия читателя с художественным текстом, с другой стороны, внутренний диалог читателя с собственной личностью.

7. Современная методика обучения литературе хорошо развивает навыки анализа художественного текста, но недостаточно внимания уделяет развитию умения школьников выражать и осмыслять собственное понимание произведения.

8. Понятия «интерпретация» и «интерпретационная деятельность» охватывают как процесс, так и его результат, объединяются направленностью читательского сознания на создание продукта деятельности.

9. Материально выраженным продуктом интерпретационной деятельности является творческая работа, в качестве которой может выступать любое

самостоятельно созданное читателем произведение, отражающее его диалог с произведением и самим собой.

10. Интерпретационная деятельность включает этапы восприятия, анализа и интерпретации, которые соотносятся с этапами процесса понимания текста.

11. Взаимодействие читателя с произведением можно представить в виде цепочки взаимосвязанных элементов: «жизнь – читатель – художественное произведение – автор – читатель – жизнь».

12. Современные технологии позволяют более креативно подойти к поиску способов трансляции читательской позиции и усовершенствовать интерпретационный процесс [226, с. 76–78].

Таким образом, в педагогических исследованиях интерпретационная деятельность читателя связывается с пониманием и рассматривается как творческий процесс, предполагающий декодирование авторских смыслов и формулирование собственной позиции.

Е.В. Белина, изучая культуру чтения младших школьников, подчёркивает, что чтение нехудожественных и художественных текстов – это две различные стратегии, специфику которых необходимо учитывать при обучении в начальной школе [21, с. 13–14]. По мнению Н.Л. Смирновой, «задача учителя состоит в том, чтобы при изучении отдельных текстов дети осваивали их родовой смысл и основные принципы родовой поэтики в их взаимосвязи» [182, с. 13]. Можно сделать вывод, что родовые особенности художественного произведения играют важную роль в интерпретационной деятельности обучающихся [126]. Наиболее сложным родом литературы для освоения школьниками в педагогических исследованиях признаётся драма, требующая особого подхода к организации учебной деятельности с учётом её двойственной природы [137; 148]. В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская пишут, что родовая принадлежность произведения определяет характер проблемной ситуации на уроке, и выделяют закономерности, связанные с изучением драмы в школе. Рассмотрим их ниже:

1. При чтении драмы, более чем при чтении произведений, относящихся к другим литературным родам, усиливается сила читательского переживания, поэтому «анализ пьесы должен дать выход читательским эмоциям и не может ограничиться цепью логических операций» [123, с. 80–81].

2. Полнота соучастия читателя и понимание им авторской позиции обеспечиваются, по мнению исследователей, «конкретизацией словесных образов». Это обусловлено сценической природой драмы: герои должны ожить в читательском сознании так же, как оживают на подмостках сцены. Для достижения этой цели предлагается рассмотреть на уроках сценическую историю пьесы, портреты актёров, эскизы декораций, фрагменты кинофильмов и т. п.

3. Сложность проблематики произведения и скрытый характер авторских оценок, характерный для драматического рода литературы, затрудняет понимание пьесы обучающимися: «Опасность читательского произвола в трактовке пьесы весьма значительна и в силу самой природы драмы, которая предполагает многозначность и разнообразие истолкования текста театром и зрителем, и по причине эстетической незрелости читателя-школьника» [Там же]. Среди других трудностей отмечаются ситуативное представление о действии пьесы и её героях, недостаточность сведений об историко-культурном контексте эпохи, изображённой в пьесе и пр.

Также исследователи отмечают, что при анализе драмы в школе необходимо стремиться к тому, чтобы современное прочтение пьесы органично вытекало из исторического контекста создания произведения и учитывало его реальную проблематику [123].

В педагогических исследованиях понимание, как правило, обладает уровневым характером и представляется в виде иерархии, где каждый следующий уровень предполагает более глубокое постижение художественного целого [68; 109; 124; 155]. Так, М.П. Воюшина выделяет четыре уровня понимания текста. Самым низким признаётся фрагментарный уровень, при котором у читателя отсутствует целостное представление о тексте, так как его внимание сосредоточено

на эмоционально ярких фрагментах произведения. Констатирующий уровень понимания предполагает использование читателем «сюжетной» стратегии чтения: реципиент легко восстанавливает последовательность событий, но не всегда понимает мотивы героев. Уровень персонажа характеризуется направленностью читательского внимания на внутренний мир и поступки героев, но при этом читатель наивно-реалистически оценивает их поведение и редко «вычитывает» авторскую оценку. Самый высокий уровень – уровень понимания идеи – определяется тем, что читатель эмоционально реагирует не только на сюжет произведения, но и на художественную форму, испытывает уже не только этические, но и эстетические эмоции [134]. Недостаточный уровень понимания обычно связывается с характерным для детского читательского развития феноменом наивного реализма, характеризующимся «игнорированием автора как творца художественного произведения» [123, с. 27]. Можно сделать вывод, что сотворчество автора и читателя становится возможным, если обучающийся умеет читать произведение не только на уровне темы и событийной канвы [4, с. 148].

Чаще всего понимание исследуется в педагогических трудах в связи с проблемами формирования читательской грамотности обучающихся. Исследователи отмечают возрастающую роль читательской грамотности в современном мире, характеризующемся информатизацией, цифровизацией и глобализацией [11; 14; 36; 98; 153]. Проанализировав ряд определений понятия «читательская грамотность» (Г.А. Цукерман, Н.Ф. Виноградова, Ю.П. Мелентьева, И.Д. Фрумин, PISA, PIRLS), С.Э. Александрова делает вывод, что ключевыми его аспектами в разных подходах выступают способность понимать, осмысливать и использовать информацию [5, с. 107]. Отмечается, что качество обучения компетенциям, отвечающим за смысловое чтение, имеет общенациональное значение, так как читательская грамотность обеспечивает полноценное функционирование человека в обществе: «...Во всех случаях становления и развития различных видов грамотности (юридической, финансовой, математической, информационной и др.) чтение выступает в качестве

инструментария» [181, с. 42]. Наряду с этим «едва ли встречаются практики работы с текстами на уроках биологии, физики, информатики, хотя во многом именно недостаточный уровень читательской грамотности не позволяет обучающимся развиваться в этих предметах и в дальнейшем ограничивает возможность рассматривать для себя профессиональный выбор, связанный с этими предметами» [154, с. 16]. Можно сделать вывод, что ведущая роль в развитии читательской грамотности на сегодняшний день принадлежит урокам литературы. Как справедливо отмечают И.Е. Брякова, Г.М. Кулаева и П.А. Якимов, в современных условиях «чтение необходимо рассматривать с позиции ценностно-смыслового принятия и осуществления данной деятельности, поскольку культура чтения как социально-педагогический феномен в современном мире напрямую определяется целевыми установками – от решения чисто прагматических задач (поиск информации, подготовка к уроку, чтение новостей, чтобы быть в курсе событий) до приобщения к общекультурным и историческим ценностям, получения удовольствия и эстетического наслаждения» [34, с. 317]. Таким образом, понятие читательской грамотности не сводится к умению механически извлекать «нужную» информацию, обслуживающую практическую деятельность индивида, и приобретает ценностный характер.

Разные аспекты проблемы чтения и понимания текстов изучаются в современных зарубежных исследованиях образования [230; 235; 242; 249]. Исследователи считают, что на понимание текста влияет графофонологическая семантическая когнитивная гибкость (*graphophonological semantic cognitive flexibility – GSF*), отвечающая за переключение читательского внимания с буквенно-звукового анализа на смысловое понимание слова, фонологическое восприятие, морфологические знания, словарный запас реципиента, характер читаемого текста [235]. На процесс чтения влияет не только способность реципиента анализировать буквы и звуки, но и когнитивная гибкость – способность читающего переключаться между разными уровнями анализа текста (звуковым, смысловым, грамматическим). Важно отметить, что понимание отдельных слов и

беглость чтения сами по себе не говорят о развитом навыке понимания текста. Также важное место в читательской деятельности отводится мотивации, стимулирующей активное поведение интерпретатора при чтении. Отмечается, что социальная природа мотивации позволяет использовать обучение в условиях класса как ресурс, поддерживающий мотивацию школьников к чтению и улучшающий понимание. Более подробно условия эффективного обучения пониманию в учебной деятельности по Н.К. Дьюку, А.Э. Уорду и П.Д. Пирсону (N.K. Duke, A.E. Ward & P.D. Pearson) представлены на рисунке 1:

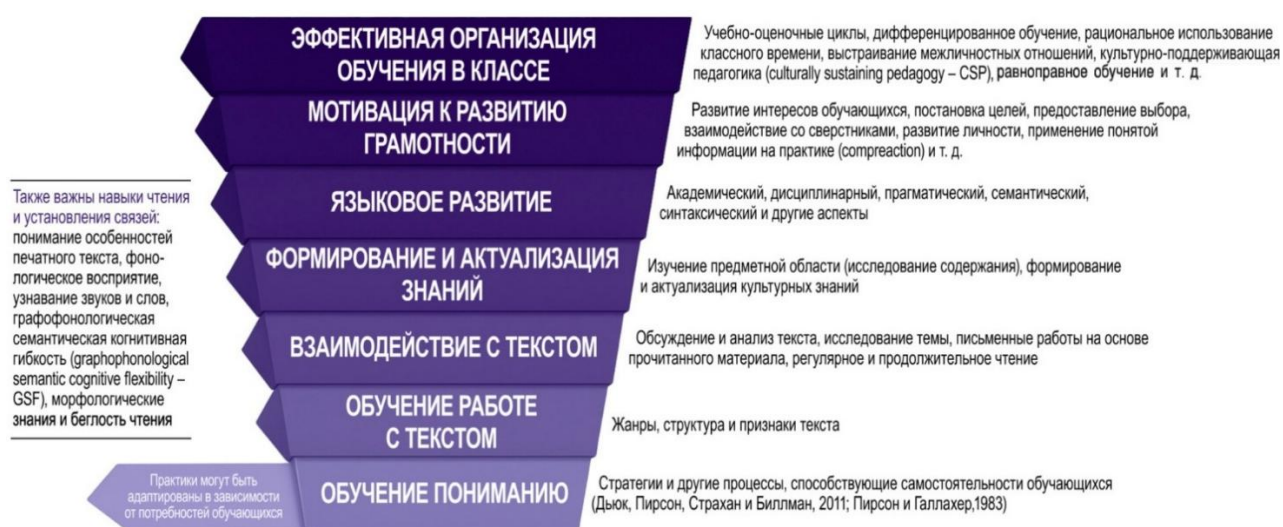


Рисунок 1 – Многоуровневая модель эффективного обучения пониманию по N.K. Duke, A.E. Ward & P.D. Pearson (переведён и адаптирован автором)

Таким образом, обучение пониманию текста в рамках данной модели (рисунок 1) связывается, во-первых, с эффективной организацией обучения в классе, во-вторых, с активным и осмысленным взаимодействием читателя с текстом.

Исследователи С. Васуки и С. Раджалакшми (S. Vasuki & S. Rajalakshmi) подчёркивают важность использования учителем активных и творческих методов обучения при изучении литературы, включая организацию постановок. Отмечается, что традиционные методы, основанные на пассивном слушании и запоминании чужих интерпретаций, приводят к механическому усвоению информации и снижают эффективность обучения. Творческий подход не только помогает обучающимся лучше понять изучаемый материал, но и способствует

раскрытию потенциала каждого участника деятельности. Ключевым преимуществом драматизации как метода обучения, по мнению исследователей, является повышение мотивации, развитие коммуникативных компетенций и критического мышления [250]. А.Л. Дилл (A.L. Dill) отмечает, что социальные взаимодействия обучающихся повышают уровень понимания прочитанного. Учёный считает, что внедрение совместной работы при изучении текстов повышает мотивацию школьников и позволяет им достигать образовательных результатов в процессе естественного повседневного взаимодействия со сверстниками [234].

Исследователи также подчёркивают особую роль структурных особенностей текста в читательском восприятии и отмечают, что существует множество особенностей письменного текста, не встречающихся в устной языковой среде (знаки препинания, графические элементы текста) [235, с. 666]. В работе Н.К. Дьюка, А.Э. Уорда и П.Д. Пирсона (N.K. Duke, A.E. Ward & P.D. Pearson) приводится нейровизуализационное исследование Н. Джейкоби и Е. Федоренко (N. Jacoby & E. Fedorenko, 2020), обнаружившее различия в активности мозга в зависимости от жанра читаемого текста [Там же]. Проведя метаанализ влияния обучения, направленного на освоение обучающимися организационных принципов и структурных компонентов информационных и повествовательных текстов, на понимание прочитанного в старших классах начальной школы, исследователи С. Т. М. Богардс-Хазенберг, Ж. Эверс-Вермёйл, Х. ван ден Берг (T.M. Bogaerds-Hazenberg, J. Evers-Vermeul & H. van den Bergh) пришли к выводу, что образовательная стратегия, ориентированная на анализ обучающимися 4–6 классов структуры текста, повышает уровень понимания прочитанного у школьников, однако для достижения стойкого результата необходима регулярная практика [230].

В методических и педагогических исследованиях диалогичность становится ключевым принципом преподавания литературы. Подчёркивается активная роль обучающегося в процессе интерпретации художественного произведения. С одной

стороны, в работах исследователей акцентируется ценностно-смысловой, воспитательный аспект изучения художественной литературы, подчёркивающий роль чтения в формировании личности ребёнка [227], с другой стороны, особо отмечается прагматическое значение читательской грамотности как важнейшего инструмента для развития критического мышления и умения учиться у школьников. Особо подчёркивается значение активных и творческих методов обучения литературе, которые отвечают потребностям обучающихся в общении и самовыражении.

Выводы по первой главе

1. Проведённый теоретический анализ показал, что проблема понимания художественного текста многоаспектна. В науке накоплен огромный массив трудов, посвящённых проблеме «читатель – текст», однако этот материал рассеян в разных областях научного знания и нуждается в осмыслении [91]. Изучение понимания возможно только на междисциплинарной основе, учитывающей историко-культурные, социально-психологические, философско-мировоззренческие аспекты этого процесса [157, с. 98]. В главе были рассмотрены общенаучные предпосылки психологического изучения понимания в учебной деятельности. Проанализированы разные подходы к изучению процессов восприятия, чтения, интерпретации и понимания текстов, показаны основные этапы развития исследовательской традиции проблем чтения и понимания текста на примере трудов отечественных и зарубежных учёных в области психологии, литературоведения, лингвистики, психолингвистики, философии, семиотики, педагогики и методики преподавания литературы. Рассмотрены нейропсихологические, психофизиологические и нейроанатомические аспекты чтения, показан особый статус проблемы понимания художественных текстов в психологической науке (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн).

2. Исследователи, принадлежащие разным отраслям науки, не противоречат друг другу, а, напротив, сходятся в выводах, раскрывающих разные стороны взаимодействия читателя с текстом:

1) Подчёркивается деятельностный и целенаправленный характер чтения. Взаимодействие читателя с книгой часто обозначается исследователями как «речевая деятельность», «эстетическая деятельность», «психическая деятельность», «читательская деятельность».

2) Исследователи сходятся во мнении о том, что процесс понимания обладает уровневым характером, при этом уровни отражают движение читателя от значений частных слов к смыслам и подтексту.

3) Понимание детерминировано множеством факторов. На характер протекания этого процесса влияют тип и структура текста, индивидуально-психологические особенности реципиента, владение им метакогнитивными компетенциями.

4) Исследователи чётко разграничивают нехудожественные и художественные тексты, так как в художественном произведении единицы естественного языка начинают работать по иным законам и приобретают новые смыслы. Отбор и выделение читателем из текста определённых слов, фрагментов и т. п. имеет решающее значение в формировании целостного понимания текста, при этом особую роль в этом процессе играет содержательная художественная форма, понимаемая как один из способов выражения авторской интенции.

5) Понимание художественного текста предполагает наличие у читателя специфической надстройки над базовыми читательскими компетенциями, заключающейся в знании технических аспектов литературы как искусства. Владение «техникой искусства» позволяет реципиенту выбирать оптимальные когнитивные (интерпретационные) стратегии для декодирования авторского замысла и извлечения подтекстовой информации.

6) Диалогическая природа процесса понимания связана с диалогической природой процесса текстопорождения. Понимание художественного текста

предполагает понимание авторского нарратива и вместе с тем включение прочитанного в новую систему знаний. Важную роль в процессе присвоения содержания произведения играет эстетическое переживание читателя.

Таким образом, подлинное понимание представляет собой диалогичный, двуединый процесс, основывающийся, с одной стороны, на понимании читателем авторской позиции, с другой стороны, на способности читателя отделить собственные субъективные переживания от авторского замысла. Для эффективного формирования понимания в учебной деятельности учителю необходимо вовлекать школьника в активное взаимодействие с текстом художественного произведения, способствовать развитию у него переживания, рефлексии и способности к порождению собственных смыслов.

Глава 2. Психолого-педагогические условия освоения драматического произведения обучающимися 5–6-х классов

2.1. Роль родовой специфики произведения в организации учебной деятельности

В первой главе было показано, что типологические характеристики текста детерминируют читательское восприятие. Формально-содержательные особенности художественного произведения могут стать важной опорой на пути читателя от пословного понимания к подтексту и авторскому замыслу, поэтому понятие литературного рода приобретает психологическое значение. Лирика, эпос и драма – это «естественно обособленные классы произведений», исторически сложившиеся как способы отражения действительности в художественном тексте [191, с. 165]. Можно сделать вывод, что текст лирического, эпического и драматического произведения представляет собой сложную семиотическую систему, для декодирования которой читателю необходимо овладеть специфическими культурными средствами, организующими читательское восприятие и направляющими интерпретационную деятельность по заданной автором траектории.

Л.С. Выготский, ссылаясь на Б. Кроче, указывал на психологическую природу жанровых образований: «Проблема жанра и есть, в сущности говоря, проблема психологическая по самому существу» [49, с. 180]. В связи с этим необходимо взглянуть на «обучение пониманию» через призму родо-жанровой специфики произведения. Исследователи и практикующие учителя сходятся в том, что наиболее сложным из трёх литературных родов для освоения школьниками является драма [123; 137; 148; 182]. Особое положение драматических произведений в психологии читателя подчёркивал Л.С. Выготский: «Если в эпосе мы имеем дело с динамическим героем, то это ещё в большей мере оправдывается на драме, которая вообще представляет из себя *наиболее трудный для понимания вид искусства* благодаря одной своей особенности. Эта особенность состоит в том, что драма обычно в качестве своего материала избирает борьбу, и та борьба, которая заключена уже в главном материале, несколько затемняет ту борьбу

художественных элементов, которая подымается над обыкновенной драматической борьбой. Это очень понятно, если принять во внимание, что всякая драма, в сущности говоря, есть не законченное художественное произведение, а только материал для театрального представления; поэтому мы с трудом различаем содержание и форму в драме, и это несколько затрудняет её понимание» [49, с. 292–293]. При анализе драмы важно учитывать её двойственную природу как литературного текста и как основы для театрального представления: «Драматический язык в своём построении подчинён общим законам драматического искусства, которое есть прежде всего искусство, воплощаемое в формах сценического действия» [43, с. 197].

Остановимся на ключевых особенностях драмы как рода литературы и рассмотрим их более подробно, так как они играют ключевую роль для разработки специализированного диагностического инструментария и психолого-дидактического осмысления проблемы понимания драматических текстов в учебной деятельности.

В эпосе события представляются читателю через повествование рассказчика, который может описывать происходящее от своего лица (1 лицо) или от лица стороннего наблюдателя (3 лицо), в лирике действительность показана глазами лирического героя. В драме же события показываются непосредственно через действия и речь персонажей, а повествовательные и описательные элементы сведены к минимуму: «В драме воспроизводится действие, совершаемое героями, но не рассказывается об этом действии» [126]. Драма организована через диалоги и монологи героев, предназначенные для сценического исполнения. Диалог является основной формой речи в драматических произведениях [37, с. 104], а монологи «встраиваются в систему реплик, являя собой своеобразный жанр в жанре» [Там же, с. 109], и могут быть более и менее автономными, иметь направленность на других героев, на зрителя (апарте), на внутренние переживания самого героя (солилокви) [247]. Драматический текст лишён рассказчика, а значит и его оценок. Читатель может осуществить анализ образов героев только через

анализ их поступков, речи, взаимодействий с другими героями. Л.С. Выготский подчёркивает, что «герой драмы ... есть драматический характер, который всё время как бы синтезирует эти два противоположных аффекта – аффект нормы и аффект нарушения, и потому герой все время воспринимается нами динамически, не как вещь, а как некоторое протекание или событие» [49, с. 299]. В драме изображается не законченный статичный образ, а герой, совершающий выбор, меняющийся под влиянием обстоятельств, и, чтобы это заметить, читателю необходимо запустить механизм «вчувствования».

Ключевой особенностью драмы является наличие рамочного текста (или паратекста, от греч. *para* – «около, возле»), представляющего собой все элементы, окружающие основной текст пьесы: заголовок, подзаголовок, список действующих лиц, разные виды ремарок, деление на акты, картины, сцены (действия, явления) [188; 190]. Как отмечает Б.В. Томашевский, «текст драматического произведения распадается на две части – речи героев, которые даются полностью, так, как они должны быть произнесены, и ремарки, которые дают указания руководителю спектакля – режиссёру, какие сценические средства должны быть применены в осуществлении спектакля» [191, с. 167]. И.Н. Чистюхин выделяет следующие типы ремарок: ремарки характеристики; жестовые ремарки (движения тела); жестово-эмоциональные; речево-интонационные; жестово-интонационные; мизансценические; паузные; уход и вход персонажа; адресат реплики; эмоциональной природы; совершения действия; физического состояния; места действия; времени действия; сюжетные; сценографические (обстановочные); служебные ремарки (указание на различные сценические приёмы); литературно-повествовательные. Ремарки могут выполнять функции комментирования, сообщения дополнительных условий, прояснения смысла, указания места действия, указания времени действия, раскрытия психологического состояния, указания на simultaneity [210, с. 40–41]. Разнообразие типов ремарок подчёркивает их значимость для всестороннего понимания пьесы, так как они являются важным источником информации, дополняющим диалоги героев.

Понимание поступков героя требует от читателя драмы извлечения имплицитно содержащейся в основном тексте информации и её синтеза с информацией, представленной в рамочном тексте.

Время действия в драматическом произведении обычно ограничено и стремится к сжатости ввиду сценичности драмы. Эта особенность делает драматический конфликт стремительным: именно он является движущей силой развития сюжета. Драматический конфликт тесно связан с эмоциональным тоном и жанровой разновидностью пьесы: «Всякая драма в основе своей имеет борьбу, и возьмём ли мы трагедию или фарс, мы всегда увидим, что их формальная структура совершенно одинакова: везде есть известные приёмы, известные законы, известные силы, с которыми борется герой, и только в зависимости от выбора этих приёмов мы различаем разные виды драмы. Если трагический герой с максимальной силой борется против абсолютных и непоколебимых законов, то герой комедии борется обычно против законов социальных, а герой фарса – против физиологических» [49, с. 298]. Часто в драматическом тексте одновременно сосуществует несколько точек зрения, выразителями которых являются разные герои. Младшему подростку трудно удерживать в сознании несколько альтернативных позиций, так как при анализе текстов на уроках литературы часто поощряется установка на поиск морали, положительных и отрицательных героев. Для понимания драматического конфликта и авторской позиции читателю необходимо проанализировать систему персонажей, их поступки и речь, конфликт произведения и развязку, так как именно через столкновение характеров (а не прямые авторские высказывания) драматург выражает своё отношение к изображаемому в пьесе событиям.

Можно сделать вывод, что сложность понимания драматического произведения вытекает из её родо-жанровых особенностей. Читателю необходимо анализировать логику развития конфликта, «вживаться» в образы героев, связывать элементы паратекста с основным текстом пьесы, что требует уверенной ориентировки в сложной драматической структуре произведения. Школьник, не

имеющий полноценного читательского опыта взаимодействия с драмой, оказывается беспомощным перед фрагментированным текстом и прямой речью героев, так как на уроках литературы доминирует анализ эпических текстов, в которых присутствует интерпретационная опора в виде фигуры рассказчика или лирического героя. Текст драмы, состоящий из диалогов и разнообразных помет (имена героев, ремарки, деление на действия и пр.), кажется читателю-школьнику «сухим» и скучным, что снижает мотивацию к чтению и быстро утомляет. Несформированность читательских обобщённых способов действия, необходимых для анализа драматического текста, приводит к поверхностному, искажённому или неполному пониманию идеи произведения школьниками. У неподготовленного читателя нет инструментов, которые позволят ему заметить иронию или юмор, проникнуть в скрытые мотивы героев, увидеть проблемы, затрагиваемые автором в произведении. Восьмиклассник, который впервые сталкивается с серьёзным драматическим текстом на сложном языке XVIII–XIX веков, оказывается неподготовленным к его восприятию: происходит когнитивная перегрузка, так как все ресурсы уходят на расшифровку формы произведения. Ситуация ухудшается, если на сложную драматическую структуру и специфическую лексику накладывается стихотворная форма. Это также вызывает у неподготовленного читателя отторжение, формируется негативная установка по отношению к лучшим образцам литературы, обучающийся прибегает к стратегиям формального чтения, выбирает знакомство с кратким содержанием и копирует чужие мнения.

Важным психологическим механизмом, детерминирующим читательскую деятельность, является читательская установка. Понятие установки широко используется в отечественной и зарубежной психологии, начиная с XX века [7; 20 и др.] В классическом подходе под установкой понимается «специфическое состояние, возникающее у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности», «реальное психическое явление, представляющее собой динамическое состояние готовности субъекта к определённой форме реагирования» (И.В. Имедадзе) [20]. Иными словами, установка – сформированная

на основе предшествующего опыта и, как правило, неосознаваемая предрасположенность субъекта к реагированию тем или иным образом в определённой ситуации. В контексте обучения литературе читательская установка означает направленность внимания ребёнка на те или иные аспекты художественного текста и предопределяет способ взаимодействия с ним. Адекватные установки ориентируют ребёнка на полноценное восприятие произведения и позволяют воспринимать искусство по законам искусства. Художественное произведение при таком подходе выступает как сотворённая автором модель мира, материализующая его чувства и мысли и несущая в себе авторские оценки и смыслы [151]. З.Н. Новлянская выделяет четыре читательские установки, необходимые для адекватного взаимодействия читателя с текстом [150, с. 332]. В общем виде значение каждой установки в читательском восприятии раскрывается в таблице 1:

Таблица 1

Читательские установки по З.Н. Новлянской (составлена автором)

Глобальная установка на автора			
Установка на восприятие эмоционального тона (пафоса) произведения	Установка на закон художественной формы	Установка на поиск авторских «указателей», по которым воссоздаётся образ	Установка на заполнение лагун, оставленных автором в произведении
Нацеленность на считывание ведущего настроения, имплицитно выраженного в тексте	Готовность воспринимать произведение как сложное единство, где каждый уровень – от жанра до звука – имеет смыслообразующее значение	Готовность к сознательному сотворчеству, способность оставаться в одном смысловом поле с автором, «вживаться» в текст и отстраняться от него	Готовность к активному воображению, достраиванию художественной реальности и заполнению «пробелов» в авторской картине мира

Каждая установка получает специфическое воплощение в обобщённых способах действия читателя, необходимых для интерпретации текстов, относящихся к разным литературным родам. З.Н. Новлянская считает, что овладение необходимыми читательскими умениями требует от учителя системной педагогической работы, ориентированной на освоение детьми родового принципа

как всеобщего генетически исходного основания литературы как искусства и учебной дисциплины.

Анализ родовых особенностей драмы в связи с особенностями читательского восприятия позволяет представить понимание драматического текста в виде четырёхкомпонентной модели. Модель отражает основные психологические закономерности, определяющие восприятие драматического текста с учётом его родовых особенностей. Читательские установки направляют внимание интерпретатора и требуют от него активного исследования текста, выявления ключевых элементов произведения, установления связи между ними, построения гипотез и их проверки. Углубление интерпретации становится возможным за счёт установления различных внетекстовых связей, позволяющих читателю выявлять аллегории и символы, привлекать историко-культурный материал, сопоставлять текст с другими драматическими произведениями и произведениями других видов искусства.

Каждый из четырёх показателей понимания драматического произведения – интерпретация паратекста; понимание эмоционального тона произведения; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции – соотнесён с обобщёнными способами действия читателя, необходимыми для понимания текстов данного типа (рисунок 2):

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОНИМАНИЯ ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ ПО З.Н.ОВЛЯНСКОЙ



Рисунок 2 – Теоретическая модель понимания драматического текста
(разработан автором)

Таким образом, для понимания драматического произведения школьникам необходимо овладеть обобщёнными способами действия читателя, учитывающими родо-жанровые особенности текста. Проектирование учебной деятельности с учётом закона художественной формы (З.Н. Новлянская) позволит организовать читательское восприятие обучающихся и направить их внимание на важные для анализа структурные элементы произведения, что облегчит процесс извлечения подтекста и постижения авторского замысла.

2.2. Обоснование содержания технологии экспериментального обучения, направленной на освоение родовой специфики драматического произведения младшими подростками

В психологических исследованиях подчёркивается распространение цифровизации на все значимые сферы жизни [146; 224]. Появляются новые культурно-исторические орудия, опосредующие нашу деятельность и общение, что влечёт за собой изменение социальной ситуации развития для детей [144, с. 3]. Так, например, наряду с «классическим» общением – ведущим видом деятельности в подростковом возрасте в соответствии с периодизацией Д.Б. Эльконина – важное место в структуре детского развития начинает занимать интернет и социальные сети [Там же, с. 4]. Все эти изменения оказывают влияние на способность к углублённому и системному познанию, индуктивному анализу, а также на память, ориентирование, концентрацию внимания, понимание [59, с. 29]. Сегодня чтение сталкивается с рядом вызовов, так как для мышления «цифрового поколения» характерны клиповость (мозаичность), фрагментарный характер осваиваемых знаний, поверхностность восприятия информации, неустойчивость процессов внимания [Там же]. Отвлекающее воздействие социальных сетей, видеоигр и других развлечений, формирование привычки к быстрому потреблению информации затрудняют понимание сложных текстов и глубокий анализ. В зарубежных исследованиях также отмечается снижение интереса молодых людей к чтению [229]. Кроме того, с развитием технологий чтение меняет свои формы и способы реализации [233; 249]. Л.А. Мосунова отмечает, что современные читатели отказываются прилагать серьёзные усилия для понимания текстов и редко

обращаются к чтению как к способу освоения общечеловеческих смыслов и ценностей, что может привести к замедлению саморазвития и личностного роста, консервации инфантильных и примитивных структур сознания, возрастанию неспособности к осмысленному восприятию информации [142, с. 125]. Описанные перемены в читательской деятельности современного человека неизбежно отражаются на характере взаимодействия читателя-подростка с книгой. В арсенале современного школьника веб-сёрфинг и скроллинг должны уживаться со способностью к глубокому и вдумчивому чтению классической литературы.

Для повышения мотивации современных подростков к чтению при разработке современных технологий обучения следует учитывать особенности, характерные для читательской деятельности в этом возрасте. Сравнительное исследование результатов обучения литературе по развивающей и традиционной программам показало, «что большая часть испытуемых, обучающихся по традиционной программе, испытывает трудности при интерпретации как лирических, так и эпических текстов» [75, с. 187]. Это связано с тем, что «технологии развивающего обучения предполагают построение качественно иных, чем принято в традиционной школе, отношений педагога и учащихся» [169, с. 21]. Как отмечают специалисты в области развивающего образования, от учителя требуется более глубокое понимание научных основ предмета преподавания и владение специальными педагогическими приёмами (умение организовать групповую работу, содержательную дискуссию, работу со схемами и моделями, создать «ловушку») [169, с. 21]. С.П. Лавлинский считает, что новое поколение учителей-словесников должно гармонично сочетать в своей педагогической работе роли литературоведа, методиста, культуролога, герменевтика [107, с. 13], однако на практике организация взаимодействия школьника с текстом часто ограничивается формальным анализом и вопросно-ответной формой обучения.

В программе по учебному предмету «Литература» драматические тексты встречаются гораздо реже, чем эпические и лирические произведения [1, с. 29]. Дополнительные сложности связаны с непоследовательной организацией

деятельности школьников, направленной на освоение ими родовой специфики драмы: знакомство с понятием «пьеса» и некоторыми родовыми особенностями драмы происходит в 4-м классе [192, с. 81], затем в 5–7-х классах данное направление работы не осуществляется и возобновляется только в 8-м классе на материале таких сложных произведений, как «Недоросль» Д.И. Фонвизина, «Маленькие трагедии» А.С. Пушкина, «Ревизор» Н.В. Гоголя и др. [193, с. 87–94].

Е.И. Лобода считает, что изучение эпоса и лирики подготавливает обучающихся к последующему освоению драматических произведений в 7–8 классах [116], однако, как показывает практика, школьники начинают изучать сложные пьесы без должной подготовки и испытывают сложности при их чтении и интерпретации. М.В. Маслова проанализировала ряд УМК по русскому языку и пришла к следующим выводам: объём драматургического материала, используемого в упражнениях, не превышает одного предложения, а планируемая в различных учебниках работа с пьесами не преследует цели достижения понимания текста [127]. Таким образом, опыт взаимодействия обучающихся с драмой оказывается крайне ограниченным при изучении предметной области «Русский язык и литература». В ФОП ООО отмечается, что «полноценное литературное образование на уровне основного общего образования невозможно без учёта преемственности с учебным предметом "Литературное чтение" на уровне начального общего образования» [193], но на практике сложившийся подход к обучению литературе не учитывает закономерности становления и развития читательской деятельности, обучающиеся не работают в зоне ближайшего развития и не осваивают закон художественной формы (З.Н. Новлянская), который мог бы стать необходимой опорой для читателя-школьника в его интерпретационной деятельности.

Исследования Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской продемонстрировали, что развитый читатель всегда ориентирован на родо-жанровое деление литературы [149, с. 4]. В.А. Гуружапов, изучая проблему понимания изобразительного искусства детьми, отмечал, что младшие подростки, не

прошедшие специального обучения искусству, испытывали сильное влияние феномена наивного реализма: «Ребёнок трактует содержание картины исходя из значения отдельных деталей, которые он может интерпретировать как прямое изображение действительности. Образный строй произведения как целого и, соответственно, выраженные в художественной форме мысли и чувства оказываются закрытыми для его понимания. Конечно, в школе учителя, а в музее экскурсоводы и лекторы разъясняют смысл художественного образа, но подростку трудно его постичь...» [62, с. 63]. То же самое происходит при взаимодействии неподготовленного читателя с текстом художественного произведения: оно как бы распадается в сознании младшего подростка, склонного воспринимать произведение через отдельные, понятные ему части (например сюжет), не воссоздавая целостный авторский замысел, что подтверждает необходимость организации обучения, ориентированного на овладение школьниками обобщённых способов действия с текстом.

Отсутствие преемственности в изучении драмы и непоследовательное формирование обобщённых способов действия, связанных с пониманием драматических произведений, приводят к возникновению трудностей, препятствующих глубокому пониманию текста. Как следствие, сокровищница русской драматургии оказывается для большинства школьников закрытой. Актуальность проблемы возрастает из-за участившихся случаев вольной интерпретации классических пьес в театре, что приводит к формированию у зрителей неверного представления об оригинальном произведении. Просмотр спектакля не может быть адекватной заменой чтению пьесы, так как сценическое воплощение всегда детерминировано режиссёрским и актёрским видением, социокультурной ситуацией [128; 185]. Таким образом, перед школой встаёт задача воспитания не только грамотного читателя, но и зрителя.

Приходится констатировать, что в современных программах по литературе всё ещё превалирует знаниевый подход [см., например, 23; 96; 97], определяющийся суммой знаний, которую должен усвоить школьник для решения

узкого круга типовых задач. Д.Б. Эльконин отмечает, что в программах этого типа указывается «общая, внешняя последовательность прохождения учебного материала, но не раскрываются внутренние связи между усваиваемыми понятиями», что приводит к возникновению «совокупности не связанных друг с другом понятий разного уровня, представляющих собой своеобразную мозаику, а не целостную систему» [223, с. 102]. С.П. Лавлинский также подчёркивает противоречие между знаниевой насыщенностью школьной программы и отсутствием прочных знаний по предмету у обучающихся: «Словесникам хорошо известно, что традиционные учебные программы и их улучшенные модификации предполагают, что к моменту окончания школы учащиеся будут хорошо разбираться в литературе, о любом изученном произведении знать практически всё: от времени создания и места издания до "мирового значения писателя и всей русской литературы в целом". Но преодолеть информационно-эмоциональный взрыв в сознании школьников, сформировать глубокую основу литературных знаний многим учителям не удаётся. ... Отмеченную тенденцию наглядно иллюстрируют некоторые современные программы по литературе. Освоить то количество произведений, которое в них предлагается, не под силу не только учащимся, но и самим педагогам» [107, с. 31]. Т.В. Борзова и Л.А. Мосунова отмечают, что «большинство программ и методик, направленных на развитие понимания, сосредоточены на базовых навыках и формируют прежде всего "значенческую" (термин М.М. Бахтина), а не смысловую сторону» [30, с. 9]. Исследователи делают вывод, что на сегодняшний день недостаточно изучены условия эффективного обучения осмысленному восприятию текста [Там же].

Образовательный процесс должен обеспечивать системное освоение когнитивных инструментов, обобщённых способов действия, позволяющих школьникам работать с самыми разными текстами. Важную роль играют способы организации учебной деятельности на уроках литературы. Согласно Н.Н. Нечаеву, «за каждым реально осуществляемым целесообразным действием стоят те или иные ... отношения, которые делают мотивационно необходимым само

осуществление соответствующих предметных преобразований условий деятельности, в том числе и прежде всего – самих отношений, определяющих целесообразность этих действий» [145, с. 60]. Если учебное взаимодействие подменяется формальным анализом и пассивным слушанием, школьник не осваивает необходимые для понимания способы действия с текстом.

В методических исследованиях подчёркивается необходимость обогащения традиционной методики методами, придающими обучению творческий и активный характер [94; 137; 182; 231]. Так, Н.С. Михайлова считает, что в старших классах эффективно использовать ролевые игры и сценическо-игровую деятельность. По её мнению, это позволяет актуализировать, закреплять и углублять знания обучающихся, развивать их эмоциональную сферу и творческое воображение, побуждать интерес к наиболее сложному для освоения роду литературы [137]. Несмотря на то, что в отечественной теории и практике преподавания литературы накоплен богатый арсенал методических разработок, «до настоящего времени структура обучающей деятельности педагога в системе развивающего образования, в отличие от учебной деятельности учащегося, не разработана» [60, с. 15]. В методических исследованиях отмечается, что система обучения должна основываться на понимании учителем «целесообразности приёмов по отношению к психологии ученика и к законам его роста» [174, с. 7]. Наряду с этим отсутствуют образовательные практики, обеспечивающие последовательное освоение закона художественной формы в учебной деятельности. Сложившаяся ситуация не может не вызывать беспокойства: как отмечает З.Н. Новлянская, конечный итог обучения литературе принципиален, потому что «основная масса людей остаётся навсегда на том уровне читательской культуры, который задаётся всеобщим средним образованием» [150, с. 334]. Так, например, результаты исследования А.А. Адаскиной [3], в рамках которого рассматривались особенности обучения будущих учителей начальных классов методике преподавания литературного чтения по системе развивающего обучения, демонстрируют, что «исходный уровень подготовки бакалавров к самостоятельной

работе с художественными текстами недостаточно высок. Четверть студентов (24%) не поняли основную идею рассказа, около половины (43–48%) не справились с задачей разобраться с чувствами и мыслями персонажей, 70% не находят "авторские вехи", указывающие на отношение автора к героям, 45% не находят связи между образами лирического стихотворения» [3, с. 67].

Также при проектировании современного урока литературы необходимо учитывать возрастные особенности и потребности младшего подростка. Как отмечают исследователи, в этом возрасте ребёнку открывается целый мир новых переживаний и влечений: «...Внутренняя жизнь бесконечно усложняется по сравнению с более ранним детским возрастом. Отношения с окружающими и со средой становятся гораздо более сложными; впечатления, идущие из внешнего мира, подвергаются более глубокой переработке» [47, с. 42]. Важно отметить, что именно в этот период излюбленная форма детского творчества – рисование – сменяется на литературное творчество [Там же, с. 43]. В.А. Гуружапов отмечает, что дети младшего подросткового возраста обладают повышенной познавательной активностью, что создаёт благоприятные предпосылки для приобщения младших подростков к миру искусства [62, с. 63]. Уроки литературы должны стать местом, где ребёнок приобщится к искусству слова. Л.С. Выготский пишет, что «обучить творческому акту искусства нельзя; но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению» [49, с. 333].

Обозначенные изменения в социальной ситуации развития современных школьников и отсутствие адекватных задачам литературного образования технологий обучения, учитывающих сензитивность подростков к литературному творчеству, актуализируют необходимость пересмотра существующих методов и форм работы на уроках литературы, так как сложившийся подход не стимулирует интерес к чтению, ограничивает потребность обучающихся в творчестве и не позволяет формировать у них обобщённые способы действия, необходимые для понимания произведений, относящихся к разным литературным родам. Таким образом, необходимо определить психолого-педагогические условия,

обеспечивающие освоение содержания драматического произведения младшими подростками, и теоретически обосновать технологию экспериментального обучения. Научно-методической основой для разработки Технологии послужила система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и требования ФГОС ООО. Заложенные Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской принципы развивающего обучения литературе были расширены нами при использовании нового литературного материала, педагогических методов и способов организации учебной деятельности.

Рассмотрим предлагаемую в Технологии систему учебных задач и психолого-педагогические условия её реализации. Необходимо, чтобы интегральной основой обучения выступал учебный диалог. Он должен органично вплестаться в ткань каждого урока и направлять мыследеятельность обучающихся. С.П. Лавлинский подчёркивает универсальный характер диалога в учебной деятельности: «...Диалог читателей следует рассматривать в качестве родового понятия по отношению к основным литературоведческим и герменевтическим способам анализа и интерпретации, используемым педагогом на уроке литературы» [107, с. 130–131]. Исследователь считает, что учебный диалог – это и доминантная форма обучения, соответствующая коммуникативной природе художественного произведения, и способ эстетического анализа, и главное условие развития читательского понимания, и средство расширения читательского сознания учащихся, и особый «образ жизни» современных читателей [Там же, с. 43]. В основе учебного диалога всегда лежит социальное взаимодействие, опосредованное содержанием конкретной учебной дисциплины: «За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развёртывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми» [51]. Эту мысль Л.С. Выготского можно продолжить высказыванием мыслителя

М.М. Бахтина: «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и "человек в человеке" как для других, так и для себя самого» [19, с. 190]. Сонаправленность научных изысканий учёных, отмечаемая рядом авторов [71; 132], подчёркивает необходимость рассмотрения проблем обучения литературе с позиций психологической науки. Понимание искусства слова невозможно вне диалектического диалога, так как столкновение противоречий является необходимым условием смыслообразования [85, с. 167]. Именно в школьной среде, в процессе живого обмена идеями, индивидуальное высказывание обучающегося обретает эмоциональную окраску, позволяя достичь целостного и глубокого понимания [107, с. 135]. Вопросы, связанные с содержанием конкретной учебной дисциплины, наполняются для обучающихся личностным смыслом, в результате чего происходит «"доращивание" спонтанных понятий до уровня научных, и наряду с этим амплификация, приращение, преобразование смысловых компонентов спонтанного опыта, что и составляет "вектор" индивидуального развития» [167, с. 62]. Учебный диалог, организуемый на уроке литературы, должен быть направлен на комплексный анализ текста как сложного формально-содержательного единства и обеспечивать необходимую мотивацию и вовлечённость школьников в урок, создавая пространство для обмена идеями и совместного открытия нового знания, а не просто контролировать знание фактов.

Подлинный учебный диалог отличается от вопросно-ответной формы обучения. В отличие от традиционного подхода, где вопросы главным образом служат для проверки запоминания материала, учебный диалог нацелен на стимулирование познавательного интереса и формирование собственной точки зрения у его участников. Неслучайно Ш.А. Амонашвили отмечает, что в вопросе педагога детям можно увидеть «всю направленность процесса обучения, характер отношений педагога с учащимися; можно познать самого педагога, ибо вопрос – это почерк его педагогического мастерства» [6, с. 73–74]. В исследованиях отмечается, что такой подход к организации учебного взаимодействия на уроке

создаёт особую диалогическую среду, в которой работа с текстом произведения строится через актуализацию субъективного опыта школьника: каждое мнение, возражение, сомнение становится ценным инструментом анализа произведения, обеспечивая движение к смыслу текста через личное переживание [136]. В учебном диалоге со сверстниками и учителем обучающиеся аргументируют своё мнение, распределяют роли и задачи, договариваются и решают конфликты, учатся ставить себя на место Другого и принимать чужую точку зрения. В результате смена коммуникативных позиций обеспечивает формирование понимания и развитие метапредметных умений, необходимых для эффективного решения учебных задач [76]. Итак, учебный диалог в предлагаемой Технологии направлен на обнаружение школьниками всеобщего отношения изучаемого объекта, позволяет им моделировать выделенное отношение в графической форме, изучать свойства этого отношения в «чистом виде», а также решать частные задачи с опорой на общий способ действия, осуществлять контроль и оценку произведённых действий и усвоения общего способа как результата решения поставленной учебной задачи [65, с. 152].

Литературное творчество и театрализованная деятельность являются сензитивными видами деятельности для младших подростков. При этом в педагогических исследованиях можно увидеть непоследовательное употребление понятий «инсценирование» и «драматизация», иногда их употребляют как синонимы [92], иногда инсценирование рассматривается как вид драматизации [212, с. 1000]. Наряду с этими понятиями используется понятие «театрализация», подразумевающее воплощение литературного произведения на сцене [82; 213], также можно встретить понятия «ролевые игры», «сценическо-игровая деятельность» [137]. Такая плюральность свидетельствует о недостаточно чётком понимании содержания данного подхода к организации учебной деятельности и, как следствие, хаотичном применении потенциально мощных обучающих инструментов в педагогической практике. Деятельностный подход к инсценированию и драматизации предполагает активное участие детей в создании

сценария и организации выступления. Занимая различные позиции (драматурга, режиссёра, актёра) по отношению к изучаемому тексту и обмениваясь идеями, школьники включаются в учебную деятельность на лично значимом уровне. Организация театрализованной деятельности с учётом обозначенных психолого-педагогических условий может существенно повлиять на читательское развитие обучающихся, превращая процесс изучения текста в активный, творческий и осмысленный опыт.

Поскольку не существует общепринятого подхода к определению содержания методов инсценирования и драматизации, мы посчитали необходимым предложить собственную трактовку понятий, фиксирующую их деятельностное содержание: под инсценированием мы понимаем специально организованную деятельность детей по подготовке сценарного текста на основе исходного литературного материала; под драматизацией – сценическую реализацию этого сценария в условиях совместно-распределённой деятельности. Практическое освоение особенностей организации художественного мира в драме на этапе написания сценария, предваряющем драматизацию, позволяет школьникам улучшить интерпретационные навыки, так как в процессе подготовки сценарного текста обучающиеся могут сокращать исходный литературный материал, делить его на акты и сцены, добавлять реплики и ремарки, соблюдая требования сценической условности, что способствует формированию обобщённых способов действия читателя, необходимых для понимания драматических произведений.

Хотя театрализованная деятельность используется как творческий метод в традиционном обучении, она часто носит формальный характер, что выражается в механическом воспроизведении школьниками текста и пассивном характере взаимодействия детей с содержанием художественного произведения. Такой формальный подход, хотя и способствует развитию навыков публичного выступления и выразительного чтения, оставляет нераскрытым потенциал инсценирования и драматизации для читательского и личностного развития школьников [81]. Л.С. Выготский критикует этот подход, подчёркивая, что

«заучивание чужих слов, как это делают профессионалы-актёры, слов, не всегда соответствующих пониманию и чувству ребёнка, сковывает детское творчество и превращает ребёнка в связанного текстом передатчика чужих слов». И далее пишет: «Вот почему гораздо ближе детскому пониманию пьесы; сочинённые самими детьми или сочиняемые и импровизируемые ими в процессе творчества. Здесь возможны самые различные формы и степени от заранее подготовленного и проработанного литературного текста и до лёгкой намётки каждой роли, которую сам ребёнок в процессе игры должен импровизированно развернуть в новый словесный текст. Такие пьесы будут неизбежно более нескладны и менее литературны, чем готовые пьесы, написанные взрослыми писателями, но они будут иметь огромное преимущество, заключающееся в том, что они возникнут в процессе детского творчества. Не следует забывать, что основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе. Важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении. В настоящей детской постановке всё – от занавеса и до развития драмы – должно быть сделано руками и воображением самих детей, и тогда только драматическое творчество получит всё своё значение и всю свою силу в приложении к ребёнку» [47, с. 60]. Самостоятельная театрализованная деятельность обучающихся позволит улучшить понимание драматического произведения, так как «язык драмы есть язык, в его подлинной сущности и полноте постигаемый нами только тогда, когда он формирует сценическое действие, вместе с ним развёртываясь во времени» [43, с. 197].

Кроме этого, переработка исходного литературного материала в позиции драматургов, режиссёров и актёров требует от школьников не простого воспроизведения готового текста на сцене под руководством педагога, а самостоятельной творческой интерпретации произведения. Такой подход к организации деятельности на уроке обеспечивает более вдумчивое чтение художественного текста, глубокий анализ настроения, ключевых образов, мотивов

и эмоций героев. В момент перенесения художественного текста в театральное пространство над ним воздвигается сложная семиотическая надстройка. Словесное искусство, изначально организованное как система языковых знаков, подвергается трансформации, обретая новые знаковые слои: визуальные, аудиальные и др. Новая среда бытования исходного материала порождает смыслы нового порядка, которые отсутствовали в оригинальном тексте: «Литературный текст, играющий решающую роль на начальном этапе создания спектакля, в дальнейшем становится лишь составной частью иной смысловой структуры» [207, с. 162]. Театральная постановка выступает не просто иллюстрацией литературного произведения, а самостоятельным художественным высказыванием, обогащающим исходный текст. Развивающий смысл этой деятельности заключается в том, что дети переносят прочитанное в новый контекст, что является важнейшим условием и вместе с тем индикатором понимания. Помимо этого, работа над собственными инсценировками позволит обучающимся увидеть, что театральная постановка (как и просмотр фильма) не может заменить знакомство с первоисточником.

В.В. Давыдов, сравнивая мышление учёных и деятелей искусства с мышлением школьников в учебной деятельности, отмечает, что школьники, в отличие от первых, «не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности», осуществляя мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались те или иные продукты духовной культуры [66, с. 152]. Именно поэтому так важна квазиавторская работа обучающихся со сценарным текстом. Часто этот этап игнорируется в образовательном процессе как второстепенный и необязательный. Благодаря тому, что «драма ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, т. е. содержит в себе элементы самых различных видов творчества» [47, с. 59], предлагаемый подход к организации театрализованной деятельности на уроках расширяет классический для развивающего обучения литературе перечень детских позиций читателя, критика,

автора и теоретика, включая новые позиции драматурга, режиссёра, актёра, декоратора, художника и др. Именно в таком разнообразии форм деятельности, по мнению Л.С. Выготского, заключается ценность детской театральной постановки: «Дети сами сочиняют, импровизируют или готовят пьесу, импровизируют роли, иногда инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал. Это – словесное творчество детей, нужное и понятное самим детям, потому что оно приобретает смысл как часть целого; это есть подготовка или естественная часть целой и занимательной игры. Изготовление бутафории, декораций, костюмов даёт повод для изобразительного и технического творчества детей. Дети рисуют, лепят, вырезают, шьют, и опять все эти занятия приобретают смысл и цель как части общего, волнующего детей замысла. Наконец, сама игра, состоящая в представлении действующих лиц, завершает всю эту работу и даёт ей полное и окончательное выражение» [Там же]. О.В. Рубцова делает вывод, что «ролевое экспериментирование позволяет превратить учебную проблему в лично значимую для подростка задачу и обеспечивает его эмоциональную вовлечённость в процесс обучения» [173, с. 27]. Методы инсценирования и драматизации особенно ценны при организации учебной деятельности на уроках литературы в основной школе, так как они в полной мере отвечают возрастным особенностям младших подростков. Л.С. Выготский подчёркивал эту природную сообразность, отмечая, что «ближе всего к детскому литературному творчеству стоит детское театральное творчество, или драматизация», действенно и непосредственно связывающая художественное творчество ребёнка с личным переживанием» [47, с. 58]. При правильной организации инсценирование и драматизация приобретают статус учебной задачи и обеспечивают освоение обобщённых способов действия с драматическим текстом [160, с. 80].

Примечательно, что в федеральной рабочей программе учебного предмета «Литературное чтение» для начального общего образования указывается, что к концу обучения во втором классе обучающиеся должны научиться «участвовать в инсценировках и драматизации отрывков из художественных

произведений» [195, с. 12], по итогам третьего класса – «инсценировать (драматизировать) несложные произведения фольклора и художественной литературы; выбирать роль, договариваться о манере её исполнения в соответствии с общим замыслом» [Там же, с. 17], по завершении обучения в четвёртом классе – «участвовать в театрализованной деятельности: инсценировании и драматизации (читать по ролям, разыгрывать сценки)» [Там же, с. 22]. Однако, как показывает практика, после завершения обучения в начальной школе дети чаще всего не владеют данными умениями. Это связано с тем, что в отечественной традиции театрализованная деятельность «рассматривается, прежде всего, в контексте воспитания, нежели образования» [172, с. 146], а методы инсценирования и драматизации не используются учителями из-за отсутствия чёткого понимания технологии их реализации, либо используются, но при этом их потенциал остаётся нераскрытым: в научной литературе драматизация (театрализация) понимается прежде всего как творческий метод изучения драматических произведений, при этом практика инсценирования произведений других родов отсутствует, а психолого-дидактические основания организации такой деятельности в образовательном процессе не проработаны. Кроме этого, как отмечают исследователи, «в большинстве случаев ... занятия театральной деятельностью выносятся во внеурочное время и оказываются практически никак не связанными с учебной программой» [Там же, с. 55]. Как следствие, обучающиеся не осваивают закон художественной формы при работе с текстами разных жанров, учебная деятельность не организуется как совместно-распределённая или ограничивается разыгрыванием готовых сценариев и не включает работу с оформлением драматического текста, необходимую для освоения его родовых особенностей.

Ещё одной учебной задачей, предлагаемой школьникам в описываемой Технологии, является написание рецензий на пьесы одноклассников в позиции критиков. Этот вид деятельности органично завершает цикл инсценирования и драматизации, становясь результатом осмысления собственной театрализованной деятельности. Е.А. Зинова отмечает, что «сочинение-рецензия на литературное

произведение представляет собой одну из распространённых форм работы, практикуемых на уроках литературы в старших классах» [84, с. 98]. Однако написание рецензий может способствовать не только развитию умения анализировать художественный текст у старшеклассников. В предлагаемой Технологии созданная ребёнком рецензия становится предметом учебного диалога и выступает инструментом организации рефлексии на уроке литературы. Создание и обсуждение рецензий на творческие работы и выступления одноклассников превращают рутинную оценку в образовательное событие, обеспечивают переход школьника из позиции пассивного исполнителя в позицию соавтора образовательного процесса: младший подросток не просто выполняет задание, а участвует в совместном порождении критериев, оценивании, учится аргументировать своё мнение и принимать обратную связь от Другого, что формирует внутреннюю учебную мотивацию, чувство причастности и ответственность за общий результат. Таким образом, рецензия может стать инструментом смыслообразования и активного присвоения предметного содержания. Организованный учителем учебный диалог позволит школьникам обсудить, насколько их постановки соответствовали оригинальному тексту, какие проблемы, затронутые в нём, удалось подчеркнуть, а какие, напротив, остались «за кадром», что удалось, а над чем предстоит поработать. Написание рецензии как форма организации рефлексии по окончании театрализованной деятельности позволяет школьнику отстраниться и выйти во внешнюю позицию по отношению к собственной деятельности [186], соотнести постановку с исходным текстом произведения, с постановками одноклассников, оценить проделанную работу как факт искусства и осознать её значимость.

Кроме инсценирования и драматизации, элементарной формой театрализованной деятельности, предлагаемой в Технологии, является чтение по ролям. Чтение по ролям можно считать элементарной формой театрализованной деятельности, так как оно предполагает отыгрыш характера героя с помощью средств выразительности речи (а не целого арсенала средств, как при полноценной

драматизации). Это классический метод изучения драматических произведений, в традиционном обучении он направлен прежде всего на развитие умения выразительно читать и, как правило, заменяет собой все остальные виды театрализованной деятельности. Часто на уроках литературы складывается ситуация, когда, казалось бы, интересный и творческий процесс чтения по ролям усыпляет внимание школьников, следящих за текстом лишь из нежелания быть уличёнными в бездействии. Иногда, напротив, чтение по ролям становится спасительным островком активности среди однообразных вопросов и объяснений: школьники наперебой стремятся прочитать хотя бы кусочек текста, при этом совсем не обращая внимания на смысл читаемого, слова и поступки героев, выразительное чтение одноклассников и т. д. Как отмечалось ранее, необходимым условием эффективности реализации Технологии является учебный диалог, обеспечивающий деятельностную направленность используемых педагогических методов. Индивидуальное высказывание школьника становится значимым, лишь получая отклик в среде, потому в ситуации чтения по ролям не менее важно, чтобы детское прочтение образа героя не осталось «неответченным». Мы предполагаем, что в наибольшей степени потенциал метода чтения по ролям при изучении драматических произведений раскроется в учебном диалоге, направленном на вычитывание характеров героев. При этом отправной точкой учебного диалога должны стать чтецкие интерпретации образов героев, их сопоставление и анализ.

Процесс обсуждения разных (порой неожиданных) трактовок одних и тех же литературных образов позволит обучающимся эффективно взаимодействовать с диалогической структурой текста, анализировать ремарки и извлекать подтекст, что поможет преодолеть школьникам трудности в восприятии формы драматического произведения и увидеть, как одни и те же реплики «оживают» в прочтении одноклассников.

Ещё один вид квазиавторской деятельности, вошедший в Технологию наряду с написанием инсценировок, – это создание монолога от лица героя. Необходимость включения этой учебной задачи в Технологию связана с особой

ролью монологической формы речи в драматическом произведении и, следовательно, в читательском анализе. Изучая особенности языка комедии «Горе от ума» А.С. Грибоедова, лингвист и литературовед Г.О. Винокур подчёркивал особое значение монолога для раскрытия образа героя в драме: «Во-первых, монолог отличается от диалогической реплики более или менее заметной композиционной сложностью, осязаемым построением речи внутри целого. Во-вторых, монологическая реплика, в отличие от диалогической, обращена не вовне, а внутрь, то есть говорящий адресует её не столько к партнёрам, сколько к самому себе, и в связи с этим не непременно рассчитывает на словесную реакцию партнёров. В-третьих, монолог, в большей или меньшей мере, но всегда стремится выйти за непосредственные тематические границы разговора, захватывая собой более обширное содержание, чем то узкое и достаточно необходимое, каким довольствуется обмен репликами в диалоге. Отношение содержания монолога к ходу драматического действия может быть различно, и это создаёт разновидности монологической реплики. Собственно драматический монолог есть всегда раскрытие характера говорящего в его движении и выражает действие, протекающее в самом действующем» [43, с. 278]. Итак, воссоздание образа драматического героя требует от читателя прежде всего внимательного анализа реплик. Монолог при этом понимается как особая форма речи и художественный приём, позволяющий глубоко раскрыть характер и переживания героя. Чтобы понять логику высказывания героя, читателю необходимо «вжиться в роль» и встать на место Другого. Создание школьниками собственных монологов и последующее обсуждение творческих работ в классе усилит эмоциональное восприятие изучаемого произведения и позволит младшим подросткам глубоко погрузиться во внутренний мир героя. Данная квазиавторская задача продемонстрирует обучающимся, как в драматическом монологе аккумулируются все слагаемые цельного литературного образа: от индивидуальных особенностей речи до глубинных переживаний.

Итак, описанная система учебных задач (инсценирование, драматизация,

написание рецензий на пьесы одноклассников, чтение по ролям, написание монологов от лица героя) позволяет учителю формировать у школьников необходимые для понимания драматического произведения обобщённые способы действия читателя, связанные с интерпретацией паратекста, пониманием эмоционального тона произведения, воссозданием образа героя и выявлением авторской позиции. Обеспечить эффективность реализации описанной системы учебных задач позволят следующие психолого-педагогические условия:

1) учебный диалог должен выступать интегральной основой процесса обучения и обеспечивать активное участие школьника в уроке, позволяя ему успешно осваивать средства решения системы задач и воспринимать учебные задачи как лично значимые события;

2) творческая деятельность, в ходе которой школьники выполняют квазиавторские задачи (написание пьесы, монолога от лица героя), позволяет им осознать структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла, что обеспечивает ориентировку в структуре драматического текста и содержательный анализ литературных образов;

3) совместно-распределённая театрализованная деятельность позволяет школьникам участвовать в разных видах деятельности при написании и сценическом воплощении собственных драматических произведений, что обеспечивает освоение ими выразительных средств драматургии;

4) рефлексия собственной деятельности в разных позициях (драматурга, режиссёра, актёра и т. д.) при написании рецензий на пьесы одноклассников позволяет школьникам осуществлять оценку собственных действий как средства успешного решения учебной задачи.

Учебные задачи, основанные на трансформации текста и включении его в новый контекст, способствуют осознанию школьниками специфических черт каждого рода литературы и помогают им глубже понять изучаемое произведение благодаря основательной проработке его содержания в собственной творческой деятельности и диалогическом взаимодействии с одноклассниками. Участие в

совместно-распределённой театрализованной деятельности на материале художественных текстов способствует повышению интереса школьников к изучаемому предмету, пробуждает в них эмоциональное переживание и в целом стимулирует развитие [168].

В схематическом виде содержание Технологии представлено на рисунке 3:

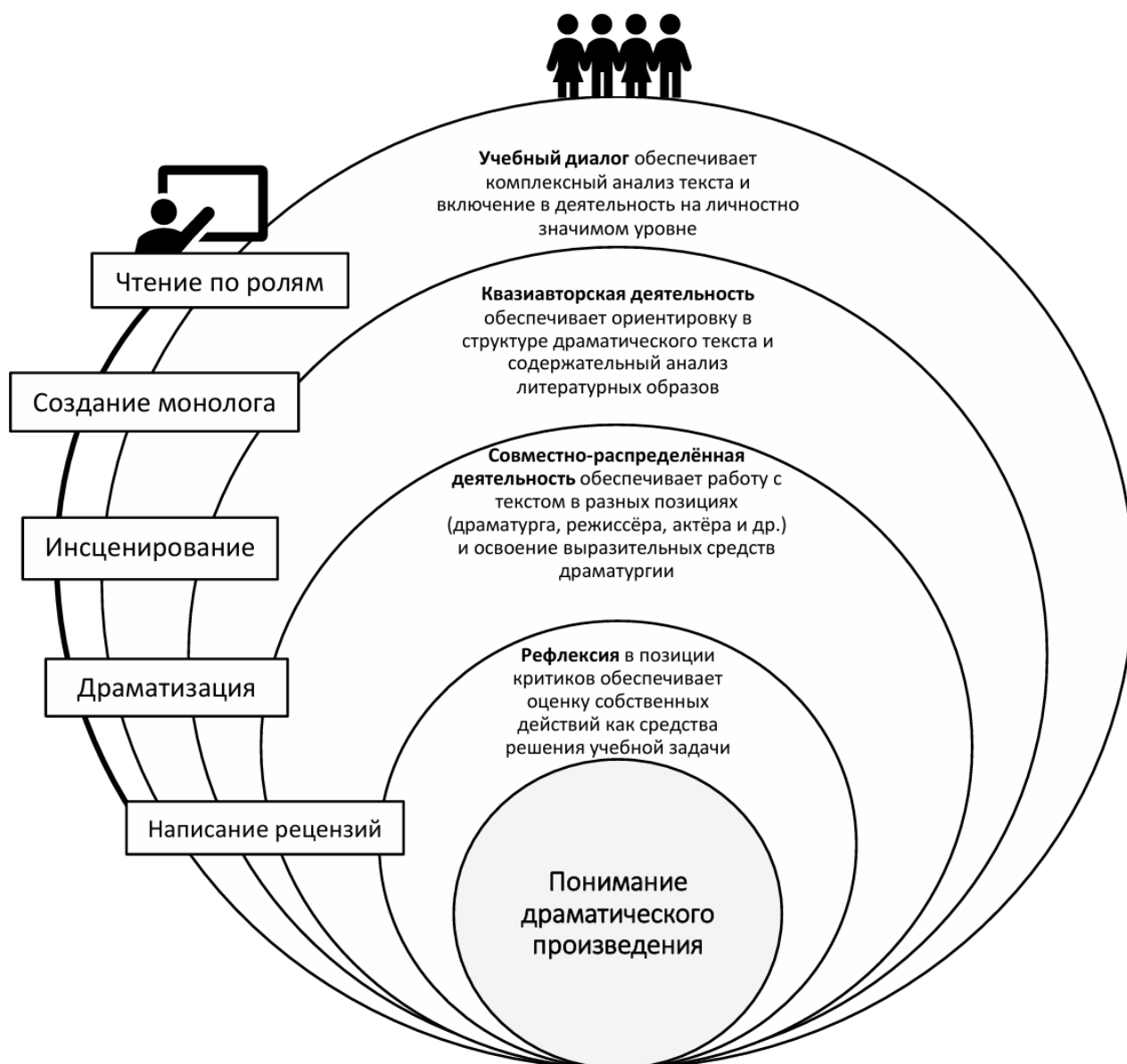


Рисунок 3 – Психолого-педагогические условия освоения содержания драматического произведения на уроках литературы (разработан автором)

Технология позволяет учителю формировать у школьников обобщённые способы действия, связанные с пониманием драмы, в том числе при работе с произведениями, принадлежащими другим литературным родам (сказка, рассказ,

баллада и т. д.), что даёт возможность успешно осуществлять пропедевтику изучения драмы, начиная с 5-го класса. Это восстанавливает преемственность между программами начальной и основной школы и позволяет формировать у школьников системные представления о различиях художественной модели мира в эпосе и драме. При традиционном подходе формирование таких представлений представляется невозможным. Методисты В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская отмечают, что заключительную стадию наивного реализма дети проходят в 6-м классе [123], однако Технология позволяет преодолеть школьникам характерное для младшего подросткового возраста наивно-реалистическое восприятие произведения и перейти от «сюжетного» чтения к смысловому, выйти за рамки установленной «возрастной нормы».

Технология обеспечивает достижение школьниками предметных результатов, обозначенных в федеральной рабочей программе по учебному предмету «Литература»: умение воспринимать, анализировать, интерпретировать и оценивать прочитанные произведения; сопоставлять художественные произведения с произведениями других видов искусства; выразительно читать, передавая личное отношение к произведению; участвовать в беседе о прочитанном произведении; создавать устные и письменные высказывания разных жанров; расширять круг чтения; участвовать в создании учебных проектов и публично представлять их результаты [194, с. 24–25]. Также обучающиеся осваивают ряд метапредметных результатов: умения самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи при работе с разными типами текстов, задавать вопросы и высказывать идеи в ходе учебного диалога, сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, устанавливать существенный признак классификации и классифицировать литературные объекты по существенному признаку, устанавливать основания для их обобщения и сравнения, определять критерии проводимого анализа, публично представлять результаты проекта, самостоятельно и в группе составлять алгоритм решения учебной задачи, принимать цель совместной учебной деятельности, коллективно строить действия

по её достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы и др. [Там же, с. 17–20].

2.3. Психодиагностические инструменты в области понимания художественных текстов

Обеспечить грамотную психолого-педагогическую поддержку становления читательской деятельности невозможно без психодиагностического инструментария, ориентированного на исследование зоны ближайшего развития школьников и выявление дефицитов в их читательской подготовке через анализ способов деятельности с текстом, а не через проверку фактологических знаний. Е.И. Исаев и А.А. Марголис отмечают: «Трудности в обучении – это междисциплинарная проблема, требующая для своего решения объединения усилий разных специалистов: педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов, дефектологов, нейропсихологов и др. Объединяющей основой такого сотрудничества должно стать понимание природы трудностей, средств их выявления, доказательных программ их профилактики и преодоления» [90, с. 17]. В связи с этим необходимо рассмотреть возможность интеграции в область психодиагностики представлений о зависимости понимания от типологических характеристик читаемого текста.

В современной отечественной науке представлены инструменты, позволяющие исследовать понимание научных текстов (Т.В. Борзова [31]); методики, направленные на оценку понимания информационных текстов (О.Л. Обухова [152]); методики, направленные на нейропсихологическую диагностику высших психических функций, связанных с чтением и пониманием прочитанного (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова [10]; Л.С. Цветкова [203]); методики, измеряющие понимание эпических и лирических художественных текстов (В.Н. Базылев, В.Г. Красильникова [12]; А.Н. Семашенко, З.К. Темиргазина [178]; О.Н. Левушкина [109]; Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, А.А. Адаскина [133]); диагностика читательской грамотности Московского центра качества образования, построенная на материале сплошных и несплошных информационных и научно-популярных текстов, а также художественных прозаических текстов;

международные тесты PIRLS и PISA [243; 245; 246], направленные на оценку качества чтения и понимания текста [73, с. 221–222]. С.В. Олефир, анализируя задания национальной системы оценивания функциональной грамотности, разработанной Центром оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО, отмечает, что «при работе с художественным текстом учащиеся должны проанализировать чувства и характеры героев, мотивы их деятельности, авторский замысел» [153, с. 24].

Многообразие специализированных инструментов, направленных на диагностику разных типов текстов, в очередной раз подчёркивает, что диагностические процедуры должны отличаться в зависимости от текста, понимание которого проверяется. Но на практике мы видим, что методики, направленные на диагностику художественного текста, оценивают некую совокупную способность к пониманию художественной литературы, игнорируя деление на лирику, эпос и драму (исключая методики «Беседа о стихотворении» и «Беседа о рассказе» Г.Н. Кудиной). Таким образом, приходится констатировать, что в отечественной науке не представлены методики, направленные на диагностику понимания драмы. Чаще всего в качестве стимульного материала используются информационные тексты, а художественные тексты представлены эпосом (см., например, [12; 58]). Единственным примером использования пьесы в диагностике может послужить одно из заданий международной диагностики образовательных достижений среди 15-летних обучающихся Programme for International Student Assessment (PISA), включающей оценку читательской грамотности на основе текстов разных типов (публицистические, официально-деловые, учебные, художественные и т. д.) [206; 248]. В аналитическом отчёте, посвящённом результатам PISA-2009 [206], Г.А. Цукерман приводит ряд заданий, основанных на пьесе «Театр – и только театр» венгерского драматурга Ференца Молнара, и комментарии к ним. В первом задании обучающимся было необходимо прочитать отрывок произведения и ответить на вопрос о том, чем занимались герои перед тем, как поднялся занавес. Упоминание о занавесе

находится в начале текста и помещено в ремарку, предваряющую действие, а ответ на поставленный вопрос находится в середине текста и помещён в реплику одного из героев. Основная трудность для читателя состояла в том, чтобы найти упоминания о действии, происходившем до начала событий, описываемых в пьесе. Большая часть школьников приступила к ответу, но не смогла найти в пьесе информацию, «которая сформулирована открытым текстом, но в неожиданном месте длинного текста, и которую надо отличить от большого числа других единиц информации, конкурирующих с искомой и выраженных гораздо более рельефно, акцентировано» [Там же, с. 63]. Найти явно сообщённую в тексте информацию и верно ответить на вопрос смогли всего 11% российских школьников, а средняя успешность по странам ОЭСР немногим выше – 13%. Во втором задании было необходимо проинтерпретировать реплику героя пьесы, выбрав один из предложенных вариантов ответа. Выполнить это задание невозможно без содержательного анализа предшествующего данной реплике контекста. Типичные ошибки российских подростков, как отмечает Г.А. Цукерман, связаны с тенденцией к смешению личного опыта с опытом героев пьесы. В третьем задании предлагается высказывание некоего читателя об одном из героев. Читатель утверждает следующее: «Из трёх действующих лиц Адам, вероятно, больше всех взволнован тем, что находится в замке». Подросткам было необходимо подтвердить это суждение, опираясь на сведения о судьбе и характере персонажа, отражённые в небольшом монологе. Несмотря на отсутствие вариантов ответа, с этим заданием справились 47% школьников. Предполагаемую причину затруднений автор отчёта видит, во-первых, в необходимости посмотреть на ситуацию со стороны некоего читателя, во-вторых, в невнимательном прочтении вопроса. Последнее задание на материале пьесы содержит вопрос, нацеленный на проверку понимания общей идеи пьесы, авторской позиции, а также варианты ответов, и звучит следующим образом: «В общем и целом, что хочет сказать Молнар-драматург, начав свою пьесу таким образом?». Среди участников диагностики успешно справились с заданием 51% обучающихся. Таким образом,

предложенные задания были направлены на диагностику умения находить и извлекать информацию из текста, а также умения интегрировать и интерпретировать сообщения текста.

Наряду со сложностью отбора стимульного материала для диагностики понимания существует трудность выделения показателей и уровней понимания. Представление об уровне организации процесса понимания нашло отражение в ряде исследований, посвящённых данной проблеме. Рассмотрим существующие подходы к определению уровней понимания более подробно.

В исследовании PISA по читательской грамотности выделяют шесть уровней, «где пятый и шестой уровни – самые высокие, их достижение указывает на высокие компетенции; второй уровень – пороговый, его недостижение свидетельствует о недостаточно развитых базовых умениях – об учебной неуспешности» [155]. Критерии показывают, как обучающиеся понимают, оценивают и используют тексты для достижения своих целей.

В диагностике качества понимания информационного текста О.Л. Обуховой, предназначенной для выпускников начальной школы, автор опирается на концепцию П.Г. Нежнова и предлагает использовать три типа понимания для дифференцированного измерения навыка понимания: 1) *воссоздающее понимание* подразумевает способность соотносить информацию текста с реальностью, выделять ключевые события и их последовательность, сравнивать объекты, анализируя их характеристики, понимать данные в разных форматах (текст, таблицы, схемы) и интегрировать разрозненные детали в целостное представление о прочитанном; 2) *рефлексивное понимание* включает в себя способность выявлять авторскую логику и систему понятий, формулировать выводы, подкреплённые доказательствами из текста; 3) *творческое понимание* характеризуется способностью использовать текст как основу для генерации собственных знаний и идей [152].

О.Н. Левушкина при создании своей методики опирается на труды Г.И. Богина, разработавшего модель языковой личности, и выделяет три вида

понимания: *при семантизирующем понимании* читатель сосредоточен на смысле частных слов, семантические связи практически не устанавливаются, понимание целого затруднено; *когнитивное понимание* позволяет декодировать заложенные в произведении смыслы; *распредмечивающее понимание* направлено на извлечение подтекстовой информации, зашифрованной в формальных особенностях текста [109].

В учебном пособии под редакцией Е.К. Маранцман предлагается трёхуровневая классификация для определения результатов литературного образования: *репродуктивный уровень* связан с запоминанием и воспроизведением знания, выполнением заданий по образцу; *аналитико-синтетический уровень* предполагает относительную самостоятельность при выполнении заданий (объяснение, характеристика, анализ, сравнение и т. д.) в знакомой ситуации; *продуктивный уровень* связан с творческим применением знаний, готовностью действовать в нетипичной ситуации [124].

В.Н. Базылев, В.Г. Красильникова предлагают ориентироваться на четыре уровня понимания текста, где *первый уровень глубины понимания* ассоциирован с ориентировкой в тексте; *второй* – с извлечением из текста фактической информации; *третий* – с пониманием выразительных средств, используемых автором; *четвёртый* – с рефлексией намерения автора [12].

И.Е. Брякова, Г.М. Кулаева и П.А. Якимов выделяют высокий, средний, низкий уровень для каждого компонента читательской грамотности обучающихся 8–9 классов: когнитивного (читательская наблюдательность), мотивационного (читательская ориентированность) и практического (читательская восприимчивость). *Высокий уровень* связан со знанием видов и стратегий чтения, широким диапазоном фоновых знаний; высокой мотивацией и способностью добывать информацию; умением находить, интегрировать, интерпретировать информацию, устанавливать связь между ней и собственным опытом. *Средний уровень* связан с неверным выбором стратегий предтекстовой, текстовой или послетекстовой деятельности, неверным извлечением смысла из прочитанного;

неустойчивыми мотивами к чтению; неумением оценивать содержание текста и устанавливать связь с собственным опытом. *Низкий уровень* связан с незнанием видов и стратегий чтения, низким уровнем фоновых знаний; отрицательным отношением к чтению; неумением интерпретировать информацию, оценивать содержание текста, устанавливать связь между прочитанной информацией и личным опытом [34].

Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская ориентируются на уровни понимания текста, через которые проходит в своём развитии школьник, начинающий читательский путь с установок так называемого наивного читателя и в идеале осваивающий читательскую деятельность на уровне культурного читателя: *формальный уровень* охватывает понимание и умение реконструировать фактические данные, явно обозначенные или косвенно упомянутые в тексте; *предметный уровень* описывает умение понимать смысл прочитанного через интерпретацию средств выразительности и художественных деталей; *функциональный уровень* предполагает творческое отношение к тексту на основе целостного восприятия и понимания, способность выполнять квазиавторские задачи [133].

М.Г. Племенюк пишет, что исследователи выделяют в понимании уровни и формы, включающие различные элементы и параметры, при этом на этих уровнях по-разному соотносится субъективное и объективное, психологическое и логическое, интуитивное и рациональное. С психологической точки зрения понимание характеризуется разным качеством и разной глубиной. По мнению исследователя, *начальный уровень понимания* демонстрирует понимание основной темы высказывания без возможности субъекта самостоятельно воспроизвести содержание высказывания; *повышенный уровень* характеризуется умением связывать мысли, понимать последовательность изложения; *высший уровень* связан с пониманием цели, причин, способов, внутренней логики высказывания, а также с оценкой языковых средств [156, с. 19–20].

Методики, как правило, включают задания, направленные на оценку различных уровней понимания – от буквального (воспроизведение фактической

информации) до интерпретационного (выявление подтекста, авторской позиции) и оценочного (выражение собственного мнения, оценка произведения). Диагностические процедуры же включают разнообразные опросники (О.В. Левушкина), задания учебного типа (PISA; О.Л. Обухова), стандартизированные интервью (Г.Н. Кудина), письменные ответы на вопросы (В.Н. Базылев, В.Г. Красильникова). В монографии Т.Е. Беньковской и Ж.А. Майдангалиевой [25] предлагается методика проверки разных сфер читательского восприятия школьников. Авторы выделяют четыре сферы (эмоции, осмысление содержания, воображение, реакция на художественную форму), диагностировать которые предлагается с помощью целого арсенала педагогических методов, которые представлены в таблице 2:

Таблица 2

**Методика проверки сфер читательского восприятия школьников
(Т.Е. Беньковская, Ж.А. Майдангалиева)**

Эмоции	Осмысление содержания	Воображение	Реакция на художественную форму
1) выразительное чтение; 2) сочинения и ответы на вопросы после первого чтения произведения; 3) оживление личных впечатлений, жизненных наблюдений по ассоциации с художественным текстом; 4) сопоставление литературного текста с явлениями других искусств на уровне эмоциональной оценки	1) составление плана; 2) сжатый пересказ; 3) комментирование текста; 4) ответы на аналитические вопросы, в том числе и на вопросы проблемного характера; 5) рассмотрение композиции художественного произведения; 6) сопоставление литературных произведений; 7) сопоставление близких по теме произведений смежных искусств на уровне концепции	1) творческий пересказ (с изменением лица рассказчика); 2) устное словесное рисование; 3) составление киносценария; 4) домысливание сюжета; 5) реконструкция внесценических эпизодов драмы	1) пересказ, близкий к тексту; 2) стилистический анализ; 3) оправдание слов-образов и приёмов авторского повествования; 4) сопоставление произведения и его реальной основ [25, с. 102]

Заслуга авторов состоит в попытке объединить разные аспекты читательского восприятия, но при этом такая процедура оценки восприятия литературы школьниками представляется чрезмерно сложной и, как следствие,

недостаточно чёткой. Разнообразие методов и отсутствие ясных критериев затрудняют объективное определение уровня читательского развития обучающихся.

Дефицит диагностик понимания художественных текстов объясняется спецификой исследуемой области. В контексте изучения образовательных стратегий при анализе и интерпретации художественных произведений в школе И.В. Сосновская отмечает: «Образовательные технологии носят сугубо рациональный, прагматический характер, нацелены на извлечение из текста информации фактического содержания, компонентов формы, что поддаётся стандартизированному контролю» [184, с. 136]. И далее ставит ключевой для диагностики художественного развития детей вопрос: «Можно ли анализ художественного произведения свести только к выявлению такой информации? Не разрушает ли это природу художественного текста? Художественные произведения привлекают нас силой эмоционального, чувственного и эстетического воздействия, которое часто выражается в том неуловимом духе автора, его мироощущении, которые открываются за текстом, но вместе с тем и в нём самом» [184, с. 136]. Диагностика читательского развития не должна быть нацелена на проверку знания частных фактов о тексте. Такой редуционистский подход подменяет многомерность произведения суммой сведений о нём.

Мы опирались на подход, предложенный Г.Н. Кудиной [102]. На наш взгляд, он позволяет исследовать понимание с психологической, а не «фактологической» стороны, рассматривая художественный текст в единстве формы и содержания. В своих методиках «Беседа о рассказе» и «Беседа о стихотворении» Г.Н. Кудина ориентируется на родовую специфику произведений, лежащих в основе диагностики, что позволяет оценить сформированность обобщённых способов действия, отвечающих за понимание лирики и эпоса. В качестве ключевых показателей понимания эпического текста Г.Н. Кудина выделяет понимание характеров героев, их точек зрения, понимание авторского отношения к героям и событиям, общего эмоционального тона произведения. Для анализа лирического

текста наиболее существенными показателями являются понимание ведущего настроения, понимание развития переживания лирического героя, понимание связи его мыслей и чувств. Так, например, результаты диагностики по методике «Беседа о стихотворении» позволили выявить, что при чтении стихотворения А.А. Фета «Облаком волнистым...» дети часто не могут установить связь между картиной, рисуемой поэтом в первом четверостишии, и чувствами, которые испытывает лирический герой, что влечёт за собой непонимание смысла лирического произведения в целом [75]. Диагностические процедуры в предлагаемых методиках выстроены особым образом, отличным от подхода классической психометрики. Проверка валидности показателей в них проводилась с помощью метода эталонной группы. На материале читательских интерпретаций людей, профессионально связанных с литературным творчеством, была выработана «идеальная» модель прочтения текстов и выделены критерии понимания. Оценка результатов в методиках опирается на принцип экспертизы, единственно возможный в сфере диагностики художественного развития детей [133]. Отметим, что такая диагностика не может быть «селективной» и служить для отбора наиболее одарённых школьников. В большей степени она ориентирована на исследование зоны ближайшего развития школьников и выявление дефицитов в их читательской подготовке.

Выводы по второй главе

1. Проведённый в главе анализ позволяет сделать вывод, что литературный род выступает специфическим культурным средством, организующим читательское восприятие и направляющим интерпретационную деятельность читателя по заданной автором траектории. При организации учебной деятельности необходимо учитывать специфику драматического произведения, связанную с требованиями сценической условности и особенностями создания образов героев драмы (поступки и речь), построения в ней художественной речи (отсутствие рассказчика, диалоги и монологи), пространства и времени (деление на акты и сцены) и т. д. [57; 148; 190; 198; 201; 208].

2. Анализ формально-содержательных особенностей драмы в связи с особенностями читательского восприятия позволил представить понимание драматического произведения в виде теоретической модели, включающей четыре взаимосвязанных компонента (интерпретация паратекста; понимание эмоционального тона; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции) и обобщённые способы действия читателя, необходимые для понимания текстов этого типа.

3. Обоснована технология экспериментального обучения, представленная системой учебных задач (инсценирование, драматизация, написание рецензии, чтение по ролям, создание монолога от лица героя), позволяющих формировать у школьников необходимые способы действия читателя. Установлено, что данные учебные задачи приобретают деятельностную направленность только при учёте определённых психолого-педагогических условий (учебный диалог; творческая деятельность с текстами; совместно-распределённая театрализованная деятельность; рефлексия собственной деятельности в разных позициях (драматурга, режиссёра, актёра и т. д.).

4. Анализ существующих подходов к диагностике понимания художественных текстов показал, что на данный момент в отечественной науке не разработаны психодиагностические инструменты, позволяющие комплексно оценить читательское развитие с учётом специфики текстов разных типов. Обоснована необходимость разработки специализированного диагностического инструментария, учитывающего родовые особенности драмы, для совершенствования образовательного процесса на уроках литературы в 5–6 классах. При этом диагностический текст должен обладать рядом характеристик: 1) не изучаться в школе; 2) иметь небольшой объём; 3) обладать типологическими чертами текста, понимание которого оценивается, так как учёт родо-жанровой специфики произведения при разработке методики позволит получить надёжные и валидные результаты.

Глава 3. Технология экспериментального обучения, направленная на освоение родовой специфики драматического произведения младшими подростками

3.1. Разработка диагностического инструментария

3.1.1. Методика «Понимание драматического текста»

Во второй главе была показана необходимость разработки специализированного диагностического инструментария, позволяющего оценить понимание драматических произведений младшими подростками. Методика «Понимание драматического текста» (А.А. Адаскина – А.А. Зарецкая) предназначена для работы с обучающимися основной и старшей школы. В качестве стимульного литературного материала выступает одноактная пьеса А.В. Вампилова «Свидание» (1961) [176]. Для обоснования логики выделения критериев методики необходимо обратиться к краткому пересказу сюжета произведения.

Пьеса написана на любовно-бытовую тематику, «характерную для водевиля о ссорящихся влюблённых или супругах» [40, с. 27]. Содержание пьесы строится на двух конфликтах-поединках: 1) экспозиционный эпизод спора сапожника и студента; 2) центральный спор между студентом и девушкой [Там же]. Действие начинается «в майский день, на тихой городской улочке, в тени двухэтажного дома» [176]. К сапожнику, «бородатому благообразному старичку с задатками интеллигентности», подходит студент и просит о починке ботинок. После недолгих торгов студент соглашается отдать за работу 20 рублей: «Чините, чёрт с вами! Но условие: как можно быстрее. Промедление смертельно». Вдруг проходящая мимо девушка «вскрикивает и приседает на тротуар»: у неё сломался каблук. Она слёзно просит обслужить её вне очереди, взывая к благородству, вежливости и порядочности студента, но тот неумолимо стоит на своём: «Вежливым и предупредительным с вами будет тот, к кому вы торопитесь. Он, и никто другой. Я же не вижу в этом никакого смысла. Другое дело, если бы вы мне понравились...» [Там же]. Спор перерастает в язвительную перепалку, в ходе

которой случайным образом открывается, что студент и девушка так отчаянно торопились на свидание друг с другом.

Несмотря на небольшой объём и простую фабулу, данное произведение обладает ключевыми родовыми особенностями драмы. В пьесе отчётливо прослеживаются основные элементы сюжета (завязка, развитие действия, кульминация, развязка), и присутствует стремительно развивающийся драматический конфликт: «Конфликты и характеры в скупом сценическом времени одноактных пьес строятся в принципе так же, как и в больших произведениях, – на динамике мыслей и чувств персонажей, но с гораздо большей уплотнённой сюжетом, большей концентрацией изобразительно-выразительных средств, большей лаконичностью текста» [159, с. 7]. Рамочный текст включает заголовок, подзаголовок и разные типы ремарок, что расширяет возможности читательского анализа. Автор испытывает героев, помещая их в драматические обстоятельства, и заставляет читателей задуматься о проблемах лицемерия и эгоизма. Комическое, даже карикатурное изображение героев и их диалоги, насыщенные остротами, резко контрастируют с развязкой пьесы, срывающей маски и обнажающей человеческую трагедию под комедийным фасадом.

Диагностическая процедура включает прочтение пьесы и письменный ответ на вопросы. Опросник методики состоит из 11 вопросов, направляющих читательское внимание испытуемого на значимые для диагностики моменты произведения. Приведём эти вопросы ниже:

1. Понравилась ли вам пьеса? Почему?
2. О чём эта пьеса? Почему вы так думаете?
3. Кто обозначил, что действие пьесы происходит в майский день, на тихой городской улочке? Для чего?
4. Для чего в пьесе дан подзаголовок?
5. Почему студент не уступает девушке?
6. Как характеризует студента его *монолог*?
7. Выпишите минимум три *ремарки*, указывающие на то, что герои спешат:

8. Как сапожник реагирует на конфликт, который разворачивается на его глазах?
9. Как автор относится к сапожнику? Почему вы так думаете?
10. Какие эмоции автор хотел вызвать у читателя? Какие эмоции пьеса вызвала у вас?
11. К какому *жанру* можно отнести это произведение: к комедии или трагедии? Объясните свою точку зрения.

Ответы испытуемых на данные вопросы позволяют продемонстрировать владение обобщёнными способами действия, от которых зависит способность к пониманию драматических произведений. Критерии методики соответствуют разработанной нами теоретической модели понимания драматических текстов и включают четыре показателя: интерпретация паратекста; понимание эмоционального тона (пафоса) произведения; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции.

Каждый критерий методики ранжирован по трём уровням:

1) *высокий уровень* характеризуется глубоким пониманием идеи произведения на основе комплексного анализа содержания и формы, при котором структурные элементы произведения осознаются читателем как средства воплощения авторского замысла;

2) *базовый уровень* ассоциирован с зоной ближайшего развития и характеризуется применением элементарных навыков анализа художественного текста без проникновения в подтекст и учёта родовых особенностей драмы;

3) *недостаточный уровень* указывает на несформированность необходимых для понимания драмы обобщённых способов действия и демонстрирует упрощённое, наивно-реалистическое понимание идеи произведения.

В таблице 3 приведены критерии оценивания и описаны уровни понимания с примерами ответов испытуемых:

Критерии оценивания ответов по методике «Понимание драматического текста»

Критерий методики ПДТ	Уровень понимания		
	Недостаточный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень
1	2	3	4
К1 – Интерпретация паратекста (подзаголовков, ремарки)	<p>Паратекст не используется как инструмент интерпретации; испытуемый не ориентируется в драматическом тексте (принимает ремарку за подзаголовков и т. п.)</p> <p>– [Подзаголовок использован для того,] ... чтобы зритель или читатель знали, из какого сборника взято произведение; ... чтобы можно было понять, как тогда делали обувь или какая тогда была мода.</p> <p>– Ремарки выписаны с ошибками или не выписаны вообще</p>	<p>Паратекст частично подвергается анализу, но подтекстовая информация из него не извлекается</p> <p>– <i>Это значит, что и в наше время такое может быть; Автор добавил это для обозначения времени, в котором происходит ситуация.</i></p> <p>– Ремарки выписаны с ошибками или не в полном объёме. Вместо ремарок приводятся реплики героев с указанием на спешку, например: <i>Студент. Ни в коем случае! Я опаздываю</i></p>	<p>Из паратекста извлекается дополнительная информация, расширяющая семантическое пространство текста; элементы паратекста идентифицируются в полном объёме, связываются с другими эпизодами пьесы.</p> <p>– <i>Студент – не рыцарь; ... Поведение главного героя никак не походило на рыцарское поведение.</i></p> <p>– Ремарки выписаны в полном объёме («смотрит на часы, нервничает» и т. п.)</p>
К2 – Понимание эмоционального тона (пафоса) произведения	<p>Испытуемый не считает пафос произведения и опирается лишь на эмоциональные реакции и ассоциации, привнесённые из личного опыта (злость, напряжение, удивление и т. п.)</p> <p><i>Меня просто эти герои раздражают; Я немного рассердилась и удивилась</i></p>	<p>Испытуемый не придаёт значения гротескному изображению характеров и комичности сложившейся в пьесе ситуации, выделяя грустное/печальное/трагичное настроение как эмоциональную доминанту текста</p> <p><i>[Настроение] Грустное, потому что парень её сильно любил, а она ушла от него; [Пьеса вызвала] Сочувствие к ситуации, ведь из-за чрезмерной настойчивости студент не узнал свою возлюбленную</i></p>	<p>Испытуемый считает комический пафос пьесы, несмотря на поучительный подтекст произведения</p> <p><i>Тут есть и доля комедии, и доля трагедии. Трагичны проблемы, которые пытается показать автор через пьесу, а с другой стороны, комична эта ситуация и глупость героев; Автор хотел вызвать смех, <...> недоразумение вышло</i></p>

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
<p>К3 – Воссоздание образа героя (портрет, поступки и их мотивы, черты характера) <i>На примере образа студента</i></p>	<p>Испытуемый выбирает в конфликте определённую сторону, наивно-реалистически оценивает поведение героев, «вчитывая» в пьесу собственные эмоциональные оценки и характеристики без опоры на текст; попытка понять мотивы и этически оценить поступки героя отсутствует</p> <p><i>Он рассудительный и честный, он протестует стандартам; Он заботливый, уважает себя и не терпит неуважения к себе</i></p>	<p>Испытуемый выделяет поверхностные мотивы поведения студента (спешка, отсутствие времени и т. п.), но не составляет речевой портрет и ограничивается единичными характеристиками образа</p> <p><i>Монолог характеризует [студента] как занятого человека;</i> <i>[В монологе] студент пунктуальный, так как боится опоздать</i></p>	<p>Испытуемый «воссоздаёт» образ студента с опорой на авторскую позицию, глубоко анализирует мотивы и поступки героя (неумение слышать другого, эгоизм и т. п.); на основе комплексного анализа поведения и речи студента «вычитывает» черты антигероя</p> <p><i>[Студент] думает, что только его счастье важно, и это демонстрирует, что он эгоист; [Студент] человек, который хочет отстаивать свои права, но при этом он не уважает никого, кроме себя</i></p>
<p>К4 – Выявление авторской позиции (отношение автора к героям и их поступкам) <i>На примере образа сапожника</i></p>	<p>Испытуемый считает происходящие с героем события проявлением авторского отношения; находит в тексте свидетельства негативного отношения автора к сапожнику; утверждает, что указатели на авторское отношение отсутствуют в тексте</p> <p><i>Наверное, хорошо, потому что он [сапожник] бездомный; Я заметил, что автор предвзято относится к сапожнику, это видно по фразам в тексте: "старый пират" и т. д.</i></p>	<p>Испытуемый ориентируется на явно сообщённую информацию и на её основе делает вывод; в остальном сапожник предстаёт безликим второстепенным героем, выполняющим функцию «места встречи»; вычитывает отдельные черты героя по тексту, но не может связать их с авторским отношением</p> <p><i>[Автор относится к сапожнику] Нейтрально, потому что особых обозначений на него не делал; Мне кажется, что он к нему относится нейтрально, ни хорошо ни плохо</i></p>	<p>Испытуемый комплексно анализирует текст пьесы, ориентируясь на ремарки, поступки и реплики героя; выявляет в образе сапожника черты героя-резонёра, отмечает мудрость и нравственное превосходство героя; сблизжает в своём анализе точку зрения сапожника с авторской позицией</p> <p><i>[Автор относится к сапожнику], как к посреднику между мнением студента и мнением девушки; ...Как к старцу, который многое повидал; Я думаю, что в этом персонаже автор видит себя</i></p>

Полностью методика «Понимание драматического текста» представлена в Приложении 1. Предъявление опросника методики двум группам взрослых читателей (эталонной и контрольной) и сравнение ответов взрослых и школьников позволило выявить и обосновать уровни понимания для каждого критерия методики. В эталонную группу взрослых читателей (17 чел., 6 м, 11 ж) вошли профессионально близкие к филологии взрослые люди от 24 до 82 лет (учителя-словесники, писатели, актёры). В контрольную группу (27 чел., 14 м, 13 ж) вошли респонденты от 20 лет до 81 года, которые ограничились школьным литературным образованием и сейчас задействованы в других сферах деятельности (инженерное, переводческое дело, IT, юриспруденция, маркетинг, педагогика начального образования). На основе ответов чтецов-специалистов была выработана «идеальная» модель прочтения пьесы, которая соответствует *высокому уровню* понимания драматического произведения в разработанной методике. Следует подчеркнуть, что наличие эталона интерпретации диагностического текста не упрощает авторский замысел и не сводит понимание художественного произведения к выбору правильного ответа в тестовом задании. Напротив, эталон служит ориентиром, который, с одной стороны, не ограничивает герменевтическую свободу читателя, с другой стороны, контролирует сонаправленность читательского и авторского сознаний, что является важнейшим условием адекватного понимания. Понимание индивидуально, но оно всегда предполагает движение по заданной автором траектории. Говоря простыми словами, читательская работа заключается, во-первых, в необходимости понять позицию автора, а во-вторых, в формулировании собственной позиции на основе прочитанного. Невозможно говорить о единой для всех, «правильной» интерпретации художественного произведения. Возникновение альтернативных точек зрения – важнейшая особенность и функция искусства [85, с. 165], однако множество индивидуальных пониманий одного и того же текста, различаясь по акцентировке тех или иных частных, по глубине проникновения в авторский текст, всегда сходится в основных, концептуальных для данного произведения

моментах [106], составляющих его смысловое ядро, которое и стало ориентиром для разработки вопросов методики.

Рассмотрим критерии методики «Понимание драматического текста» более подробно. В качестве иллюстраций будут приведены ответы взрослых респондентов из эталонной группы (далее – спец.), контрольной группы (далее – неспец.), а также ответы читателей-подростков. В скобках после ответов взрослых читателей указывается пол и статус, после детских – пол и группа, к которой относится ребёнок (ЭГ5, КГ5; ЭГ6, КГ6).

Критерий 1 – Интерпретация паратекста показывает, способен ли читатель использовать рамочный текст для расширения семантического пространства произведения. Ответы, соответствующие *высокому уровню*, демонстрируют стремление читателя к целостному восприятию текста. Читательские интерпретации подзаголовка пьесы («Сценка из нерыцарских времён») наглядно показывают уровень владения этим способом действия: «Пьеса рассказывает о "нерыцарском" поведении студента и о том, что времена изменились, общество стало другим по сравнению с эпохой рыцарства. Автор подсказывает, в чём основная мысль пьесы» (ж, спец.); «[В подзаголовке] автор характеризует нежелание героев уступать друг другу (прежде всего студента – девушке) и тон, в котором они друг с другом разговаривают, перекликаясь со словами студента о том, что сейчас уже не те времена, чтобы петь серенады и уступать место дамам (как обычно представляют "рыцарские" времена)» (ж, спец.). Подобный синкретизм в восприятии элементов драмы был характерен для подавляющего большинства ответов эталонной группы (94%). Высокий уровень понимания по К1 доступен и младшим подросткам: «Студент – не рыцарь. Здесь используют приём антитезы» (ж, ЭГ5); «В пьесе дан заголовок "Сценка из нерыцарских времён", потому что поведение главного героя никак не походило на рыцарское поведение» (м, ЭГ5); «Рыцари были благородными джентльменами, а ... студент показан как противоположность рыцарей» (м, ЭГ6); «Данный подзаголовок дан для того, чтобы обозначить, что во время действия пьесы

мужчины не то что рыцари. Рыцари были благородными джентльменами, а представленный в пьесе студент показан как противоположность рыцарей» (м, ЭГ6); «Рыцари вежливы и благородны, чего не скажешь про диалог девушки и студента» (м, ЭГ6); «Смысл в том, что в рыцарские времена люди были, можно сказать, другие, а мужчины и женщины тогда вели себя строго по этикету и с большим уважением. Этот подзаголовок говорит о том, что в этой пьесе люди уже не ведут себя, как 100 лет назад, и пытаются доказать свою точку зрения» (м, ЭГ6).

К базовому уровню отнесены ответы, демонстрирующие частичное понимание: авторский замысел не искажается, но и не обогащается за счёт анализа паратекста, имплицитный смысл подзаголовка остаётся нераскрытым. Это связано с тем, что читатели-школьники не смогли актуализировать фоновые знания, которые бы позволили уловить иронию автора, противопоставляющего изображённую в пьесе сцену рыцарским временам. Однако респонденты предприняли попытку установить связь между подзаголовком и временем действия пьесы, что позволило отнести их ответы к базовому уровню: «Чтобы читатель понял, что это не старинный рассказ, и что это происходило не так давно» (ж, ЭГ5); «Это значит, что и в наше время такое может быть» (ж, ЭГ6); «Автор добавил это для обозначения времени, в котором происходит ситуация» (м, ЭГ6). В данных примерах понимание находится в зоне ближайшего развития, но не достигает высокого уровня, так как более сложные внутритекстовые связи между подзаголовком и содержанием текста не устанавливаются.

Ответы, свидетельствующие о *недостаточном уровне* понимания по К1, характеризовались смешением и неверной интерпретацией элементов паратекста: «[Подзаголовок использован для того,] ...чтобы зритель или читатель знали, из какого сборника взято произведение» (м, ЭГ6); «...Чтобы можно было понять, как тогда делали обувь или какая тогда была мода» (ж, КГ6); «В подзаголовке "Майский день" автор указывает на время и место действия пьесы» (м, неспец.); «Заголовок, как по мне, неудачный, а к чему подзаголовок не представляю» (м, неспец.)».

Критерий 2 – Понимание эмоционального тона (пафоса) произведения выявляет способность испытуемого уловить комический пафос произведения, несмотря на его поучительный характер и несчастливый финал. Сложность для читателя заключается в том, что настроение не задаётся явно, оно «растворено» в тексте пьесы. *Высокий уровень* по данному критерию обеспечивался рядом читательских умений. Читателю было необходимо обратить внимание на речевые портреты героев, авторские ремарки, использование юмора и иронии. Характер диалогов с самого начала подсказывает читателю общую тональность пьесы:

СТУДЕНТ. Изнываете без работы?

САПОЖНИК. Прячусь от жары. В моих башмаках нет такой роскошной вентиляции...

СТУДЕНТ (*усаживаясь на табурет и снимая ботинки*). Досадная случайность. Привычка ходить не глядя под ноги... Эти штиблеты должны жить во что бы то ни стало.

САПОЖНИК. Ты хочешь сказать: во что бы это тебе ни стоило? (*Осматривает штиблеты.*)
Операция рискованная... [176]

В группе взрослых респондентов высокому уровню соответствовала следующая модель ответов: «Ситуация смешна со стороны – за ней забавно наблюдать, пока не становишься непосредственным участником столкновения. Именно поэтому ситуация и комична, и трагична» (ж, спец.); «Настроение этой пьесы достаточно позитивное. Автор преподносит случившееся, как курьёзный случай, а не как человеческую трагедию или что-то в этом роде» (м, спец.). Несмотря на осознание негативного исхода для героев, школьники также смогли вычитать комическое настроение пьесы: «Тут есть и доля комедии, и доля трагедии. Трагичны проблемы, которые пытается показать автор через пьесу, а с другой стороны, комична эта ситуация и глупость героев, то есть сама суть» (ж, ЭГ6); «Я думаю, что к комедии, потому что в этой пьесе автор не сделал сильный акцент на переживания и разочарование, которые (как я думаю) испытывали герои после "первого свидания"» (ж, ЭГ6); «Это комедия, потому что ситуация со стороны всё-таки смешная (м, ЭГ6).

Данные ответы демонстрируют, что подростки способны отделить собственное переживание изображаемой ситуации от заданных параметров

авторской модели мира. Наряду с этим некоторые авторитетные исследователи в области методики преподавания литературы считают, что наивно-реалистическое восприятие художественного текста в младшем подростковом возрасте – нормальный этап читательского развития, не требующий специального педагогического вмешательства: «Наивный реализм, который при нормальном развитии преобладает в читательском восприятии учащихся IV–VI классов, ведёт при чтении к слиянию искусства и действительности и наделяет читателя эмоциональной активностью, силой переживания, общей целостностью впечатления, хотя и схематического, порой лишённого последовательной логической связности. Внимание к форме произведения и автору как его творцу на этой стадии развития минимально» [120, с. 54].

В ответах *базового уровня* превалирует гиперэмоциональное восприятие, выражающееся в повышенном внимании читателя к конфликту между героями. Респонденты, увлечённые сочувствием к девушке или студенту, не замечали гротескное изображение характеров и комичность сложившейся ситуации: «[Пьеса вызвала] *грустное настроение*, так как показана невозможность согласия у двух требовательных персонажей, воспринимающих только себя, свои требования, требующих немедленного исполнения их» (ж, неспец.); «[Настроение] *грустное*, потому что парень её сильно любил, а она ушла от него» (м, КГ5); «[Пьеса вызвала] *сочувствие к ситуации*, ведь из-за чрезмерной настойчивости студент не узнал свою возлюбленную» (м, ЭГ6). Литературный материал подвергается анализу, но респонденты не схватывают целостный контекст произведения, концентрируясь на эмоционально ярких вехах сюжета.

Недостаточный уровень по К2 связан с наивно-реалистическим отношением читателя к изображаемым событиям, которые трактуются исключительно исходя из собственных эмоциональных реакций (*злость, напряжение, удивление, радость и т. п.*): «У меня эта пьеса вызвала *лёгкую грусть*, воспоминания о детстве» (ж, неспец.); «*Радость* от того, что милой девушке удалось увидеть истинное лицо своего избранника» (ж, неспец.); «Меня просто эти герои *раздражают*» (ж, ЭГ5);

«Я немного *рассердилась* и удивилась» (ж, ЭГ5). Обычно такие ответы обучающихся сопряжены с неспособностью определить жанровую принадлежность произведения.

Критерий 3 – Воссоздание образа героя базируется на читательском умении анализировать речь, поступки, характер героя в драме. Для оценки этих умений в методике предлагается рассматривать читательские суждения, связанные с ярким и противоречивым образом студента. Важно отметить, что анализ образа требует от читателя особых компетенций, обусловленных особенностями построения художественной реальности в драме: в отличие от эпоса, образ героя в ней формируется не через подробные описания и «указатели» рассказчика, а через реплики (словесные действия) и драматические монологи, которые становятся основным источником информации о характере и мотивах персонажа. Этот критерий проверяет умение испытуемого формировать целостное впечатление о герое на основе отбора разбросанных по тексту, часто не сообщённых явно деталей, зашифрованных в диалогах и паратексте. Важно отметить, что здесь испытуемые также часто попадают во власть наивного реализма и проявляют излишнюю пристрастность в суждениях, игнорируя целостный замысел произведения и авторскую позицию. Так, например, некоторые респонденты не увидели в образе студента черты антигероя и отмечали исключительно его «ум и рассудительность» (м, ЭГ6), свободомыслие и стремление бороться со стереотипами, хотя негативные качества героя проступают явно и, очевидно, не одобряются автором: студент отпускает остроты в адрес пожилого мастера и убеждён, что проявлять вежливость нужно только по отношению к тем, кто ему нравится.

Высокого уровня по КЗ достигли читатели, продемонстрировавшие способность к непредвзятому и комплексному анализу образа студента: «Он думает, что только его счастье важно, и это демонстрирует, что *он эгоист*» (м, ЭГ5); «В нём наблюдаются черты *гордого и эгоистичного человека*» (ж, ЭГ6); «[Студент] человек, который хочет отстаивать свои права, но при этом *он не уважает никого, кроме себя*» (ж, ЭГ6). Оценки взрослых читателей совпадают с

ответами респондентов-школьников: «[Монолог характеризует студента] как циника, считающего, что "вежливым и предупредительным" нужно быть лишь с любимым человеком, остальные недостойны этого» (ж, спец.); «...как человека, который пытается поставить под сомнение устоявшиеся в обществе стереотипы, но при этом студент показывает себя эгоистичным и не очень воспитанным человеком» (м, спец.); «Автор не симпатизирует студенту. ... Студент невежлив и рационален. В конце сцены расстроенный и рассерженный студент обращает своё раздражение на сапожника ("старый пират, чёрт посадил тебя сюда")» (ж, неспец.).

Если испытуемые связывали поведение героя с такими поверхностными причинами, как спешка, нехватка времени и т. п., их ответы квалифицировались как *базовый уровень*: «[Монолог] характеризует [студента] как человека, не уступающего девушке, потому что ему надо на очень важную встречу. Как занятого человека» (ж, ЭГ6); «[Монолог показывает,] что он [студент] важно относится к каждой минуте» (м, ЭГ5); «[В монологе] студент пунктуальный, так как боится опоздать» (м, ЭГ5).

Наивно-реалистические ответы, в которых образ студента возвышается и идеализируется по субъективным причинам, были отнесены к *недостаточному уровню*: «Он рассудительный и честный, он протестует стандартам» (ж, ЭГ5); «Он заботливый, уважает себя и не терпит неуважения к себе» (м, ЭГ5); «[Монолог показывает студента] умным и сообразительным, умеющим расставлять приоритеты» (м, ЭГ6). В данном случае авторскую позицию вновь перекрывает личный опыт читателя.

Критерий 4 – Выявление авторской позиции связан с анализом образа сапожника и позволяет проверить умение испытуемого «вычитывать» авторскую позицию в драме. Как уже отмечалось, способы реализации авторской интенции в драматическом тексте также имеют особенности. Авторская позиция в драме проявляется не только в скрытом отношении к героям, выраженном в паратексте и репликах, но и в том, как автор разрешает конфликт, лежащий в основе пьесы [208, с. 74]. Ещё одной важной опорой для анализа и формулирования

выводов является образ сапожника: «...Автор сближается в своём понимании мира со стариком. Об этом говорят не только перечисленные функции героя-резонёра, но и положительные характеристики, данные ему ещё в самом начале, при описании портрета героя: "последний из кустарей-одинок", "благообразный старичок с задатками интеллигентности, трезвый, в хорошем настроении", у него "всё в образцовом порядке"» (ж, спец.); «[Автор относится к сапожнику] тепло – отмечает его аккуратность и даже "интеллигентность" (возникает подозрение, что он сапожник поневоле, а на самом деле, может, какой-нибудь профессор, что ощущает и студент). Он единственный из героев, по собственному признанию, "воспитан по-старому" ("по-рыцарски") и уступает студенту, соглашаясь чинить его ботинки за заниженную, вероятно, цену. Можно сказать, что автор доверяет сапожнику собственные реплики, потому что он остроумно комментирует происходящее, мы чувствуем, что это мудрый человек» (ж, спец.). Таким образом, для развитого читателя становится очевидной связь между авторской позицией, характером разрешения конфликта и образом сапожника-мудреца. Примечательно, что среди респондентов-специалистов отсутствуют ответы, соответствующие недостаточному уровню: читательские оценки распределились по базовому (18%) и высокому (82%) уровням.

Схожие оценки образа сапожника мы находим и у школьников: «Он [сапожник], хоть и персонаж второго плана, но сыграл очень важную роль для сюжета. Автор его описывает как вежливого, ухоженного, трезвого старичка» (м, ЭГ6); «Автор относится к нему как к посреднику между мнением студента и мнением девушки. Сапожник не разделяет ни одну из сторон» (м, ЭГ6); «[Автор относится к сапожнику], как к старцу, который многое повидал» (м, КГ6); «Я думаю, что в этом персонаже автор видит себя» (м, ЭГ6). Ответы такого типа были отнесены к *высокому уровню*.

К *базовому уровню* по К4 были отнесены ответы, в которых роль сапожника сводилась к функции места встречи для главных героев. Отношение автора к герою не вычитывалось, а интерпретация образа ограничивалась информацией, явно

сообщённой в ремарке в начале пьесы: «Я не увидел никакого отношения к сапожнику. В тексте нет каких-либо эмоциональных ключей по отношению к сапожнику, только незначительная констатация фактов о персонаже, что, как по мне, делает его "инструментом" в пьесе» (м, неспец.); «[Автор относится к сапожнику] нейтрально, потому что особых обозначений на него не делал» (ж, ЭГ6).

На недостаточный уровень понимания указывали некоторые особенности интерпретационной деятельности испытуемых. Рассмотрим их ниже:

1. Испытуемый принимает происходящие с сапожником события за выражение авторского отношения к герою (студент хамит сапожнику, следовательно, автор презирает сапожника; сапожник работает на улице, следовательно, автор его не уважает и т. п.): «Я заметил, что автор предвзято относится к сапожнику, это видно по фразам в тексте: "старый пират" и т. д.» (м, ЭГ6). «Старый пират» – это характеристика, данная сапожнику разгневанным студентом в конце пьесы. Описанная особенность чаще встречается среди школьников.

2. Испытуемый находит в тексте аргументы в пользу негативного отношения автора к сапожнику: «[Автор относится к сапожнику] с негативом. Это видно по тексту» (м, КГ6)»; «[Автор относится к сапожнику,] как к несостоявшемуся работнику государственного сектора экономики – неудачнику, с сожалением» (м, неспец.).

3. Испытуемый констатирует отсутствие каких-либо указателей на авторское отношение к герою: «[Автор относится к сапожнику] нейтрально, потому что особых обозначений на него не делал» (ж, ЭГ6); «Я не думаю, что в сценарном тексте заложено отношение к сапожнику» (ж, неспец.).

Примеры оценивания детских ответов по критериям методики «Понимание драматического текста» представлены в Приложении 2.

Методика прошла несколько этапов апробации, что позволило провести оценку содержательной валидности. Сначала трём экспертам (специалистам в

области филологии, театра и психологии) были предложены для оценки несколько драматических текстов в качестве потенциального стимульного литературного материала методики: пьесы А.В. Вампилова («Цветы и годы», «Свидание»), А.С. Пушкина («Моцарт и Сальери»), А.П. Чехов («Предложение»). Эксперты единогласно положительно оценили пьесу «Свидание» А.В. Вампилова, отметив оптимальную сложность и объём произведения для диагностических целей. Другие тексты были охарактеризованы как избыточно сложные, перегруженные культурно-историческим контекстом, насыщенные подтекстовой информацией, недоступной для данной возрастной группы. Таким образом, экспертная оценка стимульного литературного материала, проведённая в рамках пилотажного этапа, показала, что выбранный драматический текст («Свидание», А.В. Вампилов) в наибольшей степени соответствует возрастным и когнитивным возможностям младших подростков по сравнению с альтернативными вариантами.

На следующем этапе пилотажного исследования опросник предъявлялся 18 младшим подросткам (8 м, 10 ж) и 20 взрослым респондентам (18 ж, 2 м). Процедура оценки содержательной валидности включала беседы с респондентами, анализ стенограмм и уточнение вопросов. Примеры стенограмм бесед с испытуемыми приведены в Приложении 3. Анализ ответов позволил откорректировать неоднозначные формулировки и сократить продолжительность диагностики, что снизило влияние утомляемости на результаты школьников. Например, формулировка вопроса «какой ведущий *эмоциональный тон* в пьесе?» в одном из первых вариантов опросника методики затрудняла выполнение диагностической задачи как взрослыми читателями, так и детьми, а многообразие вопросов про настроение героев в разные моменты пьесы не приводило к необходимой направленности читательского анализа. В финальном варианте опросника на анализ эмоционального тона произведения читателей направляли вопросы 10 и 11 («какие эмоции автор хотел вызвать у читателя? какие эмоции пьеса вызвала у вас?»; «к какому *жанру* можно отнести это произведение: к комедии или трагедии?»). Они позволяли получить релевантные ответы для оценки

понимания по критериям методики. Были устранены вопросы, касающиеся анализа образа девушки: мы посчитали их избыточными, так как оценить отношение испытуемого к драматическому конфликту и поступкам героев позволяют и другие вопросы, связанные с анализом образа студента и авторской позиции. Вопросы «что стало причиной конфликта в пьесе?» и «почему свидание не состоялось?» давали слишком вариативные ответы, а вопрос «как студент понял, что девушку зовут Лиля?» оказался слишком простым, потому что требовал от испытуемых работы на уровне установления элементарных логических связей в тексте. Таким образом, результаты пилотажного этапа исследования продемонстрировали, что выбранный диагностический текст и проверяющие понимание вопросы доступны младшим подросткам, адекватны целям исследования и позволяют получить достоверное представление о глубине понимания драматического произведения.

Для проверки надёжности разработанной методики детские ответы на констатирующем этапе исследования были оценены тремя экспертами по каждому из четырёх критериев. Данные опубликованы в Репозитории психологических исследований и инструментов [78]. Затем по каждому критерию были рассчитаны коэффициенты конкордации Кендалла. Результат оценки согласованности мнений экспертов представлен в таблице 4:

Таблица 4

Значение коэффициентов конкордации, рассчитанных для критериев методики «Понимание драматического текста» по оценкам трёх экспертов (N=73)

Критерий методики ПДТ	Коэффициент конкордации
К1 – Интерпретация паратекста	0,81
К2 – Понимание эмоционального тона (пафоса) произведения	0,94
К3 – Воссоздание образа героя	0,86
К4 – Выявление авторской позиции	0,78

Уровень согласованности оценок является высоким, а соотнесение ответов испытуемых с описанием выделенных уровней происходит в большинстве случаев одинаково у разных экспертов, что свидетельствует в пользу надёжности методики.

Для оценки валидности критериев методики «Понимание драматического текста» использовались результаты диагностики читательской грамотности Московского центра качества образования, а также годовые отметки обучающихся по литературе. Читательская грамотность представляет собой комплексную функциональную компетенцию и включает умения искать и извлекать информацию, интерпретировать текст и формулировать выводы, анализировать содержание и форму текста, а также оценивать прочитанное. Описанные умения являются универсальными и составляют базу для работы с любыми типами текстов. Если методика «Понимание драматического текста» действительно диагностирует понимание драмы, её результаты должны коррелировать с результатами диагностики читательской грамотности.

Годовая отметка – интегральный показатель успеваемости по учебному предмету «Литература», отражающий уровень освоения образовательной программы за год. Он оценивает достижение школьниками предметных результатов: насколько хорошо они анализируют тексты, аргументируют свою точку зрения, а также грамотность письменной речи, выразительность чтения и знание теории литературы. Таким образом, школьники, хорошо понимающие драматические произведения, в среднем будут иметь и более высокие отметки по литературе.

Представленные в таблице 5 данные позволяют оценить взаимосвязь между критериями понимания драматического произведения, результатами диагностики читательской грамотности МЦКО и успеваемостью по литературе:

Таблица 5

Коэффициенты корреляции Спирмена между критериями понимания драматического произведения, результатами диагностики читательской грамотности МЦКО и отметками по литературе (N=73)

Критерии методики ПДТ	Читательская грамотность	Годовая отметка по литературе
К1 – Интерпретация паратекста	0,32	0,44*
К2 – Понимание эмоционального тона (пафоса) произведения	0,47**	0,46**
К3 – Воссоздание образа героя	0,58**	0,41*
К4 – Выявление авторской позиции	0,60**	0,46**
Суммарный балл по 4 критериям	0,65**	0,58**
Читательская грамотность	1,00	0,53**
* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$		

Как видно, для большинства критериев, за исключением первого (К1), коэффициенты корреляции оказались статистически значимыми ($p \leq 0,01$), что подтверждает валидность методики. Интересно, что способы действия с текстом, проверяемые критериями методики К2–К4 (понимание эмоционального тона; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции), показывают высокий уровень связи с результатами независимой проверки читательских умений МЦКО ($p \leq 0,01$), в то время как специфический для драматических текстов К1 (интерпретация паратекста) не обнаруживает связи с результатами диагностики МЦКО, построенной на материале прозаических текстов. Это вновь демонстрирует, что работа с драмой на уроках литературы требует особого подхода. Годовые отметки, использованные в качестве дополнительного параметра, также показали умеренную корреляцию с критериями методики и их суммарным баллом.

Кроме годовых отметок, для проверки критериальной валидности разработанной методики использовался метод контрастных групп. В качестве эталонной группы выступили эксперты в области филологии и театра (N=17), в контрольную группу (N=27) вошли взрослые читатели без специальной подготовки в указанных областях. Описательная статистика, приведённая в таблице 6 (N=44),

демонстрирует, что методика обладает достаточной дифференцирующей способностью:

Таблица 6

Распределение ответов взрослых читателей-специалистов, % (N=44)

Уровень Критерий	Специалисты (N=17)				Неспециалисты (N=27)			
	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4
Недостаточный	0	12	6	0	22	37	30	15
Базовый	6	18	6	18	48	26	7	63
Высокий	94	70	88	82	30	37	63	22

В группе специалистов преобладает высокий уровень (от 70% до 94% по разным критериям), тогда как в группе неспециалистов доминируют базовый и недостаточный уровни. Исключением является К3, где 63% неспециалистов показали высокий уровень. Мы предполагаем, что доминирование этого умения во взрослом возрасте объясняется школьным опытом: поскольку в школе основная часть изучаемых текстов принадлежит эпосу, читатели эффективно осваивают соответствующие интерпретационные стратегии и в дальнейшем применяют их при чтении других текстов.

В таблице 7 представлены результаты сравнения групп специалистов и неспециалистов по U-критерию Манна – Уитни:

Таблица 7

Результаты проверки критериальной валидности методики «Понимание драматического текста методом контрастных групп с помощью U-критерия Манна – Уитни (N=44)

Критерии методики ПДТ	К1	К2	К3	К4
U-критерий Манна – Уитни	78,5	144,5	168,5	85,5
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,000**	0,026*	0,059	0,000**
* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$				

Выявлены статистически значимые различия между группой специалистов и группой неспециалистов по трём из четырёх критериев: К1 ($p \leq 0,01$), К2 ($p \leq 0,05$), К4 ($p \leq 0,01$). При этом по К3 различия не достигли уровня статистической значимости ($p = 0,059$), однако демонстрируют явную тенденцию к преобладанию

более высоких значений у группы специалистов. Полученные данные подтверждают, что разработанная методика способна дифференцировать испытуемых с разным уровнем читательского развития в области понимания драмы, и свидетельствуют о её критериальной валидности.

3.1.2. Методика «Инсценировка басни»

Анализ теоретических положений Л.С. Выготского позволяет сделать вывод, что понимание представляет собой активный процесс, заключающийся в перенесении знака в новый контекст и включении его в новые отношения [51, с. 226]. Методика «Инсценировка басни» (А.А. Адаскина – А.А. Зарецкая) позволяет оценить понимание драматического произведения не на материале готового текста, а через анализ творческой работы – инсценировки, демонстрирующей уровень сформированности обобщённых способов действия в итоговом продукте деятельности испытуемых. Диагностическая процедура методики включает самостоятельное создание пьесы на основе исходного эпического текста (басни в прозе), что подразумевает глубокое осмысление законов построения художественного мира в драме.

Методика прошла несколько этапов апробации, что позволило оценить её содержательную валидность. При её разработке были проанализированы творческие работы 37 младших подростков (11 м, 26 ж) и 23 взрослых респондентов (3 м, 20 ж). Испытуемым предъявлялись эпические произведения разных жанров для последующего инсценирования (русская народная сказка «Федул и Маланья», басня «Демьянова уха» И.А. Крылова). Тексты обладали необходимыми для диагностики характеристиками и представляли собой бытовые юмористические зарисовки, обладающие понятной младшим подросткам идеей и ярким моральным посылом. В них речь рассказчика соседствовала с диалогами героев, что было важно для оценки ключевого умения – устранения рассказчика и трансформации текста в драматическую форму. Однако в ходе пилотажа были выявлены ограничения данных текстов как потенциального стимульного материала методики: народная сказка оказалась избыточно объёмной,

что порождало вариативность подходов к инсценированию и затрудняло унификацию критериев методики; басня И.А. Крылова, обладая подходящим объёмом и фабулой, была осложнена ритмической организацией, которая отвлекала испытуемых от основной диагностической задачи. В итоге сравнительный анализ творческих работ позволил прийти к выводу, что больше всего для диагностических целей подходят басни Эзопа в прозе. Краткость, простота сюжета и прозаическая форма басен позволяют испытуемым быстро проанализировать смысл исходного текста и сконцентрироваться на ключевой задаче – трансформации эпического повествования в драматическую форму. Использование басен Эзопа в качестве стимульного материала не только экономит время исследователя, что критически важно в условиях диагностики, но и позволяет сосредоточить внимание на оценке ключевых для понимания драмы умений, снижает влияние факторов, не связанных напрямую с целями исследования, облегчает процесс анализа и сравнения результатов, что существенно повышает надёжность и валидность методики. Универсальность и доступность тематики басен делает их понятными и актуальными для широкого круга испытуемых, минимизируя влияние индивидуальных различий на результаты диагностики. Анализ выполнения школьниками задания методики и уточняющие беседы с испытуемыми позволили скорректировать первоначальную формулировку задания, сделав её понятной для большинства респондентов. Таким образом, результаты пилотажного этапа исследования показали, что выбранный стимульный литературный материал и формулировка диагностического задания доступны для младших подростков, что подтверждает валидность методики.

Сравнение творческих работ на пилотажном этапе исследования позволило выделить восемь критериев оценивания, последовательно проявляющихся в продуктах деятельности испытуемых и дифференцирующих их по уровню освоения обобщённых способов действия: К1 – Рассказчик устранён; К2 – Использовано два вида ремарок; К3 – Присутствует список действующих лиц; К4 – Текст поделён на действия; К5 – Верно передана основная мысль басни;

К6 – Реплики отражают характеры героев; К7 – Басня творчески переосмыслена и включает более сложные элементы; К8 – Логическая цельность и последовательность. Критерии К1–К4 связаны с формальной стороной произведения и позволяют оценить понимание основных структурных элементов драматического текста, таких как диалог, ремарки, действия и сцены, список действующих лиц. Критерии К5–К8 связаны с содержательной стороной произведения и демонстрируют способность испытуемого творчески переосмыслить исходный текст с учётом законов драмы. Примечательно, что результаты выполнения творческого задания у взрослых и младших подростков оказались сопоставимыми. Взрослые испытуемые, не имеющие специальной подготовки в области филологии и театра, не продемонстрировали значимого превосходства над школьниками. Этот факт подтверждает, что методика измеряет сформированность конкретных обобщённых способов действия с текстом, которые могут быть освоены в школьном возрасте, и является дополнительным аргументом в пользу содержательной валидности методики.

На констатирующем этапе экспериментального исследования в качестве стимульного литературного материала использовалась басня в прозе «Лгун» (Эзоп, перевод Л.Н. Толстого) [219]. Приведём формулировку задания, которое получали испытуемые: «Напишите небольшую пьесу (произведение, которое можно разыграть на сцене) по мотивам басни Эзопа. Сохраните основную мысль и дополните содержание исходного текста по своему усмотрению. Можно придумать название, добавить ремарки, поделить пьесу на акты и сцены, если это необходимо».

В басне, как в представительнице эпического рода литературы, повествовательный текст соседствует с прямой речью: «Мальчик стерёг овец и, будто увидав волка, стал звать: "Помогите, волк! волк!"» [219]. Чтобы описанные в отрывке события «ожили» на сцене, испытуемому необходимо переработать содержание, устранив фигуру рассказчика и добавив диалоги и ремарки. Сюжет исходного текста требует добавления реплик, так как на сцене необходимо

показать, что, во-первых, мужики не увидели никакого волка, поняли, что мальчик солгал, и ушли («Мужики прибежали и видят: неправда»); во-вторых, что они говорят и действуют не одновременно («Мужики подумали, что опять повсегдашнему обманывает»), а потому необходимо ввести по крайней мере двух героев, обладающих самостоятельными репликами. Экспозицию произведения (мальчик стережёт овец), к примеру, можно поместить в ремарку. Простота сюжета басни даёт возможность справиться с заданием любому ребёнку, владеющему обобщённым способом действия, не требуя от него чрезмерной работы воображения и незаурядных творческих способностей, что позволяет придерживаться диагностической цели.

На контрольном этапе экспериментального исследования испытуемые получили такое же задание, но на этот раз в его основе лежала другая басня в прозе – «Волк и Ягнёнок» (Эзоп, перевод М.Л. Гаспарова) [220]. Замена стимульного материала была необходима по двум причинам. Во-первых, использование одной и той же басни на констатирующем и контрольном этапе могло бы помешать отследить реальный прогресс обучающихся, поскольку они бы использовали те же подходы к инсценированию, что и на констатирующем этапе. Во-вторых, замена стимульного материала позволила оценить генерализацию навыков, связанных с пониманием драмы. Басни различаются сюжетом, количеством героев, но при этом они сопоставимы по сложности. Чтобы проверить взаимозаменяемость текстов, в одном из контрольных классов (КГ5) на констатирующем этапе использовалась басня «Волк и Ягнёнок», а на контрольном – «Лгун». При сравнении результатов двух контрольных пятых классов на контрольном этапе исследования не было выявлено статистически значимых различий. Это подтверждает, что басни «Лгун» и «Волк и Ягнёнок» действительно сопоставимы по сложности и могут быть использованы как взаимозаменяемый стимульный материал. Таким образом, использование разных басен на констатирующем и контрольном этапах исследования позволяет убедиться, что результаты обучающихся не зависят от

содержания конкретного текста. Полностью методика «Инсценировка басни» представлена в Приложении 4.

Оценка продуктов деятельности испытуемых осуществлялась на основе критериального подхода с использованием бинарной шкалы. Выбор бинарной шкалы для оценивания результатов выполнения диагностического задания методики «Инсценировка басни» обусловлен природой оцениваемых умений: каждый критерий фиксирует владение конкретным обобщённым способом действия. По каждому критерию экспертом выставлялась оценка 1 (если задача выполнена) или 0 (если задача не выполнена), при этом:

1) если по К1 испытуемый получал 0 баллов, то по всем остальным критериям выставлялось 0 баллов автоматически;

2) если по К1 и К5 испытуемый получал по одному баллу, это означало, что им достигнут базовый порог в овладении необходимыми способами действия;

3) если в работе испытуемого были обнаружены элементы, нарушающие логическую цельность пьесы (К8), из общей суммы баллов по критериям К1–К7 вычитался 1 балл.

Рассмотрим каждый критерий более подробно и приведём примеры работ испытуемых. После детских работ указывается пол и группа, к которой относится обучающийся (экспериментальная/контрольная группа, 5/6 класс, далее – ЭГ5, КГ5; ЭГ6, КГ6), после работ взрослых респондентов указывается пол, статус (спец./неспец.), а также возраст испытуемого.

Инсценировки обучающихся представлены в оригинальном виде с сохранением особенностей детской речи. В текст внесены лишь необходимые исправления орфографических и пунктуационных ошибок, при этом сохранено исходное графическое оформление (использование двоеточий, скобок, тире, расположение фрагментов текста при попытке испытуемого передать особенности структуры драматического текста).

Критерий 1 – Рассказчик устранён. Этот критерий выступает ключевым маркером для оценки понимания драматического произведения, так как

демонстрирует, что текст инсценировки структурирован по законам драмы. Разницу в подходах испытуемых демонстрируют следующие детские работы, выполненные на материале басни в прозе «Лгун» (см. таблицу 8):

Таблица 8

**Пример устранения рассказчика в диагностическом задании методики
«Инсценировка басни» (Критерий 1)**

Рассказчик устранён	Рассказчик не устранён
<p align="center">Лгун</p> <p>Папа Вани: Ваня! Ваня! (подходит к папе) Ваня. Чего, папа? Папа Вани. Сходи овец постереги, а то их и съесть могут. Ваня. Хорошо (уходит к овцам). Ваня. О, кажется, я придумал интересную шутку. Ваня. Помогите, помогите, волк! (Мужики подбегают) Мужики. Где? Где волк? (видят нет волка) (Сделал так несколько раз) Ваня. Волк! Волк! Помогите! Мужики. Наверное, опять шутит (не стали они бежать к Ване). Волк. О-о-о, никого нет! Подходит к овцам и ест их.</p> <p align="right">(м, ЭГ5)</p> <p><i>1 балл</i></p>	<p>1) Жил-был мальчик по имени Петя. Ему было одиннадцать лет, когда его отец разрешил пасти овец. Однажды он пошёл пасти овец и захотел обвести вокруг пальца мужиков из города. И он начал кричать: «Помогите! Волк, волк!» Прибежали мужики, видят, никого нету. На следующий день он сделал тоже самое. Через неделю волк пришёл на самом деле, а мужики не захотели прийти, потому что думали, что он опять соврал.</p> <p align="right">(м, ЭГ5)</p> <p>2) Во двор забежал голодный щенок. Ребятишки от безделья стали его дразнить: якобы хотели покормить, на самом деле ничего не давали, а по-собачьи «повизгивали». Мимо шла соседка-старушка, посмотрела на забавы мальчиков и укорила ребят: «Лучше бы накормили щенка и погладили. А то как аукнется, так и откликнется. Вырастет щенок, обозлится и будет вам и другим людям несладко». Слова соседки – мораль.</p> <p align="right">(ж, КГ5)</p> <p>3) Он надеялся, что его спасут, а волк как испугается и убежит в глубокий лес. Надежда всё равно оставалась. Он закрыл глаза. Одна секунда, две секунды, три секунды. Ничего не происходит. Он всё равно не открывал глаза. Его забрал папа. Папа положил его на кровать. Через некоторое время он проснулся в кровати, и в голове – я живой! И понял, обманывать нельзя.</p> <p align="right">(м, ЭГ5)</p> <p><i>0 баллов</i></p>

Работы, в которых школьники не смогли устранить рассказчика, можно поделить на несколько категорий в зависимости от их содержания: 1) рассказ,

передающий основное содержание басни с небольшими изменениями; 2) рассказ, обладающий принципиально новым содержанием, не связанным с исходным текстом; 3) рассказ-продолжение басни. Иногда в работе превалировала диалогическая форма или использовалось большое количество внешних атрибутов драмы (список действующих лиц, деление на акты и сцены и т. п.), но наряду с этим в текст вплетались обширные повествовательные элементы, описывающие деятельность, мысли, состояние действующих лиц. Эта тенденция показывает непонимание законов построения драматического текста испытуемыми. Примечательно, что она характерна не только для младших подростков, но и для взрослых респондентов, не получивших специального образования в области филологии и театрального искусства. Примеры таких работ можно увидеть в таблице 9:

Таблица 9

Сравнение инсценировок читателя-школьника и взрослого читателя-неспециалиста

Инсценировка школьника	Инсценировка читателя-неспециалиста
<p>Действующее лицо: Мальчик, Семёнов, Иванов, Петров.</p> <p><i>Жил-был мальчик, который пас овец и наслаждался жизнью в небольшом селе.</i></p> <p>Мальчик (насвистывая)</p> <p>– Какой хороший день, как прекрасен этот мир и эта поляна. Главное, чтобы волк не прибежали и меня вместе с овцами не съел. А что будет, если волк всё-таки прибежит? Мне, наверное, надо будет мужиков позвать, и они мне помогут. Дай-ка попробую (<i>кричит, зовёт мужиков</i>).</p> <p><i>Это Семёнов услышал и позвал Иванова и Петрова.</i></p> <p>Семёнов (прибежав к мальчику с другими мужиками): Где волк?</p> <p>Мальчик: Да я просто хотел вас проверить, как вы на это отреагируете.</p> <p>Мужики: Ну да, мы тебе всегда поможем!</p> <p style="text-align: right;">(фрагмент, м, КГ6)</p>	<p>Действующие лица:</p> <p>овцы волк пастушок 3 мужика</p> <p style="text-align: center;">АКТ 1</p> <p><i>В один пасмурный день юный беззаботный пастух заскучал, вспомнив обо всех несправедливостях мира.</i></p> <p>– Господи, каждое утро он (отец – Прим. авт.) заставляет меня вставать рано утром, чтобы стеречь овец..., а уж как орёт, когда вдруг не досчитается хотя бы овечьего волоска после выпаса.</p> <p><i>Так тоскливо и печально стало пастушонку...</i></p> <p style="text-align: center;">АКТ 2</p> <p><i>Тоска пастушья копилась в мальчике и в какой-то момент малец, не придумав ничего лучше, решил...</i></p> <p>– А не позвать ли мужиков?.. А позвать не для беседы, а будто бы по делу, будто волка я заметил, что хочет овец моих сожрать? Хорошая ж идея, сейчас попробую.</p> <p style="text-align: right;">(фрагмент, ж, неспец., 20)</p>

Такие работы демонстрируют, что обобщённые способы действия читателя, обеспечивающие высокий уровень понимания драматического текста, могут быть одинаково не сформированы как у ребёнка, так и у взрослого. Наряду с рассказами такие работы получали 0 баллов по К1, так как даже небольшая «эпическая» вставка свидетельствует о несформированности обобщённого способа действия.

Примечательно, что в 8% творческих работ школьников обоих классов можно увидеть использование сказочной формулы «жили-были» («жил-был») при попытке инсценировать произведение. Этот на первый взгляд непримечательный факт позволяет предположить, что обучающиеся экстраполировали хорошо освоенные ими представления о жанре сказки на новую учебную задачу. На тот же вывод наводит следующее наблюдение. Некоторые обучающиеся завершали или начинали свои работы подобными выводами: «Мораль: не надо врать» (м, ЭГ5, КЭ); «Слова соседки – мораль» (ж, КГ5, КЭ); «Мораль: если много врать, то потом тебе не поверят» (м, ЭГ6, КоЭ); «Мораль – не надо обманывать, когда нужна помощь» (м, КГ6, КоЭ); «Мораль: кричи о помощи только когда это нужно, иначе будет худо» (м, КГ6, КоЭ). Это связано с прочно закрепившимся в школьной практике преподавания литературы подходом к изучению басен (и других произведений) с морализаторской точки зрения [107, с. 83–84], что формирует у обучающихся установку на поиск нравственного вывода. Безусловно, исключать морально-этическую составляющую в басне было бы странно и неправильно, но следует понимать, что басня как произведение словесного искусства не исчерпывается дидактическим посылом. В приведённых примерах детских работ стремление найти мораль перекрывает учебную задачу. Описанные феномены демонстрируют, что изучение литературы формирует у школьников определённые когнитивные структуры: своеобразную «память жанра» (М.М. Бахтин) и интертекстуальные фреймы (У. Эко). Впоследствии они обуславливают выбор интерпретационной стратегии читателем. Поскольку эпос составляет ядро программы учебного предмета «Литература» на всех уровнях школьного обучения [194] и, следовательно, изучается более системно и глубоко, вывод о том, что умения,

сформированные при работе с эпическими текстами, детерминируют читательское взаимодействие с текстами других типов, кажется правомерным.

В 0 баллов также оценивались пограничные случаи, составившие 7% работ обучающихся обоих классов. В них наблюдается лишь формальное соблюдение требований к драматическому тексту: обучающиеся механически переносили слова рассказчика из басни в реплики специально введённого героя – «рассказчика», «повествователя», «автора», «ведущего» или даже «голоса за сценой», излагающего события пьесы подобно рассказчику в эпосе, что свидетельствует о недостаточном понимании принципов построения драматического текста. В качестве примеров можно привести следующие работы, представленные в таблице 10:

Таблица 10

Пример механического перенесения слов эпического рассказчика в реплики специально введённого героя в детских инсценировках

<p>Сцена первая Мальчик на поле пасёт овец (притворяется, что увидел волка) Мальчик: Помогите, волк! Волк! (выбегают мужики) Мужики: Ах, ты негодяй, ещё раз так сделаешь, мы не прибежим! <i>Рассказчик: Долго ли коротко, но мальчик всё-таки продолжал...</i> Мальчик: Помогите, волк! Волк! <i>Рассказчик: Но к нему никто не пришёл, а ведь волк и правду был.</i></p> <p style="text-align: right;">(фрагмент, ж, КГ5)</p>	<p><i>Автор. Мальчик стерёг овец и, будто увидав волка, стал звать.</i> Мальчик. Помогите, волк! Волк! <i>Автор. Мужики прибежали и видят – неправда! (удивлённо и сердито)</i> <i>Автор. Раз так сделал, два, три...</i> И однажды волк всё-таки прибежал. Мальчик стал кричать: «Сюда! Сюда! Скорее! Помогите! Волк!» Мужик 1. Снова кто-то кричит! Мужик 2. Да это снова тот мальчик! Мужик 1. Не будем помогать! Он снова обманывает! Мужики (хором). Обманщик! <i>Автор. Мужики и подумали, что мальчик снова обманывает, не стали помогать.</i> <i>...Ну и съел волк всех овец!</i></p> <p style="text-align: right;">(фрагмент, ж, ЭГ5)</p>
---	---

Важно отличать подобный механический подход от случаев, когда герой-повествователь творчески интегрируется в ткань пьесы, как, к примеру, сказочник в пьесе Е.Л. Шварца «Снежная королева»: он активно участвует в событиях пьесы, а его комментарии обогащают действие. Таким образом, испытуемый получал 1 балл, если произведение обладало диалогической формой, и 0 баллов, если

«инсценировка» обладала формой рассказа или наряду с диалогической формой содержала любые повествовательные элементы, кроме ремарок.

Критерий 2 – Использовано два вида ремарок. Развитая читательская деятельность предполагает умение идентифицировать и интерпретировать рамочный текст для углубления понимания прочитанного. Важной составляющей рамочного текста являются ремарки. Мизансценические и сценографические ремарки формируют визуальный и сценический образ пьесы, описывают место и время действия, обстановку, что позволяет читателю (или режиссёру) представить себе происходящее. Ремарки, описывающие жесты, движения тела, эмоции, интонации раскрывают невербальный контекст взаимодействия персонажей, создают дополнительный смысловой слой, который необходим для интерпретации реплик: без них невозможно оценить истинные чувства и намерения героев, которые могут не совпадать с тем, что выражено словами. Испытуемый получал 1 балл по К2, если использовал по крайней мере два основных типа ремарок: 1) ремарки, описывающие действие; 2) ремарки, описывающие поведение, жесты, интонацию, эмоции героев. Примерами работ, в которых используются оба типа ремарок, могут служить следующие инсценировки, приведённые в таблице 11:

Таблица 11

Примеры использования разных типов ремарок в детских пьесах (Критерий 2)

<p>Действующие лица: мальчик, 4 мужика, волк, овца.</p> <p>Сцена 1. <i>Поле, стадо овец, утро.</i> Мальчик: Помогите, волк! Мужики: (<i>прибегая</i>) Где? Где? Мальчик: А нигде. Мужики: (<i>разочарованно</i>). Ух, дурак. Лгун (<i>уходят</i>)</p> <p>Сцена 2. <i>Поле, стадо овец, день.</i> Мальчик: Сюда, помогите, волк! Мужики: (<i>прибегая</i>) Где? Что? Мальчик: Ха-ха Мужики: (<i>уходят</i>) Лгун (фрагмент, м, ЭГ5)</p>	<p>Действующие лица: Ягнёнок Волк</p> <p>Сцена 1 <i>Лесная поляна. Волк выходит к реке, около реки сидит ягнёнок и пьёт воду.</i> Волк (<i>тихо</i>): Надо придумать, почему его можно съесть... (<i>Громко</i>). Эй ты, Ягнёнок, чего ты мне тут пить мешаешь, воду мутишь? Ягнёнок: Но Волк, я же едва воды касаюсь и воду тебе мутить не могу я, стою я ведь ниже по течению. Волк (<i>растерянно</i>): Но зато ты бранными словами моего отца поносил в прошлом году! Ягнёнок: Ты же врешь, меня тогда и на свете не было! (м, ЭГ5)</p>
--	---

В приведённых инсценировках описывается обстановка пьесы («Поле, стадо овец, утро»; «Лесная поляна. Волк выходит к реке, около реки сидит ягнёнок и пьёт воду») и даются характеристики героям («прибегая», «разочарованно», «тихо» и т. д.), поэтому такие работы получали 1 балл по К2.

Критерий 3 – Присутствует список действующих лиц. Этот критерий не является ключевым для оценки понимания драмы, но выступает важным индикатором готовности испытуемого к интерпретационной деятельности, демонстрирует способность читателя ориентироваться в драматическом жанре и понимать функции его структурных элементов. Наличие К3 в комбинации критериев, как правило, говорит о более высоком уровне понимания драматического текста. Составление списка действующих лиц предполагает аналитическую работу, заключающуюся в выделении персонажей из текста, обдумывании их взаимодействий между собой, а также работу воображения, необходимую для обдумывания сценической реализации пьесы. Если список действующих лиц присутствовал в инсценировке в самом элементарном виде, испытуемый получал 1 балл по К3, если отсутствовал вообще – 0 баллов. Иногда описание действующих лиц приобретало творческий характер, выражающийся в развёрнутых характеристиках обстановки и героев, тогда ученик получал дополнительный балл по К7. Примеры разных подходов к оформлению списка действующих лиц в инсценировке можно увидеть в таблице 12:

Таблица 12

Примеры использования списка действующих лиц в детских инсценировках (Критерий 3)

<i>Лесная жизнь</i>	<i>Пьеса к басне лгун</i>
Действующие лица: Волк. Ягнёнок. Дятел. Бобр (полицейский)	Действующие лица: 1) Мальчик-пастух (14 лет, кудрявый) 2) Массовка (взрослые мужчины) 3) Овцы (дети лет 7–8)
(м, ЭГ5)	(м, КГ6)

Критерий 4 – Текст поделён на действия. Этот критерий так же, как и К3, не является ключевым для оценки понимания драмы. Известны одноактные пьесы, в которых необходимость делить произведение на действия отсутствует: как

правило, они характеризуются единством времени, места и действия, посвящены одному главному конфликту. Вместе с тем восприятие обучающимися драматического текста как структурированного повествования, поделённого на крупные содержательные блоки и разворачивающегося во времени через действия и сцены, говорит о более высоком уровне читательского развития. Принимая во внимание, что школьники находятся на начальном этапе формирования умения, мы ставили 1 балл, если упоминание о действии или сцене встречалось даже в одноактной пьесе, например:

Действующие лица

Волк

Ягнёнок

Сцена 1

(Осенний холодный лес. Идёт дождь, голодный волк увидел ягнёнка, который пил воду из речки)

Волк: Почему ты мне тут воду мутишь, пить мне не даёшь.

Ягнёнок: Я воды едва губами касаюсь, и тем более не могу тебе её мутить, я стою ниже по течению.

Волк (растерялся): Но в прошлом году ты бранными словами поносил моего отца!

Ягнёнок: Меня тогда даже на свете не было.

Волк: Хоть ты и ловок оправдываться, а всё-таки я тебя съём!

(И бросился на ягнёнка, ягнёнок отшатнулся, волк пролетел мимо него, поскользнулся на мокрой траве и свалился в речку с криком.)

Волк: Я тебя ещё найду!

(ж, ЭГ5)

Подробное деление инсценировки на действия и сцены обычно было сопряжено с творческой переработкой исходного содержания:

Волк и ягнёнок: история о справедливости

Действующие лица: Волк, Ягнёнок, Лиса.

Акт 1. Сцена 1.

(Ягнёнок пьёт воду из ручья. К нему подходит Волк)

Волк (грозно). Эй, ты! Почему ты пьёшь мою воду?

Ягнёнок (испуганно). Простите, я не знал. Я сейчас уйду.

Волк (ещё более грозно). Ты думаешь, что можешь просто уйти? Ты нарушил мои границы.

Ягнёнок (дрожа). Что вы собираетесь делать?

Волк (ухмыляется). Я собираюсь съесть тебя. (Пытается схватить Ягнёнка, но тот убегает.)

Акт 1. Сцена 2.

(Ягнёнок прячется в лесу. Он очень напуган)

Ягнёнок (плачет). Что мне делать? Волк хочет меня съесть. (Появляется Лиса.)

Лиса (дружелюбно). Привет, Ягнёнок. Что случилось?

Ягнёнок (рассказывает Лисе о Волке). Теперь я боюсь выходить из леса.

Лиса (задумывается). Я могу помочь тебе. Я поговорю с Волком. (Уходит.)

Акт 2. Сцена 1.

(Лиса разговаривает с Волком)

Лиса (спокойно). Волк, я слышала, что ты хочешь съесть Ягнёнка.

Волк (серьёзно). Да, это правда. Он нарушил мои границы.

Лиса (мягко). Но разве это справедливо? Ягнёнок не знал, что это твоя вода.

Волк (неуверенно). Ну, возможно... Но он должен был быть осторожнее.

Лиса (продолжает). Кроме того, Ягнёнок очень маленький и слабый. Ты можешь легко победить его.

Волк (задумывается) Ты права. Я не хочу быть несправедливым.

Лиса (улыбается) Вот и хорошо. Я рада, что ты понял. (Лиса уходит.)

Акт 2. Сцена 2.

(Ягнёнок выходит из леса. Он видит Волка)

Ягнёнок (испуганно). Волк! Что ты делаешь здесь?

Волк (спокойно). Я пришёл поговорить с тобой.

Ягнёнок (с облегчением). О чём?

Волк (объясняет). Я понял, что был несправедлив к тебе. Ты не знал, что это моя вода.

Ягнёнок (радуется). Спасибо, Волк! Я так рад, что ты понял это.

Волк (улыбается). И я рад. Давай будем друзьями. (Волк и Ягнёнок пожимают друг другу лапы.)

(м, КГ6)

Критерий 5 – Верно передана основная мысль басни. Этот критерий, с одной стороны, позволяет оценить понимание испытуемым исходного эпического текста, с другой стороны, умение сохранить основную идею при его трансформации в драматическую форму. Если содержание инсценировки верно передавало основную мысль басни, испытуемый получал 1 балл по К5. При этом совокупность «формального» Критерия 1 и «содержательного» Критерия 5 соответствовала базовому уровню выполнения задания: 2 балла, полученные по критериям К1 и К5, демонстрировали, что обучающийся понимает основные требования к построению художественного мира в драме. Такие работы не содержали творческих изысков, но вместе с тем отражали минимальный необходимый уровень умений, которым должен овладеть младший подросток на данном этапе обучения:

Волк (замечая ягнёнка). О, съел бы я его! Но надо придумать как... (Поднимается по течению реки и начинает пить воду.) Ты мне пить мешаешь!

Ягнёнок. Не могу я тебе мешать, я воды едва губами касаюсь, да и ты стоишь выше.

Волк (шёпотом). Эх, не удалось обвинение... (Обычным голосом.) Так ты моего отца в прошлом году оскорблял!

Ягнёнок. Я не мог, меня ещё на свете не было.

Волк (шёпотом). Эх, хорошо ты отвертелся, но я всё равно тебя съем!

(м, ЭГ5)

Критерий 6 – Реплики отражают характеры героев. Этот критерий проверяет умение испытуемого создавать образ героя средствами драмы. Основная трудность этой диагностической задачи состоит в том, что школьнику необходимо использовать речевые средства, опираясь на замысел исходного эпического текста. Как отмечалось, нами специально были выбраны басни с несложным содержанием, доступным для понимания каждому нормативно развивающемуся подростку. В басне «Волк и Ягнёнок» Волк предстаёт коварным злодеем, а робкий маленький Ягнёнок олицетворяет собой невинность и вызывает сочувствие читателя. В басне «Лгун» мальчик, обманывающий мужиков, ведёт себя безответственно и эгоистично, за что ему приходится расплачиваться в конце басни. Герои басен не обладают внутренними противоречиями и глубинными мотивами, а выполняют вполне определённую функцию, связанную с иносказательным изображением классической дихотомии добра и зла.

Таким образом, способ изображения героев в басне напрямую связан с основной мыслью произведения и авторской позицией. В инсценировке указанные особенности характеров героев должны отразиться в их речевых портретах и ремарках. Если испытуемому удалось достоверно воссоздать в пьесе образы героев басен, он получал 1 балл по К6. Если же изображение героев в инсценировке противоречило заданным параметрам художественной действительности в исходном тексте или слова героев басни передавались в инсценировке практически без изменений, обучающийся получал 0 баллов.

В таблице 13 приведены инсценировки, демонстрирующие удачное использование речевых средств для раскрытия образов героев в драме:

Примеры создания речевого портрета героя в детских инсценировках (Критерий 6)

Басня «Лгун»	Басня «Волк и Ягнёнок»
<p>Луг, светит солнце, пасутся овцы, посередине стоит камень. Выходит мальчик, садится на камень.</p> <p><i>Мальчик (со скучающим видом):</i> Как же скучно овец пасти.</p> <p>Выходят мужики.</p> <p>Мальчик: Ну сейчас развлекусь. А-а-а! Помогите! Волк! Волк!</p> <p>Мужики: Где волк?</p> <p><i>Мальчик: Ха-ха-ха! Обманул я вас! Какие же вы глупые.</i></p> <p>Так было ещё несколько раз.</p> <p>Выходит волк.</p> <p>Волк: Сейчас покушаю.</p> <p>Мальчик (увидев волка): А-а-а! Помогите, волк!</p> <p>Выходят мужики: Не верим.</p> <p>Уходят. Волк съедает мальчика и овец.</p> <p>Занавес.</p> <p style="text-align: right;">(ж, ЭГ5)</p>	<p style="text-align: center;">Сцена 1.</p> <p>Волк разгуливает среди деревьев, внезапно видит ягнёнка, улыбается и показывает на него пальцем.</p> <p>Волк (шёпотом). Так, так!..</p> <p>Ягнёнок (пьёт воду из речки и наслаждается, бормочет). Ням-ням! Вкусненько!</p> <p>Волк (встаёт с важным видом выше по течению, громко говорит). Эй ты, ягнёнок! Зачем это ты мне воду мутишь?! Неужели тебе нет дела до других?</p> <p><i>Ягнёнок (вздрагивает от голоса волка и дрожит). Как же-с-с? Я лишь чуть-чуть гу-у-убами воды касаюсь... Да и стоишь ты выше по течению!</i></p> <p>Волк (злится, потом начинает тихо посмеиваться). А помнишь ли ты, как в прошлом году ты бранными словами поносил моего отца?!</p> <p>Ягнёнок (удивляется и слегка смелеет). Так меня ещё на свете не было! Мне лишь годик...</p> <p style="text-align: right;">(фрагмент, ж, ЭГ6)</p>

Как видно, обучающиеся, получившие 1 балл по К6, творчески подходят к раскрытию образов героев через реплики, разными способами подчёркивая контраст между Волком и Ягнёнком или раскрывая мотивы и характер безответственного мальчика-лгуна через интонацию и лексику («*Ха-ха-ха! Обманул я вас! Какие же вы глупые*»; «*Как же-с-с? Я лишь чуть-чуть гу-у-убами воды касаюсь...*») и ремарки («*со скучающим видом*»; «*злится, потом начинает тихо посмеиваться*»).

Критерий 7 – Басня творчески переосмыслена и включает сложные элементы. Этот критерий также представляет собой надстройку над базовым уровнем понимания и предполагает не простое переложение основной мысли басни, а творческое достраивание сюжета, которое свидетельствует о читательском переживании смысла произведения. Школьники, получившие 1 балл по К7,

использовали несколько основных способов творческой переработки исходного литературного материала. Опишем их ниже.

1. *Изменение финала.* Тяготение детей к сказочному финалу, торжеству добра над злом подталкивает их трансформировать художественную реальность в пользу героев, попавших в беду. При инсценировании басни «Волк и Ягнёнок» школьники вводили новых героев (сильного зверя, полицейского, охотника, пастуха и др.) и создавали дополнительные сюжетные линии, связанные со спасением незащитного Ягнёнка. Изменения, внесённые в исходный текст басни и связанные с желанием школьников спасти Ягнёнка, можно поделить на четыре категории: 1) Ягнёнка спасает более сильный персонаж из мира людей или животных; 2) Ягнёнок мирится и договаривается с Волком; 3) Ягнёнок оказывается хитрее и убегает, а злой Волк спотыкается/падает/причитает/ругается/плачет: «*Волк пытается догнать, но спотыкается и падает в лужу, сидит и злится, бьёт себя, ругается*» (ремарка, ж, ЭГ6); 4) Ягнёнок попадает в лапы злодея, но ему удаётся вырваться благодаря своей смекалке или неуклюжести Волка.

Примечательно, что тенденция к изменению финала характерна для 50% обучающихся ЭГ6 и 45% обучающихся ЭГ5. Приведём пример одной из таких работ:

Волк и Ягнёнок

Действующие лица:

Волк
Ягнёнок

Душистая степная местность, рядом течёт речка, у подножия которой пил ягнёнок.

Волк (вставая чуть выше по течению реки). Эй, ягнёнок, ты зачем мне воду мутить, я тоже пить хочу!

Ягнёнок (не понимая). Я воды еле губами касаюсь, да и ты волк выше по течению. Поэтому не могу я воду мутить.

Волк (чуть более напряжённо). Но в прошлом году ты бранными словами оскорбил отца моего! Ягнёнок. Молод я, ещё не родился я тогда.

Волк (глядя в небо). Ты хоть и ловок оправдываться, я тебя всё равно съем. (Опускает глаза и начинает озираться по сторонам). А? А?! Где он? Вот хитрый!.. Ах! (грустно).

(м, ЭГ5)

2. *Введение новых героев.* В басне «Лгун» введение новых героев в инсценировки обычно обусловлено стремлением школьников к дополнению и

конкретизации художественной реальности через проработку образов мужиков. Напомним, что в басенном тексте они представлены как «коллективный герой» (группа героев, выступающих в тексте как единое целое). В некоторых детских инсценировках безликие мужики из исходного текста обретали самостоятельность и становились отдельными действующими лицами с собственными именами (Семёновым, Ивановым, Петровым и т. д.) или вообще родителями мальчика-лгуна, что вносило в произведение новые оттенки смысла и делало его более художественным. Введение новых героев в басню «Волк и Ягнёнок», как правило, обусловлено желанием младших подростков спасти Ягнёнка.

3. *Перенесение смысла басни в новый контекст.* Это наиболее редкий и интересный пласт инсценировок, демонстрирующий особенности восприятия произведения младшими подростками. В таких работах школьники переносили идейный замысел басни в новый контекст, создавая «аллюзии» на образы Волка и Ягнёнка.

В таблице 14 приведены примеры перенесения смысла басни в новый контекст:

Таблица 14

Примеры творческого переосмысления исходного эпического текста в детских инсценировках (Критерий 7)

<i>Барин и крепостной</i>	<i>Министр и подчинённый</i>
<p>Действующие лица: Барин (Б.) Крепостной (К.)</p> <p>(Крепостной двор, у колодца) (Барин, подходя к нему, завязывает разговор с крепостным) Б.: Что это ты отдыхаешь?!</p> <p>К.: Да вот ваше благородие, пришёл-с воды попить-с.</p> <p>Б. (беря кружку и наполняя её водой из ведра): А что это я вижу на дне кружки, неужто ты и Ивашка плюнули туда, а?!</p> <p>К.: Да нет, ваше превосходительство, это копать.</p> <p>Б. (видя, что не за что отругать Ивашку): Что-то я слышал, что отправляешь письма, и</p>	<p>Министерство, комната для переговоров В углу сидит подчинённый с документами. В комнату заходит министр и смотрит на подчинённого.</p> <p>Министр. Почему не сделаны отчёты и документы не поданы в срок, и вы ничего не можете предоставить в срок?</p> <p>Подчинённый. Я всё сделал, документы неделю назад я положил вам на стол...</p> <p>Министр. В прошлом году вы тоже говорили, что всё сделано, но произошла ошибка, которая могла бы меня подставить.</p> <p>Подчинённый. Я у вас ещё даже не работал...</p> <p>Министр. Хотя ты и ловок, а я всё равно тебя уволю!</p>
	(м, ЭГ6)

<p>в этих письмах жалуешься, что в моей власти тебе плохо живётся.</p> <p>К. (с небольшой ухмылкой на лице): Это враки. Я-то и писать не умею, Степан Олегович.</p> <p>Б. (крича): Всё! Хватит мне дерзить! Будет тебе уроком! 28 ударов плетью.</p> <p style="text-align: right;">(м, КГб)</p>	
---	--

В обеих инсценировках статус более сильного и более слабого подчёркивается через различие в социальных ролях барина и крепостного, министра и подчинённого и т. д. Испытуемые, использовавшие данный приём, актуализировали фреймы, связанные с их личным и читательским опытом, и сопоставили их с прочитанной басней, что свидетельствует о переживании смысла произведения. Несмотря на то, что, казалось бы, от авторского текста тут не осталось почти ничего, мы оценивали такие работы наравне с «классическими» инсценировками, построенными на переложении исходного содержания басни в драматическую форму, и добавляли 1 балл по К7.

Критерий 8 – Логическая цельность и последовательность. Этот неспецифический критерий был введён, так как в ходе экспертной оценки детских работ нами были обнаружены феномены, характерные не только для восприятия драмы, но и для мышления младших подростков в целом. Данные феномены являются недостаточными для снижения балла по какому-либо критерию методики и не имеют иного общего основания, кроме нарушения логики изложения материала в инсценировке. Перечислим эти нарушения ниже.

1. *Необоснованное введение новых героев.* Здесь важно обозначить тонкую грань между творческим достраиванием авторской реальности и необоснованным введением героев, не играющих никакой роли в развитии сюжета. Иногда школьники чрезмерно увлекаются творческой задачей инсценирования и вводят в сюжет любимых животных, героев мультфильмов и т. п., забывая про необходимость сохранить основную мысль произведения. Примеры таких работ приведены в таблице 15:

Примеры необоснованного введения новых героев в детских инсценировках (Критерий 8)

<p>...Волк: (обращаясь к мальчику) Ну что, доволен? Из-за тебя мне пришлось убить всех овец. Мальчик: Пожалуйста, не ешь меня! Я больше не буду придумывать про тебя небылицы! Волк: Проблема в том, что я съел овец, которые принадлежат моим друзьям-мужикам! И это только чтобы проучить тебя! Мальчик: Волк, может отдашь тогда овечьи шкуры мне? Я отнесу их мужикам! Волк: <i>Ладно (приносит шкуры). Об остальном я позабочусь. Эге-гей! Кролик-брат, есть ли кроличий табун?</i> Кролик: <i>(выбегая на поляну и ведя за собой кроликов)</i> Здравствуй, волк! Вот и кролики! Кроличий табун: <i>Мы пойдём с мальчиком!</i> Волк: <i>Ну что ж. Веди кроликов и неси шкуры.</i> (фрагмент, ж, КГ5)</p>	<p style="text-align: center;">Волк и Ягнёнок</p> <p>Волк. О, ягнёнок (подошёл к речке в лесу и встал выше по течению, чем ягнёнок). Ягнёнок, зачем ты мне воду мутишь? Ягнёнок. Как я могу тебе воду мутить, если я ниже тебя по течению реки и едва воды касаюсь. Волк (подумав и закатив глаза). Но в прошлом году ты бранными словами поносил моего отца! (К ним подошёл ёжик) Ёжик. Чего спорите? Ягнёнок. Меня волк обвиняет в том, что я его отца бранными словами поносил. Волк. Да, потому что это правда. Ягнёнок. Но в прошлом году меня ещё и на свете не было. Волк. Хоть ты и ловок оправдываться, а всё-таки я тебя съем! (бежит за ягнёнком, а ёжик убегает в лес). (м, ЭГ5)</p>
---	--

2. Ремарки и реплики, не учитывающее сценическую природу драмы.

Нарушения этого типа в инсценировках испытуемых связаны с незначительным отступлением от логики построения драматического произведения, предназначенного для сценической реализации. Примерами таких нарушений являются следующие случаи:

1) повторяющееся событие «сворачивается» до одной короткой ремарки и «копируется» без каких-либо изменений («*Так было ещё несколько раз*»);

2) используется ремарка «*про себя*», хотя зрителю необходимо услышать озвученную реплику героя, чтобы понять происходящие на сцене события.

Детские работы, в которых встречаются нарушения этого типа, приведены в таблице 16:

Примеры логических нарушений в текстах детских инсценировок (Критерий 8)

<p>Мальчик: Ну сейчас развлекусь. – А-а-а! Помогите! Волк! Волк! Мужики: Где волк? Мальчик: Ха-ха-ха! Обманул я вас! Какие же вы глупые. <i>Так было ещё несколько раз.</i> (фрагмент, ж, КГ5)</p> <p>Мужик 1. Где волки? Мужик 2. Мальчик, ты ранен? Мужик 3. С овцами всё в порядке. Мужик 4. Палыч, тащи ружьё. Мальчик (смеясь). Это шутка, успокойтесь. Мужики все. Ай-яй-яй! Как тебе не стыдно, всю деревню разбудил. (все уходят) <i>Мальчик делает тоже самое, говорит тоже самое.</i> Никто не приходит, и он засыпает. (фрагмент, м, КГ6)</p>	<p><i>Волк (про себя)</i> – Вот же, не получилось его так обвинить, а съесть его я ой как хочу! Ну ничего, я его попробую по-другому подловить! (со злобной улыбкой). (фрагмент, ж, ЭГ5)</p> <p><i>Волк (про себя):</i> Уж долго не ел я свежего мяса, надо бы ягнёнка у речки поймать. Волк поднимается на возвышение сцены и смотрит в сторону ягнёнка. <i>Волк (ягнёнку):</i> Ягнёнок, ты почему воду мутишь и мне пить не даёшь? (фрагмент, м, ЭГ6)</p>
--	---

В случае с репликами, произнесёнными на сцене «про себя», можно было бы возразить, что существует сценический приём, заключающийся в прочтении мыслей персонажа вслух третьим лицом, однако в нашем случае обучающиеся не подразумевали использование такого приёма, а поступали подобно всезнающему эпическому рассказчику, раскрывающему мысли героя читателю, что противоречит законам драматического текста. В связи с этим мы вычитали при оценивании подобных работ 1 балл, так как наряду с ними встречались детские инсценировки, в которых сценическая природа произведения учитывалась, и испытуемый находил пути для воплощения мыслей героя на сцене. Примеры таких случаев приведены в таблице 17:

Примеры сценического воплощения мыслей героя в детских инсценировках

<p><i>Волк (шёпотом).</i> Эх, не удалось обвинение... (Обычным голосом). Так ты моего отца в прошлом году оскорблял! <i>Ягнёнок.</i> Я не мог, меня ещё на свете не было. (фрагмент, м, ЭГ5)</p>
<p><i>Волк (тихо):</i> Надо придумать, почему его можно съесть... (Громко). Эй ты, ягнёнок, чего ты мне тут пить мешаешь, воду мутишь? (фрагмент, м, ЭГ5)</p>

<p>Волк (<i>себе</i>) Как же хочется мне съесть этого жирненького ягнёночка! Пойду, встану повыше и буду его попрекать. Волк ушёл повыше. Волк (<i>ягнёнку</i>) – Что ты воду мутишь?! Пить ведь мне не даёшь!</p>	(фрагмент, ж, ЭГ5)
<p>Волк (<i>бурчит под нос</i>): Сейчас я его съем, вот только оправдание найду. Волк: Эй, ты, хватит мутить воду!</p>	(фрагмент, м, КГ5)

3. *Нелогичное использование реплик и нарушение структуры драматического диалога.* Данный тип ошибок связан с нарушением диалогической структуры инсценировки. К таким ошибкам были отнесены 1) реплики, в которых «мужики» не разделились и остались «коллективным героем», как в басне; 2) идущие подряд реплики одного и того же героя, подчёркивающие смену его действий и мыслей. Примеры приведены в таблице 18:

Таблица 18

**Примеры нарушений структуры драматического диалога в детских инсценировках
(Критерий 8)**

«Коллективные» реплики	Повторение реплик одного и того же героя
<p>Мальчик (немного подумав и лукаво улыбнувшись, громко кричит): Помогите, волк! Волк! (Мужики выбегают на сцену). Мужики (<i>видят, что нет никого</i>): Эй, зачем ты нам наврал? Не отвлекай нас от работы. Мальчик: Да ладно вам, я просто пошутил. Мужики: Не пошутил, а наврал. Не надо так больше шутить!</p>	<p>Папа Вани. Сходи овец постереги, а то их и съесть могут. Ваня. <i>Хорошо (уходит к овцам).</i> Ваня. <i>О, кажется, я придумал интересную шутку.</i> Ваня. <i>Помогите, помогите, волк!</i> (Мужики подбегают)</p>
(фрагмент, ж, КГ6)	(фрагмент, м, ЭГ5)

Таким образом, К8 демонстрирует способность испытуемого создавать драматический текст, в котором все элементы (герои, диалоги, события) логически связаны между собой и образуют целостную картину.

В обобщённом виде критерии методики «Инсценировка басни» представлены в таблице 19:

Критерии оценивания детских работ по методике «Инсценировка басни»

Критерии методики ИБ		Условия получения балла по критериям	
Формальные критерии	К1 – Рассказчик устранён	Текст инсценировки структурирован по законам драмы, слова рассказчика перенесены в ремарки/реплики героев	1
	К2 – Использовано два вида ремарок	Использованы 1) сценографические ремарки; 2) ремарки, описывающие жесты, движения тела, эмоции, интонации	1
	К3 – Присутствует список действующих лиц	В начале инсценировки (допустимо в конце) перечислены герои, участвующие в событиях. Описание героев необязательно	1
	К4 – Текст поделён на действия	Предпринимается попытка деления инсценировки на действия/акты/сцены/картины (балл ставится, даже если пьеса одноактная)	1
Содержательные критерии	К5 – Верно передана основная мысль басни	Содержание авторской инсценировки верно передаёт основную мысль басни, введение новых героев и обстоятельств не искажает авторскую позицию	1
	К6 – Реплики отражают характеры героев	Реплики используются как средство раскрытия характера, «достраивают» реальность, изображённую в исходном эпическом тексте	1
	К7 – Басня творчески переосмыслена и включает более сложные элементы	В инсценировке не только сохранена основная мысль, но и присутствуют какие-л. творческие элементы: развёрнутые ремарки (подробные описания сцены, костюмов), подробное и обусловленное логикой сюжета членение на действия и сцены (создание более сложного художественного целого), перенос событий в новый контекст (барин и крестьянин вместо волка и ягнёнка)	1
Неспецифический критерий	К8 – Логическая цельность и последовательность	Пьеса (инсценировка) испытуемого представляет собой драматический текст, в котором все элементы (персонажи, диалоги, события, локации) логически связаны между собой и образуют целостную картину	0
		Нарушениями, за которые вычитается балл, считаются 1) нелогичное введение новых персонажей; 2) несоблюдение структуры драматического диалога (повтор реплик одного и того же героя подряд); 3) ремарки и реплики, не учитывающие сценическую природу драмы (реплики с пометой «про себя»)	-1
Максимальный возможный балл – 7 б.			

Пример оценивания детских работ по методике «Инсценировка басни» представлен в Приложении 5.

Для оценки надёжности методики случайно отобранные детские инсценировки (N=23) были оценены двумя экспертами по К1–К7. Затем по каждому критерию были рассчитаны коэффициенты конкордации Кендалла. Результат оценки согласованности мнений экспертов представлен в таблице 20:

Таблица 20

Значение коэффициентов конкордации, рассчитанных для критериев методики «Инсценировка басни» по оценкам двух экспертов (N=23)

Критерий методики ИБ		Этап						
		К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7
Коэффициент конкордации	КоЭ	0,797	0,797	0,691	0,884	0,808	0,761	1,000
	КЭ	0,855	0,936	1,000	0,856	0,739	0,617	0,855

Уровень согласованности оценок экспертов является высоким, что свидетельствует в пользу надёжности методики «Инсценировка басни».

Независимая оценка читательской грамотности МЦКО выступила внешним критерием для проверки конструктивной валидности методики «Инсценировка басни». Для успешного выполнения диагностического задания испытуемому не только нужно применить специфические умения, связанные с инсценированием, но и использовать базовые навыки работы с текстом, которые проверяет диагностика читательской грамотности. Таким образом, корреляция между результатами методики «Инсценировка басни» и диагностики читательской грамотности позволит подтвердить, что оба инструмента измеряют родственные аспекты одного конструкта. В качестве дополнительного критерия для проверки критериальной валидности использовалась годовая отметка по литературе, рассматриваемая как интегральный показатель достижения школьниками предметных результатов.

В таблице 21 приведены результаты сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов диагностики по методике «Инсценировка басни» с результатами независимой оценки читательской грамотности МЦКО и годовыми отметками по литературе:

Таблица 21

Коэффициенты корреляции Спирмена между результатами диагностики по методике «Инсценировка басни», результатами диагностики читательской грамотности МЦКО и отметками по литературе (N=72)

Коэффициент корреляции (по Спирмена)	годовая отметка	КоЭ	КЭ	читательская грамотность
годовая отметка	1,000	0,234*	0,517**	0,538**
КоЭ	0,234*	1,000	0,140	0,273*
КЭ	0,517**	0,140	1,000	0,427**
читательская грамотность	0,538**	0,273*	0,427**	1,000
* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$				

Связь между результатами методики «Инсценировка басни» и диагностики читательской грамотности выросла с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$ под влиянием формирующего воздействия, направленного на развитие понимания драмы. Диагностика читательской грамотности оценивает владение базовыми навыками анализа текста, а творческое задание (инсценировка) учитывает родо-жанровую специфику драматического произведения и позволяет оценить владение связанными с ней обобщёнными способами действия. Статистически значимая связь между результатами методики «Инсценировка басни» и годовыми отметками по литературе объясняется тем, что школьники с более высокими годовыми отметками в целом лучше справляются с заданиями, требующими анализа и преобразования текста. Таким образом, результаты диагностики по методике «Инсценировка басни» коррелируют с результатами независимой диагностики читательской грамотности МЦКО и годовыми отметками по литературе как на констатирующем ($p \leq 0,05$), так и на контрольном ($p \leq 0,01$) этапах, что позволяет говорить о валидности разработанной методики.

3.2. Организация серий формирующего эксперимента в 5-х и 6-х классах

В рамках реализации технологии экспериментального обучения, обеспечивающей освоение школьниками обобщённых способов действия, необходимых для понимания драматического произведения (далее – Технология), в течение 2023–2024 учебного года было проведено две серии формирующего эксперимента, в которых приняли участие 123 школьника в возрасте 11–12 лет.

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа № 91», г. Москва. В первой серии приняло участие 64 обучающихся 5-х классов (32 м, 32 ж), во второй серии – 59 обучающихся 6-х классов (36 м, 23 ж). Внутри каждой параллели были выделены экспериментальные и контрольные группы (далее – ЭГ5, ЭГ6, КГ5, КГ6). В экспериментальных группах 5-го и 6-го класса обучение литературе было организовано с применением системы учебных задач (инсценирование, драматизация, написание рецензии, чтение по ролям, создание монолога от лица героя), обеспечивающей деятельностный характер обучения. В контрольных группах обучение осуществлялось преимущественно фронтально, без использования дополнительного литературного материала и организации специальных психолого-педагогических условий. В ЭГ5 в рамках экспериментального обучения было проведено 11 уроков на материале 5 художественных произведений, относящихся к разным литературным родам; в ЭГ6 было проведено 13 уроков на материале 5 художественных произведений, которые также относятся к разным родам литературы. При организации обучения в экспериментальных классах мы последовательно придерживались единых психолого-педагогических принципов, что позволяет сделать вывод об эффективности предлагаемой Технологии при изучении разного программного материала. Для оценки эффективности Технологии до и после экспериментального обучения в контрольных и экспериментальных группах 5-го и 6-го классов была проведена диагностика понимания драматического текста по методикам «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни». В следующих параграфах подробно рассмотрены результаты констатирующего, формирующего, контрольного этапа экспериментального исследования. Данные, полученные в ходе исследования, опубликованы в Репозитории психологических исследований и инструментов [78].

3.3. Описание констатирующего этапа исследования

Констатирующий этап исследования включает диагностику понимания драматического текста в экспериментальной (далее – ЭГ) и контрольной

(далее – КГ) группах по авторским методикам «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни». Рассмотрим более подробно результаты этого этапа.

В таблице 22 представлены результаты входной диагностики по методике «Понимание драматического текста» в ЭГ и КГ 5-го класса:

Таблица 22

Сравнение результатов входной диагностики на КоЭ исследования по методике «Понимание драматического текста» в ЭГ и КГ (5 класс, N=64)

Критерий методики ПДТ Уровень	Количество обучающихся, ЭГ/КГ, %		
	Недостаточный	Базовый	Высокий
К1 – Интерпретация паратекста	40/55	60/45	0/0
К2 – Понимание эмоционального тона произведения	65/56	0/5	35/39
К3 – Воссоздание образа героя	25/27	65/59	10/14
К4 – Выявление авторской позиции	35/48	60/45	5/7

К1 наиболее явно связан с родовой спецификой драмы, поэтому, как и ожидалось, он вызвал у неподготовленных школьников наибольшие трудности: высокий уровень не был достигнут никем в обеих группах. По К2 большая часть обучающихся 5-го класса находится либо на недостаточном, либо на высоком уровне, а ответы базового уровня встречаются лишь в 5% случаев в КГ5. По этому же критерию получено больше всего ответов недостаточного и высокого уровня в обеих группах по сравнению с остальными критериями. По К3 большинство обучающихся ЭГ5 и КГ5 находится на базовом уровне, недостаточный и высокий уровни встречаются реже. В целом пятиклассники способны составить общее представление об образе героя в драме, но испытывают трудности с более глубоким анализом характеров, мотивации и поступков персонажей. В К4 сразу заметно небольшое количество ответов, отнесённых к высокому уровню в обеих группах (ЭГ5 – 5%, КГ5 – 7%). Наряду с К1 этот критерий является наиболее сложным для пятиклассников, так как авторские «указатели», позволяющие вычитывать

авторскую позицию, отсутствуют в драме в том виде, в котором обучающиеся с ними сталкиваются при анализе эпических текстов.

Таким образом, пятиклассники из обеих групп демонстрируют схожий уровень понимания драматического текста на констатирующем этапе исследования. Большая часть пятиклассников находится на недостаточном и базовом уровнях понимания по большинству критериев методики «Понимание драматического текста». Высокий уровень понимания встречается значительно реже.

Результаты входной диагностики в 6-х классах представлены в таблице 23:

Таблица 23

Сравнение результатов входной диагностики на КоЭ исследования по методике «Понимание драматического текста» в ЭГ и КГ (6 класс, N=59)

Критерий методики ПДТ Уровень	Количество обучающихся, ЭГ/КГ, %		
	Недостаточный	Базовый	Высокий
К1 – Интерпретация паратекста	45/38	40/59	15/3
К2 – Понимание эмоционального тона произведения	50/51	40/3	10/46
К3 – Воссоздание образа героя	40/31	40/48	20/21
К4 – Выявление авторской позиции	30/46	65/46	5/8

В 6-м классе мы видим большее разнообразие в распределении обучающихся по уровням: в частности появилось небольшое количество ответов высокого уровня по К1, что, возможно, связано с более богатым читательским опытом шестиклассников. Тем не менее общие тенденции сохраняются: большая часть школьников находится на недостаточном или базовом уровнях понимания. По К1 довольно высокий процент ответов находится на недостаточном уровне (ЭГ – 45%, КГ6 – 38%), что свидетельствует о трудностях в понимании паратекста среди шестиклассников. На К2 так же, как и в 5-м классе, приходится наибольшее количество ответов недостаточного уровня среди обеих групп шестиклассников. По К3 40% шестиклассников из ЭГ и 31% шестиклассников из КГ демонстрирует недостаточный уровень, при этом доля обучающихся, продемонстрировавших

высокий уровень, составила 20% в ЭГ6 и 21% в КГ6, что говорит о несформированности обобщённых способов действия, позволяющих воссоздавать образ героя в драматическом тексте. В К4 распределение ответов шестиклассников по уровням очень схоже с распределением ответов пятиклассников: наибольшее количество ответов в ЭГ6 и КГ6 отнесено к недостаточному и базовому уровням, а ответы, отнесённые к высокому уровню, встречаются значительно реже (ЭГ6 – 5%, КГ6 – 8%). Результаты ЭГ6 и КГ6 позволяют утверждать, что шестиклассники в обеих группах имеют сопоставимый уровень понимания драматического текста.

Обобщённые результаты входной диагностики в 5-х и 6-х классах по методике «Понимание драматического текста» представлены в таблице 24:

Таблица 24

Результаты входной диагностики на КоЭ исследования в 5-х и 6-х классах по методике «Понимание драматического текста» (N=123)

Критерий методики ПДТ Уровень	Количество обучающихся, %		
	Недостаточный	Базовый	Высокий
К1 – Интерпретация паратекста	46	51	3
К2 – Понимание эмоционального тона произведения	55	9	36
К3 – Воссоздание образа героя	30	54	16
К4 – Выявление авторской позиции	42	51	7

Можно сделать вывод, что в обоих классах по большинству критериев преобладает базовый уровень понимания (К1, К3, К4), при этом доля ответов недостаточного уровня остаётся достаточно высокой и указывает на системное отставание.

Рассмотрим обобщённые результаты входной диагностики по методике «Инсценировка басни» в 5-х и 6-х классах. С инсценировкой басни справилось всего 20 обучающихся (16%) совокупной выборки исследования, среди которых три человека относятся к ЭГ. Остальные школьники не смогли придать произведению диалогическую форму и устранить рассказчика (К1), что говорит об отсутствии у большинства младших подростков элементарных представлений о специфике драмы. Распределение выполненных критериев между школьниками, прошедшими базовый порог на констатирующем этапе, представлено в таблице 25:

**Результаты входной диагностики на КоЭ исследования в 5-х и 6-х классах
по методике «Инсценировка басни» (N=123)**

Критерий методики ИБ	Количество обучающихся, чел. / %	
К1 – Рассказчик устранён	20	16
К2 – Использовано два вида ремарок	16	13
К3 – Присутствует список действующих лиц	3	2
К4 – Текст поделён на действия	9	7
К5 – Верно передана основная мысль басни	19	15
К6 – Реплики отражают характеры героев	12	10
К7 – Басня творчески переосмыслена и включает сложные элементы	5	4
К8 – Логическая цельность и последовательность (-1)	15	12

Наибольшие затруднения вызвали К3, К4 и К7, с ними справилось менее 10% обучающихся от общей выборки исследования, 12% потеряли балл из-за логических нарушений (К8). Школьники, справившиеся с заданием на констатирующем этапе, понимают необходимость устранения рассказчика и в целом верно передают основную мысль басни, но не идут дальше: не выстраивают с помощью рамочного текста время-пространство пьесы, не задействуют все доступные творческие средства для повышения художественности своего произведения и переосмысления исходного литературного материала.

Анализ результатов входной диагностики в 5-х и 6-х классах по методикам «Понимание драматического текста» и «Инсценирование басни» позволяет описать основные читательские трудности, с которыми сталкиваются младшие подростки при чтении драматических произведений. Опишем их ниже:

1. Большая часть младших подростков находится на базовом и недостаточном уровнях понимания по всем критериям методики «Понимание драматического текста», и лишь небольшая часть демонстрирует высокий уровень понимания (от 3 до 36%).

2. Почти половина младших подростков (46%) не умеет эффективно использовать рамочный текст для интерпретации произведения. Большинство обучающихся (51%) находится на базовом уровне, то есть имеет общее

представление о роли паратекста, но не может извлекать из него подтекстовую информацию и связывать её с основным текстом (ПДТ, К1).

3. Более половины младших подростков (55%) испытывает трудности с пониманием эмоционального тона произведения: не умеет анализировать драматический сюжет и конфликт, устанавливать связи между различными элементами пьесы для формирования представлений об эмоциональном заряде текста, определять жанровую разновидность пьесы. Недостаточный уровень связан с высокой эмоциональной восприимчивостью и, наряду с этим, несформированными аналитическими навыками обучающихся, что характерно для младших подростков, склонных к наивно-реалистическому восприятию художественного текста. Наименьшее количество ответов (9%) было отнесено к базовому уровню, ответов высокого уровня значительно больше (36%). Среди всех критериев больше всего ответов высокого уровня получено именно по К2, что может быть связано со спонтанным формированием установки на восприятие эмоционального тона произведения (ПДТ, К2).

4. Большая часть школьников (84%) находится на недостаточном и базовом уровнях по К3 и испытывает трудности при выявлении истинных мотивов героев через анализ их речи и поведения, не синтезирует информацию из рамочного и основного текста для анализа литературных образов. Больше половины (54%) ответов отнесено к базовому уровню, что указывает на способность обучающихся к поверхностному анализу мотивов героев на основе явно сообщённой информации. Можно предположить, что такого результата помог достичь богатый опыт обучающихся в анализе эпических произведений на уроках литературы. Лишь небольшая группа обучающихся (16%) может воссоздать образ героя на высоком уровне (ПДТ, К3).

5. Многие обучающиеся (42%) испытывают трудности с выявлением авторской позиции в драматическом тексте. Большая часть ответов (51%) отнесена к базовому уровню, что вновь указывает на умение школьников анализировать явно сообщённую в тексте информацию, но вместе с тем демонстрирует

неспособность обучающихся к глубокому осмыслению текста с опорой на автора и анализ точек зрения разных героев, имеющих специфическое выражение в драме. Высокий уровень понимания по К4 встречается лишь в 7% случаев (ПДТ, К4).

6. Результаты методики «Инсценировка басни» показали, что 84% обучающихся не владеют элементарными представлениями об организации художественного мира в драме. Среди меньшинства обучающихся, справившихся с заданием, преодолев Критерий 1, реже всего школьники получали баллы за использование списка действующих лиц (ИБ, К3), деление текста на действия (ИБ, К4) и творческое переосмысление басни (ИБ, К7). К7 признаётся высокоуровневым умением, которое не всегда осваивается обучающимися даже после специального обучения. Сложности с использованием умений, проверяемых К3 и К4, свидетельствуют о фрагментарности знаний обучающихся о паратексте. Гораздо чаще школьники использовали ремарки (ИБ, К2). Примечательно, что 12% школьников потеряли балл из-за логических нарушений (ИБ, К8). Это говорит о том, что, несмотря на владение базовыми умениями, связанными с пониманием драмы, у школьников есть сложности с установлением причинно-следственных связей и последовательным изложением мыслей. Интересно, что единственный ученик, получивший максимальный балл за выполнение диагностического задания методики на констатирующем этапе, посещает театральную студию, что, вероятно, оказало положительное влияние на его навыки.

Анализ продуктов деятельности школьников также позволяет сделать выводы об особенностях читательского развития в младшем подростковом возрасте:

- 1) несформированность обобщённых способов действия читателя, связанных с пониманием драмы, приводит к гиперэмоциональному, наивно-реалистическому восприятию содержания текста и, как следствие, к искажению авторского замысла;
- 2) читателям младшего подросткового возраста сложно принять трагическую развязку произведения, они склонны к ожиданию счастливого финала;

3) при создании собственных текстов младшие подростки испытывают трудности в установлении логических связей и последовательном изложении мыслей;

4) сформированные у младших подростков интерпретационные стратегии, обеспечивающие анализ эпических произведений, могут оказывать влияние на восприятие и интерпретацию драматических произведений.

3.4. Описание формирующего этапа исследования (реализация технологии экспериментального обучения)

Технология экспериментального обучения (далее – Технология) была реализована в рамках двух серий в экспериментальных группах 5-го и 6-го классов (далее – ЭГ5 и ЭГ6) при изучении разного литературного материала и использовании идентичной системы учебных задач (инсценирование, драматизация, написание рецензии, чтение по ролям, создание монолога от лица героя), организованной с учётом специальных психолого-педагогических условий [77].

Приведённые в параграфе детские работы сохраняют особенности детской речи и оригинальный стиль оформления, внесены только необходимые правки, облегчающие восприятие текста. В ЭГ5 в рамках экспериментального обучения было проведено 11 уроков на материале 5 художественных произведений, относящихся к разным литературным родам.

В таблице 26 представлены этапы реализации Технологии в ЭГ 5-го класса, основное содержание работы педагога и деятельность пятиклассников:

Этапы реализации Технологии в ЭГ 5 класса

Изучаемое произведение	Учебные задачи	Психолого-педагогические условия (организация деятельности обучающихся)
1	2	3
<p>1. Русская народная сказка «Царевна-лягушка» (1 урок)</p> <p><i>Дополнительный литературный материал:</i> современная пьеса по сказке «Царевна-лягушка» (А.В. Макаров [202])</p>	<p>Выявление общего и различного в построении авторской модели мира в эпосе и драме</p>	<p>Учебный диалог (компаративное изучение художественных текстов, обладающих схожим сюжетом, но принадлежащих разным литературным родам)</p>
<p>2. Русская народная сказка «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо» [88] (3 урока)</p>	<p>Инсценирование и драматизация. Написание рецензий на пьесы одноклассников. Выявление изменений в форме и содержании инсценированной сказки. Анализ авторских решений одноклассников, степени соответствия постановки исходному тексту</p>	<p>Учебный диалог. Квазиавторская деятельность (создание пьесы). Совместно-распределённая театрализованная деятельность. Рефлексия (анализ своей деятельности в позиции драматурга, режиссёра, актёра)</p>
<p>3. Сказка «Штопальная игла», Х.К. Андерсен (2 урока)</p>	<p>Инсценирование. Освоение функций рамочного текста и средств создания настроения и образа героя в драме</p>	<p>Квазиавторская деятельность (создание пьесы). Учебный диалог (анализ авторских решений одноклассников)</p>
<p>4. Пьеса-сказка «Двенадцать месяцев», С.Я. Маршак (1 урок)</p> <p><i>Дополнительный литературный материал:</i> словацкая народная сказка «Двенадцать месяцев»</p>	<p>Чтение по ролям. Анализ образов героев с опорой на рамочный текст. Анализ чтецких интерпретаций образов героев. Выявление общего и различного в сюжете первоисточника и его драматической интерпретации</p>	<p>Учебный диалог (компаративное изучение художественных текстов, обладающих схожим сюжетом, но принадлежащих разным литературным родам)</p>

Продолжение таблицы 26

1	2	3
5. Рассказ «Кавказский пленник», Л.Н. Толстой (4 урока)	Создание монолога от лица героя. Освоение способов раскрытия образа героя через его речь. Сопоставление образа героя, воссозданного в монологе, с образом героя в рассказе Л.Н. Толстого. Инсценирование и драматизация. Написание рецензий на пьесы одноклассников	Квазиавторская деятельность (создание монолога, пьесы). Совместно-распределённая театрализованная деятельность. Учебный диалог (анализ авторских решений одноклассников, степени соответствия постановки исходному тексту). Рефлексия (анализ своей деятельности в позиции драматурга, режиссёра, актёра)

В ЭГ6 было проведено 13 уроков на материале 5 художественных произведений, которые также относятся к разным родам литературы. В таблице 27 представлены этапы реализации Технологии в ЭГ 6-го класса:

Таблица 27

Этапы реализации Технологии в ЭГ 6 класса

Изучаемое произведение	Учебные задачи	Психолого-педагогические условия (организация деятельности обучающихся)
1	2	3
1. Пьеса «Снегурочка», А.Н. Островский [183] (3 урока) <i>Дополнительный литературный материал:</i> русская народная сказка про Снегурочку (А.Н. Афанасьев [9, с. 218])	Выявление общего и различного в построении авторской модели мира в эпосе и драме. Чтение по ролям. Анализ чтецких интерпретаций образов героев. Инсценирование и драматизация. Написание рецензий на пьесы одноклассников. Выявление изменений в форме и содержании инсценированной сказки	Учебный диалог (компаративное изучение художественных текстов, обладающих схожим сюжетом, но принадлежащих разным литературным родам). Совместно-распределённая театрализованная деятельность. Рефлексия (анализ своей деятельности в позиции драматурга, режиссёра, актёра)
2. Сказ «Медной горы Хозяйка», П.П. Бажов (2 урока)	Создание монолога от лица героя. Освоение способов раскрытия образа героя через его речь. Сопоставление образа героя, воссозданного в монологе, с образом героя в сказе П.П. Бажова	Учебный диалог. Квазиавторская деятельность (создание монолога). Совместно-распределённая деятельность

Продолжение таблицы 27

1	2	3
3. Историческая баллада «Песнь о вещем Олеге», А.С. Пушкин (3 урока)	Инсценирование и драматизация. Написание рецензий на пьесы одноклассников. Анализ авторских решений одноклассников, степени соответствия постановки исходному тексту	Учебный диалог. Квазиавторская деятельность (создание пьесы в стихах). Совместно-распределённая театрализованная деятельность. Рефлексия (анализ своей деятельности в позиции драматурга, режиссёра, актёра)
4. Роман «Дубровский», А.С. Пушкин (3 урока)	Инсценирование и драматизация. Написание рецензий на пьесы одноклассников	Квазиавторская деятельность (создание пьесы). Совместно-распределённая театрализованная деятельность. Рефлексия (анализ своей деятельности в позиции драматурга, режиссёра, актёра)
5. Повесть-феерия «Алые паруса», А.С. Грин (2 урока)	Создание монолога от лица героя. Освоение способов раскрытия образа героя через его речь. Сопоставление образа героя, воссозданного в монологе, с образом героя в повести-феерии А.С. Грина	Учебный диалог. Квазиавторская деятельность (создание монолога). Совместно-распределённая деятельность

Рассмотрим подробнее, как описанные психолого-педагогические условия были организованы в ходе реализации Технологии при изучении разного литературного материала в экспериментальных группах 5-го и 6-го класса. Учебный диалог выступал интегральной основой процесса обучения и обеспечивал деятельностное содержание системы учебных задач. На первых уроках экспериментального цикла в обоих классах при компаративном изучении художественных текстов, обладающих схожим сюжетом, но принадлежащих разным литературным родам (эпосу и драме), в ходе учебного диалога обучающиеся выявляли особенности построения авторской модели мира в эпосе и драме. Это было необходимо для формирования ориентировочной основы деятельности, которая позволила бы школьникам эффективно работать с другими

текстами. В 5-м классе в качестве литературного материала выступила русская народная сказка «Царевна-лягушка» в пересказе М.А. Булатова [96] и её современная драматическая интерпретация А.В. Макарова [202], в 6-м классе – пьеса «Снегурочка» А.Н. Островского [183] и её народная основа – одноимённая русская сказка, вычитанная драматургом в сборнике известного собирателя фольклора и исследователя культуры славянских народов А.Н. Афанасьева [9]. В Приложении 6 приведены подробные стенограммы данных уроков.

При организации учебного диалога учитель выступал фасилитатором, направляя интерпретационную деятельность обучающихся и используя детские ответы и предположения как ресурс, позволяющий развивать обсуждение в определённом направлении. В результате обучающиеся самостоятельно выявляли родовые особенности драмы и формулировали выводы об особенностях рассматриваемых текстов. Так, например, сначала внимание пятиклассников захватило сюжетное сходство сказки и пьесы, и учителю было необходимо сместить фокус читательского внимания класса с сюжета на особенности построения авторской модели мира в эпосе и драме. Предложенные для компаративного анализа и обсуждения эпизоды, включающие описание выполнения царских заданий Василисой Премудрой в сказке и пьесе, позволили пятиклассникам самостоятельно прийти к пониманию роли рассказчика в эпическом тексте, к осознанию специфики средств воплощения драматического сюжета. Сравнение других эпизодов произведений позволило прийти школьникам к выводу, что через реплики не только разворачиваются события пьесы, но и раскрываются характеры героев. Сопоставительный анализ поступков жён царевичей и сцены гибели Коцея Бессмертного позволил обучающимся увидеть творческую сторону работы драматурга, достраивающего художественную реальность исходного текста в соответствии с собственным видением и требованиями сценического искусства. Направляющие вопросы педагога способствовали выдвижению гипотез и самостоятельному поиску параметров сравнения эпического и драматического текстов.

Вслед за Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской для компаративного анализа произведений в 6-м классе мы предложили школьникам русскую народную сказку «Снегурочка» в обработке А.Н. Афанасьева и пьесу (весеннюю сказку) А.Н. Островского «Снегурочка». Содержательные различия произведений были для шестиклассников более очевидными, так как А.Н. Островский коренным образом переработал содержание народной сказки: усложнил конфликт произведения и характер главной героини, включил в сюжет множество новых героев и сюжетных линий. В первую очередь шестиклассники так же, как и пятиклассники, обратили внимание на изменившийся сюжет, но дальнейший учебный диалог и чтение по ролям, направленное на вычитывание характеров героев, позволили обучающимся более глубоко проанализировать образ Снегурочки, увидеть человечность и душевную глубину героини А.Н. Островского, а также выявить родовые особенности драмы через анализ диалогов и монологов, ремарок и их функций, драматического конфликта произведения.

Таким образом, учебный диалог, построенный на сравнении текстов, позволил обучающимся самостоятельно сделать содержательное обобщение, выделив существенные признаки эпического и драматического произведения. Итогом первых уроков экспериментального цикла в 5-х и 6-х классах стала модель, в редуцированном виде отражающая различия литературных родов по трём ключевым параметрам. Дети самостоятельно выявили, как в текстах построена художественная речь, как описываются чувства, поступки героев и окружающий мир, кем и как показываются события в произведениях. Модель, созданная школьниками в ходе учебного диалога с учителем, представлена в таблице 28:

Модель организации художественного мира в эпосе и драме, созданная обучающимися в ходе учебного диалога с учителем

Особенности авторского мира	Эпос	Драма
Художественная речь	Повествовательная речь рассказчика + диалоги героев	Диалогическая форма (реплики героев). Деление на сцены. Авторские указания (ремарки) для режиссёра и актёров
Описание чувств, поступков, обстановки	Характеристики рассказчика; речь и поступки героев	Реплики и действия героев. Авторские ремарки
Изображение событий	Через рассказчика-героя/рассказчика-повествователя (в его оценке)	Рассказчик отсутствует. Через поступки и речь героев

Ю.В. Громько отмечает: «Именно учитель должен вводить учащегося в интеллектуальную стихию процессов мышления и помогать ему освоить средства ориентации и движения в этой стихии. Для того, чтобы это делать, учитель должен владеть метапредметным языком описания деятельности учащегося, он должен понимать, что является в деятельности учащегося знанием, как организовано понятие, что должно быть закреплено в специальных схематических изображениях, которые становятся ориентировочной основой действия, как осуществляется постановка проблемы и проектируется решение задачи» [60, с. 15]. Фиксируя различия между литературными родами в знаковой форме, школьники создавали абстракцию, отражающую особенности каждого рода литературы в чистом виде. Эта абстракция может выступать ориентировочной основой действия и использоваться для выведения других, более частных абстракций, и последовательного объединения их в учебном предмете, что позволяет формировать у обучающихся системные представления о различиях художественной модели мира в эпосе и драме.

Инсценирование, драматизация и написание рецензий образуют полный цикл театрализованной деятельности школьников в предлагаемой Технологии. Данные учебные задачи решались школьниками при изучении русской народной

сказки «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо», сказки «Штопальная игла» Х.К. Андерсена, рассказа «Кавказский пленник» Л.Н. Толстого в 5-м классе, пьесы «Снегурочка» А.Н. Островского, исторической баллады «Песнь о вещем Олеге», романа «Дубровский» А.С. Пушкина в 6-м классе. На начальном этапе работы над инсценировками школьникам требовалась организующая поддержка учителя, так как развернувшаяся образовательная ситуация была для них нетипичной: младшим подросткам было необходимо освоить содержание исходного эпического текста и трансформировать его с учётом требований драмы, а также решить учебную задачу в условиях совместно-распределённой деятельности. Условием успешного выполнения учебной задачи при этом становились внешние организационные условия. Школьникам нужно было поделиться на группы и выработать план совместных действий, самостоятельно обсудить замысел будущей инсценировки, осмыслить образы героев, выделить из текста роли и распределить их между собой (при необходимости заменить или ввести новых героев), устранить эпического рассказчика и заполнить образовавшиеся в драматическом тексте логические лакуны, дописать необходимые реплики в стилистике произведения, продумать сценографию. В связи с указанными трудностями сначала учитель совместно со школьниками наметил план работы в мини-группах: 1) выделение героев из текста сказки; 2) составление списка действующих лиц; 3) распределение ролей внутри группы; 4) написание сценария. Споря и договариваясь о режиссёрских решениях (как обозначить смену места действия в пьесе, в какие реплики перенести слова устранённого рассказчика, какую информацию указать в ремарках и т. п.), школьники создавали коллективный продукт творческой деятельности. В таблице 29 приводится один из сценариев, созданных в 5-м классе на материале завязки народной сказки «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо» [88]:

**Инсценировка пятиклассников, созданная на материале завязки народной сказки
«Иван – крестьянский сын и чудо-юдо»**

Завязка сказки	Инсценировка пятиклассников
<p>В некотором царстве, в некотором государстве жили-были старик и старуха, и было у них три сына. Младшего звали Иванушка. Жили они – не ленились, целый день трудились, пашню пахали да хлеб засевали.</p> <p>Разнеслась вдруг в том царстве-государстве весть: собирается чудо-юдо поганое на их землю напасть, всех людей истребить, города-сёла огнём спалить. Затужили старик со старухой, загоревали. А сыновья утешают их:</p> <p>– Не горюйте, батюшка и матушка, пойдём мы на чудо-юдо, будем с ним биться насмерть. А чтобы вам одним не тосковать, пусть с вами Иванушка остаётся: он ещё очень молод, чтоб на бой идти.</p> <p>– Нет, – говорит Иван, – не к лицу мне дома оставаться да вас дожидаться, пойду и я с чудом-юдом биться!</p> <p>Не стали старик со старухой Иванушку удерживать да отговаривать, и снарядили они всех троих сыновей в путь-дорогу. Взяли братья мечи булатные, взяли котомки с хлебом-солью, сели на добрых коней и поехали [88]</p>	<p align="center"><i>Пьеса по мотивам русской народной сказки «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо»</i></p> <p>Сценарий: Действующие лица: Дед Бабка Старший брат Старший брат Младший брат</p> <p><i>Сцена. На ней все действующие лица.</i> Младший сын. – Как же хорошо жить в любимом царстве-государстве с родителями (дед, бабка машут) и с братьями (машет сначала старший, затем средний брат). <i>Д. пускает самолётник. Младший брат разворачивает и читает.</i> Младший сын. – «Чудо-юдо победит и захватит ваше государство!» <i>У всех грусть на лице. Бабка плачет.</i> <i>Выходит дед.</i> Старший сын. – Пойдём мы со средним братом биться насмерть! Средний сын. – Да! Победим мы чудо-юдо поганое, а Иван пусть с вами останется. Младший сын. – Нет! И я хочу с чудом-юдом биться! <i>Бабка с дедом переглянулись.</i> Бабка. Ну что, отправляйтесь в путь-дорогу дальнюю да победите в бою! Дед. Хорошо, езжайте вместе. Только возьмите с собой котомки с хлебом, мечи булатные да садитесь на добрых коней и поезжайте. <i>Братья медленно поклонились и ушли. Родители братьям (говорят хором).</i> Родители. – Храни вас бог, дети наши милые! <i>Уходят. Конец</i></p> <p align="right">(ЭГ5)</p>

Младшим подросткам удалось творчески трансформировать повествовательные элементы сказки: слова рассказчика «В некотором царстве, в некотором государстве жили-были старик и старуха, и было у них три сына» были

перенесены в реплику младшего сына: «Как же хорошо жить в любимом царстве-государстве с родителями (дед, бабка машут) и с братьями (машет сначала старший, затем средний брат)». Использование ремарок свидетельствует о понимании пятиклассниками законов театральной условности. Нельзя не обратить внимания и на выразительный эмоциональный язык героев детской пьесы. Приведём пример ещё одной инсценировки, созданной шестиклассниками на материале народной сказки «Снегурочка»:

Действующие лица:

Снегурочка

Дедушка

Бабушка

1-я подруга

2-я подруга

1 действие

Сидели дед да баба у окна и горевали.

Бабушка. Посмотри в окно, дед, как там дети играют. Вот бы и нам ребёнка.

Дед. Так давай себе дочку из снега слепим! Зима ведь на дворе.

Бабушка. А давай!

2 действие

Дед и бабушка вышли на улицу и начали лепить себе дочку из снега.

Бабушка. Посмотри, какая красота получилась!

Дед. Ещё та красота!

Бабушка. Только румянца не хватает...

Снегурочка оживает.

3 действие

Потихоньку наступает тёплая пора. Снегурочка грустит.

Бабушка. Почему ты грустишь? Иди вон с подружками погуляй!

Снегурочка. Ну хорошо, схожу.

4 действие

Лес. Наступает ночь, подруги и Снегурочка разжигают костёр.

1-я подруга. Я первая прыгаю!

2-я подруга. А я вторая!

Снегурочка. Ну тогда я третья!

Подруги прыгнули.

2-я подруга. Теперь черёд Снегурочки.

Снегурочка (прыгая). Ай! (убегает со сцены).

1-я подруга. А где же Снегурочка?!

2-я подруга. Я видела только белое облачко... Вот всё, что осталось от Снегурочки.

5 действие

В избе.

Бабушка. Ну и где же наша дочурка?

Дед. Не знаю.

1-я подруга (заходя в избу). Она исчезла...

Конец

В приведённой работе шестиклассники также смогли переработать сказку в драматическую форму. Они составили список действующих лиц, использовали разные виды ремарок («Лес. Наступает ночь, подруги и Снегурочка разжигают костёр»; «убегает со сцены») и выстроили логику сюжета пьесы исходя из сценических принципов, поделив текст на действия. Первый опыт инсценирования оказался для большинства обучающихся эффективным. Выполнение квазиавторской задачи позволило школьникам начать деятельностное освоение родовых особенностей драматического произведения. С заданием справились не все группы, но это стало ценным ресурсом для последующего обсуждения детских работ в классе и рефлексии собственной деятельности.

В будущем при работе над другими инсценировками учебная задача всегда усложнялась: мини-группы уже самостоятельно выбирали отрывок для написания инсценировки, а затем адаптировали сценарий под количество актёров и ролей, договаривались о сценических решениях и учились распределять время так, чтобы уложиться в рамки урока. Также усложнялась и художественная задача. Например, при создании инсценировки баллады А.С. Пушкина «Вещий Олег» обучающимся было необходимо попытаться сохранить поэтическую форму произведения при трансформации авторского текста в драму:

*Инсценировка по балладе
«Вещий Олег»*

Действующие лица:

Олег – князь
Прорицатель

Сцена 1. Появление Олега. Олег выходит на сцену.

Олег. Я, князь Олег, в путь отправляюсь, будто птица в небесах, свободу ощущаю!

Сцена 2. Встреча с Прорицателем. Из-за кулис выходит Прорицатель, становится рядом с Олегом.

Олег. Скажи мне, кудесник, любимец богов, что сбудется в жизни со мною? И скоро ль, на радость соседей-врагов, могильной засыплюсь землёю? Открой мне всю правду, не бойся меня: в награду любого возьмёшь ты коня.

Прорицатель. Волхвы не боятся могучих владык, а княжеский дар им не нужен. Правдив и свободен их вещий язык и с волей небесной дружен. Грядущие годы таятся во мгле, но вижу твой жребий во светлом челе. Твой конь не боится опасных трудов, он, чуя господскую волю, то смиренный стоит под стрелами врагов, то мчится по бранному полю. И холод и сеча ему нечего... но примешь ты смерть от коня своего.

Сцена 3. Конец. Прорицатель уходит. Олег обращается к коню.

Олег. Прощай, мой товарищ, мой верный слуга, расстаться настало нам время. Теперь отдыхай! Уже не ступит нога в твоё позлащённое стремя.

(фрагмент, ЭГ6)

Индивидуальное написание инсценировки практиковалось в Технологии лишь раз, при изучении сказки «Штопальная игла» в 5-м классе. Было обнаружено, что, несмотря на отсутствие необходимости координировать свои действия с одноклассниками, темп и эффективность индивидуальной работы школьников значительно снижались по сравнению с аналогичной работой в мини-группах. Тем не менее такой формат квазиавторской деятельности оказался полезным для развития представлений обучающихся о способах создания настроения (ведущего эмоционального тона) в драме. Школьникам было необходимо сохранить при инсценировании комический пафос исходного эпического текста. Для анализа способов создания комического в драме учителем были отобраны детские инсценировки (или их фрагменты), содержащие яркие иллюстрации использования реплик и поведенческих особенностей героев. Важно отметить, что организация такого обсуждения не должна быть нацелена на демонстрацию образцовых детских пьес. Учебный диалог должен ориентировать школьников на анализ творческих решений одноклассников и родовых особенностей драматического произведения. Отобранный материал стал основой для предстоящего учебного диалога на материале детских инсценировок. Например, ребёнок мог забыть, что пьеса не может содержать привычные для эпического повествования комментарии рассказчика («И г л а. Ай, ну зачем так больно! Сломаюсь, и вы загорюете! – *сказала она пальцам*») или использовать ремарки, не учитывающие сценическую природу драмы («*Игла долго лежит на сцене*»; «*Через 10 минут*»; «*Игла подумала, что она бриллиант*»). Подобные моменты привлекали внимание школьников на уроке и подлежали содержательному обсуждению и анализу: как можно показать на сцене, что прошло много времени? как это отразится на структуре драматического текста? Особый интерес при обсуждении творческих решений детей вызвали пальцы, с которыми взаимодействует в сказке штопальная игла. В

одной из работ роль каждого пальца играл отдельный актёр и, следовательно, каждый из них обретал собственные реплики. В другой работе пальцы были представлены «коллективным героем» с единым набором реплик («П а л ь ц ы. Она и вправду сломалась!»). В третьей работе пальцы идентифицировались с образом их хозяйки-кухарки и не действовали как отдельный герой и т. д. Квазиавторская деятельность (создание инсценировок) позволила школьникам в редуцированном виде пройти путь драматурга и самостоятельно открыть практический смысл структурных элементов драматического текста.

Драматизацию, то есть сценическую реализацию созданных детьми инсценировок, всегда предваряла подготовка сценариев. Учебный диалог, сопровождавший показ спектаклей, акцентировал внимание на различных способах действия школьников с текстом и сценических решениях обучающихся. Например, при анализе спектаклей по мотивам русской народной сказки «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо» совместно с учителем было намечено несколько линий сравнения, касающихся особенностей переработки исходного литературного материала и его сценического воплощения, что вновь позволило подчеркнуть двойственную природу драмы. Школьники увидели не только творческую работу драматурга, но и работу режиссёра.

Особый интерес в ходе обсуждения вызвал следующий момент: «Разнеслась вдруг в том царстве-государстве дурная весть: собирается чудо-юдо поганое на их землю напасть, всех людей истребить, все города-села огнём спалить». Детские группы использовали разные способы устранения рассказчика из инсценировки, чтобы зритель мог узнать о печальном известии: одна группа ввела нового героя (гонца), который зачитал другим героям письмо, в котором сообщалось о нападении чуда-юда; другая группа изобразила этот момент на сцене с помощью вылетевшего «из-за кулис» письма, которое поднял и зачитал один из героев и т. д. Одной из генеральных линий обсуждения стало соответствие характеров героев и настроения исходного текста сценическим интерпретациям обучающихся.

Каждый новый опыт драматизации в экспериментальных группах сопровождался усложнением творческого замысла. Школьники начинали более детально прорабатывать оформление сцены и использовать изобразительные средства сценического искусства (грим, реквизит, декорации и музыкальное сопровождение) для создания соответствующей произведению атмосферы. Опыт совместно-распределённой деятельности при подготовке сценариев отразился на эффективности взаимодействия школьников: уменьшилось количество споров, решение учебной задачи стало требовать меньше усилий и времени.

Написание рецензий на пьесы одноклассников завершало цикл театрализованной деятельности при изучении произведения. Учитывая возраст обучающихся, для будущих рецензий было целесообразно предложить список *опорных* вопросов:

- 1) Что вам понравилось в постановке больше всего, а что, на ваш взгляд, необходимо доработать?
- 2) Чем постановка одноклассников отличается от вашей постановки?
- 3) Удалось ли им «перевести» эпос в драму?
- 4) У ваших одноклассников получилась инсценировка или пьеса по мотивам? Объясните свою точку зрения.
- 5) Удалось ли вашим одноклассникам сохранить настроение исходного текста? Почему у них это (не)получилось сделать?

Эта учебная задача способствовала всесторонней оценке и рефлексии собственной деятельности с текстом художественного произведения. В рецензиях младшие подростки осмыслили не только художественную, но и организационную сторону проведённой работы. Приведём фрагменты детских рецензий: «Очень порадовало выступление группы девочек. Хочу отметить, что это, пожалуй, единственная группа, которая так серьёзно задумалась о реквизите» (м, ЭГ6, «Снегурочка»); «...Ещё мне понравилась игра. Они [выступающие] не смеялись, все хорошо играли и не путались, хорошо проговаривали слова» (ж, ЭГ5, «Кавказский пленник»). Также эта деятельность

позволила подчеркнуть двойственную природу драмы, рассмотреть её особенности как литературного и театрального жанра: «У последних двух групп, в одной из которых состоял я, получилась *комедия*» (м, ЭГ6, «Снегурочка»); «Было видно, что девочки подготовились перед выступлением. Но было непонятно, откуда появилась Снегурочка. Они [выступающие] не прописали [то есть не продемонстрировали на сцене], что бабушке и дедушке было грустно, и они решили слепить Снегурочку. Ещё в моменте, когда А. говорила за автора, это можно было не говорить, а показать» (ж, ЭГ6, «Снегурочка»); «М. идеально передала характер Снегурочки. ... Она была робкой, тихой, местами грустной и задумчивой» (ж, ЭГ6, «Снегурочка»); «Очень здорово, что у команды был реквизит, у Д. был даже пистолет, остальные нарисовали усы, а у А. был большой живот [для образа Костылина]» (ж, ЭГ5, «Кавказский пленник»); «Первая группа соединила два фрагмента – когда Жилин делал кукол для Дины и когда был побег. Они вырезали события, которые происходили между этими двумя фрагментами» (м, ЭГ5, «Кавказский пленник»); «Если говорить про актёров, которые мне понравились, то это Костылин, который просто сидел. Его не заботило, что делал Жилин, то есть, как и в рассказе, он не хотел бежать. Ещё мне понравилось, как играла Дина, очень эмоционально» (ж, ЭГ5, «Кавказский пленник»). В ходе учебного диалога на материале детских рецензий обучающиеся анализировали различные точки зрения, получали обратную связь от одноклассников, аргументировали свою позицию и обсуждали, насколько постановки соответствовали оригинальному тексту, анализировали использованные средства театральной выразительности и их роль в раскрытии авторского замысла.

В Технологии младшие подростки читали по ролям при изучении собственно драматических произведений – пьесы (весенней сказки) «Снегурочка» А.Н. Островского в 6-м классе и пьесы-сказки «Двенадцать месяцев» С.Я. Маршак в 5-м классе. Чтение по ролям позволило школьникам проанализировать различные чтецкие интерпретации литературных образов и сделать выводы о средствах создания образа героя в драме. Например, если

капризная маленькая королева из пьесы-сказки С.Я. Маршака получалась в актёрском прочтении ребёнка слишком «доброй» и «мягкой», а канцлер говорил с ней слишком спокойным и размеренным тоном, школьникам, сделавшим такой вывод, было необходимо привести аргументы и доказать, почему такое прочтение не подходит. Класс возвращался к тексту пьесы и анализировал поступки героев, делал выводы о характерах не интуитивно, а с опорой на текст, в том числе рамочный. Такая форма организации чтения по ролям выступает благодатной почвой для ведения продуктивного учебного диалога, направленного на освоение обобщённых способов действия, необходимых для понимания драмы, и аргументированного спора школьников на материале изучаемого произведения. Организация чтения по ролям и последующее его обсуждение были направлены на развитие понимания характеров и мотивов героев драматического произведения, так как анализ литературного образа является наиболее сложным аналитическим навыком при чтении драмы, в которой отсутствуют оценки и комментарии рассказчика.

Монологи создавались школьниками при изучении рассказа «Кавказский пленник» Л.Н. Толстого в 5-м классе, сказа «Хозяйка Медной горы» П.П. Бажова и повести-феерии «Алые паруса» А.С. Грина в 6-м классе. Данная квазиавторская задача была направлена на развитие представлений обучающихся о специфике создания образа драматического героя, а также на освоение ими разных форм художественной речи в драме (реплики, диалог и монолог). Школьники совместно выбирали эпизод прочитанного эпического произведения (например неудачный побег Жилина и Костылина в рассказе Толстого или знакомство Эгля и Ассоль в повести-феерии Грина), затем каждому участнику было необходимо проанализировать точку зрения героя и создать монолог от его лица, передавая особенности речи и характера. Работа над монологами завершалась публичным представлением результатов квазиавторской деятельности и их обсуждением в классе. Прочитанные школьниками монологи позволили учителю направить учебный диалог на анализ речевых портретов, благодаря чему обучающиеся

увидели, как судьба и точка зрения отражаются в речи героя. Так, например, образ Костылина в рассказе «Кавказский пленник» является воплощением трусости, пассивности и слабости духа, следовательно и в монологе он будет жаловаться, сетовать на судьбу и т. п.

В таблице 30 приведены примеры монологов, созданных шестиклассниками при изучении сказа «Медной горы Хозяйка» П.П. Бажова и повести-феерии «Алые паруса» А.С. Грина:

Таблица 30

Монологи, созданные младшими подростками при изучении сказа «Медной горы Хозяйка» и повести-феерии «Алые паруса»

Монолог Степана	Монолог Лонгрена
<p>Сидит, красивая! Мерещится мне что ль. Ну девица дивная... Только вот кто она? Я таких ещё не встречал, а какая коса у неё! Так и утонуть в её волосах можно. Больно она похожа на кого-то правда, только на кого? Могу я дальше спать притворяться, а когда уйдёт она – пойти. Мать ты моя! Это ведь хозяйка, как я сразу не заметил! У наших-то не ходят так девки, ну дела... Что же делать мне теперь, сбежать от хозяйки сложно...</p> <p align="right">(фрагмент, ж, ЭГ6)</p>	<p>Эх, как бы всё изменилось, если бы я просто спас этого проклятого Меннерса. С одной стороны, он не заслужил помощи. Вспомнить только, как этот подлец отказал Мери, и ему не то что помогать – с ним видеться не хочется. Но и с другой стороны, заслужил ли я, заслужила ли Ассоль такое обращение? Вроде честно, но никому не докажешь, никого в свидетелях не было. Только море, небо, я и Меннерс</p> <p align="right">(фрагмент, м, ЭГ6)</p>

Обучающиеся «вживались» в образы героев, анализировали их поступки и мысли в разных эпизодах, «перенимали» особенности речи.

Описанная Технология, предполагающая последовательное выполнение школьниками системы учебных задач (инсценирование, драматизация, написание рецензий на пьесы одноклассников, чтение по ролям, написание монолога от лица героя), позволяет учителю не только восполнить дефициты в читательской подготовке школьников, но и восстановить преемственность между начальной и основной школой при изучении драмы. Последовательное овладение законом художественной формы позволит младшим подросткам уверенно осваивать более сложные литературные произведения на следующих этапах обучения и самостоятельно знакомиться с новыми текстами.

Технология значительно расширяет возможности детей в осмыслении художественных произведений в сравнении с традиционным форматом обучения, так как учитывает сензитивность младших подростков к литературному творчеству, общению в различных коллективах, анализу собственного поведения и оцениванию возможностей своего «я» [65, с. 61]. Учитывая расположенность школьников 11–12 лет к освоению социальных норм и «опробованию» различных образцов ролевого взаимодействия [171, с. 55], разработанная Технология может выступить мощным средством формирования у них ценностных ориентиров, так как позволяет детям экспериментировать с ролями, чувствовать себя успешными, самовыражаться в творчестве и общении с одноклассниками, при этом прочно осваивая предметное содержание. С одной стороны, учебные задачи способствуют освоению школьниками обобщённых способов действия, связанных с пониманием драмы, с другой стороны, позволяют организовывать учителю значимые образовательные события, участие в которых способствует более глубокой проработке литературного материала. При таком подходе к организации учебной деятельности школьник получает возможность «практиковать традиционно взрослые действия по контролю и оценке, в связи с чем становится возможным практика и присвоение всех видов действий, входящих в структуру учебной деятельности» [166, с. 30].

Достоинством разработанной Технологии является её гибкость, позволяющая педагогу адаптировать содержание, формы и методы работы к широкому спектру профессиональных задач – от стандартных уроков литературы в общеобразовательной школе до обучения детей с особыми образовательными потребностями. Так, описанный нами опыт организации уроков литературы в условиях стационара медицинского учреждения [80] демонстрирует воспроизводимость предлагаемых учебных задач в новых условиях и на новом литературном материале.

3.5. Описание контрольного этапа исследования

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика понимания драматического текста по методикам «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни». Данные, полученные в ходе исследования, опубликованы в Репозитории психологических исследований и инструментов [78]. В таблице 31 представлены результаты сравнения экспериментальных и контрольных групп 5-го класса с использованием U-критерия Манна – Уитни:

Таблица 31

Сравнение результатов КоЭ и КЭ исследования в ЭГ и КГ по методике «Понимание драматического текста» (5 класс, N=64)

5 класс								
Этап исследования	КоЭ				КЭ			
	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4
Критерий методики ПДТ								
U-критерий Манна – Уитни	376	411	437	392	152	246	276,5	181
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,285	0,625	0,960	0,434	0,000	0,001	0,008	0,000

Результаты диагностики свидетельствуют о статистически значимом превосходстве ЭГ5 по всем четырём критериям методики «Понимание драматического текста» ($p \leq 0,01$).

Рассмотрим сдвиги, произошедшие внутри ЭГ и КГ 5-го класса с использованием критерия знаковых рангов Уилкоксона. В таблице 32 отражены сдвиги, произошедшие в экспериментальной группе 5-го класса:

Таблица 32

**Сравнение результатов КоЭ и КЭ исследования в ЭГ по методике
«Понимание драматического текста» (5 класс, N=20)**

5 класс				
Критерий методики ПДТ	К1	К2	К3	К4
Z (эмпирическое значение z-критерия)	-3,879	-3,207	-3,071	-3,071
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,000	0,001	0,002	0,002

В 5-м классе статистически значимое улучшение показателей понимания драматического текста произошло по всем четырём критериям ($p \leq 0,01$). В таблице 33 отражены изменения, произошедшие в контрольной группе 5-го класса:

Таблица 33

**Сравнение результатов КоЭ и КЭ исследования в КГ по методике
«Понимание драматического текста» (5 класс, N=44)**

5 класс				
Критерий методики ПДТ	К1	К2	К3	К4
Z (эмпирическое значение z-критерия)	-2,521	-0,510	-2,486	-0,054
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,012	0,610	0,013	0,957

В контрольной группе 5-го класса выявлены улучшения на уровне тенденции ($p \leq 0,05$) в К1 и К3 (ПДТ).

Результаты диагностики в 5-м классе по методике «Инсценировка басни» с использованием критерия знаковых рангов Уилкоксона представлены в таблице 34:

Таблица 34

**Сравнение результатов КоЭ и КЭ исследования в ЭГ и КГ по методике
«Инсценировка басни» (5 класс, N=64)**

5 класс		
Группа	ЭГ	КГ
Z (эмпирическое значение z-критерия)	-3,892	-1,897
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,000	0,058

Результаты второй методики также демонстрируют статистически значимое улучшение в ЭГ5 ($p \leq 0,01$). В КГ5 статистически значимое улучшение результатов не выявлено.

Рассмотрим, как улучшились результаты пятиклассников по каждому критерию методики «Инсценировка басни» (см. таблицу 35):

Таблица 35

**Улучшение результатов по методике
«Инсценировка басни» в ЭГ и КГ, % (5 класс, N=64)**

5 класс							
Критерий методики ИБ	Класс						
	К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7
ЭГ	95	65	40	35	95	55	55
КГ	14	7	2	2	16	7	7

Описательная статистика демонстрирует, что экспериментальное обучение оказало положительное влияние на ЭГ5, значительно улучшив навыки преобразования эпического текста в драматическую форму. Наиболее сложными для пятиклассников оказались К3 – Присутствует список действующих лиц и К4 – Текст поделён на действия, по которым улучшения достигло всего 40% и 35% обучающихся соответственно.

Рассмотрим результаты 6-х классов. В таблице 36 представлено сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп до и после экспериментального обучения:

Таблица 36

**Сравнение результатов КоЭ и КЭ исследования в ЭГ и КГ по методике
«Понимание драматического текста» (6 класс, N=59)**

6 класс								
Этап исследования Критерий методики ПДТ	КоЭ				КЭ			
	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4
U-критерий Манна – Уитни	385	324	360	337,5	66	253	229,5	171
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,928	0,245	0,604	0,343	0,000	0,006	0,005	0,000

Обнаружено статистически значимое улучшение результатов в ЭГ6 по всем критериям методики «Понимание драматического текста» ($p \leq 0,01$), в КГ6 улучшения на уровне статистической значимости отсутствуют.

В таблице 37 отражены изменения, произошедшие в экспериментальной группе 6-го класса:

Таблица 37

**Сравнение результатов КоЭ и КЭ исследования в ЭГ по методике
«Понимание драматического текста» (6 класс, N=20)**

6 класс				
Критерий методики ПДТ	К1	К2	К3	К4
Z (эмпирическое значение z-критерия)	-3,758	-3,729	-3,314	-3,638
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,000	0,000	0,001	0,000

Анализ сдвигов в ЭГ6 показал статистически значимые улучшения по всем критериям методики «Понимание драматического текста» ($p \leq 0,01$).

Результаты контрольной группы 6-го класса представлены в таблице 38:

Таблица 38

**Сравнение результатов КоЭ и КЭ исследования в КГ по методике
«Понимание драматического текста» (6 класс, N=39)**

6 класс				
Критерий методики ПДТ	К1	К2	К3	К4
Z (эмпирическое значение z-критерия)	-0,707	-1,262	-2,055	-0,632
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,480	0,207	0,040	0,527

Значимые улучшения отсутствуют в К1, К2, К4. В К3 обнаружены изменения на уровне тенденции ($p \leq 0,05$). Результаты диагностики по методике «Инсценировка басни» в экспериментальной и контрольной группах 6-го класса приведены в таблице 39:

Таблица 39

**Сравнение результатов КоЭ и КЭ исследования в ЭГ и КГ по методике
«Инсценировка басни» (6 класс, N=59)**

6 класс		
Группа	ЭГ	КГ
Z (эмпирическое значение z-критерия)	-3,659	-1,203
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,000	0,229

Обнаружено статистически значимое улучшение результатов в ЭГ6 по методике «Инсценировка басни» ($p \leq 0,01$). В КГ6 значимые изменения не выявлены. Рассмотрим подробнее улучшения шестиклассников по каждому критерию методики «Инсценировка басни» (см. таблицу 40):

Таблица 40

**Улучшение результатов по методике
«Инсценировка басни» в ЭГ и КГ, % (6 класс, N=59)**

6 класс								
Критерий методики ИБ	Класс	К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7
		ЭГ	90	70	40	30	90	65
КГ		23	13	5	3	23	13	13

Так же, как и в 5-м классе, наблюдается значительная разница между результатами экспериментальной и контрольной групп в 6-м классе, что подтверждает эффективность использованной Технологии. Наиболее сложными для шестиклассников оказались К3 (присутствует список действующих лиц) и К4 (текст поделён на действия), а также К7 (басня творчески переосмыслена и включает сложные элементы).

Таким образом, процент обучающихся, справившихся с диагностическим заданием методики «Инсценировка басни» на контрольном этапе, значительно возрос по сравнению с количеством обучающихся, справившихся с заданием на констатирующем этапе (16%). В экспериментальных группах количество обучающихся, справившихся с заданием, возросло до 100%. В таблице 41 представлено сравнение результатов выполнения диагностического задания методики «Инсценировка басни» младшими подростками до и после экспериментального обучения:

Таблица 41

Сравнение результатов выполнения диагностического задания методики «Инсценировка басни» с использованием ϕ^* -критерия Фишера до и после реализации Технологии (5 и 6 класс, N=123)

Группа		Значение ϕ^* -критерия Фишера
5 класс (N=64)	ЭГ	$\phi^* = 7,084^{**}$
	КГ	$\phi^* = 1,426$
6 класс (N=59)	ЭГ	$\phi^* = 6,473^{**}$
	КГ	$\phi^* = 0,261$
** $p \leq 0,01$		

Сравнение процента справившихся с заданием школьников до и после реализации Технологии с помощью ϕ^* -критерия Фишера демонстрирует, что в экспериментальных группах значимо возросло количество испытуемых, которым удалось инсценировать басню ($p \leq 0,01$). В контрольных группах значимые изменения отсутствуют.

Важно отметить, что в контрольных группах были обнаружены отрицательные сдвиги в результатах обеих методик. Сдвиги по каждому критерию отражены в таблице 42:

Таблица 42

Оценка сдвигов по методикам «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни» в ЭГ и КГ с использованием Т-критерия Уилкоксона (N=123)

Класс Группа	5 класс								6 класс							
	ЭГ				КГ				ЭГ				КГ			
ПДТ	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4	К1	К2	К3	К4
Отрицательные	0	0	0	0	1	5	1	6	0	0	0	0	3	6	4	6
Положительные	17	11	11	11	9	8	9	4	17	17	13	14	5	10	11	8
ИБ	ЭГ				КГ				ЭГ				КГ			
Отрицательные	0				2				0				5			
Положительные	19				7				17				13			

В экспериментальных группах отрицательные сдвиги отсутствуют. Наличие отрицательных сдвигов в контрольных группах обоих классов говорит о несформированности обобщённых способов действия читателя у обучающихся. Школьники, не имеющие интерпретационных опор, действуют интуитивно и применяют известные им способы действия наугад. У обучающихся экспериментальных групп читательские умения стабилизируются и в дальнейшем могут успешно использоваться при изучении нового литературного материала и решении учебных задач разной степени сложности.

Математическая обработка результатов по обеим методикам продемонстрировала статистически значимое превосходство экспериментальных групп, однако в контрольных группах также были обнаружены положительные изменения на уровне тенденции по результатам диагностики «Понимание драматического текста» в К1 и К3 у КГ5, а также в К3 у КГ6 ($p \leq 0,05$). К1 (интерпретация паратекста) отвечает за понимание специфических для драмы формально-содержательных особенностей, К3 (воссоздание образа героя) связан с умениями обучающихся анализировать портрет, мотивы и поступки, черты характера героев драмы.

Рассмотрим динамику положительных изменений уровня понимания в контрольных группах 5-го и 6-го класса более подробно (см. таблицу 43):

Таблица 43

Динамика положительных изменений уровня понимания драматического текста в результатах по методике «Понимание драматического текста» в контрольных группах, % (N=83)

Критерий методики ПДТ	КГ5 (N=44)	
	Класс	
К1 – Интерпретация паратекста	Недостаточный → базовый	11
	Недостаточный → высокий	9
К3 – Воссоздание образа героя	Недостаточный → базовый	9
	Недостаточный → высокий	4
	Базовый → высокий	7
К3 – Воссоздание образа героя	КГ6 (N=39)	
	Недостаточный → базовый	10
	Недостаточный → высокий	8
	Базовый → высокий	10

В КГ5 улучшения выявлены у 20% обучающихся, в КГ6 – у 28%. В 5-м классе улучшения распределились по критериям К1 и К3 с максимальным переходом 11% с недостаточного уровня на базовый (К1). В 6-м классе одинаковое количество обучающихся улучшило уровень с недостаточного на базовый и с базового на высокий (10%). Доля обучающихся, совершивших переход с недостаточного уровня сразу на высокий во всех случаях меньше доли обучающихся, перешедших с недостаточного уровня на базовый и с базового уровня на высокий.

Можно предположить, что незначительные улучшения в контрольных группах 5-го и 6-го класса отражают общее влияние образовательной среды на уроках литературы, тогда как значимые улучшения в экспериментальных группах свидетельствуют о высокой эффективности разработанной Технологии. Зафиксированное в обоих классах улучшение по критерию К3 может быть обусловлено тем, что при изучении эпоса, составляющего значительную часть учебного материала в основной школе, наибольшее количество времени на уроках литературы уделяется развитию умения анализировать образы героев.

Анализ корреляций Спирмена между критериями методики «Понимание драматического текста» (К1–К4) и общим баллом по методике

«Инсценировка басни» выявил ряд статистически значимых взаимосвязей, что можно увидеть в таблице 44:

Таблица 44

**Корреляционная матрица между четырьмя критериями методики
«Понимание драматического текста» и суммарным баллом методики
«Инсценировка басни» (N=123)**

Коэффициент корреляции (рo Спирмена)					
Критерий	ПДТ				ИБ
	К1	К2	К3	К4	
К1	1,000	0,251**	0,271**	0,371**	0,111
К2	0,251**	1,000	0,294**	0,219*	0,103
К3	0,271**	0,294**	1,000	0,366**	0,286**
К4	0,371**	0,219*	0,366**	1,000	0,085
ИБ	0,111	0,103	0,286**	0,085	1,000

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Между всеми критериями методики «Понимание драматического текста» наблюдаются статистически значимые корреляции на уровне $p \leq 0,01$, а между К2 и К4 на уровне $p \leq 0,05$. Результаты свидетельствуют о важной роли обобщённых способов действия читателя, связанных с интерпретацией паратекста (ПДТ, К1), так как они являются ключевыми для понимания драматического произведения. К1 демонстрирует значимые взаимосвязи со всеми остальными критериями, что говорит о его влиянии на формирование целостного представления о драматическом тексте. Единственная значимая корреляция между методиками «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни» выявлена в ПДТ, К3 ($p \leq 0,01$). Таким образом, умение воссоздавать образ героя (ПДТ, К3) является определяющим для успешной трансформации эпоса в драму.

Хотя влияние гендерных различий на понимание текста не являлось предметом нашего исследования, мы сочли интересным провести соответствующий вспомогательный анализ. Для оценки различий между

мальчиками и девочками был использован U-критерий Манна – Уитни. Результаты сравнения представлены в таблице 45:

Таблица 45

Сравнение результатов по методикам «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни» среди мальчиков и девочек совокупной выборки исследования (N=123)

Критерий	ПДТ				ИБ
	К1	К2	К3	К4	
U-критерий Манна – Уитни	1531	1479	1588,5	1456,5	1423,5
Z (эмпирическое значение z-критерия)	-0,793	-1,103	-0,428	-1,236	-1,988
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)	0,428	0,270	0,669	0,216	0,047

В результатах методики «Понимание драматического текста» не выявлены статистически значимые гендерные различия, однако с инсценировкой басни лучше справились девочки ($p \leq 0,05$).

Выводы по третьей главе

1. В главе были обоснованы авторские методики «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни». Описаны диагностические процедуры и логика отбора стимульного материала, а также критерии методик, основанные на теоретической модели понимания драматического произведения, приведены эталоны ответов испытуемых и примеры детских работ. Для обеих методик были вычислены коэффициенты конкордации Кендалла, которые показали высокую степень согласованности мнений экспертов при оценке детских результатов и подтвердили надёжность используемых диагностических инструментов.

2. Экспертная оценка стимульного материала методик подтвердила его релевантность целям диагностики, что свидетельствует об их содержательной валидности. Корреляция критериев методики ПДТ (К2–К4) с результатами

диагностики читательской грамотности подтверждает её конструктивную валидность ($p \leq 0,01$). С годовой отметкой корреляции в методике ПДТ наблюдаются по К1, К3 ($p \leq 0,05$) и по К2 и К4 ($p \leq 0,01$), что подтверждает её критериальную валидность. При разработке методики «Инсценировка басни» были проанализированы творческие работы младших подростков и взрослых респондентов (N=60). Сравнение инсценировок и анализ выполнения школьниками диагностического задания позволили подтвердить содержательную валидность методики. Результаты методики ИБ коррелируют с результатами диагностики читательской грамотности и годовыми отметками как на констатирующем ($p \leq 0,05$), так и на контрольном ($p \leq 0,01$) этапах, что подтверждает её конструктивную и критериальную валидность.

3. Анализ детских ответов и творческих работ позволил выявить и описать особенности читательского восприятия в младшем подростковом возрасте. Описаны серии и этапы формирующего эксперимента, особенности реализации технологии экспериментального обучения, включавшей систему учебных задач и психолого-педагогических условий, обеспечивающих деятельностный характер освоения содержания учебного предмета «Литература».

Качественно-количественная обработка результатов повторной диагностики понимания драматического произведения позволила сделать следующие выводы:

1) Результаты диагностики по методике «Понимание драматического текста» свидетельствуют о статистически значимом превосходстве ЭГ5 по всем четырём критериям ($p \leq 0,01$). Рассмотрение сдвигов, произошедших внутри ЭГ5 и КГ5, демонстрирует статистически значимое улучшение показателей понимания драматического текста в ЭГ5 по всем четырём критериям ($p \leq 0,01$), в КГ5 выявлены улучшения в К1 и К3 на уровне тенденции ($p \leq 0,05$). Результаты диагностики по методике «Инсценировка басни» в ЭГ5 и КГ5 также демонстрируют статистически значимое улучшение результатов в ЭГ5 ($p \leq 0,01$), в КГ5 статистически значимое улучшение результатов отсутствует. При этом

результаты обеих диагностик показали, что в КГ5 присутствуют отрицательные сдвиги.

2) Результаты диагностики по методике «Понимание драматического текста» в 6-х классах также показали статистически значимые улучшения в ЭГ6 по всем четырём критериям ($p \leq 0,01$), в КГ6 улучшения на уровне статистической значимости отсутствуют. Анализ изменений, произошедших в обоих классах, показал статистически значимые улучшения в ЭГ6 по всем критериям ($p \leq 0,01$), в КГ6 изменения на уровне тенденции выявлены только в К3 ($p \leq 0,05$). Результаты диагностики по методике «Инсценировка басни» в ЭГ6 и КГ6 показали статистически значимое улучшение результатов в ЭГ6 ($p \leq 0,01$), в КГ6 значимые изменения не выявлены. По результатам обеих диагностик в КГ6 были обнаружены отрицательные сдвиги.

3) Анализ корреляций Спирмена между критериями методики «Понимание драматического текста» (К1–К4) и общим баллом за диагностическое задание методики «Инсценировка басни» продемонстрировал, что почти все критерии методики «Понимание драматического текста» связаны между собой на уровне $p \leq 0,01$, а критерии К2 и К4 демонстрируют связь на уровне $p \leq 0,05$. Связь между результатами методики «Понимание драматического текста» и методики «Инсценировка басни» была обнаружена только в К3 ($p \leq 0,01$). Можно сделать вывод, что владение этим способом действия является необходимым условием для успешного создания инсценировки.

4) В результатах методики «Понимание драматического текста» не выявлены статистически значимые различия между мальчиками и девочками. С диагностическим заданием методики «Инсценировка басни» лучше справились девочки ($p \leq 0,05$). Такой результат может говорить о большей склонности девочек в возрасте 11–12 лет к литературному творчеству или о более ответственном подходе к заданию.

Выводы к диссертации

Проведённое диссертационное исследование полностью подтвердило все выдвинутые гипотезы и позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогических исследований и нормативных документов в области основного общего образования показал, что организация учебной деятельности при освоении младшими подростками драматических произведений имеет ряд проблем: во-первых, в программе основной школы по учебному предмету «Литература» драматические тексты встречаются гораздо реже, чем эпические и лирические произведения; во-вторых, нарушена преемственность между программами по литературе на уровне начального и основного общего образования: знакомство с понятием «пьеса» происходит в 4-м классе, а последующее обращение к нему происходит только в 8-м классе на сложном литературном материале (Д.И. Фонвизин, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь); в-третьих, отсутствуют доказательные технологии обучения, обеспечивающие пропедевтику изучения драмы, начиная с 5-го класса. Описанные проблемы приводят к разрушению целостного процесса формирования обобщённых способов действия с текстами, принадлежащими разным литературным родам, что затрудняет освоение драматических произведений школьниками.

2. Теоретический анализ и анализ результатов пилотажного этапа исследования позволяет сделать вывод, что процесс понимания художественного произведения обладает уровневым характером и требует от читателя овладения особыми умениями (обобщёнными способами действия), связанными с формально-содержательными особенностями текста. Выявлены высокий, базовый и недостаточный уровни понимания драматического произведения. *Высокий уровень* предполагает, что читатель осознаёт структурные элементы текста как средства воплощения авторского замысла и применяет обобщённые способы действия, комплексно анализируя содержание и форму драматического текста. *Базовый уровень* характеризуется опорой на явно сообщённую в тексте информацию, а также неспособностью читателя к синтезу рамочного и основного

текста произведения. Читатель, владеющий обобщёнными способами действия *на недостаточном уровне*, испытывает трудности при чтении драматического произведения: не ориентируется в рамочном тексте, смешивает его элементы, неверно интерпретирует реплики и поступки героев, приписывает действующим лицам неуместные характеристики и т. д.

3. Результаты диагностики понимания драматического произведения младшими подростками на констатирующем этапе исследования демонстрируют, что большая часть обучающихся 5–6 классов не владеет обобщёнными способами действия читателя, обеспечивающими понимание драматического текста на высоком уровне. Результаты диагностики по методике «Понимание драматического текста» показали, что 46% школьников не умеет эффективно использовать рамочный текст для интерпретации (ПДТ, К1); 55% испытывает трудности с пониманием эмоционального тона произведения (ПДТ, К2); 84% испытывает трудности при выявлении истинных мотивов героев через анализ их речи и поведения (ПДТ, К3); 42% испытывает трудности с выявлением авторской позиции, высокий уровень встречается лишь в 7% случаев (ПДТ, К4). Результаты диагностики по методике «Инсценировка басни» продемонстрировали, что 84% школьников не владеет элементарными представлениями об организации художественного мира в драме.

4. В основе теоретической модели понимания драматического произведения лежат представления о художественном тексте как о сложной семиотической системе, в которой структурные элементы текста выступают средствами воплощения авторского замысла. Модель включает четыре компонента (интерпретация паратекста; понимание эмоционального тона произведения; воссоздание образа героя; выявление авторской позиции) и связанные с ними обобщённые способы действия читателя. Таким образом, модель отражает психологические новообразования, которые должны возникнуть у школьников в процессе освоения родовых особенностей драмы.

5. Авторские методики «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни» (А.А. Адаскина – А.А. Зарецкая) позволяют диагностировать уровень сформированности обобщённых способов действия читателя, необходимых школьнику для освоения содержания драматических произведений, и обладают высокой надёжностью, о чём свидетельствуют результаты оценки согласованности мнений экспертов. Содержательная валидность методики «Понимание драматического текста» подтверждена экспертной оценкой стимульного материала, анализом детских и взрослых ответов, бесед с испытуемыми. Конструктивная валидность подтверждена корреляцией с результатами независимой диагностики читательской грамотности. Критериальная валидность подтверждена двумя способами: корреляцией с годовыми отметками по литературе и методом контрастных групп (обнаружены значимые различия между читателями-специалистами и неспециалистами по трём из четырёх критериев). Содержательная валидность методики «Инсценировка басни» подтверждена анализом 60 творческих работ (инсценировок) школьников и взрослых, беседами с испытуемыми по содержанию диагностического задания. Конструктивная валидность подтверждена корреляцией с диагностикой читательской грамотности, при этом связь между результатами методик выросла с $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$ после экспериментального обучения. Критериальная валидность методики «Инсценировка басни» подтверждена корреляцией с годовыми отметками по литературе.

6. Для освоения содержания драматического произведения младшим подросткам необходимо овладеть обобщёнными способами действия, позволяющими читателю ориентироваться в драматическом конфликте и средствах его воплощения. Овладение этими способами обеспечит система учебных задач, включающая чтение по ролям, инсценирование, драматизацию, написание рецензий и монологов от лица героя и организованная с учётом специальных психолого-педагогических условий, предполагающих участие младших подростков в учебном диалоге, квазиавторской и театрализованной деятельности,

а также рефлексию собственной деятельности в разных позициях (драматург, режиссёр, актёр и т. д.).

7. Разработанная Технология восстанавливает преемственность между программами по литературе на уровне начальной и основной школы и позволяет начать пропедевтику изучения драмы в 5-м классе, снимая противоречие между необходимостью в формировании высокой культуры восприятия литературы у школьников и отсутствием у них полноценного читательского опыта, предполагающего взаимодействие с текстами разных жанров и стилей. Представленная в исследовании система учебных задач и психолого-педагогических условий обеспечивает последовательное освоение школьниками обобщённых способов действия читателя, необходимых для понимания драмы на высоком уровне, и способствует формированию у них системных представлений при изучении литературы в основной школе. Предлагаемый подход к организации уроков литературы показал свою эффективность, так как позволил перейти младшим подросткам на более высокий уровень понимания драматического произведения (с недостаточного на базовый, с базового на высокий). Результаты диагностики по методике «Понимание драматического текста» демонстрируют статистически значимое превосходство ЭГ5 и ЭГ6 по всем четырём критериям методики ($p \leq 0,01$). Результаты диагностики по методике «Инсценировка басни» также демонстрируют статистически значимое улучшение результатов в ЭГ5 и ЭГ6 ($p \leq 0,01$). Таким образом, Технология представляет собой доказательную деятельностьную практику, учитывающую возрастные особенности младших подростков, и создаёт творческую, способствующую диалогу обстановку в детском коллективе, что даёт учителю возможность ставить перед школьниками сложные в предметном и организационном плане учебные задачи, интенсифицирующие обучение и вместе с тем оказывающие положительное влияние на коммуникацию в классе.

Заключение

Исследование проблемы понимания драматических произведений младшими подростками показало, что современное литературное образование нуждается в психолого-дидактическом осмыслении и поиске доказательных деятельностных практик, которые будут учитывать психологические особенности школьников в возрасте 11–12 лет.

Анализ отечественных и зарубежных источников позволил рассмотреть существующие подходы к изучению проблемы понимания текста, обобщить и синтезировать достижения психологической, педагогической и филологической наук для поиска наиболее эффективного подхода к обучению на уроках литературы в 5–6 классах. Было установлено, что понимание детерминируют не только психологические особенности реципиента, но и особенности познаваемого объекта, то есть типологические характеристики текста. Сделан вывод, что текст художественного произведения представляет собой сложную семиотическую систему, для декодирования которой читателю необходимо овладеть специальными культурными средствами, организующими читательское восприятие и направляющими интерпретационную деятельность по заданной автором траектории. Изучение особенностей интерпретации драматических текстов читателями позволило представить процесс понимания драматического произведения в виде четырёхкомпонентной теоретической модели, включающей описание обобщённых способов действия, которыми должен овладеть культурный читатель для понимания драмы на высоком уровне. Выполнен анализ диагностических процедур в области понимания текстов, в ходе которого были выявлены ограничения, не позволяющие использовать существующие в отечественной науке методики для диагностики понимания драматических произведений, обладающих рядом формально-содержательных особенностей, связанных с двойственной природой драмы. Поскольку поиск эффективных образовательных практик невозможен без надёжных и валидных психодиагностических инструментов, была обоснована необходимость создания

специализированных диагностических методик, учитывающих родовую специфику драматических текстов. Разработаны авторские методики «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни» (А.А. Адаскина – А.А. Зарецкая), позволяющие комплексно оценить понимание драматических произведений, подтверждена их надёжность и валидность. Проведён формирующий эксперимент, в ходе которого в 5–6 классах была реализована технология экспериментального обучения, представленная системой специальных учебных задач (инсценирование, драматизация, написание рецензий на пьесы одноклассников, чтение по ролям, написание монологов от лица героя) и психолого-педагогических условий, обеспечивающих её эффективность. На констатирующем этапе была проведена диагностика понимания, которая показала, что большая часть обучающихся 5–6 классов не владеет обобщёнными способами действия читателя, от которых зависит понимание драматических текстов на высоком уровне, были выявлены специфические читательские трудности, характерные для детей 11–12 лет. Школьники испытывают сложности при интерпретации рамочного текста, вычитывании эмоционального тона произведения, анализе мотивов и поступков героев, выявлении авторской позиции, а также не владеют базовыми представлениями о форме драматического текста, что затрудняет понимание. Результаты повторной диагностики на контрольном этапе формирующего эксперимента показали, что разработанная технология экспериментального обучения эффективна и позволяет сформировать у младших подростков необходимые обобщённые способы действия читателя.

Решение описанных выше исследовательских задач позволило достичь поставленной в работе цели и раскрыть психолого-педагогические условия, обеспечивающие освоение драматического произведения младшими подростками на высоком уровне. Проведённое исследование полностью подтвердило все выдвинутые гипотезы. Младшие подростки не владеют необходимыми для освоения содержания драматического текста обобщёнными способами действия, что приводит к искажённому или неполному пониманию идеи произведения. Для

решения этой проблемы учителю необходимо организовать специальные психолого-педагогические условия, которые обеспечат деятельностный характер обучения. Таким образом, предлагаемый подход к обучению младших подростков литературе теоретически обоснован, практически апробирован и способствует овладению школьниками необходимых обобщённых способов действия читателя.

Результаты исследования вносят вклад в область деятельностной дидактики, психологии понимания, психодиагностики художественного развития детей и могут найти практическое применение в образовательной практике учреждений дополнительного и общего образования, в профессиональной подготовке и повышении квалификации педагогов, научно-исследовательской деятельности при разработке эффективных подходов к диагностике и обучению школьников. Предлагаемый в исследовании диагностический инструментарий может применяться для анализа эффективности школьного обучения литературе и своевременного восполнения дефицитов в читательской подготовке школьников, а также для разработки фундаментальных вопросов, касающихся психологических механизмов, лежащих в основе понимания текстов разных типов.

В исследовании впервые рассматривался психолого-дидактический аспект понимания драматических произведений младшими подростками, что позволило конкретизировать описанные Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской принципы развивающего обучения литературе, создать практические рекомендации по организации уроков в 5–6 классах и выявить особенности читательской деятельности школьников в возрасте 11–12 лет.

Данное исследование вносит вклад в изучение такого сложного процесса как понимание и расширяет представления об организации современного урока литературы в условиях деятельностной парадигмы образования, но вместе с тем имеет некоторые ограничения. Одним из ограничений является невозможность учёта всего спектра социально-демографических характеристик, потенциально влияющих на особенности понимания текстов испытуемыми, а также факторов, связанных с особенностями организации образовательного процесса (успешность

обучения школьника по предмету в начальной школе; отношения между педагогом и классом, ребёнком и классом и т. п.). Также важно отметить, что, несмотря на технологичное описание системы учебных задач и психолого-педагогических условий её реализации, строгое регламентирование и унификация частоты и интенсивности применения отдельных элементов Технологии затруднено из-за различий в образовательных программах и особенностей каждого детского коллектива. Отсюда вытекает необходимость изучения более частных условий реализации Технологии (в разных регионах России; с привлечением разных учителей и т. д.). Очерёдность и комбинирование учебных задач в настоящем исследовании во многом основывались на профессиональном опыте и интуиции учителя, однако в то же время описанное ограничение демонстрирует гибкость Технологии, потенциально применимой к широкому спектру литературных произведений при работе с разными детскими контингентами.

Преимуществом разработанной Технологии является её предназначенность для урочной деятельности, что делает творческую работу с текстами художественных произведений не привилегией ограниченного круга обучающихся, посещающих тематические кружки, а достоянием общеобразовательной школы. Ещё одним важным преимуществом Технологии является возможность применения предлагаемой системы учебных задач при работе с текстами, относящимися к другим литературным родам (эпосу и лирике), что позволяет учителю начать пропедевтику изучения драмы уже в 5-м классе, несмотря на то, что до 8-го класса в программе по литературе отсутствуют собственно драматические произведения. Нельзя не отметить, что представленные в Технологии учебные задачи требуют от младших подростков творческого подхода, самостоятельности и выстраивания диалога с другими школьниками, что оказывает положительное влияние на общее качество обучения и коммуникацию в классе. Изучению этих эффектов также необходимо посвятить специальные исследования.

Список сокращений и условных обозначений

ПДТ – диагностическая методика «Понимание драматического текста».

ИБ – диагностическая методика «Инсценировка басни».

ЭГ – экспериментальная группа.

КГ – контрольная группа.

спец. – взрослый респондент, получивший образование в области филологии или искусства.

неспец. – взрослый респондент, не получивший специального образования в области филологии или искусства.

КоЭ – констатирующий этап формирующего эксперимента.

КЭ – контрольный этап формирующего эксперимента.

м – респондент мужского пола.

ж – респондент женского пола.

Список литературы

1. Адаскина, А. А., Зарецкая, А. А. Диагностика понимания драматического произведения младшими подростками: обоснование критериев / А. А. Адаскина, А. А. Зарецкая // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16. – № 4. – С. 20–34. – DOI 10.17759/psyedu.2024160402.
2. Адаскина, А. А. Исследование чувства материала как существенной стороны художественного воображения / А. А. Адаскина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3. – № 1. – С. 5–13.
3. Адаскина, А. А. Особенности подготовки учителей начальных классов к преподаванию литературного чтения по системе развивающего обучения / А. А. Адаскина // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 61–70. – DOI 10.17759/bppe.2023200106.
4. Акбашева, А. С. Литературное образование и проблема читателя в современной школе / А. С. Акбашева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Серия: Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2016. – № 1–2. – С. 145–149.
5. Александрова, С. Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения / С. Э. Александрова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – № 5. – С. 97–114. – DOI 10.24412/2224-0772-2023-95-97-114.
6. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония. Как живёте, дети? // Основы гуманной педагогики : в 20 книгах / Ш. А. Амонашвили. – [2-е изд.] – Москва : Свет, 2018. – Кн. 6. – 320 с.
7. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – Москва : Издательство Московского университета, 1979. – 152 с.
8. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус // Вопросы литературы. – 1961. – № 2. – С. 36–46.
9. Афанасьев, А. Н. Поэтические воззрения славян на природу : в 3 томах / А. Н. Афанасьев. – М., 1995. – Т. 2. – 267 с.

10. Ахутина, Т. В., Иншакова, О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : В. Секачев, 2022. – 180 с.

11. Бажук, О. В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза (на примере читательской грамотности) / О. В. Бажук // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 7–9. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-4101-7-9.

12. Базылев, В. Н., Красильникова, В. Г. Измерение компетенции «Понимание текста» / В. Н. Базылев, В. Г. Красильникова // Вопросы психолингвистики. – 2011. – № 14. – С. 42–47.

13. Бакай, Е. А., Юсупова, Е. М., Антипкина, И. В. Цифровое тестирование смыслового чтения обучающихся начальной школы: анализ индикаторов поведения / Е. А. Бакай, Е. М. Юсупова, И. В. Антипкина // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. – № 2. – С. 32–49. – DOI 10.17759/pse.2024290203.

14. Балашова, Е. С., Ерофеева, И. А. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности / Е. С. Балашова, И. А. Ерофеева. – Текст : электронный // Достижения науки и образования. – 2022. – №3 (83). – С. 29–31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-gramotnost-kak-komponent-funksionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 06.04.2025).

15. Бахтин, М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин ; Предисловие С. Г. Бочарова // Вопросы литературы. – Москва, 1978. – № 12. – С. 269–310.

16. Бахтин, М. М. Философская эстетика 1920-х годов // Собрание сочинений : в 7 томах / М. М. Бахтин ; Под ред. С. Г. Бочарова, Н. И. Николаева ; Сост. Л. В. Пумпянский. – Москва : Русские словари, 2003. – Т. 1 – 956 с.

17. Бахтин, М. М. Проблемы творчества Достоевского, 1929. Статьи о Л. Толстом, 1929. Записи курса лекций по истории русской литературы, 1922–1927 // Собрание сочинений : в 7 томах / М. М. Бахтин ; Под ред. С. Г. Бочарова, Л. С. Мелиховой. – Москва : Русские словари, 2000. – Т. 2. – 783 с.

18. Бахтин, М. М. Работы 1940-х–начала 1960-х годов // Собрание сочинений : в 7 томах / М. М. Бахтин ; Под ред. С. Г. Бочарова, Л. А. Гоготишвили. – Москва : Русские словари, 1997. – Т. 5. – 558 с.
19. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского, 1963. Работы 1960-х–1970-х гг. // Собрание сочинений : в 7 томах / М. М. Бахтин ; Под ред. С. Г. Бочарова, Л. А. Гоготишвили. – Москва : Русские словари, 2002. – Т. 6. – 570 с.
20. Башкатов, С. А., Шахов, А. А. Анализ отечественных диссертационных исследований, посвящённых психологическому феномену установки / С. А. Башкатов, А. А. Шахов // Психология. Психофизиология. – 2021. – № 2. – С. 5–16. – DOI 10.14529/jpps210201.
21. Белина, Е. В. Формирование культуры чтения художественного текста у учащихся на начальном этапе литературного образования : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература)» : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Белина Елена Владимировна. – Казань, 2020. – 26 с.
22. Белова, Ю. А. К вопросу об определении понятия «герменевтика» / Ю. А. Белова // Вестник Башкирского университета. – 2021. – Т. 26. – № 4. – С. 1076–1079.
23. Беляева, Н. В. Уроки литературы в 5 классе. Поурочные разработки : учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н. В. Беляева. – [3-е изд.] – Москва : Просвещение, 2016. – 252 с.
24. Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе) / В. П. Белянин. – Москва : Тривола, 2000. – 248 с.
25. Беньковская, Т. Е., Майдангалиева, Ж. А. Формирование системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы (1840–2000-е гг.) : монография / Т. Е. Беньковская, Ж. А. Майдангалиева. – Москва : Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 218 с. – DOI 10.17513/np.139.

26. Березина, А. В., Колосова, Е. А. Чтение современных российских подростков в условиях цифровой реальности / А. В. Березина, Е. А. Колосова // Наука. Культура. Общество. – 2021. – № 4. – С. 122–131.

27. Богданова, О. Ю., Леонов, С. А., Чертов, В. Ф. Методика преподавания литературы : учебник для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. – Москва : Academia, 2000. – 400 с.

28. Богин, Г. И. Типология понимания текста / Г.И. Богин ; Сост. К. Ф. Седов. – Текст : электронный // Общая психоллингвистика : хрестоматия. – Москва, 2004. – С. 230–258. – URL: <https://linguistics-online.narod.ru/index/0-240> (дата обращения: 10.02.2025).

29. Борев, Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Борев. – Москва : Высшая школа, 2002. – 511 с.

30. Борзова, Т. В., Мосунова, Л. А. Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения / Т. В. Борзова, Л. А. Мосунова. – Текст : электронный // Science for Education Today. – 2020 – Т. 10. – № 1. – С. 7–24. – URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/usloviya-razvitiya-smyslovogo-ponimaniya-informatsii-v-protssesse-obucheniya.pdf> (дата обращения: 15.04.2025). – DOI 10.15293/2658-6762.2001.01.

31. Борзова, Т. В. Опросник «Понимание научного текста»: поиски путей диагностики понимания в обучении / Т. В. Борзова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Серия: Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – № 72. – С. 15–26. – DOI 10.37313/2413-9645-2020-22-72-15-26.

32. Бородина, В. А. Библиопсихология в культуре текстовой деятельности / В. А. Бородина // Вестник СПбГИК. – 2018. – № 3 (36). – С. 137–141. – DOI 10.30725/2619-0303-2018-3-137-141.

33. Брудный, А. А. Наука понимать / А. А. Брудный. – Бишкек : Фонд «Сорос – Кыргызстан», 1996. – 324 с.

34. Брякова, И. Е., Кулаева, Г. М., Якимов, П. А. Педагогические условия развития читательской грамотности обучающихся на уроках гуманитарного профиля / И. Е. Брякова, Г. М. Кулаева, П. А. Якимов // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 315–328.
35. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – [2-е изд.] – Москва : Братья Салаевы. – 472 с.
36. Буяров, Д. В., Киселёва, Я. А. Формирование читательской грамотности на уроках истории / Д. В. Буяров, Я. А. Киселёва // Вестник Марийского государственного университета. – Т. 17. – № 3. – С. 334–347. – DOI 10.30914/2072-6783-2023-17-3-334-347.
37. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – Москва : Логос. 2003. – 173 с.
38. Вальдгард, С. Л. Очерки психологии чтения / С. Л. Вальдгард // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия ; Под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. – Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – 432 с.
39. Варыгин, Д. В. Проблема понимания в современной герменевтике / Д. В. Варыгин // Российский гуманитарный журнал. – 2012. – № 1. – С. 67–72.
40. Васильева, С. С. Жанровое своеобразие одноактных пьес А.В. Вампилова / С. С. Васильева // Вестник ВолГУ. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. – 2018. – № 1. – С. 26–34.
41. Василюк, Ф. Е. К истории понятия переживания / Ф. Е. Василюк // Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации : материалы Международного симпозиума ФГБОУ ВО МГППУ (27–28 июня 2016 г.). – Москва, 2016. – С. 114–118.
42. Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н., Вересов, Н. Н., Собкин, В. С. Проблема диагностики в культурно-историческом контексте / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, Н.Н. Вересов, В. С. Собкин // Клиническая и специальная психология. – 2025. – Т. 14. – № 1. – С. 5–18. – DOI 10.17759/cpse.2025140101.

43. Винокур, Г. О. «Горе от ума» как памятник русской художественной речи / Г. О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – Москва : Учпедгиз, 1959. – С. 257–300.

44. Винокур, Г. О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика / Г. О. Винокур. – Москва : Наука, 1990. – 452 с.

45. Водовозов, В. И. Словесность в образцах и разборах, с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии / В. И. Водовозов. – [3-е изд., доп.] – Санкт-Петербург : Типография Ф. Сущинского, 1878. – 427 с.

46. Воюшина, М. П. Развитие диалогического мышления на уроках литературного чтения в начальной школе / М. П. Воюшина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2015. – № 174. – С. 68–74.

47. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 96 с.

48. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – [5-е изд., испр.] – Текст : электронный. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0162/1_0162-280.shtml#book_page_top (дата обращения: 20.04.2025).

49. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Текст : электронный. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 480 с. – URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/art/psychologia-iskusstva.pdf> (дата обращения: 26.04.2025).

50. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка. Серия: «Библиотека всемирной психологии» / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл ; Эксмо, 2004. – 512 с.

51. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений : в 6 томах / Л. С. Выготский ; Под. ред. А. М. Матюшкина. – Текст : электронный. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0175/1_0175-225.shtml#book_page_top (дата обращения: 19.04.2025).

52. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; Перевод с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с.
53. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: проблемы исследования / Т. Г. Галактионова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. – № 14. – С. 178–190.
54. Галло, Я. Понимание и интерпретация научного текста: дискурсивно-стилистический аспект / Я. Галло // Cross-Cultural Studies: Education and Science. – 2023. – № 1. – С. 45–57. – DOI 10.24412/2470-1262-2023-1-45-57.
55. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 138 с.
56. Гальперин, П. Я. Разумность действий и предмет науки / П. Я. Гальперин // Психология как объективная наука. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО Модек, 1998. – С. 318–332.
57. Гачев, Г. Д. Содержательность художественных форм (Эпос. Лирика. Театр) / Г. Д. Гачев. – Москва : Просвещение, 1968. – 302 с.
58. Гостева, Ю. Н., Кузнецова, М. И., Рябинина, Л. А., Сидорова, Г. А., Чабан, Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю. Н. Гостева, М. И. Кузнецова, Л. А. Рябинина, Г. А. Сидорова, Т. Ю. Чабан // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4. – С. 34–57.
59. Грекова, А. А. Особенности мышления представителей «цифрового поколения» / А. А. Грекова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2019. – Т. 12. – № 1. – С. 28–38. – DOI 10.14529/psy190103.
60. Громько, Ю. В. Давыдов – основатель деятельностной практики образования / Ю. В. Громько // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 5. – С. 5–18. – DOI 10.17759/pse.2020250501.
61. Громько, Ю. В. Психология искусства в научной школе Л. С. Выготского: проблемы теории и коммуникативных практик работы с

сознанием / Ю. В. Громыко // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 3. – С. 85–92. – DOI 10.17759/ chr.2018140308.

62. Гуружапов, В. А. Как учить детей понимать изобразительное искусство: Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики. / В. А. Гуружапов. – Москва : РИА «Мы и Мир», 1999. – 112 с.

63. Гусев, С. С., Тульчинский, Г. Л. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – Москва : Политиздат, 1985. – 192 с.

64. Гуссерль, Э. Логические исследования // Собрание сочинений : в 3 томах / Э. Гуссерль ; Перевод с нем. В. И. Молчанова. – Москва : Гнозис, Дом интеллектуальной книги, 2001. – Т. 2. – 471 с.

65. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.

66. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.

67. Демидова, Е. В. Проблема познания Другого в философии поступка М. М. Бахтина / Е. В. Демидова // Этическая мысль. – 2016. – Т. 16. – № 1. – С. 66–76.

68. Диагностика учебной успешности в начальной школе / И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина ; Под ред. П. Г. Нежнова. – Москва : Открытый институт «Развивающее образование», 2009. – 169 с.

69. Дильтей, В. Построение исторического мира науках духе // Собрание сочинений : в 6 томах / В. Дильтей ; Под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова ; Перевод с нем. под ред. В. А. Куренного. – Москва : Три квадрата, 2004. – Т. 3. – 424 с.

70. Дильтей, В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах / В. Дильтей ; Перевод с нем. под ред. Г. А. Котляра и С. И. Гессена // Культурология. XX век: Антология. – Москва : Юрист, 1995. – С. 213–255.

71. Дубовская, С. А., Осовский, О. Е. Наследие М. М. Бахтина и вызовы современного образования: взгляд из 2010-х : рецензия на книгу: С. Brandist et al. (eds) (2020) *Bakhtin in the Fullness of Time* / С. А. Дубовская, О. Е. Осовский // Вопросы образования = Educational Studies. – № 3. – Саранск, 2021. – С. 284–297.

72. Дымкова, А. Ю., Кошечкина, Т. В. Роль и возможности семьи в преодолении нарушений чтения и письма у младших школьников / А. Ю. Дымкова, Т. В. Кошечкина. – Текст : электронный // Методическое пособие для родителей по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. – Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. – URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/a1/> (дата обращения: 22.08.2025).

73. Зарецкая, А. А. Обоснование критериев понимания драматического произведения младшими подростками / А. А. Зарецкая // Давыдовские чтения : сборник тезисов участников III Международной научно-практической конференции. Деятельностные технологии проектирования образования: образцы лучших практик (Москва, 10–11 сентября 2024 г.). – С. 221–223.

74. Зарецкая, А. А. Опыт построения учебного диалога при изучении родовых особенностей драмы в 5-м классе / А. А. Зарецкая // Родной язык и культура в цифровой вселенной. – Саранск, 2023. – С. 370–374.

75. Зарецкая, А. А. Особенности понимания художественного произведения младшими подростками, обучающимися по традиционной и развивающей программам / А. А. Зарецкая // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2024. – № 211. – С. 178–189. – DOI 10.33910/1992-6464-2024-211-178-189.

76. Зарецкая, А. А. Особенности учебных взаимодействий младших подростков, обучающихся по развивающей и традиционной программам (на материале театральных постановок в 6-х классах) / А. А. Зарецкая // Традиции российской культуры в художественном образовании : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Потенциал художественного образования в приобщении обучающихся к традициям

русской культуры» (25 октября 2024 г.) ; Ред.-сост. Н. В. Севрюкова. – Москва : ФГБНУ «ИСМО», 2024. – С. 157–161. – ISBN 978-5-6053656-9-3.

77. Зарецкая, А. А. Разработка и апробация педагогической технологии, направленной на развитие понимания обучающимися драматических текстов / А. А. Зарецкая // Высшее образование сегодня. – 2025. – № 2. – С. 141–148. – DOI 10.18137/RNU.NET.25.02.P.141.

78. Зарецкая, А. А. Результаты исследования понимания драматического произведения младшими подростками по методикам «Понимание драматического текста» и «Инсценировка басни» : набор данных / А. А. Зарецкая // RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. – Москва, 2026. – URL: <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/38f79bfa-07ae-44be-b1bf-b00472d827f7> (дата обращения: 21.04.2026).

79. Зарецкая, А. А. Спектакль как научно-педагогическая проблема в практике школьного преподавания литературы (на примере театральных постановок в 6-х классах) / А. А. Зарецкая – Текст : электронный // Научно-методический семинар «Проблема преемственности в обучении филологических дисциплин (литература, иностранный язык) в контексте диалога искусств в школе и вузе» (Москва – Мольгино, 10 октября 2024 г.). – URL: https://art-inschool.ru/sites/default/files/programma_seminara_10_oktyabrya_2024_moskva-_molgino.pdf (дата обращения: 05.10.2024).

80. Зарецкая, А. А. Технология развивающего обучения в практике работы госпитальных школ (на примере уроков литературы в 5-м классе) / А. А. Зарецкая // Новые исследования. – 2025. – № 4 (84). – С. 57–69. – DOI 10.46742/2072-8840-2025-84-4-57-69.

81. Зарецкая, А. А. Dramatization as an Effective Method for Developing Reading Competence in Literature Lessons: The Experience of Russian Schools [Инсценирование как эффективный метод развития читательской компетентности на уроках литературы: опыт российской школы] / А. А. Зарецкая // Fine Arts : Proceedings of the Third International Scientific Conference College of Fine Arts,

University of Wasit. Arts and Elements of Social Transformation According to Contemporary Geopolitical Variables (April 2025). – Wasit, 2025. – pp. 45–60.

82. Захарьина, И. В., Кочурова, И. Н., Кондрашова, Ю. Е. Театрализация литературного произведения как один из методов деятельностного подхода в обучении школьников / И. В. Захарьина, И. Н. Кочурова, Ю. Е. Кондрашова // Молодёжь. Наука. Будущее : сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2023. – С. 43–50. – ISBN 978-5-00215-121-9.

83. Звегинцев, В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. – Москва : Издательство Московского университета, 1976. – 307 с.

84. Зинова, Е. А. Обучение рецензированию литературного произведения в рамках факультативного курса в средней школе / Е. А. Зинова // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 98–100.

85. Знаков, В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.

86. Зырянова, О. Н., Мещерова, Ю. Н., Смагина, В. Ю. Формирование представления о традициях и новаторстве в русской драматургии на уроках литературы при изучении пьес А. Вампилова / О. Н. Зырянова, Ю. Н. Мещерова, В. Ю. Смагина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 121–124.

87. Иваненко, Г. С. Понимание подтекста: к вопросу о формировании навыка чтения (на материале рассказа А. П. Чехова «Размазня») / Г. С. Иваненко // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 607–609.

88. Иван – крестьянский сын и чудо-юдо // Народное творчество (Фольклор). Серия: «Книга за книгой» ; Пересказ М. А. Булатова ; Иллюстрации Т. А. Мавриной. – Москва : Детская литература. – 2015. – 31 с.

89. Иванова, В. П. Уровневый характер понимания научного текста / В. П. Иванова // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 17. – № 3. – С. 53–61.

90. Исаев, Е. И., Марголис, А. А. Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление / Е. И. Исаев, А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. – № 5. – С. 7–20. – DOI 10.17759/pse.2023280501.

91. Карпова, Н. Л. Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия : монография / Н. Л. Карпова ; Ред. кол. Н. С. Лейтес, О. Л. Кабачек, И. И. Тихомирова. – Москва : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014. – 272 с.

92. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – [2-е изд., стер.] – Москва : Academia, 2005. – 173 с.

93. Кожина, М. Н. Стилистика текста в аспекте коммуникативной теории языка / М. Н. Кожина // Стилистика текста в коммуникативном аспекте. – Пермь, 1987. – С. 4–23.

94. Колесова, О. В., Тивикова, С. К., Зимина, О. А. Драматизация как средство формирования функциональной читательской грамотности младших школьников / О. В. Колесова, С. К. Тивикова, О. А. Зимина // Школьные технологии. – 2019. – № 3. – С. 71–77.

95. Корнеев, А. А., Ахутина, Т. В., Матвеева, Е. Ю. Особенности чтения третьеклассников с разным уровнем развития навыка: анализ движений глаз / А. А. Корнеев, Т. В. Ахутина, Е. Ю. Матвеева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 2. – С. 64–87.

96. Коровина, В. Я. Литература. 5 класс : учебник : в 2 частях / В. Я. Коровина, В. П. Журавлёв, В. И. Коровин. – Москва : Просвещение, 2024. – Ч. 1. – 287 с.

97. Коровина, В. Я. Литература. 5 класс : учебник : в 2 частях / В. Я. Коровина, В. П. Журавлёв, В. И. Коровин. – Москва : Просвещение, 2024. – Ч. 2. – 320 с.

98. Коровянская, В. В. Формирование читательской грамотности на уроках литературы / В. В. Коровянская // Экономика и социум. – 2024. – № 5-2 (120). – С. 1668–1673.
99. Коршунов, Д. С. Модели чтения и единицы чтения: поиск универсального / Д. С. Коршунов // Вестник Военного университета. – 2011. – № 4 (27). – С. 60–67.
100. Косилова, Е. В. Понимание как переживание / Е. В. Косилова // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2021. – № 2. – С. 50–63.
101. Крупская, Н. К. К вопросу об оценке детской книжки / Н. К. Крупская // На путях к новой школе. – 1927. – № 1. – С. 30–33.
102. Кудина, Г. Н. Диагностика читательской деятельности школьников / Г. Н. Кудина. – Москва : Психологический институт Российской академии образования, 1996. – 119 с.
103. Кудина, Г. Н., Новлянская, З. Н. Литература как предмет эстетического цикла : методическое пособие. 1 класс / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Москва : ИЦ ГАРАНТ, 1992. – 212 с.
104. Кудрявцев, В. Т. Культура как самоотношение / В. Т. Кудрявцев // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 113–128.
105. Кузнецов, В. Г. Словарь философских терминов / В. Г. Кузнецов ; Науч. ред. проф. В. Г. Кузнецов. – Москва : Инфра-М, 2005. – 729 с.
106. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык» / В. А. Кухаренко. – [2-е изд., перераб.] – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.
107. Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход : учебное пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский – Москва : Прогресс-Традиция ; ИНФРА-М, 2003. – 384 с.
108. Лавлинский, С. П. Читатель у Бахтина / С. П. Лавлинский // Новый филологический вестник. – 2005. – № 1. – С. 219–223.

109. Левушкина, О. Н. Диагностика уровня понимания учащимися художественных текстов при обучении русскому языку / О. Н. Левушкина // Проблемы современного образования. – 2013. – № 1. – 1,3 п. л.
110. Лелис, Е. И. Теория подтекста : учебно-методическое пособие / Е. И. Лелис. – Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2011. – 60 с.
111. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 287 с.
112. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
113. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Текст : электронный. – Москва : Политиздат, 1975. – 115 с. – URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата обращения: 19.04.2025).
114. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 томах / А. Н. Леонтьев ; Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1983. – 320 с.
115. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – [2-е изд., испр.] – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.
116. Лобода, Е. И. Features of studying dramatic works in grades 7–8 / Е. И. Лобода // Молодой учёный. – 2023. – № 23 (470). – С. 544–545.
117. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : ИСКУССТВО-СПБ, 2000. – 704 с.
118. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. Серия: «Семиотические исследования по теории искусства» / Ю. М. Лотман. – Москва : Искусство, 1970. – 384 с.
119. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 320 с.

120. Маранцман, В. Г. Возрастные и индивидуально-типологические особенности восприятия школьниками художественных текстов / В. Г. Маранцман // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 54–61.
121. Маранцман, В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Литература в школе. – 1998. – № 8. – С. 91–98.
122. Маранцман, В. Г. Эволюция читателя-школьника / В. Г. Маранцман // Проблемы методики преподавания литературы. – Ленинград [Санкт-Петербург], 1976. – С. 20–40.
123. Маранцман, В. Г., Чирковская, Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе : пособие для учителей / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – Москва, Просвещение, 1977. – 206 с.
124. Маранцман, Е. К. Методика обучения литературе. XXI век : учебное пособие ; Под ред. Е.К. Маранцман. – Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2019. – 239 с.
125. Маранцман, Е. К., Тихонова, С. В. Идеи В. Г. Маранцмана и их развитие в методике преподавания литературы / Е. К. Маранцман, С. В. Тихонова // Нижегородское образование, 2022. – С. 113–117.
126. Мартынова, Е. М. Специфика изучения драматических произведений в начальной школе / Е. М. Мартынова // Журавлёвские чтения. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – 2021. – С. 187–192.
127. Маслова, М. В. Драматургический текст на уроках русского языка: обучение подростков пониманию и интерпретации радиоспектакля / М. В. Маслова // Русский язык в школе. – 2023. – Т. 84. – № 4. – С. 14–26.
128. Мейерхольд, В. Э. Переписка (1896–1939) / Сост. В. П. Коршунова, М. М. Ситковецкая. – Москва : Искусство, 1976. – 464 с.
129. Мелентьева, Ю. П. Глоссарий по проблеме чтения : в 3 частях / Ю. П. Мелентьева // Культура: теория и практика. – 2020. – Ч. 1. Автоматизированное чтение – Наука о чтении. – № 2 (35). – С. 33–41.

130. Мелентьева, Ю. П. Глоссарий по проблеме чтения : в 3 частях / Ю. П. Мелентьева // Культура: теория и практика. – 2020. – Ч. 2. Научение чтению – Траектория чтения. – № 3 (36). – С. 38–48.

131. Мелентьева, Ю. П. Глоссарий по проблеме чтения : в 3 частях / Ю. П. Мелентьева // Культура: теория и практика. – 2020. – Ч. 3. Трудности чтения – Ядро читательской компетентности). – № 4 (37). – С. 36–40.

132. Мелик-Пашаев, А. А. Л. С. Выготский и М. М. Бахтин: подготовительные материалы к несостоявшемуся диалогу / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – Москва, 1996. – № 5. – С. 51–56.

133. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей : методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адаскина, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, Н. Ф. Чубук. – Дубна : Феникс+, 2009. – 272 с.

134. Методика обучения литературному чтению : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева, И. Р. Николаева ; Под ред. М. П. Воюшиной. – [2-е изд., испр.] – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.

135. Микадзе, Ю. В., Скворцов, А. А., Козинцева, Е. Г., Зайкова, А. В., Иванова, М. В. Психологическое строение письменной речи в современной зарубежной нейропсихологии / Ю. В. Микадзе, А. А. Скворцов, Е. Г. Козинцева, А. В. Зайкова, М. В. Иванова // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2012. – № 2. – С. 21–29.

136. Митяшов, Р. П. Диалог как основа взаимодействия учителя и ученика в условиях госпитальной школы / Р. П. Митяшов // Социальная педагогика. Научно-практический журнал для социальных работников и педагогов. – 2025 – № 4 – С. 53–58.

137. Михайлова, Н. С. Обучение интерпретации драматических произведений на уроках литературы в старших классах : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература)» : диссертация

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Михайлова Наталья Серафимовна. – Москва, 2004. – 150 с.

138. Михалкин, Н. В. Методология и методика научного исследования : учебное пособие для аспирантов / Н. В. Михалкин. – Москва : РГУП, 2016. – 273 с.

139. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие старших школьников в процессе обучения : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература)» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Молдавская Наталья Дмитриевна. – Москва, 1974. – 427 с.

140. Молдавская, Н. Д. О восприятии художественного произведения и критериях литературного развития старших школьников / Н. Д. Молдавская // Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа: учёные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Т. 509. – Ленинград [Санкт-Петербург], 1972. – С. 56–114.

141. Мосунова, Л. А. Современная подростковая книга в круге чтения поколения Z / Л. А. Мосунова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 4 (120). – С. 222–229. – DOI 10.24412/1997-0803-2024-4120-222-229.

142. Мосунова, Л. А. Чтение как средство коммуникации в эпоху глобализации / Л. А. Мосунова. – Текст : электронный // Вестник ВятГУ. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-sredstvo-kommunikatsii-v-epohe-globalizatsii> (дата обращения: 23.04.2026). – DOI 10.25730/VSU.7606.21.055.

143. Мтуи, Э., Грюнер, Г., Докери, П. Клиническая нейроанатомия и неврология по Фицджеральду / Э. Мтуи, Г. Грюнер, П. Докери ; Перевод с англ. под ред. Ю. А. Щербука и А. Ю. Щербука. – Москва : Издательство Панфилова, 2018. – 40 с.

144. Нечаев, В. Д., Дурнева, Е. Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы / В. Д. Нечаев, Е. Е. Дурнева // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 36–45.

145. Нечаев, Н. Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования / Н. Н. Нечаев // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 3. – С. 57–66. – DOI 10.17759/chp.2018140305.

146. Нечаев, Н. Н. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей человека / Н. Н. Нечаев // Вопросы психологии. – 2019. – № 6. – С. 19–35.

147. Новая философская энциклопедия : в 4 томах / Научно.-ред. совет: В. С. Стёпин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов. – [2-е изд., испр. и допол.] – Москва : Мысль, 2010.

148. Новлянская, З. Н. Драма как род литературы в развивающем обучении / З. Н. Новлянская // Психология, литература, кино в диалоге с театром : материалы Международной научной конференции ; Под общ. ред. Н. Л. Карповой. – Москва : ПИ РАО, 2019. – 247 с.

149. Новлянская, З. Н., Кудина, Г. Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» (для средней школы) / З. Н. Новлянская, Г. Н. Кудина // Психологическая наука и образование, 1997. – Т. 2. – № 1. – С. 40–44.

150. Новлянская, З. Н. Роль установок в развитии художественного восприятия / З. Н. Новлянская // Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. – 2013. – Серия 1. – № 5–6. – С. 332–336.

151. Новлянская, З. Н. Сотворчество понимающих. О курсе Литературы в системе развивающего образования / З. Н. Новлянская // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 4. – С. 71–80. – DOI 10.17759/pse.2020250407.

152. Обухова, О. Л. Диагностика качества понимания информационного текста / О. Л. Обухова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8. – № 4. – С. 208–217. – DOI 10.17759/psyedu.2016080420.

153. Олефир, С. В. Подготовка педагогов к формированию читательской грамотности обучающихся / С. В. Олефир // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 2 (55). – С. 19–28.

154. Отчёт по Общероссийской оценке по модели международных исследований качества образования за 2023 год. – Текст : электронный. – URL: <https://fioso.ru/otchet> (дата обращения: 18.04.2025).

155. Оценка по модели PISA-2022. Школьный отчёт. – Текст : электронный. – Москва : ФГБУ ФИОКО, 2022. – URL: https://www.art-lyceum.ru/images/DOC/art-lyceum/docs/Rezultaty_otsenki_po_modeli_PISA_2022_pdf (дата обращения: 18.04.2025).

156. Племенюк, М. Г. Проблема понимания в педагогической науке / М. Г. Племенюк // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 17–28.

157. Потоцкий, А. А. Герменевтика и методология художественного познания / А. А. Потоцкий // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2022. – № 2 (263). – С. 90–93.

158. Потоцкий, А. А. Феномен понимания: порождение и постижение смысла / А.А. Потоцкий. – Текст : электронный // Вестник Белорусского государственного экономического университета. – 2006. – № 2. – С. 98–101. – URL: <http://edoc.bseu.by:8080/bitstream/edoc/5123/2/Pototskiy%20Fenomen%20ponimaniya.pdf> (дата обращения: 05.09.2025).

159. Пронин, А. М. Советская одноактная драматургия 1960–1970-х годов (конфликты и характеры в пьесах А. Володина, А. Вампилова, В. Розова) : специальность 10.01.02 «Советская литература» : диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Пронин Александр Михайлович. – Москва, 1984. – 244 с.

160. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий : коллективная монография ; Под ред. В. В. Рубцова. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 203 с.

161. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикёр ; Перевод с фр., вступ. ст. и коммент. И. С. Вдовиной. – Москва : Академический Проект, 2008. – 695 с.

162. Риф, В. Г., Полева, Е. А. Читательские предпочтения современных пятиклассников (анализ результатов анкетирования) / В. Г. Риф, Е. А. Полева // Филологический класс. – 2017. – № 2 (48). – С. 52–56.
163. Рубакин, Н. А. Библиологическая психология и литературоведение. Доклад обществу любителей российской словесности, читанный 11 мая 1927 г. в Москве / Н. А. Рубакин. Москва : [б. и.], 1927. – С. 189–206.
164. Рубакин, Н. А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию / Н. А. Рубакин. – Текст : электронный. – Москва : Всесоюзная книжная палата, 1977. – URL: <https://psyfactor.org/hist/rubakin-psihologija-chitatelja-i-knigi.htm> (дата обращения: 03.04.2024).
165. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
166. Рубцов, В. В., Исаев, Е. И., Конокотин, А. В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет / В. В. Рубцов, Е. И. Исаев, А. В. Конокотин // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18. – № 1. – С. 28–40. – DOI 10.17759/chp.2022180103.
167. Рубцов, В. В., Марголис, А. А., Телегин, М. В. Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (первый этап) / В. В. Рубцов, А. А. Марголис, М. В. Телегин // Психологическая наука и образование, 2007. – Т. 12. – № 2. – С. 61–72.
168. Рубцов, В. В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст / Рубцов В. В. // Культурно-историческая психология. – 2005. – Т. 1. – № 1. – С. 14–24.
169. Рубцов, В. В., Эльконин, Б. Д., Цукерман, Г. А., Улановская, И. М. Школа Д. Б. Элькониной – В. В. Давыдова: от истории к перспективам / В. В. Рубцов, Б. Д. Эльконин, Г. А. Цукерман, И. М. Улановская // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. – № 1. – С. 16–26. – DOI 10.17759/chp.2024200104.

170. Рубцова, О. В., Дэниелс, Г. Р. Понятие «драмы» в концепции Л. С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст / О. В. Рубцова, Г. Р. Дэниелс // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 189–207. – DOI 10.17759/chp.2016120310.

171. Рубцова, О. В., Посакалова, Т. А., Соловьёва, А. Г. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов / О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова, А. Г. Соловьёва // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 1. – С. 52–64. – DOI 10.17759/pse.2022270105.

172. Рубцова, О. В., Посакалова, Т. А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования / О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 144–156. – DOI 10.17759/pse.2020250612.

173. Рубцова, О. В. Ролевое экспериментирование как составляющая современной подростковой культуры / О. В. Рубцова // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 24–30. – DOI 10.17759/jmfp.2016050203.

174. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения : пособие для учителя / М. А. Рыбникова. – [4-е изд., испр.] – Москва : Просвещение, 1985. – 288 с.

175. Рыбников, Н. А. Детское чтение: методы изучения. Труды комиссии по детскому чтению педологического отдела института методов школьной работы : сборник статей / Под ред. Н. А. Рыбникова. – Москва, Ленинград [Санкт-Петербург] : Госиздат, 1928. – 72 с.

176. Свидание : пьеса / А. В. Вампилов. – Текст : непосредственный // Избранное ; Сост. О. М. Вампилова. – Москва : Согласие, 1999. – 784 с.

177. Свирина, Н. М. Чтение подростков: результаты исследования и сравнительный анализ / Н. М. Свирина // Филологический класс. – 2017. – № 3 (49). – С. 64–72.

178. Семащенко, А. Н., Темиргазина, З. К. Диагностика уровня понимания и интерпретации учащимися художественного текста. Филология – XXI век: проблемы, перспективы, новации в науке и образовании : материалы Всероссийского научно-практического семинара кафедры общей и прикладной филологии, литературы и русского языка / А. Н. Семащенко, З. К. Темиргазина. – Барнаул : Алтайский государственный университет, 2022. – Выпуск 3. – С. 106–113.

179. Семьян, Т. Ф. Жанрово-родовые визуальные маркеры прозаического текста / Т. Ф. Семьян // Дергачёвские чтения–2008. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности. Проблема жанровых номинаций: материалы IX Международная научная конференция. – Екатеринбург, 2009. – Т. 1. – С. 275–280.

180. Словарь Л. С. Выготского / Под ред. А. А. Леонтьева. – [3-е изд., стер.] – Москва : Смысл, 2014. – 119 с.

181. Сметанникова, Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития / Н. Н. Сметанникова // Библиотекосведение. – 2017. – Т. 66. – № 1. – С. 41–48.

182. Смирнова, Н. Л. Методика изучения драматических произведений в 5–8 классах : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература)» : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Смирнова Наталья Леонидовна. – Екатеринбург, 2004. – 24 с.

183. Снегурочка : пьеса / А. Н. Островский. – Текст : электронный // Интернет-библиотека Алексея Комарова. – URL: <https://ilibrary.ru/text/1200/p.1/index.html> (дата обращения: 05.10.2023).

184. Сосновская, И. В. Образовательные стратегии в процессе анализа и интерпретации художественного произведения в школе / И. В. Сосновская // Школьное литературное образование: современные практики и технологии. – 2023. – С. 134–145.

185. Станиславский, К. С. Работа актёра над собой : в 2 частях / К. С. Станиславский. – Москва : Юрайт, 2025. – Ч. 1. – 171 с.

186. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования : хрестоматия по психологии художественного творчества / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов ; Под ред. А. Л. Гройсмана. – Москва : Магистр, 1996. – С. 78–90.

187. Стоюнин, В. Я. О преподавании русской литературы / В. Я. Стоюнин – [2-е изд., изм. и доп.] – Санкт-Петербург : Типография Г. Ф. Мюллера, 1868. – 435 с.

188. Титова, Е. В. Драматургический паратекст: к постановке проблемы / Е. В. Титова // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2019. – № 2. – С. 30–40.

189. Ткаченко, А. А. Уроки литературы и театр: возможности цифровой эпохи : учебно-методическое пособие / А. А. Ткаченко. – Москва : Линка-Пресс, 2024. – 272 с.

190. Толчеева, К. В. Изучение драматургического паратекста в отечественной науке: проблемы типологии и взаимодействия с драматургическим диалогом / К. В. Толчеева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 2. – С. 15–129.

191. Томашевский, Б. В. Теория литературы (Поэтика) / Б. В. Томашевский – Ленинград [Санкт-Петербург] : Гос. издательство, 1925. – 232 с.

192. Федеральная образовательная программа начального общего образования : [утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229)]. – Текст : электронный // Сайт ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения». – URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1> (дата обращения: 10.03.2025).

193. Федеральная образовательная программа основного общего образования : [утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74223)]. – Текст :

электронный // Сайт ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения». – URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (дата обращения: 10.03.2025).

194. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Литература» (для 5–9 классов образовательных организаций) : [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (Протокол от 1 сентября 2024 г. № б/н)] – Текст : электронный // Сайт ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения». – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/06/frp_literatura_5_9_04062024.pdf (дата обращения: 10.03.2025).

195. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Литературное чтение» : [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (Протокол от 1 сентября 2024 г. № б/н)] – Текст : электронный // Сайт ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения». – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 10.03.2025).

196. Феррони, В. В. Философская проблема понимания: от классики – к современности / В. В. Феррони // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. – 2013. – Ч. 1. Классика. – № 2 (10). – С. 50–71.

197. Фёдоров, А. А. Концепция литературного творчества Умберто Эко и воплощение модели писателя «Умберто Эко – М-автор» / А. А. Фёдоров // Российский гуманитарный журнал. – 2016. – № 6. – С. 543–553.

198. Фигут, Р. Автор и драматический текст / Р. Фигут // Автор и текст : сборник статей ; Под ред. В. М. Марковича, В. Шмида. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 1996. – С. 53–83.

199. Фреге, Г. Смысл и денотат / Г. Фреге // Семиотика и информатика. – Москва : ВИНТИ, 1977. – Выпуск 8. – С. 181–200.

200. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции 1–15 / З. Фрейд ; Лит. ред. Е. Е. Соколовой и Т. В. Родионовой ; Перевод с нем. Г. В. Барышниковой. – Санкт-Петербург : Алетейя, – 2000. – 288 с.

201. Хализев, В. Е. Драма как род литературы (поэтика, генезис, функционирование) / В. Е. Хализев. – Москва : Издательство МГУ, 1986. – 260 с.
202. Царевна-лягушка : пьеса / А. В. Макаров. – Текст : электронный // Театральная библиотека Сергея Ефимова. – URL: https://theatre-library.ru/authors/m/makarov_andrey (дата обращения: 03.10.2025).
203. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – [4-е изд., испр. и доп.] – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.
204. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : Юристь, 1997. – 256 с.
205. Цзян, С. Формирование компетенции культуры художественного восприятия в литературном образовании / С. Цзян // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 7. – С. 162–164.
206. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. Презентация и обсуждение первых результатов Международной программы PISA-2009 / Г. А. Цукерман. – Текст : электронный. – Москва : Российская академия образования институт содержания и методов обучения ; Отдел оценки качества общего образования, 2010. – 67 с. – URL: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf> (дата обращения: 18.04.2025).
207. Цунский, И. В. Театральная герменевтика и анализ театрального текста / И. В. Цунский // Общественные науки и современность. – 2000. – № 3. – С. 161–171.
208. Цыденова, Л. А., Булгутова, И. В. Теоретические основы изучения драмы в школе / Л. А. Цыденова, И. В. Булгутова // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. – 2018. – № 3. – С. 72–76.
209. Чернявская, В. Е. Интерпретация научного текста / В. Е. Чернявская. – [3-е изд., стер.] – Москва : URSS, 2006. – 128 с.

210. Чистюхин, И. Н. О драме и драматургии : учебное пособие / И. Н. Чистюхин. – [2-е изд., испр.] – Санкт-Петербург : Планета музыки, 2019. – 432 с.
211. Шабес, В. Я. Событие и текст : монография / В. Я. Шабес. – Москва : Высшая школа, 1989. – 175 с.
212. Шевелева, И. А., Якимович, И. Г. Драматизация как интерактивная технология в преподавании иностранного языка в 8–9 классах средней школы (на примере английского языка) / И. А. Шевелева, И. Г. Якимович // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 6. – С. 995–1000.
213. Шергина, Т. А., Попов, М. М. Театрализация на уроках литературы как средство развития творческих способностей у младших школьников / Т. А. Шергина, М. М. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 280–283.
214. Шлейермахер, Ф. Д. Герменевтика / Ф. Д. Шлейермахер ; Перевод с нем. А. Л. Вольского ; Науч. ред. Н. О. Гучинская. – Санкт-Петербург: Европейский Дом, 2004. – 242 с.
215. Шпет, Г. Г. Явление и смысл: феноменология как основная наука и её проблемы / Г. Г. Шпет. – Томск : Водолей, 1996. – 192 с.
216. Шпрангер, Э. Два вида психологии / Э. Шпрангер // История психологии XX век ; Под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – Москва : Академический проект, 2003. – С. 454–472.
217. Шульга, Е. Н. Когнитивная герменевтика: знание и понимание / Е. Н. Шульга // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2020. – № 3 (35). – С. 54–61. – DOI 10.25688/2078-9238.2020.35.3.06.
218. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Ред.-сост. А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий. – Москва : Издательство Школы культурной политики, 1995. – 800 с.
219. Эзоп. Басни Эзопа в переводах Л. Н. Толстого. Серия: Лучшая детская книга / Перевод Л. Н. Толстого. – Москва : Издательство АСТ, 2024. – 83 с.

220. Эзоп. Басни Эзопа / Перевод, ст. и коммент. М. Л. Гаспарова ; Отв. ред. Ф. А. Петровский ; Ред. изд-ва Ф. И. Гринберг ; Худож. Н. А. Седельников. – Москва : Наука, 1968. – 320 с.

221. Эко, У. Открытое произведение. Форма и неопределённость в современной поэтике / У. Эко ; Перевод с итал. А. Шурбелева ; Ред. А. Миролюбова – Санкт-Петербург : Академический проект, 2004. – 384 с.

222. Эко, У. Роль читателя: Исследования по семиотике текста / У. Эко ; Перевод с англ. и итал. С. Д. Серебряного. – Текст : электронный. – Санкт-Петербург : Symposium ; Москва : Издательство РГГУ, 2005. – 502 с. – URL: <https://www.rulit.me/books/rol-chitatelya-issledovaniya-po-semiotike-teksta-read-280601-1.html> (дата обращения: 15.03.2025).

223. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР) / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

224. Эльконин, Б. Д. Риски и интрига «цифровизации». Послесловие к статьям Ю. В. Громько и С. А. Смирнова / Б. Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19. – № 2. – С. 52–54. – DOI 10.17759/chr.2023190206.

225. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – Москва : Канон+, 2022. – 336 с.

226. Ядровская, Е. Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности / Е. Р. Ядровская // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 76–82.

227. Ядровская, Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература)» : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Ядровская Елена Робертовна ; Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2012. – 42 с.

228. Adler, A. What Life Should Mean to You. – London : George Allen and Unwin / A. Adler. – 1980. – 300 p.

229. Al Falaq, J. Sh., et al. Exploring the Potentials of Wattpad for Literature Class // Indonesian Journal of Learning Studies (IJLS) / J. Sh. Al Falaq. – Текст : электронный. – 2021. – Vol. 1. – N. 2. – p. 98–105. – URL: <https://www.dmi-journals.org/ijls/article/view/50/42> (дата обращения: 26.05.2025).

230. Bogaerds-Hazenberg, Suzanne T. M., Evers-Vermeul, Jacqueline, van den Bergh, Huub. A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades / S. T. M. Bogaerds-Hazenberg, J. Evers-Vermeul, H. van den Bergh. – Текст : электронный // Reading Research Quarterly. – 2020. – Vol. 56. – N. 3. – p. 435–462. – URL: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/rrq.311> (дата обращения: 26.05.2025).

231. Buronova, S., Abdunazarova, I. Methodological Basis of Introducing Innovative Technologies to the Process of Literary Education / S. Buronova, I. Abdunazarova. – Текст : электронный // Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal. – 2020. – p. 76–84. – URL: <https://mentaljournal-jspu.uz/index.php/mesmj/article/view/32> (дата обращения: 27.05.2025).

232. Coltheart, M. Dual Route and Connectionist Models of Reading: An Overview / M. Coltheart // London Review of Education. – 2006. – Vol. 4 (1). – p. 5–17.

233. Delneshin, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y., Rastegarpour, H. Comparing Reading Comprehension Between Children Reading Augmented Reality and Print Storybooks / D. Delneshin, H. R. Jamali, Y. Mansourian, H. Rastegarpour. – Текст : электронный // Computers & Education. – 2020. – Vol. 153. – URL: <https://disk.yandex.ru/i/Az4eG9neM-CL8g> (дата обращения: 10.05.2025).

234. Dill, A. L. Readers Theater to Improve Students' Reading Comprehension: An Issue-focused Design-based Study to Better Support Students Reading Below Grade Level : Master's project / A. L. Dill. – Seattle : City University of Seattle, 2020. – 61 p.

235. Duke, N. K., Ward, A. E., Pearson, P. D. The Science of Reading Comprehension Instruction / N. K. Duke, A. E. Ward, P. D. Pearson – Текст : электронный // The Reading Teacher. – 2021. – Vol. 74. – N. 6. – p. 663–672. – URL: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/trtr.1993?fbclid=IwAR3eZ9ilHQC6WiuHwopC2-6mcgv7ge5W8PGqqALR2LYo1l> (дата обращения: 13.05.2025).
236. Eco, U. Six Walks in the Fictional Woods / U. Eco. – Cambridge : Harvard University Press, 1994. – 153 p.
237. Frankl, V. The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy / V. Frankl. – New York : Vintage books, 1973. – 295 p.
238. Gendlin, E. T. Experiencing and the Creation of Meaning: A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective / E. T. Gendlin. – New York : The Free Press of Glencoe, 1962. – XVIII, 302 p.
239. Harre, R. Rules in the Explanation of Social Behavior / R. Harre // Social Rules and Social Behavior / P. Collett (Ed.). Oxford : Blackwell, 1977. – p. 28–41.
240. Hill, J. C. Dialogic Pedagogy and Reading Comprehension: Examining the Effect of Dialogic Support on Reading Comprehension for Adolescents : Doctoral dissertation / J. C. Hill. – Blacksburg : Virginia Polytechnic Institute and State University ; VTechWorks, 2020. – 263 p.
241. Kelly, G. The Psychology of Personal Constructs / G. Kelly. – New York : Norton, 1955. – 1210 p.
242. Kim, J. S., et al. Improving Reading Comprehension, Science Domain Knowledge, and Reading Engagement Through a First-Grade Content Literacy Intervention / J. S. Kim, M. A. Burkhauser, L. Mesite, C. Asher, J. E. Relyea, J. Fitzgerald. – Текст : электронный // Journal of Educational Psychology. – 2021. – Vol. 113. – N. 1. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED662409.pdf> (дата обращения: 27.05.2025).
243. Mullis, I. V. S., et al. PIRLS 2011. Assessment Framework. – Chestnut Hill, MA : TIMSS and PIRLS International Study Center ; Boston College, 2009. – 162 p.

244. Nuttin, J. *Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics* / J. Nuttin. – Leuven : Leuven University press; Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1984. – 251 p.

245. OECD. *PISA 2009 Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. – Paris : OECD Publications, 2010. – 290 p.

246. OECD. *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. – Paris : PISA, OECD Publishing, 2021. – 213 p. – DOI 10.1787/a83d84cb-en.

247. Pavis, P. *Dictionnaire du theatre* / Patrice Pavis. – Paris : Dunod, 1996. – 447 p.

248. PISA: читательская грамотность. – Текст : электронный. – Минск : РИКЗ, 2020. – 201 с. – URL: https://rikc.by/ru/PISA/1-ех__pisa.pdf (дата обращения: 18.04.2025).

249. Støle, H., Mangen, A., Schwippert, K. *Assessing Children's Reading Comprehension on Paper and Screen: A Mode-Effect Study* / H. Støle, A. Mangen, K. Schwippert. – Текст : электронный // *Computers & Education*. – 2020. – Vol. 151. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300610> (дата обращения: 05.05.2025).

250. Vasuki, S., Rajalakshmi, S. *Outcome of Learning Drama in Literature Classroom* / S. Vasuki, S. Rajalakshmi // *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*. – 2023. – Vol. 3. – N. 2. – p. 104–110.

Приложения

Приложение 1. Методика «Понимание драматического текста»

Прочитайте текст и письменно ответьте на вопросы.

Свидание

Сценка из нерыцарских времён

Майский день. Тихая городская улочка. В тени двухэтажного дома сидит сапожник, последний из кустарей-одиночек. Это бородатый благообразный старичок с задатками интеллигентности, трезвый, в хорошем настроении. Перед ним табуретка, инструменты – всё в образцовом порядке. К нему подходит молодой человек в сером пиджаке и обуженных в мастерской брюках.

СТУДЕНТ. Здравствуйте!

САПОЖНИК. Добрый день!

СТУДЕНТ. Изнываете без работы?

САПОЖНИК. Прячусь от жары. В моих башмаках нет такой роскошной вентиляции...

СТУДЕНТ (*усаживаясь на табурет и снимая ботинки*). Досадная случайность. Привычка ходить не глядя под ноги... Эти штиблеты должны жить во что бы то ни стало.

САПОЖНИК. Ты хочешь сказать: во что бы это тебе ни стоило? (*Осматривает штиблеты.*)

Операция рискованная...

СТУДЕНТ (*поспешно и категорически*). Десять рублей!

САПОЖНИК. Сколько?

СТУДЕНТ. Десять. И то из сострадания к безработным хирургам.

САПОЖНИК. Тридцать рублей. Из сочувствия к городскому порядку.

СТУДЕНТ. Только десять.

САПОЖНИК. Тогда давай своим ботинкам порошки – по три раза в сутки... И потом, мне кажется, я чинил эти штиблеты кому-то другому.

СТУДЕНТ. Но-но!

САПОЖНИК. Пришить, подбить, поставить набойки – тридцать рублей!

СТУДЕНТ. Ну хорошо... Среднее арифметическое между десятью и тридцатью – двадцать рублей. Чините, черт с вами! Но условие: как можно быстрее. Промедление смертельно.

САПОЖНИК. Что ж, давай. Я воспитан по-старому.

СТУДЕНТ. Что-то мне сдаётся, что вы, папаша, сидите на чужом месте.

САПОЖНИК (*принимаясь за работу*). Почему это на чужом? Место самое моё. Где ещё сидеть шестидесятипятилетнему пенсионеру, изнывающему от скуки жизни? Здесь светит солнце, ходят люди... Гляди, девушки-то, девушки-то, так и шьют, так и шьют!

Проходящая мимо девушка, коротко подстриженная и модно одетая, вдруг вскрикивает и приседает на тротуар.

ДЕВУШКА (*с отчаянием*). Каблук! (*Осматривается.*) Сапожник! Как удачно!

САПОЖНИК (*любезно*). Очень удачно!

ДЕВУШКА (*подходя, поглядывая на часы*). Оторвался каблук, пришейте, пожалуйста.

СТУДЕНТ. Вы видите, мастер занят.

ДЕВУШКА. Но надеюсь, вы уступите. Мне ужасно некогда.

СТУДЕНТ. Мне тоже некогда.

ДЕВУШКА. Но войдите в положение.

САПОЖНИК (*девушке*). Разрешите вашу модель...

СТУДЕНТ. Ни в коем случае! Я опаздываю.

ДЕВУШКА. Вы не имеете права... Мастер согласен.

СТУДЕНТ. Зато я не согласен. Присядьте... то есть вам придётся

постоять.

ДЕВУШКА. Благодарю... Поймите, меня ждут...

СТУДЕНТ. Очень рад за вас... (*Смотрит на часы.*) Поторопитесь, патриарх.

ДЕВУШКА (*смотрит на часы, нервничает*). Я не говорю уж о благородстве, но элементарная вежливость, порядочность...

СТУДЕНТ. Вежливым и предупредительным с вами будет тот, к кому вы торопитесь. Он, и никто другой. Я же не вижу в этом никакого смысла. Другое дело, если бы вы мне понравились...

ДЕВУШКА. Ну знаете ли! Вы, вы... (*Нервничает, ломает руки. Тихо.*) Ну хорошо... Я прошу вас, вы понимаете, прошу... Я даже признаюсь вам... мне нельзя опоздать. Решается судьба, от этих минут зависит счастье...

СТУДЕНТ. Не нервничайте. Моё счастье, может быть, тоже зависит от этого вот гвоздя. А почему вы думаете, что ваше счастье лучше моего? (*Сапожнику.*)

Скажите, патриарх, сколько вам лет? Вы, наверно, успели уже заметить, что взаимоотношение полов состоит из предрассудков и заблуждений. Оттого, что какой-то болван тысячелетие назад взял манеру брэнчать под окнами капризной особы на гитаре, прикладывать руку к сердцу и прочее, я должен сейчас уступать во всем каждой женщине. И, заметьте, женщины уже не ждут проявления чуткости, томно закатив глаза, а требуют, кричат и грозят судом. Не уступите в автобусе места – и вас назовут невежей, хамом и кем угодно. (*Смотрит на часы.*) Вот, скажем, вы. Вы пристаёте ко мне с нелепым требованием: "Уступите мне своё счастье!" С какой стати! Я не могу, не имею возможности быть чутким и нежным со всеми девушками, починающими обувь у частников. Не нервничайте. Вас ждёт феодал с гитарой. Вы, я полагаю, понравитесь ему и без каблука.

Спешите – вейте из него верёвки, гните в бараний рог. Но при чём здесь я?

ДЕВУШКА (*сапожнику*). Прибейте этому молодому человеку язык.

СТУДЕНТ. Вам нечем будет за это заплатить. (*Смотрит на часы.*)

Поторопитесь, патриарх! Осталась минута!

САПОЖНИК. Дети, разве можно заходить так далеко с самого начала?

ДЕВУШКА. Для таких нахалов не бывает начала.

СТУДЕНТ. Вы хамеете на глазах...

ДЕВУШКА (*вспыхивая*). Нет, это вы – хам! (*Сапожнику.*) Сколько минут ходьбы до памятника Крылову?

СТУДЕНТ (*с ужасом*). Крылову?

САПОЖНИК. Пять, не больше.

ДЕВУШКА (*смотрит на часы*). Опоздала! (*Всхлипывая*). Вы... Вы самый наглый хам...

СТУДЕНТ (*бледнея*). Вы... Вы – Лиля?..

ДЕВУШКА (*нервно*). Что! Так это вы... Ха-ха-ха! Чудесно! Ха-ха-ха!... Прощайте! Не смейте звонить. (*Быстро уходит.*)

САПОЖНИК. В чём дело? Обувайся, беги за ней...

СТУДЕНТ (*бормочет*). Девушка с нежным голосом! Гордая любовь... Первая встреча...

САПОЖНИК (*краснея от любопытства*). В чём дело?

СТУДЕНТ (*кричит*). В чём дело! В чём дело! Дело в том что свидание состоялось. Первое свидание! Три месяца я упивался этим голосом, боялся дыша в телефонную трубку. Почти признался в любви! боготворил... Гордая и таинственная. Едва вымолил свидание...

САПОЖНИК. Хе-хе... Феодал рвёт струны...

СТУДЕНТ. Молчи, старый пират! Чёрт посадил тебя сюда! Разрешают же частные лавочки.

Вопросы к тексту:

1. Понравилась ли вам пьеса? Почему?
2. О чём эта пьеса? Почему вы так думаете?
3. Кто обозначил, что действие пьесы происходит в майский день, на тихой городской улочке? Для чего?
4. Для чего в пьесе дан подзаголовок?
5. Почему студент не уступает девушке?
6. Как характеризует студента его *монолог*?
7. Выпишите минимум три *ремарки*, указывающие на то, что герои спешат:
8. Как сапожник реагирует на конфликт, который разворачивается на его глазах?
9. Как автор относится к сапожнику? Почему вы так думаете?
10. Какие эмоции автор хотел вызвать у читателя? Какие эмоции пьеса вызвала у вас?
11. К какому *жанру* можно отнести это произведение: к комедии или трагедии? Объясните свою точку зрения.

**Приложение 2. Пример оценивания детских ответов по критериям методики
«Понимание драматического текста»**

Критерий 1 – Интерпретация паратекста		
Вопрос 3. Кто обозначил, что действие пьесы происходит в майский день, на тихой городской улочке? Для чего?		
Класс ЭГ	ДО	ПОСЛЕ
<i>м, ЭГ6</i>	Я так и не понял цель этой фразы/отрывка	Я думаю, автор показывает, что тепло, хорошее время и весна может ассоциироваться с любовью
<i>м, ЭГ5</i>	Ну рассказчик. Это предисловие...	Автор, возможно, чтобы передать атмосферу читателю, чтобы пьеса не начиналась сразу с диалога, и чтобы читатель больше вник в происходящее
Вопрос 4. Для чего пьесе дан подзаголовок? («Сценка из рыцарских времён»)		
<i>м, ЭГ6</i>	Чтобы зритель или читатель знали, из какого сборника взято произведение	Смысл в том, что в рыцарские времена люди были, можно сказать, другие, а мужчины и женщины тогда вели себя строго по этикету и с большим уважением. Этот подзаголовок говорит о том, что в этой пьесе люди уже не ведут себя, как 100 лет назад, и пытаются доказать свою точку зрения
<i>м, ЭГ6</i>	Я не знаю	Данный подзаголовок дан для того, чтобы обозначить, что во время действия пьесы мужчины не то что рыцари. Рыцари были благородными джентльменами, а представленный в пьесе студент показан как противоположность рыцарей
<i>м, ЭГ5</i>	Чтобы все знали, когда это происходит	В пьесе дан заголовок «Сценка из рыцарских времён», потому что поведение главного героя никак не походило на рыцарское поведение
<i>ж, ЭГ6</i>	Поторопитесь, патриарх. Уступите мне, я опаздываю	«Смотрит на часы». «Подходя, поглядывает на часы». «Поспешно и категорически» <i>(приводит из текста ремарки)</i>

Примеры полных протоколов детских ответов		
Вопросы методики ПДТ	Констатирующий этап <i>ЭГ6, уч-ж</i>	Контрольный этап <i>ЭГ6, уч-м</i>
1. Понравилась ли тебе пьеса? Почему?	Мне понравилась эта пьеса, потому что в ней показывается много ситуаций, эмоций и смешной конец	Да, люблю что-нибудь с неожиданным поворотом в конце
2. О чём эта пьеса? Почему ты так думаешь?	Мне кажется, эта пьеса о споре двух знакомых людей из-за какой-то мелочи	О том, что никогда не стоит делать поспешных выводов, это может привести к необратимым последствиям. Потому что понял, прочитав
3. Кто обозначил, что действие пьесы происходит в майский день, на тихой городской улочке? Для чего?	Это обозначил автор, чтобы понять, в какой обстановке был этот разговор	Для атмосферы лета, жары, расслабленности

4. Для чего в пьесе дан подзаголовок?	Чтобы понять, какая обстановка, о чём будет идти речь	Из старых умных книжек мы можем узнать, что рыцарь там всё для дамы делал, а тут наоборот
5. Почему студент не уступает девушке?	Потому что ему тоже надо было куда-то на встречу	Он сам очень спешит
6. Как характеризует студента его <i>монолог</i>?	Он его характеризует как человека, не уступающего девушке, потому что ему надо на очень важную встречу. Как занятого человека	<u>Он неуступчивый, упрямый, даже «упёртый», «зацикленный на своём»</u>
7. Выпиши минимум три <i>ремарки</i>, указывающие на то, что герои спешат	Поторопитесь, патриарх. Уступите мне, я опаздываю	«Смотрит на часы, нервничает». «Смотрит на часы». «Нервничает, ломает руки»
8. Как сапожник реагирует на конфликт, который разворачивается на его глазах?	Он говорит: «Хе-хе, феодал рвёт струны...»	Наблюдает, не мешает, не влезает, и только в конце подсмеивается над студентом
9. Как автор относится к сапожнику? Почему ты так думаешь?	Автор относится к нему, как к старому дедушке, который, делая свою работу, пытается разъяснить спор людей	<u>Он представляет его как образцового участника конфликта</u>
10. Какие эмоции автор хотел вызвать у читателя? Какие эмоции пьеса вызвала у тебя?	Автор, наверное, хотел вызвать у читателей сначала чувство большой тревожности. А потом спокойствие, потому что всё разрешилось. А мне было смешно и немного печально, потому что студент, можно сказать, упустил своё счастье (променял его на туфли)	Я не пытаюсь угадать, что он хотел вызвать, но у меня вызвало смех
11. К какому жанру можно отнести это произведение: к комедии или трагедии? Объясни свою точку зрения.	—	Пьеса, много диалогов, нет рассказчика, только ремарки
Результаты испытуемых		
<i>К1 – Интерпретация паратекста</i>	Недостаточный уровень	Высокий уровень
<i>К2 – Понимание эмоционального тона произведения</i>	Базовый уровень	Высокий уровень
<i>К3 – Воссоздание образа героя</i>	Базовый уровень	Высокий уровень
<i>К4 – Выявление авторской позиции</i>	Базовый уровень	Высокий уровень

Приложение 3. Стенограммы бесед с испытуемыми (валидизация методики «Понимание драматического текста»)

Дата: 20–21.09.2023;

Возраст: 12 лет (м, ж, ж);

И – испытуемый, Э – экспериментатор.

Беседы на материале пьесы А.В. Вампилова «Свидание»			
<p>1. Понравилась ли тебе пьеса? Чем именно?</p>	<p>И: Да, понравилась. Я бы сказал, разворачивается ситуация, возможно, даже слегка нелепая и скучная между сапожником, девушкой и студентом. Зацепил, скорее всего, сам спор и ситуация, которая может произойти в любой момент</p>	<p>И: Да, она очень классная. Э: Почему? Что именно классно? И: Мне понравился сюжет. То есть это так романтично</p>	<p>И: На самом деле, она мне довольно сильно понравилась, потому что они не знали, кем они друг другу приходится. В конце узнают и понимают, что в какой-то мере они оба были не правы. Это достаточно трогательная история</p>
<p>2. О чём эта пьеса? Почему ты так думаешь?</p>	<p>И: О скучности, о самом споре в нелепой ситуации. Э: А что ты имеешь в виду под скучностью? И: Возможно, даже попросту спор, он не очень подробный, без какого-либо чёткого смысла. Э: То есть эта пьеса о споре, правильно я тебя поняла? И: Да. Э: А почему ты так решил? На что ты опирался? И: Диалог, который был, там были описаны некие неудобные случаи. Там описывались слегка нелепые действия: девушка ломала руки, стеснялась и так далее</p>	<p>И: О том, что лучше всегда быть вежливым. Э: Интересно. А почему ты так решила? И: Вдруг, допустим, если ты добрый, и ты встретил будущего своего начальника, он тебя узнает и отблагодарит, если ты ему помог. Э: То есть ты имеешь в виду, что никогда не знаешь, кто перед тобой окажется, правильно? И поэтому нужно всегда оставаться человеком? И: Да</p>	<p>И: О том, что не надо хамить людям, даже если не знаешь, надо искать компромисс и идти на уступки</p>
<p>3. Какое настроение вызывает эта пьеса? Почему?</p>	<p>И: Нейтральное, так как Александр Вампилов, я так понимаю, хочет нам донести информацию, что делать в таком случае.</p>	<p>И: Сначала было очень любопытно. Я догадывалась, что произойдёт, что они как бы в результате должны будут встретиться. Я</p>	<p>И: Она меня тронула, ну и она немного забавная</p>

	<p>Э: То есть для тебя это некая инструкция к действию?</p> <p>И: Для меня да. Это просто описание ситуации, которая может случиться с каждым</p>	<p>подозревала, и из-за этого мне очень не терпелось</p>	
<p>4. Кто обозначил, что действие пьесы происходит в майский день, на тихой городской улочке, и для чего?</p>	<p>И: Я думаю, чтобы дать более подробную атмосферу, которая там происходила. Для подробности. Это написал Александр Вампилов.</p> <p>Э: То есть автор?</p> <p>И: Автор, да, но в данном случае рассказчик, то есть это от лица рассказчика.</p> <p>Э: А в чём разница между автором и рассказчиком?</p> <p>И: Автор имеется в виду изначально это написал, а он говорит со стороны рассказчика.</p> <p>Э: То есть в тексте вот эту ремарку даёт рассказчик?</p> <p>И: Да</p>	<p>И: Мне кажется, это обозначил, возможно, сапожник (неуверенно).</p> <p>Э: То есть это сапожник пишет, что майский день, тихая городская улочка, правильно я поняла?</p> <p>И: Хотя... Нет-нет-нет... Потому что к нему подходит [студент]. Скорее тогда это автор-повествователь. То есть он как бы наблюдал со стороны</p>	<p>И: Это, мне кажется, описание происходящего. До этого описание места. И рассказывается немного о мастере.</p> <p>Э: А кто это описание добавил в текст? Зачем? Кто это написал?</p> <p>И: Ну, возможно, студент</p>
<p>5. Почему автор даёт такой подзаголовок? («Сценка из рыцарских времён»)</p>	<p>Э: Прочитай подзаголовок под названием.</p> <p>И: Александр Вампилов, избранное...</p> <p>Э: Нет-нет, под названием.</p> <p>И: А, «Сценка из рыцарских времён».</p> <p>Э: Да, зачем дан этот подзаголовок и кто его написал?</p> <p>И: Я так понимаю, это из настоящей пьесы какой-то кусок вырезанный – сценка из рыцарских времён – «Рыцарские времена», это я так понял, название какой-то пьесы</p> <p>Э: А «Свидание» тогда что значит? Это ещё второе название?</p> <p>И: Нет-нет, это просто подзаголовок более подробно описывающий, что там и откуда он взят.</p>	<p>Э: А вот скажи, пожалуйста, там ещё есть такой подзаголовок – «Сценка из рыцарских времён» – откуда он там появился? Кто его написал?</p> <p>И: Может быть... Сапожник, он похож как бы на мудрого старца. Вот такой образ складывается. И, возможно, это он.</p> <p>Э: А вот что должен этот подзаголовок раскрыть? Почему не просто «Свидание»? Что нам даёт эта информация?</p> <p>И: Вот когда мы говорим «рыцарские времена», сразу представляется честь,</p>	<p>И: Мне кажется, что это больше описывают студента, что настоящий мужчина уступил бы даме место вообще без любых упрёков.</p> <p>Э: А кто написал этот подзаголовок?</p> <p>И: Автор</p>

	<p>Э: То есть это произведение является частью более большого произведения, я правильно тебя поняла?</p> <p>И: В моём представлении да.</p> <p>Э: И кто написал вот этот подзаголовок?</p> <p>И: Александр Вампилов</p>	<p>отвага. Потом это как бы поменялось. И вот.</p> <p>Э: Получается, тут есть некий контраст между содержанием и подзаголовком?</p> <p>И: Это... Забыла название...</p> <p><i>(Испытуемая пыталась вспомнить понятие «антитеза»)</i></p>	
<p>6. Какими тебе показались отношения между сапожником и студентом? Как они относятся друг к другу? Что помогло тебе сделать вывод?</p>	<p>И: Наверное, они друг друга недопонимали, что хочет от него студент. И сапожник достаточно часто фыркал, как и сам студент, то есть, не очень хорошие у них были взаимоотношения. Я думаю, они относятся друг к другу нейтрально, но ближе всё-таки к плохим отношениям.</p> <p>Э: Что помогло тебе сделать вывод?</p> <p>И: Слова, диалог. Возможно, некоторые мысли сам додумал</p>	<p>И: Сапожник хоть и спорит, но с какой-то добротой. А студент ... Ну, заметно, что он как бы более молодой и, возможно, не очень вежливый.</p> <p>Э: А что тебе помогло к такому выводу прийти? На что ты ориентировалась?</p> <p>И: Я ориентировалась на то, как студент общался с сапожником. То есть сапожник, он опытный, и он как бы спорил, но с добротой. Этот студент не хотел ему уступать, это уже невежливость</p>	<p>И: Мне кажется, сапожник в принципе очень вежливый человек. Но студент начал диалог, мне кажется, ни с того. ... Ну, как-то прям невежливо с ним очень обращался. Он старше и как бы... Ну, пожилой человек. В любом случае должна быть вежливость.</p> <p>Э: Как ты этот вывод сделала, на что ты обращала внимание в тексте?</p> <p>И: Сейчас, секунду. Да, конечно, в основном на диалог. Сейчас, секунду. Он [студент] обесценивает работу сапожника. Когда студент говорит «10 рублей», а сапожник ему – «30». ... Да, это факт. Он начал спорить по поводу цены</p>
<p>7. Как автор относится к сапожнику? Что помогло тебе сделать вывод?</p>	<p>И: Я думаю тоже нейтрально, у него нет какого-то предвзятого отношения. Если честно, я не очень заметил, как</p>	<p>И: Возможно, он относится к нему, как к самому себе. То есть он тоже наблюдает за этим.</p>	<p>И: Ну, мне кажется, он хотел его выставить довольно мудрым человеком.</p>

	<p>автор относится к сапожнику, но могу догадаться, что нейтрально. Э: Потому что никаких указаний нет? И: Да</p>	<p>Э: Сапожник – отражение, выразитель мысли автора. Вот так ты его видишь? И: Да. Э: Что помогло тебе сделать такой вывод? И: Ну вот, опять же, когда старичок сидит такой добрый, складывается такое впечатление. И как будто автор – некое волшебное, можно сказать, лицо. Допустим, в «Снежной королеве», в пьесе ... есть повествователь-волшебник вроде</p>	<p>Э: А в чём это выражалось? И: ...В его репликах и в его поступках в конце текста, он сказал [студенту] идти за ней [за девушкой] и не оставаться здесь</p>
<p>8. Как автор относится к студенту? Что помогло тебе сделать вывод?</p>	<p>И: Здесь бы я ответил то же самое – нейтрально</p>	<p>И: Возможно, он относится снисходительно. Всё-таки, мне кажется, снисходительно, из-за того, что можно с какой-то стороны понять ситуацию студента. ... Он опаздывает, ему это очень важно. Э: Получается, автор сочувствует студенту, ему его жалко, или он презирает его?.. И: Либо как-то сочувствует, либо как-то немножечко... Немножечко это выражено, как небольшая комедия. Они ссорятся между собой, это выставлено смешно</p>	<p>И: К студенту он относится... Ну, я не знаю, почему такое ощущение, но мне кажется, он хотел выставить его эгоистом для того, чтобы показать, как делать не нужно. Потому что, опять же, он даже даме место не уступил, хотя она сказала, что она опаздывает</p>
<p>9. Как можно охарактеризовать девушку в момент её первого появления?</p>	<p>И: В смысле прилагательными? Э: Вот она появляется в произведении, какой ты её себе представляешь?</p>	<p>И: Думаю, она вежливая, но настойчивая. То есть, она как бы более вежливая, чем</p>	<p>И: У неё ломается каблук, она видит мастерскую и собирается зайти. Заходит. И там сидит наш студент,</p>

	И: Спешащая, возможно немного замешкавшаяся	студент, но стоит на своём	она подходит к сопернику. Говорит, что «не могли бы вы мне починить каблук?» Э: А как её можно охарактеризовать? Её образ, характер в момент её первого появления. И: Мне показалось, что она довольно милая девушка и довольно настырная, потому что она понимала, что она тоже опаздывает и не растерялась, так сказать
10. В какой момент настроение героев резко меняется?	И: Наверное, под конец, когда студент узнаёт, что он её звал на свидание, девушку	И: Когда они начинают говорить. Думаю, на этом моменте, когда «ну, знаете ли вы...» ... Вот на этом моменте, да... И она с чувством это всё рассказывает. А студент может понять её ситуацию, думаю, но всё равно не хочет уступать из-за того, что они как бы равны в положении. <i>(Испытуемая ссылается на момент:</i> ДЕВУШКА. Ну знаете ли! Вы, вы... (Нервничает, ломает руки. Тихо.) Ну хорошо... Я прошу вас, вы понимаете, прошу... Я даже признаюсь вам... мне нельзя опоздать. Решается судьба, от этих минут зависит счастье...)	И: Когда студент и девушка начали выяснять отношения, ещё и на публике. Ведь если бы они отошли и решили этот вопрос, то, возможно, сапожник бы успел сразу обе пары сделать
11. Как автор относится к	И: Об этом можно сделать вывод по некоторым	И: К девушке? Он относится... Даже не	И: ...Девушку, мне кажется, он хотел

<p>девушке? Что помогло тебе сделать вывод?</p>	<p>действиям, которые здесь описаны. Наверное, автор относится к девушке более плохо, чем к студенту и сапожнику, так как, по моему мнению, она более плохо себя вела по отношению к студенту. Она более невежливая и в том числе она первая начала хамить студенту (<i>Испытуемый ищет по тексту и зачитывает пример:</i> ДЕВУШКА. Но надеюсь, вы уступите. Мне ужасно некогда. СТУДЕНТ. Мне тоже некогда. ДЕВУШКА. Но войдите в положение. САПОЖНИК (девушке). Разрешите вашу модель... СТУДЕНТ. Ни в коем случае! Я опаздываю). Ну, из этой серии. Э: То есть она была груба? И: Да</p>	<p>знаю. Мне кажется, автору нравится девушка. То есть, очень круто, что она вежливая, несмотря на ситуацию. Студент как бы уже на пределе и как бы не может себя контролировать. А девушка, можно сказать, спокойно воспринимает ситуацию...</p>	<p>выставить в более вежливом свете, потому что она понимала, как поступить, а студент – нет. И он [автор] хотел показать, что нельзя поступать, как студент</p>
<p>12. Меняется ли настроение девушки по ходу развития действия?</p>	<p>И: Да, меняется под конец, когда студент узнаёт девушку</p>	<p>И: Она, мне кажется, начинает злиться. Когда студент ... начинает её упрекать</p>	<p>И: Да, она начинает злиться, потому что с человеком никак не получается договориться, и она вскоре в итоге опаздывает</p>
<p>13. Почему между студентом и девушкой завязался спор?</p>	<p>И: Они опаздывали на свидание и хотели первыми починить свою обувь</p>	<p>И: Потому что они ровно так же опаздывали. Он хотел выглядеть красиво, но у него что-то случилось с ботинками. Он пошёл к этому сапожнику, и у девушки случилось то же самое, и она опаздывала ровно так же, как и он, и девушка вежливо, но настойчиво</p>	<p>И: Потому что никто никому не хотел уступать, хотя вполне могли найти компромисс. Как джентльмен должен был уступить. Потому что, мне кажется, если бы он уступил, она бы побежала на встречу, ему бы сделали через пять минут, и он бы</p>

		попыталась его спросить	пришёл, и она бы поняла, какой он на самом деле хороший человек
14. Как характеризует студента его монолог?	<p>И: Монолог – в смысле? Э: Ну что такое монолог? Такое развёрнутое высказывание одного человека. И: То есть описание о нём? Э: Не описание. Тебе нужен фрагмент, где он много говорит и рассуждает, большой отрывок. <i>(Испытуемый нашёл монолог. Читает с момента:</i> СТУДЕНТ. Не нервничайте. Моё счастье, может быть, тоже зависит от этого вот гвоздя...) Э: Как характеризует студента этот монолог? И: Наверное, отношение своё к девушкам в основном в таких ситуациях. Э: А как о студенте как о человеке может сказать содержание этого монолога? И: Наверное, что он не очень хорошо относится... У него возмущение. Он возмущается хамству девушек. Не сказал бы прям хамству. Просто не очень хорошим ситуациям</p>	<p><i>(Экспериментатор помогает найти испытуемой монолог героя).</i> И: Он выражает свои чувства. Он эмоционален, думаю. Ну, это предположение. Ещё настойчивый. Как я уже сказала, он не очень вежливый, ... Она была как-то всё-таки более к нему добра</p>	<p>И: ...Мне кажется, он невоспитанный хам. ... Можно было найти компромисс и как минимум уступить девушке</p>
15. Почему студент не уступает девушке?	<p>И: Так как он первым пришёл. Но это я в основном сам додумал. Э: Так и должно быть. Мы читаем и делаем собственные выводы по поводу прочитанного. Всё нормально</p>	<p>И: Думаю, потому что и для него это было очень важно</p>	<p>И: Потому что он понимает, что он тоже опаздывает на встречу, не хочет задерживать девушку</p>
16. Почему девушка считает,	<p>И: Потому что она девушка. Она этим</p>	<p>И: Потому что для неё это тоже очень</p>	<p>И: На самом деле так-то они оба со</p>

<p>что студент должен её пропустить без очереди?</p>	<p>пользуется. Тем, что она якобы слабый пол</p>	<p>важно. Это немного смешно от того, что они не понимают, что у них ровно то же самое случилось. Но девушка, думаю, предполагает, что у него может быть всё-таки что-то менее важное случилось. Э: То есть себя как бы на первое место ставит? И: Да. Но в то же время она всё-таки немного понимает, что у него может быть событие столь же важное</p>	<p>всех сторон (и с его, и с её) не правы, поскольку она пришла после него. Ну, по сути, должна была стоять в очереди. Но он как джентльмен, поскольку очереди не было, мог её пропустить</p>
<p>17. Как сапожник реагирует на конфликт, который разворачивается на его глазах?</p>	<p>И: Нейтрально, он не хочет иметь к этому отношения. Э: Он хочет остаться в стороне, так? И: Да</p>	<p>И: Он пытается сохранять спокойствие. Ему в какой-то момент, вроде даже в тексте говорится, стало интересно, что всё-таки происходит, и это портит его. ... Вначале складывается образ старца немного волшебный. И обычно, если сравнивать со сказками, там практически в каждой есть такой мудрый старец, который знает практически всё. Этот момент его немного портит. <i>(Испытуемая ссылается на момент: САПОЖНИК (краснея от любопытства). В чём дело?)</i></p>	<p>И: Мне кажется, что он бы хотел найти компромисс и помочь обоим людям</p>
<p>18. Почему свидание не состоялось?</p>	<p>И: Честно, не очень заметил. Из-за того, что девушка, если не ошибаюсь, убежала уже.</p>	<p>И: Потому что они поссорились, студент был немного груб и девушка, возможно,</p>	<p>И: Потому что они узнали друг друга, когда опоздали. И девушка поняла, что с таким</p>

	<p>Э: Парень и девушка хотели встретиться с теми, с кем они до этого общались только по телефону. И в итоге ничего не получилось. Почему? Есть какие-то ещё мысли, почему это свидание не могло состояться?</p> <p>И: Девушка занервничала и ушла.</p> <p><i>(Испытуемый зачитывает момент из пьесы: ДЕВУШКА (нервно). Что! Так это вы... Ха-ха-ха! Чудесно! Ха-ха-ха!... Прощайте! Не смейте звонить. (Быстро уходит.)</i></p>	<p>поняла, что [он ей] не подходит</p>	<p>человеком лучше не иметь никаких отношений</p>
<p>19. Как студент понял, что девушку зовут Лиля?</p>	<p>И: Он понял по часам, по времени. Они в одно и то же время хотели встретиться у памятника</p>	<p>И: Когда она сказала, куда она опаздывает</p>	<p>И: В тот момент, когда она узнала, сколько времени, и сказала, что она опоздала на встречу</p>
<p>20. Что чувствует студент, узнав в девушке Лилю?</p>	<p>И: Он занервничал. Застеснялся</p>	<p>И: Шок, возможно. Всё-таки немного шокирован и замешательство. Он был как-то немного ошеломлён тем, что вот так. Он даже не догадывался, что это она.</p> <p>Э: А для него как-то изменился её образ в этот момент?</p> <p>И: Нет, вообще нет. Но, с другой стороны, хотелось бы, чтобы свидание состоялось, потому что понятно, что для них обоих это было очень важно...</p>	<p>И: Мне кажется, он немного огорчился ... Возможно, разочаровался. И мог разочароваться в том, что не смог поговорить спокойно и помириться</p>
<p>21. Изменилось ли твоё впечатление о характере девушки после</p>	<p>И: Сначала я относился к ней нейтрально, но под конец уже более плохо</p>	<p>И: Нет. С самого начала она, мне кажется, предстаёт в таком образе. Она вежливая, но настойчивая</p>	<p>И: Нет</p>

прочтения пьесы?			
22. Что стало причиной конфликта в пьесе?	И: Наверное, сама ситуация, то что девушка нечаянно поломала каблук, пришла к сапожнику и хотела стать первой, чтобы быстрее пойти на свидание	И: Что студент не хотел уступать. Э: Можно ли сказать, что эта проблема свойственна и для девушки? И: Думаю, ... они могли как-нибудь сравнить важность их событий, и как бы [решить], кому больше это нужно. Э: То есть они могли бы решить эту проблему в разговоре, в диалоге? И: Да. А вдруг студент просто опаздывал на работу. С кем не бывает? И можно было как-то найти компромисс, а они не смогли. Они сразу начали спорить	И: Невежливость с обеих сторон. Э: То есть какую проблему поднимает автор? И: Что всегда надо решать проблему спокойно и пытаться хотя бы найти компромисс
23. Какой момент в пьесе самый эмоциональный?	И: Конец, где студент узнал девушку, Лилу, и уже оттуда разворачивается весь итог	И: С того момента, когда девушка говорит: <i>«Ну, знаете ли...»</i> И потом монолог студента – это всё довольно эмоционально	И: Мне кажется, когда они узнают друг друга. ... Потому что они понимают, что не будут друг с другом. И вообще надо было спокойнее решить проблему
24. Какой ведущий эмоциональный тон в пьесе?	И: Скучность, слегка печаль, данная ситуация показывает, что ни девушка, ни студент не готовы к таким ситуациям. Что в будущем они, может быть, будут неустойчивы к таким нелепым ситуациям. Э: То есть они не умеют себя вести в подобных ситуациях? И: Я бы сказал да.	–	–

	<p>Э: А в каких таких ситуациях, можешь пояснить?</p> <p>И: Ну, нелепых таких, в очереди кто-то стоит, допустим... Возьмём ситуацию: студент стоит в очереди. Подбегает девушка и говорит: «Здравствуйте, не могли бы вы мне уступить место, очень нужно?» Ну и из-за этого мог бы завязаться конфликт</p>		
--	--	--	--

Приложение 4. Методика «Инсценировка басни» (констатирующий и контрольный этапы исследования)

Напишите небольшую пьесу (произведение, которое можно разыграть на сцене) по мотивам басни Эзопа. Сохраните основную мысль и дополните содержание исходного текста по своему усмотрению. Можно придумать название, добавить ремарки, поделить пьесу на акты и сцены, если это необходимо.

Лгун

Мальчик стерёг овец и, будто увидав волка, стал звать: «Помогите, волк! волк!». Мужики прибежали и видят: неправда. Так сделал он так и два и три раза, случилось – и вправду набежал волк. Мальчик стал кричать: «Сюда, сюда скорей, волк!». Мужики подумали, что опять повсегдашнему обманывает, – не послушали его. Волк видит, бояться нечего: на просторе перерезал всё стадо [219].

Волк и ягнёнок

Волк увидел ягнёнка, который пил воду из речки, и захотелось ему под благовидным предлогом ягнёнка сожрать. Встал он выше по течению и начал попрекать ягнёнка, что тот мутит ему воду и не даёт пить. Ответил ягнёнок, что воды он едва губами касается, да и не может мутить ему воду, потому что стоит ниже по течению. Видя, что не удалось обвинение, сказал волк: «Но в прошлом году ты бранными словами поносил моего отца!» Ответил ягнёнок, что его тогда ещё и на свете не было. Сказал на это волк: «Хоть ты и ловок оправдываться, а всё-таки я тебя съем!» [220]

Приложение 5. Примеры оценивания детских творческих работ по методике «Инсценировка басни»

Инсценировка пятиклассника (м, ЭГ, КЭ)

Действующие лица:

Ягнёнок

Волк

Сцена 1

Лесная поляна. Волк выходит к реке, около реки сидит ягнёнок и пьёт воду.

Волк (*тихо*): Надо придумать, почему его можно съесть... (*Громко*). Эй ты, Ягнёнок, чего ты мне тут пить мешаешь, воду мутить?

Ягнёнок: Но Волк, я же едва воды касаюсь и воду тебе мутить не могу я, стою я ведь ниже по течению.

Волк (*растерянно*): Но зато ты бранными словами моего отца поносил в прошлом году!

Ягнёнок: Ты же врёшь, меня тогда и на свете не было!

Волк (*задумчиво*): Умеешь ты оправдываться... (*Громко*).

Но я тебя всё равно съем!

К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8
1	1	1	1	1	1	0	0

К1 – Рассказчик устранён; К2 – Использовано два вида ремарок; К3 – Присутствует список действующих лиц; К4 – Текст поделён на действия; К5 – Верно передана основная мысль басни; К6 – Реплики отражают характеры героев; К7 – Басня творчески переосмыслена и включает более сложные элементы; К8 – Логическая цельность и последовательность.

Инсценировка пятиклассника (ж, КГ, КЭ)

В один солнечный день маленький ягнёнок с чистой кудрявой шерстью стоял на берегу речки и спокойно пил воду. Мимо проходил серый страшный, с острыми зубами волк. Увидев маленького пухленького ягнёнка, ему ну очень захотелось его скушать. Волк придумал хитрый план: он стал вверх по течению и начал ругаться на ягнёнка, под предлогом того, что тот мутит воду и мешает ему пить. Ягнёнок сказал, что еле губами воды касается, так ещё и стоит ниже по течению. Увидев, что ягнёнок ответил на его обвинения, волк придумал новое: «Но в прошлом году ты оскорблял моего отца». Но ягнёнок и на это ответил, сказав, что год назад его и на свету не было. Но волку это не помешало его съесть. «Хоть ты и ловок оправдываться, я всё-таки тебя съем».

К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8
0	0	0	0	0	0	0	0

К1 – Рассказчик устранён; К2 – Использовано два вида ремарок; К3 – Присутствует список действующих лиц; К4 – Текст поделён на действия; К5 – Верно передана основная мысль басни; К6 – Реплики отражают характеры героев; К7 – Басня творчески переосмыслена и включает более сложные элементы; К8 – Логическая цельность и последовательность.

Инсценировка шестиклассника (ж, КГ, КоЭ)

Освещённая утренняя поляна, мальчик сидит на стоге сена среди стада овец.

Мальчик (немного подумав и лукаво улыбнувшись, громко кричит):

Помогите, волк! Волк!

(Мужики выбегают на сцену)

Мужики (видят, что нет никого): Эй, зачем ты нам наврал? Не отвлекай нас от работы.

Мальчик: Да ладно вам, я просто пошутил.

Мужики: Не пошутил, а наврал. Не надо так больше шутить!

(Мужики уходят. Это повторяется три раза. Затем на сцену выходит волк.)

Волк: Наконец, я полакомлюсь (говорит, потирая руки и сладко облизываясь.)

Мальчик (замечает волка): Помогите, волк! Волк! Волк! Неужели мне уже никто не верит.

И правда, не надо было так обманывать (в ужасе убегает.)

Волк (перерезает всё стадо.)

К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8
1	1	0	0	1	1	0	-1

К1 – Рассказчик устранён; К2 – Использовано два вида ремарок; К3 – Присутствует список действующих лиц; К4 – Текст поделён на действия; К5 – Верно передана основная мысль басни; К6 – Реплики отражают характеры героев; К7 – Басня творчески переосмыслена и включает более сложные элементы; К8 – Логическая цельность и последовательность.

Инсценировки шестиклассников (м, КГ/ЭГ, КЭ)

Барин и крепостной	Министр и подчинённый
<p>Действующие лица: Барин (Б.) Крепостной (К.) (Крепостной двор, у колодца) (Барин, подходя к нему, завязывает разговор с крепостным) Б.: Что это ты отдыхаешь?!</p> <p>К.: Да вот ваше благородие, пришёл-с воды попить-с. Б. (беря кружку и наполняя её водой из ведра): А что это я вижу на дне кружки, неужто ты и Ивашка плюнули туда, а?!</p> <p>К.: Да нет, ваше превосходительство, это копоть. Б. (видя, что не за что отругать Ивашку): Что-то я слышал, что отправляешь письма, и в этих письмах жалуешься, что в моей власти тебе плохо живётся. К. (с небольшой ухмылкой на лице): Это враки. Я-то и писать не умею, Степан Олегович. Б. (крича): Всё! Хватит мне дерзить! Будет тебе уроком! 28 ударов плетью.</p> <p>(м, КГ6)</p>	<p><i>Министерство, комната для переговоров</i> <i>В углу сидит подчинённый с документами. В комнату заходит министр и смотрит на подчинённого.</i> Министр. Почему не сделаны отчёты и документы не поданы в срок, и вы ничего не можете предоставить в срок? Подчинённый. Я всё сделал, документы неделю назад я положил вам на стол... Министр. В прошлом году вы тоже говорили, что всё сделано, но произошла ошибка, которая могла бы меня подставить. Подчинённый. Я у вас ещё даже не работал... Министр. Хоть ты и ловок, а я всё равно тебя уволю! (м, ЭГ6)</p>

К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8
1	1	1	0	1	1	1	0

К1	К2	К3	К4	К5	К6	К7	К8
1	0	0	0	1	1	1	0

Приложение 6. Пример реализации технологии экспериментального обучения (стенограммы уроков)

Изучаемое произведение (тема урока)	5 класс – русская народная сказка «Царевна-лягушка» [96] 6 класс – пьеса (весенняя сказка) А.Н. Островского «Снегурочка» [183]
Цель	<i>Формирование ориентировочной основы деятельности</i>
Задачи	1. Обсуждение фрагментов эпического и драматического текста (компаративное изучение текстов). 2. Выявление способов построения художественной речи, раскрытия образов героев и особенностей изображения событий в эпосе и драме. 3. Создание модели, в редуцированном виде отражающей различия литературных родов
Психолого-педагогические условия	Учебный диалог (компаративное изучение художественных текстов, обладающих схожим сюжетом, но принадлежащих разным литературным родам)
Обобщённые способы действия	1. Интерпретация паратекста (осознание сценической обусловленности всех элементов драматического произведения). 2. Понимание эмоционального тона (анализ драматического конфликта и сюжета произведения). 3. Воссоздание образа героя (выявление истинных мотивов героев через анализ речи). 4. Выявление авторской позиции (анализ и сравнение поведения, точек зрения героев для выявления скрытого отношения автора к конфликту)
Ресурсы	Тексты художественных произведений: русская народная сказка «Царевна-лягушка» [96], современная пьеса по сказке «Царевна-лягушка» (А.В. Макаров [202]); русская народная сказка про Снегурочку (А.Н. Афанасьев [9]), пьеса (весенняя сказка) «Снегурочка» (А.Н. Островский [183])

Ход урока (5 класс)

Учитель: Мы с вами познакомились с двумя произведениями. Как вы думаете, зачем я попросила вас прочитать два одинаковых текста?

Д: Но они не совсем одинаковые.

Д: В них один и тот же сюжет, Иван, лягушка, Кощей...

Д: События такие же – приказ царя, поиск стрелы, пир, но они [тексты] разные.

Учитель: Чем же тогда эти произведения отличаются друг от друга?

Д: У них разный автор.

Д: Вообще-то у сказки нет автора [*речь идёт о народных сказках*].

Д: Там описываются... царские палаты, поле, другие места.

Учитель: А разве в сказке место действия не описывается? Вот, читаю: «А Иван-царевич долго не мог найти свою стрелу. Два дня ходил он по лесам и по горам, а на третий день зашёл в топкое болото. Смотрит – сидит там лягушка-квакушка, его стрелу держит».

Д: Ну, тут как-то по-другому.

Д: Это для сцены указывается.

Учитель: Для сцены – это как? Давайте разбираться. Найдите, как Василиса Премудрая исполняет задания царя в пьесе и сказке. Каким образом мы узнаём, как выглядят каравай и ковёр в обоих случаях?

Дети находят фрагмент с описанием караваев в сказке и пьесе и читают:

Сказка	Пьеса
<p>Взяла она частые решета, мелкие сита, просеяла муку пшеничную, замесила тесто белое, испекла каравай – рыхлый да мягкий, изукрасила разными узорами мудрёными: по бокам – города с дворцами, садами да башнями, сверху – птицы летучие, снизу – звери рыскучие [96]</p>	<p><i>Гаснет свет. Над палатами зажигается месяц. Иван-царевич ложится спать. Лягушка гладит его по голове, накрывает одеялом. Потом сбрасывает с себя лягушечью кожу и оказывается красавицей Василисой Премудрой. Василиса Премудрая начинает танцевать. Слуги выносят стол. Стоит ей махнуть рукой – слуги сразу подносят ей решета и сита. Она бросает в таз пачку муки, наливает воду, всё перемешивает и начинает плясать с белой тканью.</i></p> <p>В а с и л и с а П р е м у д р а я (во время танца). Появитесь, узоры мудрёные! По бокам – города с дворцами, садами да башнями, сверху – птицы летучие, снизу – звери рыскучие...</p> <p><i>В конце танца накрывает таз с тестом тканью. Свет гаснет [202]</i></p>

Учитель: Чем же различается изображение одних и тех же событий в сказке и пьесе?

Д: В сказке подробно описан каравай, который готовит Василиса Премудрая.

Учитель: Кем описан?

Д: Рассказчиком.

Учитель: А во втором тексте описание караваев рассказчиком отсутствует?

Мнения разделились.

Д: Вот же дано описание: «Появитесь, узоры мудрёные! По бокам – города с дворцами, садами да башнями, сверху – птицы летучие, снизу – звери рыскучие...»

Д: Но описывает каравай уже не рассказчик, а сама Василиса Премудрая!

Учитель: Совершенно верно. Получается, слова рассказчика из сказки перешли к Василисе Премудрой. Зачем автору понадобилась такая перестановка?

Д: Потому что на сцене не читают, а смотрят.

Учитель: Василисе Премудрой необходимо проговорить вслух, какую работу она совершает и какой необыкновенный каравай она создаёт, чтобы подчеркнуть происходящее на сцене волшебство. Произведение, созданное для зрителя, для сцены, называют драматическим (от др.-греч. «деяние, действие»). Одним из жанров драмы является пьеса, с которой мы с вами и познакомились. Как же можно сформулировать ключевое различие между двумя произведениями?

Д: В сказке нам всё рассказывает рассказчик, а в пьесе мы всё видим сами и слышим, что говорят герои.

Учитель: А как же автор? Он как-то участвует в тексте?

Д: ...

Мнения разделились.

Учитель: Чтобы ответить на этот вопрос, давайте сравним и другие задания, выполненные Василисой Премудрой. Найдите фрагменты.

Дети находят фрагмент с описанием ковра в сказке и пьесе и читают:

Сказка	Пьеса
<p>Уложила его [Ивана-царевича] квакушка спать, а сама сбросила с себя лягушечью кожу, обернулась красной девицей Василисой Премудрой и стала ковёр ткать. Где кольнёт иглой раз – цветок зацветёт, где кольнёт другой раз – хитрые узоры идут, где кольнёт третий – птицы летят...</p> <p>Солнышко ещё не взошло, а ковёр уж готов [96]</p>	<p><i>Гаснет свет. Над палатами зажигается месяц. Иван-царевич ложится. Лягушка гладит его по голове, накрывает одеялом. В окно, толкаясь, пытаются заглянуть жёны старшего и среднего братьев. Лягушка сбрасывает с себя лягушечью кожу и оказывается красавицей Василисой Премудрой. Жёны протирают глаза. Василиса Премудрая начинает танцевать с нитками и иглой.</i></p> <p>В а с и л и с а П р е м у д р а я (приговаривает во время танца). Раз иголкой кольну – цветы разноцветные появятся! Два иголкой кольну – райские птицы полетят! Три иголкой кольну – узоры такие появятся, каких свет не видывал!</p> <p><i>Свет гаснет [202]</i></p>

Д: Слова рассказчика снова переходят к Василисе!

Учитель: Молодцы. Но давайте вернёмся к вопросу про автора. Вы прочитали в пьесе, что Василиса приговаривает «заклинание» во время танца. Как вы думаете, кто-то произносит эти слова во время спектакля?

Д: Нет.

Учитель: Почему? Для кого тогда указываются эти подсказки?

Д: Для актёров, чтобы они знали, что делать.

Учитель: Отлично. Какие ещё подобные пометы, которые не произносятся вслух, можно выделить?

Д: «Гаснет свет», «слуги выносят стол»...

Учитель: Эти пометы – ремарки (от фр. «замечание») – будут полезны не только для актёра, но и для режиссёра. Автора пьесы называют драматургом. Чем же отличается драматург от режиссёра? Вспомните, что делает кинорежиссёр.

Д: Руководит съёмками, говорит актёрам, как лучше играть.

Учитель: Как кинорежиссёр воплощает в жизнь сценарий, так и театральный режиссёр создаёт визуальный образ спектакля на основе литературного текста, созданного драматургом. Именно поэтому пьеса не похожа на другие известные вам произведения. Давайте постараемся найти и другие особенности.

Посмотрим, как в обоих произведениях раскрываются образы жён старших царевичей. Что вы заметили в прочитанных отрывках про создание ковра? Совпадают ли события сказки и пьесы?

Д: Нет! В сказке Василиса просто начинает ткать ковёр, а в пьесе жёны старшего и среднего царевича начинают в окна заглядывать (сцена седьмая).

Учитель: Для чего драматург вводит эту деталь? Какой эффект это создаёт? Жёны заглядывают тайно в окно, толкаются, протирают глаза...

Д: Чтобы смешно было. Они выглядят глупо.

Учитель: Конечно, действия героинь создают комический эффект. А как представлены образы жён в сказке? Есть ли у них имена? Что мы о них знаем?

Д: Только то, что они жёны старших царевичей.

Д: Нет, ещё они призвали помощниц, чтобы им помогли сделать ковры.

Д: Они плохо царские задания выполняют.

Учитель: А как мы узнаём, что они плохо выполняют задания? Докажите текстом.

Д: Из слов рассказчика: «Пришли и старшие братья, принесли свои караваи, только у них и посмотреть не на что: у боярской дочки хлеб подгорел, у купеческой – сырой да кособокий получился».

Д: Из комментариев царя.

Учитель: А что можно сказать о характерах героинь по тексту пьесы?

Д (приводят примеры): «Жена среднего сына (испуганно). Ах, пропала я! Отроду хлебы не пекла! (Кричит.) Мамушки! Нянюшки! (Убегает.)»; «Жена старшего сына (недовольно и высокомерно). Не боярское это дело – хлебы печь!» и т. д.

Учитель: В каком тексте, по вашему мнению, образы героинь раскрыты более ярко и красноречиво? Почему?

Д: В драме. Там у них появились свои слова и поступки.

Учитель: Спасибо. Можно сделать вывод, что слова героев пьесы – реплики – выполняют две ключевые функции. Какие? Как показываются события и изображаются образы героев?

Д: Через слова героев мы видим и сюжет, и понимаем, какие у героев характеры.

Учитель: Какие ещё особенности драматического сюжета мы можем выделить? Обратите внимание на самое начало сказки: наказ царя, стрельба из луков, встреча с лягушкой... Откройте начало сказки и пьесы. Что замечаете?

Д: В сказке всё подряд: царь сказал, братья вышли, выстрелили, стрелы упали, Иван нашёл лягушку. Всё быстро.

Учитель: А в пьесе?

Д: В пьесе это разбито на сцены. Сцена первая – царь даёт наказ, сыновья стреляют. Сцена вторая – Иван ищет стрелу, болото, лягушка.

Учитель: Зачем же драматург разбил одно непрерывное событие на две сцены с затемнением?

Д: Чтобы показать, что прошло время. Или что мы перенеслись в другое место.

Учитель: А где происходит действие первой сцены?

Д: В царских палатах.

Учитель: А второй?

Д: На поле, у болота, потом опять в царских палатах.

Учитель: А как в сказке мы узнаём, что место изменилось?

Д: Рассказчик. Сначала он пишет про братьев, что они вышли «на широкий отцовский двор, натянули свои тугие луки и выстрелили», а потом говорит, что Иван-царевич «два дня ходил он по лесам и по горам, а на третий день зашёл в топкое болото».

Учитель: Получается, в сказке место действия меняется одним предложением. А в пьесе?

Д: Нужно менять декорацию. Поворотный круг. Или гаснуть свету.

Учитель: Отлично, про начало мы поговорили, а теперь давайте вспомним кульминацию и развязку. Что мы знаем из сказки про главного злодея произведения?

Д: Василиса обернулась лебедем и улетела к Кощею: «А теперь прощай, ищи меня за тридевять земель, за тридевять морей, в тридесятом царстве, в подсолнечном государстве, у Кошея Бессмертного».

Д: Кощей – отец Василисы, он разгневался на неё, это мы узнали от бабушки: «Василиса Премудрая хитрей-мудрей отца своего, Кошея Бессмертного, уродилась, он за то разгневался на неё и приказал ей три года квакушей быть. Ну, да делать нечего, словами беды не поправишь. Вот тебе клубочек: куда он покатится, туда и ты иди».

Д: Баба-яга рассказала, что он бессмертный, его смерть на конце иглы: «– Знаю, знаю! – говорит баба-яга. – Она теперь у злодея Кошея Бессмертного. Трудно будет её достать, нелегко с Кошеем сладить: его ни стрелой, ни пулей не убьёшь. Потому он никого и не боится».

Учитель: И как же представлена в сказке финальная, самая эмоционально напряжённая, самая волнительная сцена, где герой побеждает злодея?

Д (смеются): «Обрадовался царевич, разбил яйцо, достал иглу и отломил у неё кончик. И только отломил – умер Кощей Бессмертный, прахом рассыпался».

Учитель: Описание достаточно будничное, согласитесь. Для сцены это недопустимо. Как же решает этот вопрос драматург?

Д: Он вводит пятнадцатую сцену, где у Кощея появляются собственные действия и реплики.

Д: В конце он просит о пощаде, а после этого его уносит «вихрь».

Учитель: Действительно, в этом эпизоде негативные качества Кощея как живого воплощения зла раскрылись в полной мере. Он и злорадствует, и кричит в ярости. Ну что ж, давайте теперь обобщим наши рассуждения в тетради. Какие ключевые отличия эпического и драматического произведения мы с вами наметили?

Д: По-разному излагаются события.

Д: В пьесе нет описаний, есть только реплики и ремарки.

Д: В сказке есть рассказчик, а в пьесе – нет.

Учитель: Если нет рассказчика, в какой форме построена художественная речь? Говорит то один герой, то другой.

Д: Это диалог.

Учитель вместе с детьми заполняет таблицу на доске (модель). Параметры сравнения эпоса и драмы: 1) художественная речь; 2) описание чувств, поступков, обстановки; 3) изображение событий.

Ход урока (6 класс)

Учитель: На прошлом уроке мы познакомились с биографией А.Н. Островского и фрагментами его пьесы (весенней сказки) «Снегурочка». Также я попросила Вас вспомнить сюжет одноимённой русской народной сказки, которой вдохновился автор. Что объединяет эти два текста? Похожи ли они?

Мнения разделились.

Д: Вообще не похожи.

Д: Там разный сюжет.

Д: Но с другой стороны, в обоих произведениях главный герой – Снегурочка.

Учитель: Действительно, в них есть и общее, и различное. А чего больше – это нам предстоит узнать сегодня. Давайте сначала обсудим, как начинаются произведения.

Д: В пьесе родители Снегурочки – Весна-Красна и Дед-Мороз, а в сказке – старик Иван и его жена Марья. Это различие.

Д: В сказке Снегурочку слепили из снега, а в пьесе у неё есть родители.

Учитель: Как мы знакомимся с героями сказки? Кто нам рассказывает про их жизнь?

Д: Это рассказчик-повествователь.

Учитель: А кто рассказчик в пьесе А.Н. Островского?

Мнения разделились.

Д: Островский.

Д: Здесь вообще нет рассказчика.

Учитель: Как же нет? Вы уверены? Посмотрите, с чего начинается произведение.

Д (читают ремарку): «Действие происходит в стране берендеев в доисторическое время. Пролог на Красной горке, вблизи Берендеева посада, столицы царя Берендея. Первое действие в заречной слободе Берендеевке. Второе действие во дворце царя Берендея. Третье действие в заповедном лесу. Четвёртое действие в Ярилиной долине».

Учитель: Разве это не рассказчик?

Мнения разделились.

Д: Это рассказчик-повествователь, потому что он рассказывает нам о событиях.

Д: Похоже на рассказчика, но у него здесь как будто какая-то другая роль.

Д: Нам указывают, где будут происходить события произведения.

Учитель: Кто указывает и зачем?

Д: Наверное, автор...

Учитель: А в сказке автор так делает? Он тоже указывает: «Действие происходит во дворе дома Ивана и Марьи. Идёт снег...»?

Д: Нет, в сказке так не пишут. Там по-другому: «Жил-был крестьянин Иван, и была у него жена Марья...»

Учитель: Так в чём же разница?

Д: В сказке автор не говорит отдельно, где происходит действие.

Учитель: А зачем эти указания потребовались в произведении А.Н. Островского?

Д: Они помогают представить зрителю, где происходит действие.

Учитель: Конечно, ведь мы имеем дело с пьесой – произведением, которое создавалось для сцены. Кто же произносит эти фразы в начале произведения для зрителей? Актёры?

Д: Нет, их не произносят!

Д: Их не произносят вслух, они помогают постановщику.

Учитель: Спасибо, совершенно верно. Такие подсказки нужны для театрального режиссёра и называются ремарками, что переводится с французского языка как «замечание». А будут ли такие ремарки полезны для актёров?

Д: Конечно.

Д: Они подсказывают, как вести себя на сцене.

Учитель: Приведите примеры таких ремарок.

Д: Весна-Красна (*птицам*). В кусты скорей, в кусты! Шутить задумал Старик Мороз.

Д: Весна. Ах, бедная Снегурочка, дикарка, / Поди ко мне, тебя я приголублю. (*Ласкает Снегурочку.*)

Д: Из сухого дупла вылезает Леший, лениво потягиваясь и зевая.

Д: Берендеи (*с удивлением*). Боярышня! Живая ли? Живая. / В тулупчике, в сапожках, в рукавичках.

Учитель: Молодцы, вы нашли такие разные ремарки. Давайте обобщим, для чего они могут использоваться?

Д: Указывают, к кому обращается герой.

Д: Описание действий героя или эмоций.

Д: Появление на сцене.

Учитель: Отлично. Ремарки бывают разных видов. Одни пишутся без скобок, как обычные предложения, и предваряют действие. Ремарки в скобках уточняют интонацию, жесты, адресата внутри реплики. А теперь давайте поговорим про центральный образ обоих произведений – Снегурочку. Это то, что объединяет оба текста. Как начинается наше знакомство с героиней в пьесе?

Д: Мы узнаём о ней из разговора Весны и Мороза.

Учитель: О чём они говорят?

Д: Они спорят, Мороз говорит, что злой Ярило собирается убить Снегурочку. Вот: «...ждёт того, чтоб заронить ей в сердце / Лучом своим огонь любви; тогда / Спасенья нет Снегурочке, Ярило / Сожжёт её, испепелит, растопит. / Не знаю как, но умертвит. Доколе ж / Младенчески чиста её душа, / Не властен он вредить Снегурке».

Д: Мороз хочет уберечь дочь, боится, что Снегурочка может растаять. Весна с ним не согласна: «Безумный / И злой старик! На свете всё живое / Должно любить. / Снегурочку в неволе / Не даст тебе томить родная мать».

Учитель: Удаётся ли им прийти к компромиссу?

Д: Да, они договорились отдать её в слободку, в бедетную семью Бобыля.

Учитель: Молодцы, что обращаетесь к тексту. Итак, в пьесе для Снегурочки угрозу жизни представляет «палящий бог» и чувство любви. Пугает ли это саму Снегурочку?

Д (читают): «[Снегурочка] Я, отец, / Послушное дитя; но ты уж очень / Сердит на них, на Леля с Солнцем; право, / Ни Леля я, ни Солнца не боюсь».

Учитель: Итак, мы познакомились с завязкой пьесы. Как в дальнейшем развивается действие? Где завязывается конфликт?

Д: Между Снегурочкой и Лелем. Он бросает цветок, который ему подарила Снегурочка, и она решает просить сердечного тепла у матери-Весны.

Д: Потом появляется Мизгирь. Снегурочка разлучает свою подругу Купаву с женихом.

Д: Мизгирь видит Снегурочку и бросает Купаву.

Учитель: Действие развивается, конфликт нарастает. Куда идёт Купава?

Д: Берендеи возмущены, Купава идёт жаловаться царю Берендею во втором действии.

Д: Лель обещает помочь Снегурочке полюбить до рассвета, Мизгирь тоже просит дать ему шанс вместо изгнания.

Учитель: В конфликте участвуют Лель, Купава, Мизгирь и Снегурочка. При этом Снегурочка становится невольной виновницей происходящего. Какое ключевое событие происходит в третьем действии?

Д: Мизгирь преследует Снегурочку и пугает её своей любовью.

Д: На празднике Лель выбирает Купаву, а не Снегурочку. Она плачет: «Обманута, обижена, убита / Снегурочка. О мать, Весна-Красна! / Бегу к тебе и с жалобой и с просьбой: / Любви прошу, хочу любить! Отдай / Снегурочке девичье сердце, мама! / Отдай любовь или жизнь мою возьми!»

Учитель: Кульминация близка. Снегурочка просит мать даровать ей способность любить. Давайте найдём этот важный момент и прочитаем его. Кто хотел бы прочитать за Весну и Снегурочку?

Дети читают по ролям (Действие 4, Явление 2):

Весна

Снегурочка, дитя моё, о чём
Мольбы твои? Великими дарами
Могу тебя утешить на прощанье.
Последний час Весна с тобой проводит,
С рассветом дня вступает бог-Ярило
В свои права и начинает лето.
(Подходит к Снегурочке.)
Чего тебе недостаёт?

Снегурочка

Любви!
Кругом меня все любят, все счастливы
И радостны; а я одна тоскую;
Завидно мне чужое счастье, мама.
Хочу любить – но слов любви не знаю,
И чувства нет в груди; начну ласкаться
Услышу брань, насмешки и укоры
За детскую застенчивость, за сердце
Холодное. Мучительную ревность
Узнала я, любви ещё не зная.
Отец-Мороз, и ты, Весна-Красна,
Дурное мне, завистливое чувство
Взамен любви в наследство уделили;
В приданое для дочки положили
Бессонные томительные ночи
И встречу дня без радости. Сегодня,
На ключике холодном умываясь,
Взглянула я в зеркальные струи
И вижу в них лицо своё в слезах,
Измятое тоской бессонной ночи.

Весна

Дочка,
Забыла ты отцовы опасенья.
Любовь тебе погибель будет.

Снегурочка

Мама,
Пусть гибну я, любви одно мгновенье
Дороже мне годов тоски и слез.

Весна

Изволь, дитя, – любовью поделиться
Готова я; родник неистощимый
Любовных сил в венке моем цветном.
Сними его! Присядь ко мне поближе! [183]

И страшно мне: краса моя увянет
 Без радости. О мама, дай любви!
 Любви прошу, любви девичьей!

Учитель: Мы только что послушали, как вы прочитали по ролям диалог Весны и Снегурочки. А теперь представьте, что вы – режиссёры или театральные критики. Нам нужно с вами не оценить «правильно» или «неправильно» прочитали Л. и М., а как чтецы передали образы. Помогли ли они лучше понять чувства героинь? Какими они предстали для нас?

Какая Снегурочка получилась у Л.? Опишите её голос, интонации, паузы...

Д: В её прочтении чувствовался характер Снегурочки. Она робкая, тихая, но сейчас она страдает. Слышно, что ей больно.

Д: Мне показалось, она очень грустная, даже замученная. Голос прерывался.

Учитель: Темп чтения и голос всегда звучали одинаково?

Д: Нет. Момент про то, как Снегурочка смотрелась в воду, звучал иначе. Л. читала медленнее, будто она задумалась и вспоминает.

Д: А я услышал обиду и зависть. Л. выделила этот момент.

Учитель: А ещё там есть строчка про ревность, найдите её.

Д (читают): «Мучительную ревность / Узнала я, любви ещё не зная».

Учитель: Если внешний конфликт разворачивается между героями, то внутренний конфликт – внутри Снегурочки. Это очень сложное состояние – ревность без любви. И Снегурочка готова на всё, чтобы познать миг любви. А что можно сказать про Весну? Как читала М.?

Д: Весна встревожена.

Д: Её голос был спокойный, но немного грустный. Особенно тревожно прозвучал момент про погибель.

Учитель: Почему чтец использовал такой ход, как вы думаете?

Д: Весна принимает очень тяжёлое решение, она знает, что любовь смертельна для Снегурочки.

Учитель: Спасибо. В пьесе для нас важно не только то, что мы читаем, но и то, как мы читаем. А теперь вспомним сказку в обработке Афанасьева. Там Снегурочка вообще не говорит о любви. Какие проблемы её волнуют?

Д: Прошла зима – она загрустила.

Д: «Зацвели сады и луга, запел соловей и всякая птица, и всё стало живей и веселее. А Снегурочка, сердечная, ещё сильнее скучать стала, дичится подружек и прячется от солнца в тень, словно ландыш под деревцем».

Учитель: В народной сказке преобладает внешний конфликт: борются силы холода и тепла, образно показывается цикличность природы, а образ Снегурочки прост и понятен. А какая же Снегурочка получилась у Островского?

Д: Хотя она и не может любить, она похожа на живого человека.

Учитель: То есть у драматурга образ Снегурочки становится человеческим и даже трагичным. Трагичным – это каким?

Д: Как в трагедии. Всё заканчивается печально. Снегурочка получает от матери способность любить, влюбляется в Мизгиря и тает от солнечного света.

Учитель: А какой финал у народной сказки?

Д (читают): Подружки зажгли костёр и стали прыгать: «Нет, не лютый зверь умчал её в дремучий лес, и не хищная птица унесла её к синему морю; а когда Снегурочка побежала за подружками и вскочила в огонь, вдруг потянулась она вверх лёгким паром, свилась в тонкое облачко, растаяла... и полетела в высоту поднебесную».

Учитель: В обоих произведениях Снегурочка умирает. Но в чём же разница?

Д: В сказке гибель Снегурочки показана как случайность, а в пьесе Снегурочка жертвует собой ради любви.

Учитель: Зачем же драматург так сильно изменил сказочный сюжет?

Д: Он хотел показать не просто сказку, а заставить зрителя переживать.

Учитель: Спасибо. Итак, пьеса Островского – это произведение, предназначенное для сцены. Сам же автор назвал своё произведение «весенней сказкой». Действительно, мы встретили много сказочного, но конфликт здесь оказался сложнее, глубже. Текст Островского построен по законам драматического жанра, но что необычного можно выделить в его форме? Мы с вами знаем, что есть стихи, есть проза. На что это больше похоже?

Мнения разделились.

Д: Здесь нет рифмы, концы строчек не всегда идеально совпадают.

Д: А иногда очень похоже на стихи: «Лель (*запевает*). Свет и сила, / Бог Ярило. / Красное Солнце наше! / Нет тебя в мире краше».

Учитель: А как вообще можно охарактеризовать язык пьесы?

Д: Величественный.

Д: Похож чем-то на песню.

Учитель: Ваши наблюдения очень точны. Пьеса написана белым (нерифмованным) ямбом, преимущественно 4–5–стопным. Используются разные песенные вставки. Именно особый ритм и мелодичность пьесы позволили положить текст произведения на музыку. Мы уже с вами знаем, что Островский вдохновлялся русским фольклором, поэтому такой стих можно назвать стилизацией. Вот с таким необычным произведением мы познакомились. Черты каких жанров мы углядели в этом произведении?

Д: Сказки и народной песни.

Д: Пьеса. Трагедия.

Д: И при этом есть ритм, напоминающий стихотворение.

Учитель: И всё-таки при всей своей необычности «Снегурочка» остаётся произведением драматическим, то есть предназначенным для сцены. Давайте обобщим наши выводы о сказке и пьесе с помощью таблицы. Что мы сегодня сравнивали?

Учитель вместе с детьми выявляет параметры для сравнения эпоса и драмы и начинает заполнять таблицу: 1) художественная речь; 2) описание чувств, поступков, обстановки; 3) изображение событий.