

Что дает школьникам грамотно организованная работа с художественным текстом?

Галина Савиных, Юрий Журавлев

АННОТАЦИЯ Авторы отмечают две крайности в организации работы школьников с художественным текстом: поощрение наивного реализма и натаскивание на литературоведческий анализ текста.

В статье описаны пять методических принципов организации работы с художественным текстом: 1) внимание к поведенческим триггерам и нравственным ориентирам обучающихся; 2) отказ от поощрения знания текста в пользу его понимания; 3) интеграция в урок антипримеров как дидактического приема; 4) оценка результатов с использованием критерия «диалог с автором»; 5) культивирование вдумчивого чтения без углубления в фактологию текста и литературоведение.

Раскрыты ведущие аспекты познавательной мотивации читающего. Мотивация через новизну развивает начитанность; через самопознание – рефлексивность; через взаимодействие – коммуникабельность.

Представлены результаты опроса 15 учителей литературы из четырех образовательных организаций Москвы. Выявлены недостатки в организации работы с текстом: неактуальность воспитательных задач; фокус на развитии речи вместо развития личности; отсутствие связи с приемами понимающего обучения; редукция вариативности аргументов авторской позиции с опорой на различные единицы художественного текста.

Новые подходы к работе с художественным текстом рассмотрены с учетом педагогической герменевтики, теории диалога культур и психодидактики. Направления профессионального развития учителей литературы обоснованы с позиций субъектности ученика, постигающего квазиреальность художественного текста. Ключевая задача работы с текстом – воспитание интереса к художественному тексту как средству самопознания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА развитие субъектности, анализ текста, мотивы учебной деятельности, педагогическая герменевтика, новая дидактика

DOI DOI 10.22394/2078-838X-2024-2-66-71

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Савиных Г. П., Журавлев Ю. В. Что дает школьникам грамотно организованная работа с художественным текстом? Образовательная политика, (2024), 2(98), 66–71. DOI:10.22394/2078-838X-2024-2-66-71

Поступила: 06.2024

Принята: 07.2024

Дата публикации: 08.2024

Галина Петровна САВИНЫХ

д. пед. н., профессор департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук Московского городского педагогического университета (129226, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д., 4/3).
ResearcherID: 492043. ORCID: 0000-0003-0302-6030. Email: 7069494@mail.ru

Юрий Владимирович ЖУРАВЛЕВ

педагог дополнительного образования ГБОУ «Школа № 1579» (115409, РФ, Москва, пр. Пролетарский, 7/3).
Email: 1579@edu.mos.ru

Введение

Рискнем заявить, что понимать художественный текст — значит понимать жизнь и себя в ней. Школьник, способный услышать писателя в его суждениях, сможет включить аналогичный «слух» в отношении окружающих людей и самого себя.

В логике концепции В. П. Зинченко, возможен перенос опыта с анализа словесного текста на осмысление текста поведенческого. Помимо вербальных языков, ученый выделял «знаковые языки, языки моторных программ, язык движений, действий, жестов и др.» (Зинченко, 2002, с. 298). Исследуя способности индивида оперировать разными языками, связывать «я-текст» и «текст мира», В. П. Зинченко говорил, что «сплошь и рядом происходит смешение подлинного понимания, эрудированности и информированности» (Там же, с. 346).

Именно о подлинном понимании должна идти речь каждый раз, когда педагог организует работу учеников с художественным текстом. Подлинность понимания состоит в том, что ученик отличает биографического автора (писателя) от автора текста и вступает в диалог с последним, пытаясь понять его посредством всего многообразия изобразительных средств и сюжетных ходов и вникая в социально-исторический контекст произведения.

Критериями подлинного понимания можно считать:

- установку на диалог с автором, а не формальное прочтение текста «от А до Я»;
- отношение к изобразительно-выразительным средствам текста не как к теории, которую нужно вы зубрить, а как к способам выражения авторской позиции;
- сформированный алгоритм анализа текста и аргументации позиции автора;
- отсутствие подмены анализа простым пересказом текста;

- вариативность аргументов авторской позиции с опорой на различные единицы художественного текста.

Общим показателем грамотной работы с текстом будет воспитанный в ученике интерес к художественной реальности как доступному эмулятору жизнеустройства, некому тренажеру критического видения людей и событий. Учить пониманию — особое направление не только частной, но и общей дидактики. Когда ученик работает с текстом, педагог формирует у него готовность учиться на чужих ошибках. Высшее достижение учителя — когда ученик готов и способен

вовлечь и его самого, и одноклассников в исследование текста.

ПОДЛИННОСТЬ ПОНИМАНИЯ СОСТОИТ В ТОМ, ЧТО УЧЕНИК ОТЛИЧАЕТ БИОГРАФИЧЕСКОГО АВТОРА (ПИСАТЕЛЯ) ОТ АВТОРА ТЕКСТА И ВСТУПАЕТ В ДИАЛОГ С ПОСЛЕДНИМ

Констатируемые факты

Исследовательский опыт показывает, однако, что педагоги либо не склонны добиваться от учеников устойчивого опыта

подлинного понимания текста, либо не владеют должным арсеналом методов и приемов научения работать с текстом (см. раздел статьи «Исследование и результаты»).

Ежегодно предметные комиссии по русскому языку указывают на такую типичную ошибку в экзаменационных ответах, как подмена анализа текста общими рассуждениями или пересказом без интерпретации и комментирования. Московский центр качества образования отмечает указанную проблему в обзорах результатов государственной итоговой аттестации (ГИА). Авторы методических рекомендаций Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников единого государственного экзамена 2023 года по литературе (Зинин и др., 2023), подчеркивают, что даже в средних работах «текст самостоятельно выбранного произведения привлекается на уровне пересказа» (Там

же, с. 1). И это на фоне того, что написание сочинения «предполагает высокую степень познавательной самостоятельности и в полной мере отвечает специфике литературы как вида искусства и учебной дисциплины, ставящей своей целью формирование квалифицированного читателя» (Там же, с. 3).

Отмечается, что чаще всего выпускники школ неспособны опираться на предложенный текст в ходе его анализа, не оперируют необходимой терминологией, слабо владеют механизмом сравнения героев литературного произведения.

Дает о себе знать так называемый «синдром псевдоподготовки к экзамену», когда вместо отработки

алгоритмов анализа и саморазвития читательского опыта ученики заучивают шаблоны готовых сочинений (Там же, с. 3). Обилие «образцов» готовых сочинений,

действительно, бросает вызов современному учителю литературы. Игнорировать данные материалы бессмысленно, а встраивать их в урок как «антиобразцы» является вызовом вдвойне, потому что дидактический запрет «показывать чужие ошибки» по-прежнему силен.

Добавим к сказанному и то, что синдром псевдоподготовки – во многом следствие дефицитности оценочной деятельности педагогов. В обучении предметам социально-гуманитарного цикла не актуализирован критериальный подход и не реализован уровневый принцип в выставлении отметок (Савиных, 2024).

Ранее мы уже отмечали дефицитность педагогических практик в работе с жизненным контекстом обучающихся. Тогда речь шла о способности педагогов к формирующему оцениванию как инструменту диалогического подхода во взаимодействии с обучающимся. Было показано, что формирующее оценивание запускает процесс «перевода языка какой-либо предметности на язык потребностей субъекта» (Савиных, 2022, с. 141). В ситуации же с анализом текста вполне можно говорить

о таких потребностях субъекта, как освоение различных поведенческих стратегий в тех или иных обстоятельствах социальной действительности.

Научно-теоретическая рамка

Обращаясь к аргументам предшествующего нам научного поиска, мы еще раз сошлемся на В. П. Зинченко, но уже с акцентом на мыследействии ученика как субъекта познания. Нам импонирует понятие «живого знания», которое ученый выдвинул, чтобы

разделить «субъекта, порождающего знания, и пользователя, потребляющего информацию» (Зинченко, 2002, с. 357).

Акцент на порождающем знании отсылает

нас к педагогической герменевтике, где образование рассматривается как отдаленное по времени, но целенаправленное влияние на содержание предпонимания растущего человека. Герменевтическое образование, по словам И. И. Сулимы, «организует переживание прекрасного, его осмысление и утверждает фундаментальный сущностный принцип строительства «понимающего» образования» (Сулима, 2006, с. 227). Герменевтика усиливает реализацию исторически складывающегося в педагогике принципа антропоцентризма. Суть понимающего обучения в том, чтобы делать не вместо ученика, а вместе с ним, делегируя ему часть своих функций по постановке целей, выбору метода и организации учебного процесса.

В статье «Школа диалога культур» В. С. Библер (1989) характеризует порождающую активность ученика как мыследеятельность, выступающую условием интегративного образования. Применительно к работе с текстом здесь можно говорить об осмыслении анализирующим текст учеником оригинальных фрагментов разных культурных эпох.

В связи с этим закономерны доводы сторонников психодидактики. В частности,

СУТЬ ПОНИМАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ТОМ, ЧТОБЫ ДЕЛАТЬ НЕ ВМЕСТО УЧЕНИКА, А ВМЕСТЕ С НИМ



Рис. 1. Структура ответов на вопрос «Какие приемы обучения работе с текстом вы считаете эффективными?»
Источник: Савиных Г. П., Журавлев Ю. В.

Fig. 1. Structure of responses to the question «What text comprehension strategies do you consider effective?» Source: Savinykh G. P., Zhuravlev Yu. V

М. А. Холодная говорит о некой последовательности познавательного опыта ученика: сначала когнитивный опыт (способы кодирования информации, понятийно-психические структуры и т. п.), затем — метакогнитивный (метакогнитивная осведомленность, самоконтроль, активная познавательная позиция); после чего формируется интенциональный опыт, где на первый план выступают предпочтения, убеждения и умонастроения обучающегося (Холодная, 2002, с. 109).

Если перенести сказанное на работу обучающихся с художественным текстом, то мы увидим, что сложности начинаются на этапе получения когнитивного опыта, и можно говорить о двух педагогических крайностях в обучении работе с текстом:

- поощрение наивного реализма, когда ученик получает высокие отметки всего лишь за правильное и подробное изложение сюжета;
- натаскивание на литературоведческий анализ, когда личностные переживания от прочитанного отступают на второй план перед умением назвать то или иное изобразительное средство, использованное автором.

Исследование и результаты

Для получения эмпирических аргументов были опрошены 15 учителей русского языка и литературы из четырех школ Москвы.

Респондентам было задано два вопроса:

1) какие приемы обучения работе с текстом вы считаете эффективными?

2) что дает школьникам грамотно организованная работа с текстом?

Как показали результаты опроса (рис. 1 и 2), далеко не каждый учитель литературы готов и способен сформировать у учащихся систему понятий, позволяющих перейти от констатации чего бы то ни было (в форме простого пересказа текста, изложения сюжета) к осмыслению (т. е. анализу текста и интерпретации авторской позиции).

Структура ответов на вопрос «Какие приемы обучения работе с текстом вы считаете эффективными?» (рис. 1)

24% (10) комментированное чтение;

20% (8) сочинение;

12% (5) анализ произведения по схеме;

12% (5) тезисное конспектирование;

7% (3) пересказ;

7% (3) читательский дневник;

5% (2) логическая цепочка, синквейн и рольевые литературные игры;

3% (1) концептуальная таблица, Ромашка Блума, схема «Текст-Я-Мир».

Структура ответов на вопрос «Что дает школьникам грамотно организованная работа с текстом?» (рис. 2)

24% (11) развитие речи: расширение словарного запаса;

20% (9) развитие критического мышления;

13% (6) развитие мышления, опыт структурного мышледействия;

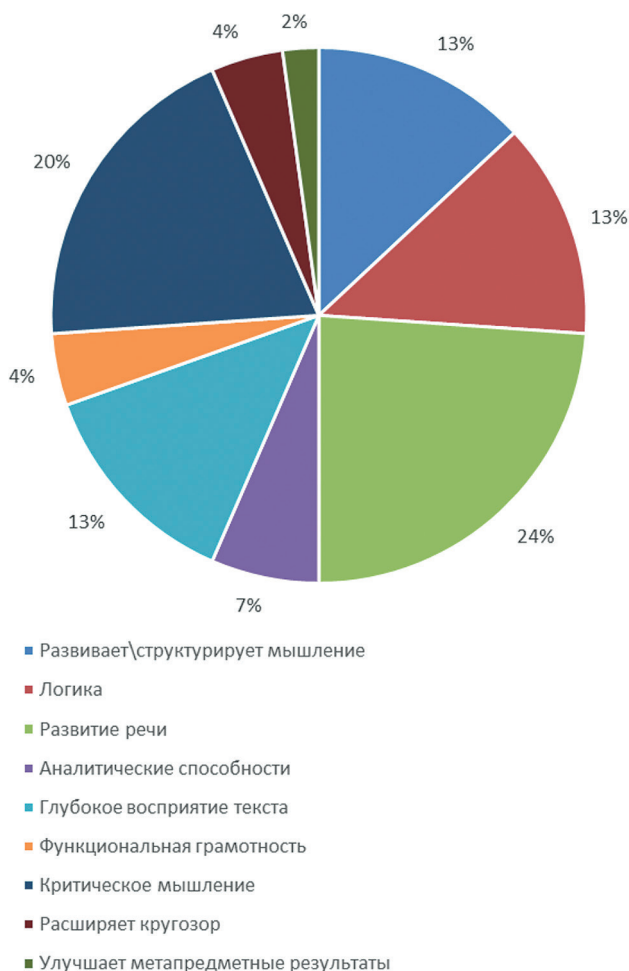


Рис. 2. Структура ответов на вопрос «Что дает школьникам грамотно организованная работа с текстом?» Источник: Савиных Г. П., Журавлев Ю. В.
Fig. 2. Structure of responses to the question «What does a well-organized work with text provide for students?» Source: Savinykh G. P., Zhuravlev Yu. V.

13% (6) развитие способности вдумчиво читать текст;
13% (6) развитие логики;
7% (3) развитие аналитических способностей;
4% (2) развитие функциональной грамотности;
4% (2) развитие кругозора, повышение эрудиции;
2% (1) косвенное влияние на метапредметные результаты по предметам естественно-научного цикла.

Как видим, у большей части респондентов преобладают устаревшие представления о возможных эффектах работы с художественным текстом. Опрошенные учителя литературы заявили, что развитие речи является единственным смыслом данного вида деятельности. В их ответах отсутствовали намеки на понимающее

обучение, на развитие личности ученика в целом. В ответах на вопрос о роли работы с текстом не было отсылки к таким атрибутам навыка понимающего читателя, как установка на диалог с автором, сформированный алгоритм анализа текста и аргументации позиции автора, вариативность аргументов авторской позиции с опорой на различные единицы художественного текста.

Выводы

Можно ли считать полученные на малой выборке эмпирические данные некой тенденцией? Мы полагаем, что да. Назовем как минимум пять точек роста в отношении практик обучения школьников анализу текста:

- поступательный интерес к психодидактике; внимание к поведенческим триггерам и нравственным ориентирам обучающихся;
- отказ от поощрения знания текста в пользу его понимания;
- интеграция в урок антипримеров как дидактического приема;
- оценка результатов с использованием критерия «диалог с автором»;
- культивирование вдумчивого чтения без углубления в фактологию текста и литературоведение.

Присоединяясь к словам А. Г. Асмолова, отметим, что в современном образовании «меняются не какие-то техники или технологии, а ролевые модели поведения. В том числе ролевые модели поведения учительства»¹. И при том, что учитель «останется предметодателем», его основная роль – быть мотиватором. «Одно из ключевых искусств учителя, – говорит А. Г. Асмолов, – искусство овладения через мотивацию вниманием ребенка»².

Вниманием кого бы то ни было овладевают через обещание удовлетворить потребности. Организуя работу с художественным

1 Выжutowич, В. (2021). Академик Асмолов об онлайн-образовании: «Мы переходим на новый цивилизационный этап». Российская газета. <https://rg.ru/2021/03/21/akademik-asmolov-ob-onlajn-obrazovanii-my-perehodim-na-novyy-civilizacionnyj-etap.html> (Дата обращения: 01.07.2024).

2 Там же.

текстом, педагог вправе (а лучше — в силе) пообещать ученику удовлетворить его потребность в самопознании, новизне и взаимодействии. Мотивация через новизну развивает начитанность; через самопознание — рефлексивность; через взаимодействие — коммуникабельность.

Все три мотиватора вместе дают искомый эффект рефлексизирующего читателя, вступающего в коммуникацию с автором текста и понимающего текст как квазиреальность, которая в любой момент может обернуться настоящей жизненной сценой.

Список источников

Библер, В. С. (1989). Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*, 6, 31–42.

Выжutowич, В. (2021). Академик Асмолов об онлайн-образовании: Мы переходим на новый цивилизационный этап. *Российская газета*. <https://rg.ru/2021/03/21/akademik-asmolov-ob-onlajn-obrazovanii-mu-perehodim-na-novyy-civilizacionnyj-etap.html> (Дата обращения: 01.07.2024).

Зинченко, В. П. (2002). *Психологические основы педагогики*. М.: Гардарики.

Зинин, С. А., Барабанова, М. А., Новикова, Л. В. (2023). Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по литературе. https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2023/li_mr_2023.pdf (Дата обращения: 01.07.2024).

Савиных, Г. П. (2024). Постнеклассические аспекты развития оценки в преподавании предметов общественно-научного цикла. *Педагогическое образование и наука*, 1, 24–30. DOI:10.56163/2072–2524–2024–1–24–29.

Савиных, Г. П. (2022). Формирующее оценивание как компонент внутренних систем оценки качества образования. *Образование и саморазвитие*, 17(4), 139–149. <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.11>.

Сулима, И. И. (2006). *Педагогическая герменевтика*. Нижний Новгород: Нижегородский юридический институт МВД РФ.

Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. (2-е изд., доп. и перераб.). СПб.: Питер.

What does a well-organized work with a literary text give students?

Galina P. SAVINYKH,

PhD in Pedagogy, Professor of the Department of Teaching Methods for Social and Humanities Sciences at Moscow City Pedagogical University, 4/1, 2nd Selskokhozyaistvenny Dr., 129226, Moscow, Russian Federation. ResearcherID: 492043. ORCID: 0000-0003-0302-6030. Email: 7069494@mail.ru

Yury V. ZHURAVLEV,

Teacher of additional education in Moscow School No. 1579. 7/3, Proletarsky Ave., 115409, Moscow, Russian Federation

ABSTRACT The authors talk about two extremes in organizing the work of schoolchildren with a literary text: encouraging naive realism and training in literary analysis of the text.

Five methodological principles of the organization of work with a literary text are outlined: 1) attention to behavioral triggers and moral guidelines of students; 2) refusal to encourage knowledge of the text in favor of encouraging understanding of the text; 3) integration of anti-examples into the lesson as a didactic technique; 4) evaluation of results using the criterion of «dialogue with the author»; 5) cultivation of thoughtful reading without inflections in the factual text and literary criticism. The leading aspects of the reader's cognitive motivation are revealed: motivation through novelty develops well-readness; through self-knowledge reflexivity; through interaction - sociability.

The results of a survey of literature teachers are presented: 15 respondents from 4 educational organizations in Moscow, shortcomings in the organization of work with the text are revealed: deactualization of educational tasks; focus on speech development instead of personality development; lack of connection with the techniques of understanding learning; reduction of the variability of the arguments of the author's position based on various units of literary text.

New approaches to working with literary text are considered taking into account pedagogical hermeneutics, the theory of dialogue of cultures and psychodidactics. The directions of professional development of literature teachers are justified from the standpoint of the subjectivity of a student comprehending the quasi-reality of a literary text. The key task of working with the text is to foster interest in the artistic text as a means of self-knowledge.

KEY WORDS development of subjectivity, text analysis, motives of educational activity, pedagogical hermeneutics, new didactics

THE CITATION REFERENCE Savinykh G. P., Zhuravlev Yu. V. What does a well-organized work with a literary text give students? *The Educational Policy*, (2024), 2(98), 66–71. DOI:10.22394/2078–838X–2024–2–66–71

Received: 06.2024

Accepted: 07.2024

Date of publication: 08.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).