

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ И АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Андреева Светлана Юрьевна

Аспирант, Санкт-Петербургская академия
постдипломного образования
79211856817@yandex.ru

SEMANTIC READING AND ANALYSIS OF A WORK OF ART IN LITERATURE LESSONS IN HIGH SCHOOL

S. Andreeva

Summary: The article talks about the analysis of a literary text as a literary discipline (the main approaches to analysis are called: historical-literary, historical-cultural, biographical, semiotic, intertext, narrative, etc.), the peculiarities of the methodology of school analysis of a work of art. The article also describes the appearance of the term "semantic reading" in the Federal State Educational Standard, provides its interpretations given by scientists and methodologists. In addition, the possibility of interpreting the meaning of the term "semantic reading" through the subject results set out in the Federal State Educational Standard and meta-subject skills indicated in the sample work programs of different subject areas is shown. The key differences between the methods of school analysis of literary text and semantic reading are shown and explained, namely: competence approach, measurability of the result, criteria, independence in choosing a reading strategy and understanding the content of the text.

Keywords: semantic reading, analysis of a literary text, competence, criteria, interpretation.

Аннотация: В статье говорится об анализе художественного текста как литературоведческой дисциплине (называются основные подходы к анализу: историко-литературный, историко-культурный, биографический, семиотический, интертекстовый, нарративный и т.д.), особенностях методики школьного анализа художественного произведения. Также в статье рассказывается о появлении термина «смысловое чтение» в ФГОС, приводятся его трактовки, данные учёными и методистами. Кроме того, показана возможность трактования смысла термина «смысловое чтение» через предметные результаты, изложенные в ФГОС, и метапредметные навыки, указанные в примерных рабочих программах, разных предметных областей. Показаны и объяснены ключевые отличия методик школьного анализа художественного текста и смыслового чтения, а именно: компетентностный подход, измеримость результата, критериальность, самостоятельность в выборе стратегии чтения и осмыслении содержания текста.

Ключевые слова: смысловое чтение, анализ художественного текста, компетенция, критериальность, интерпретация.

Введение

Смысловое чтение указано в пункте 10.8 главы II ФГОС ООО [14] как метапредметный результат освоения образовательной программы, т. е. навык, опирающийся на теоретические знания, подкреплённые умениями применять их на практике. При этом ФГОС не даёт пояснений о содержательной стороне этой компетенции. Отсутствие конкретизации создаёт множественные подходы к этому понятию, а соответственно, и к компетенции, которые нашли отражение в работах учёных и методистов. Но, несмотря на то что с момента появления этого термина в ФГОС прошло уже больше 20 лет, ясности в этом вопросе не появилось. Остались нерешёнными следующие вопросы: Что именно включает в себя навык смыслового чтения? Как измерить сформированность данной компетенции? Чем смысловое чтение художественного текста отличается от анализа произведения, заложенного в современной методике изучения литературы?

Материалы и методы исследований

Для написания данной статьи были использованы

следующие материалы и методы:

1. Изучение научных работ, связанных с методикой изучения художественного произведения.
2. Изучение монографии и учебных пособий, в которых объясняются особенности методики школьного анализа художественного произведения.
3. Обзор современных исследований в области методики смыслового чтения.
4. Изучение материалов, изложенных в Федеральном государственном стандарте.
5. Сопоставление содержательных частей методик анализа и смыслового чтения художественного произведения.
6. Синтез полученных данных и выработка новых выводов о возможной содержательной стороне как термина «смысловое чтение», так и компетенции «смысловое чтение художественного текста»

Эти методы и материалы позволили автору статьи осветить в один из подходов к пониманию содержательной части методики смыслового чтения художественного текста, выявить основные отличия методики смыслового чтения от методики анализа, предложить ответы на вопросы, связанные с содержательной частью методики

смыслового чтения художественного текста.

Результаты и обсуждения

Анализ художественного текста как особая литературоведческая дисциплина, т.е. «практика аналитического рассмотрения отдельных произведений в их внутренней целостности» [22, С. 3], образующая «область научного познания, в равной степени близкую как истории литературы, так и ее теории, но не сводимую ни к первой, ни ко второй», возникает в отечественной методической традиции в 20-х годах XIX века. Значительный вклад в становление аналитического подхода к литературным текстам вносят А.П. Скафтымов, М.М. Бахтин, представители «формальной школы»: Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаум, Б.В. Томашевский, В.М. Жирмунский, В.В. Шкловский и др.; в дальнейшем идеи литературоведческого анализа развивают Л.Я. Гинзбург, Г.А. Гуковский, Я.О. Зунделович, А.В. Чичерин, М.М. Гиршман, Б.О. Корман, Ю.М. Лотман и др. В 1987 г. в «Литературном энциклопедическом словаре» за анализом художественного текста был закреплён статус самостоятельной области литературоведческого анализа.

Существуют разные подходы к анализу художественного текста. Так, А.Н. Семёнов [16] выделяет историко-литературный анализ (произведение литературы рассматривается как составная часть конкретного историко-литературного процесса: «проблематика художественного произведения, сюжетно-композиционные особенности, поэтика» объясняются «закономерностями отечественного или мирового литературного процесса», а также «следованием традициям или проявлением новаторства» [16, с. 15]); историко-культурный анализ («рассматривает художественное произведение как фиксацию, отражение фактов общественного развития», а характерные черты произведения «объясняются психологией художника, которая понимается как частный случай ... духовной и нравственной жизни общества» [16, с. 24]); жанровый анализ (в основе лежит родо-жанровая специфика произведения); биографический подход к анализу (биография автора: «жизненные обстоятельства, литературное и бытовое окружение» - рассматриваются как источник конкретного текста [16, с. 54]); семиотический анализ (построен на осознании, что каждое слово является «знаком» только, «будучи включённым в ту информационную систему, которую мы определяем как художественный текст» [16, с. 78]); мотивный подход («обращение к конкретным повествовательным мотивам литературного произведения» [16, с. 93]); концептуальный анализ («предметом которого являются как основные, определяющие концепты художественного произведения, так и их комплекс, определяемый как концептосфера» [16, с. 108]).

В.И. Тюпа [22] выделяет следующие виды анализа ху-

дожественного текста: семиоэстетический («учитывающий в равной степени как эстетическую специфику художественной целостности, так и семиотическую природу ее текстовой манифестации (т.е. проявления чего-то внутреннего в чем-то внешнем)» [22, с. 34]); интертекстовый (как «выявление различного рода влияний, заимствований, цитат, реминисценций, аллюзий, зафиксированных в тексте, т.е. филологическое комментирование текста», так и восприятие художественного текста в виде некоей точки пересечения «самых разнообразных межтекстовых связей и отношений» [22, с. 252]); дискурсный («рассмотрение текстов с позиций риторики», когда «художественное произведения рассматривается в качестве единого высказывания, или дискурса, — коммуникативного события между креативным (производящим) и рецептивным (воспринимающим) сознаниями» [22, с. 273]); нарратологический («анализ художественного текста, по преимуществу эпического, как нарратива (рассказа о каких-либо событиях)», где «решающей оказывается двоякая событийность: «событие, о котором рассказано в произведении, и событие самого рассказывания», происходящие «в разные времена и на разных местах, и в то же время неразрывно объединенные в едином, но сложном событии, которое мы можем обозначить как произведение в его событийной полноте» [3, с. 403 - 404]).

При всей научности данных подходов к анализу художественного текста следует помнить, что школьный анализ, хоть и базируется на литературоведческих концепциях, но учитывает возрастные возможности школьников, поэтому не обладает полнотой литературоведческого анализа. Поэтому В.Г. Маранцман [4] выделяет следующие методы школьного анализа текста: анализ композиции, стиля, изучение творческой истории произведения, сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя, сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов, сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства; а также приёмы анализа: устное словесное рисование, составление киносценария, инсценирование, мизансценирование текста, способные сформировать у школьника навык медленного вдумчивого чтения, необходимый для полноценного восприятия художественной литературы [4, с. 186] «Задача школьного анализа, как объяснял В.Г. Маранцман, не научное исследование, а практическое, читательское освоение художественного произведения. Цель школьного анализа - создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением» [4, с. 152].

Это, в свою очередь, позволило Г. Топор дать следующее определение: «Анализ художественного произведения в школе – это процесс углубленного вчитывания,

умного осмысленного чтения текста, который не должен уничтожить того эмоционального впечатления, какое могло возникнуть у школьников при самостоятельном чтении» [21, с. 4].

При этом В.Г. Маранцман также указывает на то, что «анализ литературного произведения устанавливает результативность работы учеников как читателей и помогает учителю выяснить, какие элементы этой деятельности достаточно развиты, а какие требуют совершенствования», что, в свою очередь, побуждает «определить основные сферы деятельности читателя-школьника и оценить его работу по уровню развития тех или иных качеств, необходимых для чтения и анализа» [4, с. 143].

Смысловое чтение как метапредметный навык возникает в образовательном процессе Российской Федерации в начале XXI века, указание на него появляется во ФГОС 2 поколения [14]. Связано это с переосмыслением связи между письмом и чтением, а также с осознанием роли чтения в экономической, политической и культурной жизни человечества. В это же время начинают происходить и первые замеры развития функциональной грамотности учащихся по тестам для школьников 15 лет PISA (Programme for International Student Assessment, PISA - Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), которые разрабатывает (впервые в 1997 году) и проводит (первый раз в 2000 году) Организация международного сотрудничества и развития, и для учащихся начальной школы - PIRLS (создан под эгидой Международной ассоциации по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA). Но особенность данных тестов (блок, проверяющий грамотность чтения) заключается в том, что и определение читательской грамотности (способность человека понимать и использовать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни), и основные подходы к оценке читательской грамотности (акценты на чтении составных текстов, что позволяет оценить умение интерпретировать и обобщать информацию, полученную из нескольких отличающихся источников; применять полученную в процессе чтения информацию в разных жизненных ситуациях; применение информации для решения широкого круга задач; не только художественные тексты и тексты, связанные с предметной областью «русский язык», это большой блок информационных текстов, текстов, относящихся к различным предметным областям, а также тексты, поднимающие темы, выходящие за рамки изучаемых в школе), и инструментарий (текст, в котором представлена некоторая ситуация; 7-10 вопросов различной степени трудности; задания близкие к реальным проблемным ситуациям, которые могут быть связаны как непосредственно с информацией предложенного текста или полученной

при изучении разных учебных предметов, так и с личным опытом учащихся) [17]. утилитарны и не связаны с теми подходами к анализу текста, которые уже сложились в отечественной методике преподавания.

При этом отсутствие указания во ФГОС 2 и 3 поколения на содержательную часть компетенции «смысловое чтение» оставляет открытыми следующие вопросы: Что является итоговым результатом данного навыка? Каковы критерии оценивания уровня владения им? От каких факторов зависит выбор стратегии смыслового чтения текстов? Каким компонентам стратегического подхода необходимо научить ученика? [1]

В начале XXI века было создано несколько монографий о методике смыслового чтения, в которых авторы: Н.Н. Сметанникова, А.К. Григорьева, И.И. Московкина, Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева - рассматривают смысловое чтение как стратегию формирования читательской компетенции.

Так, Н.Н. Сметанникова в книге «Смысловое чтение учебного и научного текста. Теория и практика» (1 издание, 2011 г.) [18] рассматривает смысловое чтение как стратегию формирования читательской компетенции, целью которой является «мотивирование на прочтение книги» [18, с. 41], а инструментом оценки - читательская грамотность, « которая включает в себя умение поиска и анализа информации в тексте, его понимание и интерпретацию, оценку и формирование суждений о тексте» [18, с. 9]. Исходя из данной цели автор пособия предлагает следующие стратегии:

- стратегии продвижения книг («Выбор книги», деловая игра «Активный читатель», «Экран чтения», «Что нового?», «Информационная карточка книги», «Читательская конференция», «Рецензия», ролевая игра «Читательская конференция – обсуждение книги», «Дискуссия», «Дебаты»;
- стратегии предтекстовой деятельности: «Мозговой штурм», «Глоссарий», «Ориентиры предвосхищения», «Батарея вопросов», «Предваряющие вопросы», «Рассечение вопроса»;
- стратегии текстовой деятельности: «Чтение в кружок», «Чтение про себя с вопросами», «Чтение про себя с остановками», «Чтение про себя с пометками»;
- стратегии послетекстовой деятельности: «Отношения между вопросом и ответом», «Вопросы после текста», «Тайм-аут», «Проверочный лист»;
- стратегии работы с объёмными текстами: «Алфавит за круглым столом», «Соревнуемся с писателями», «Экскурсия по книгам», «Черты характера героев», «Цитаты», «Загадки», «Доклад», «Рецензия», «Синквейн» и т.п.;
- стратегии компрессии текста: «Аннотация – Краткий пересказ – Пересказ»;

- общеучебные стратегии: «Знаю – Хочу знать – Узнал», «Граф-схемы «Кольца Венна»;
- стратегии развития словаря: «Обзор словаря», «Аналогия», «Постепенная догадка по контексту».

Таким образом, Н.Н. Сметанникова описывает стратегию, как внутреннюю логику построения форм и приёмов работы с текстом в целом (не вычлняя стилистические особенности текстов; при этом в примерах применения стратегий опирается преимущественно на художественные, публицистические и учебно-научные), призванных формировать читательскую компетентность, т.е. качества человека, сформированные его культурой [18, с. 8], создающих такие «условия, чтобы учащийся хотел читать, читал много, постепенно постигая более сложные литературные и документальные формы текста, чтобы сформировалась и развилась его читательская компетентность и чтобы в итоге он стал «человеком читающим», личностью, владеющей культурой чтения» [18, с. 7].

Примерно в это же время происходит осознание, что стилистические различия текстов требуют и разных стратегических подходов смыслового чтения.

Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева в книге «Стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом» (2-е издание, 2015 г.) [15], но уже учитывают стилистические отличия текстов, поэтому показывают стратегические подходы, построенные на особенностях стилей:

- стратегии чтения научного и учебного текстов, куда входят виды чтения (ознакомительное, просмотровое, аналитическое, а также изучающее и усваивающее); приёмы понимания и способы овладения ими, «стратегия выдвижения гипотезы, ее подтверждение или отклонение, стратегия контекстуальной и смысловой догадки и стратегия мониторинга» [15, с. 32]; предтекстовые стратегии, стратегии стадии осмысления и стадии рефлексии; стратегии послетекстовой деятельности (изучение других источников информации и вторичные тексты, созданные в процессе учебной деятельности);
- стратегии работы с художественным произведением (стратегии перехода к самостоятельному чтению: от стратегии направляемого чтения (по вопросам учителя) к стратегии читательских откликов; выбор стратегии в зависимости от типа текста (на примере повествования); стратегии послетекстовой деятельности («письмо по образцу», «письмо по правилам», рефлексивное письмо [15, с. 70].

Таким образом, Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева показывают, что существуют существенные отличия в страте-

гиях смыслового чтения текстов разных стилей и типов, но раскрывают эту мысль так же, как и Н.Н. Сметанникова, т.е. через описание внутренней логики построения форм и приёмов работы с текстом.

А.К. Григорьева и И.И. Московкина («Смысловое чтение учебного и научного текстов»; 2-е издание, 2016 г.) [8]), указывая как на основные особенности научного текста (композицию, сложное синтаксическое целое, стилевые (высокая информативность, точность, обобщенность и т.д.) и языковые (лексические, морфологические, синтаксические), так и на различные структуры подобных текстов: сплошные без визуальных изображений) и несплошные (с визуальными изображениями типа таблиц, схем, графиков и т.п.), рассматривают смысловое чтение уже в зависимости от стиля текста, но предлагаемые ими стратегии также связаны с общими стратегиями построения приёмов работы с текстом. Так они выделяют:

- предтекстовые стратегии: «мозговой штурм», составление глоссария, постановка вопросов к тексту и т.д.;
- стратегии текстовой деятельности: таблица «толстых» и «тонких» вопросов, «ромашка Блума», «Мозаика», «Зигзаг» и т.д.;
- стратегии послетекстовой деятельности, т.е. графические способы фиксации информации: «Пирамида фактов», «Карта идей» и т.п.

Кроме того, в монографии говорится и о важности создания вторичных текстов, т.к. «смысловая переработка текста опирается на понимание», в процессе которого текстовая информация проходит сквозь своеобразный смысловой фильтр, который отделяет известное от нового, важное от второстепенного» [8, с. 128].

Данные работы послужили основой для последующих научных исследований в этой области, смысловое чтение в которых также рассматривается через приёмы работы с текстом, а именно:

- приёмы быстрого восприятия и обработки больших объемов информации, овладению современными средствами, методами и технологиями работы (Апальков В.Г.; 2014 г.) [2];
- формирование учебно-познавательных компетенций, а именно: чтения и понимания смысла текста через технологию развития критического мышления, построенной на трехфазовой структуре: вызов (актуализация имеющихся знаний), реализация смысла (получение новой информации), рефлексия (рождение нового знания) (Стасюк С.А.; 2015 г.) [19];
- организации работы с текстом (Румбешта Е.А, Швалёва Т.В.; 2020 г.) [20];
- формирование читательской компетенции и развитие критического мышления (Кипарисова С.О.;

2020 г.) [9];

- формирование аналитической и продуктивной текстовой деятельности, при котором смысловое чтение рассматривается как «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели» (Васильевых И.П.; 2020 г.) [6].

Между тем, возникают и другие взгляды на компетенцию «смысловое чтение»:

- А.А. Мосунова (2009 г.) [12] говорит о смысловом чтении художественного текста как об «уникальной деятельности, приобщающей субъекта к процессам духовного производства»;
- Н.А. Нестеркина (2016 г.) [13] рассматривает коммуникативные возможности смыслового чтения, в частности, указывая на то, что текст имеет очень широкое значение, предлагает методику создания «Речевого портрета личности» через анализ речи собеседника;
- Коник О.Г. (2019 г.) [10] отмечает, что, несмотря на то что «в концепции универсальных учебных действий выделены действия смыслового чтения, которые связаны: с осмыслением цели чтения и выбором вида чтения в зависимости от цели; с извлечением нужной информации из прослушанных текстов различных жанров; с определением основной и второстепенной информации; с формулированием проблемы и главной идеи текста, для смыслового понимания недостаточно просто прочесть какой-то текст, нужно дать оценку информации, отреагировать на его содержание. Целью такого чтения является максимально точное и полное понимание содержания текста, осмысление всех деталей и практическое усвоение информации. Это внимательное «вчитывание» и проникновение в смысл с помощью анализа текста. Овладение навыками смыслового чтения способствует развитию связной устной речи и, как следствие, – письменной приводит к овладению искусством аналитического, интерпретирующего и критического чтения».

Действительно, если сопоставить предметные результаты, изложенные в ФГОС, и метапредметные навыки, указанные в примерных рабочих программах, разных предметных областей, то можно увидеть, что «учебные предметы в зависимости от приёмов работы с информацией можно разделить на 3 основные группы: в 1 группу войдут предметы, информация учебных текстов которых структурирована, легко преобразуема в графики, диаграммы, таблицы, схемы, т.е. математика, информатика, физика, география, биология, химия. Ко 2 группе будут относиться общественно-научные предметы (история и обществознание), т.к. общее свойство информационной составляющей текстов данных предметов – это проверка их достоверности. В 3 группу будут включены предме-

ты, для которых важным в работе с текстом является выявление явной и скрытой (подтекстовой) информации, выявление авторской позиции заявленных в тексте идей, т.е. русский язык и литература» [1, с. 2039]. Кроме того, можно заметить определённую корреляцию между предметными результатами каждой группы и стилевыми особенностями текстов, составляющих учебную основу предметов каждой группы. Это, в свою очередь, приводит к предположению, что у каждого стиля и подстиля (например, научного и учебно-научного), у каждого жанра художественного стиля есть своя стратегия смыслового чтения, построенная на компетенциях, формирующихся в процессе обучения конкретному предмету.

При этом нужно отметить, что в основе методики обучения смысловому чтению художественных текстов по-прежнему лежат дидактические правила, сформулированные М.А. Рыбниковой (1885-1942): «обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся; учащиеся должны ясно понимать поставленную перед ними задачу; искусство методиста - показать сложное в простом, новое в знакомом; важно соединить дедукцию с индукцией» [4, с. 7]. Сохраняются и основные подходы, методы и приёмы: например, выразительное чтение, особое внимание которому уделяла М.А. Рыбникова; элементы проектной деятельности, разрабатываемой в начале XX века группой педагогов под руководством С.Т. Шацкого; актуальна и мысль В.В. Голубкова (1880 - 1968) о том, что не может быть универсальной схемы или общего плана изучения художественного произведения, поэтому сам процесс анализа текста на уроке должен быть гибким и учитывать идеи участников урока, возникающие в процессе постижения смысла текста, взаимосвязей его компонентов, что, в свою очередь, требует высокого уровня подготовки учителя, наличия у него таланта интерпретатора; неизменной остаётся и необходимость изучения теории литературы, в которую входят и учение об особенностях образного отражения действительности, и учение о структуре литературного произведения, и учение о литературном процессе (историческое представление: проблемы литературных родов, жанров, литературных течений, общих принципов литературного процесса) [11]. В методике смыслового чтения применимы также и исторические методы анализа текста: биографический (связь биографии писателя с его творчеством; новый подход к изучению биографии писателя задаёт в своих работах Т.Г. Браже (1931-2019), культурно-исторический (А.Н. Пыпин (1833-1904), Н.С. Тихонравов (1832-18930), П.Н. Сакулин (1868-1930), историко-типологический (объяснял то, как действительность обуславливает появление произведения и как она «отражается» в нем; был эффективен при изучении литературных направлений, течений, жанров; он мог быть применен как к классике, так и к «рядовым» произведениям искусства); историко-функциональный (позволял проследить связи между

произведением и последующими периодами развития литературы, определить характер его воздействия на читателя и, наоборот, воздействия ценностно-смысловой позиции читателя на интерпретацию; использовался преимущественно по отношению к «классическим» произведениям, порождающим большое количество разнообразных интерпретаций) [7]. Актуальны для современной методики смыслового чтения и индивидуальные методические системы, создававшиеся во второй половине XX века Н.И. Кудряшевым, Г.И. Беленьким, В.Г. Маранцманом, М.Г. Качуриным, И.А. Мухиной и др.

То есть смысловое чтение включает в себя все подходы, приёмы, методы, разработанные и применяемые в рамках методики анализа художественного произведения. Но при этом многие приемы анализа и интерпретации могут быть переосмыслены и применяться иначе, чем в момент их возникновения, поскольку целью современной методики становится формирование компетенции, т.е., для методики литературы, формирование навыков самостоятельного анализа текста, включающих осознанный выбор линии его проведения, основывающийся на полученных теоретических знаниях, практическом опыте их применения, критическом восприятии получаемой информации, ответственным отношением к возникающей интерпретации.

Можно сделать вывод, что смысловое чтение, как метапредметный навык, т.е. как компетенция, включает в себя все компоненты анализа текста, но при этом анализ произведения становится итогом деятельности учащегося в рамках самостоятельного смыслового чтения текста. Поэтому основным отличием методики школьного анализа текста и смыслового чтения становится именно самостоятельность учащегося, при том, что в современной методике заложена ведущая роль учителя.

Так, А.Н. Семёнов в учебно-методическом пособии «Виды анализа художественного текста» (2016 г.) пишет следующее: «Выбор исследователем, а следовательно, и учителем, вида, типа анализа художественного произведения необходимо поставить в зависимость от его индивидуальных эстетических качеств, связанных с родом и жанром, характером картины мира, своеобразием сюжетно-композиционной организации... [16, с. 9] Учитель может априори выбрать тот вид анализа литературного текста, который представляется ему наиболее логичным, применимым в данном конкретном случае. Избираемый инструментарий должен пониматься им как основа диалога учащихся с художественным или литературно-критическим произведением» [16, с. 10].

Это созвучно с тем, что писали О.Ю. Богданова и В.Г. Маранцман в пособии для студентов и преподавателей (1994 г.) [4, с. 142-143]: «Анализ в условиях школы – деятельность коллективная и потому, что изучение

литературных произведений совершается в условиях общения классного коллектива, вбирает в себя читательский и жизненный опыт всех учеников данного класса, и потому, что школьный анализ, как всякая учебная деятельность, предполагает обогащение индивидуальных впечатлений ученика опытом других читателей и научным истолкованием текста, которое представляет учитель. Педагог высказывает в классе не только свои индивидуальные впечатления, но раскрывает научную позицию литературоведения. Художественный текст, таким образом, не изолированно, не монополюльно влияет на ученика. Мнение товарищей по классу и суждения педагога во многом определяют отношение ученика к литературному произведению».

Фактически при таком подходе учащийся учится делать анализ одного конкретного произведения, т.е. он запоминает «идейную картинку» текста, особенности стиля, композиции, средства выразительности, историческую подоплёку, отголоски биографии автора и т.д. конкретного произведения, но не овладевает инструментарием для самостоятельного анализа.

Смысловое чтение, становясь компетенцией, т.е. итоговой целью формирования знаний, умений, навыков, должно сместить именно этот вектор, т.е. направить внимание педагога на выработку у учащихся навыка самостоятельного постижения смысла текста. А для этого необходимо выделить:

1. общую стратегию анализа произведений определённого рода (жанра);
2. ключевые точки такой стратегии, т.е. промежуточные компетенции;
3. составляющие компоненты каждой промежуточной компетенции.

Например, стратегия смыслового чтения рассказа может быть построена вокруг характеристики героя. В этом случае промежуточными компетенциями станут основные компоненты характеристики литературного героя, такие как: имя, внешний вид, описание жилища, отношения с людьми и т.п.

Промежуточная компетенция «Имя героя» будет включать в себя следующие компоненты («точки» осмысления текста): Как зовут героя? Это имя или прозвище? Является ли это имя (прозвище) «говорящим»? Изменяется ли имя героя на протяжении повествования? Кто и как называет его? Что это говорит о герое?

Следовательно, в методике преподавания литературы в средней школе должно появиться, с одной стороны, больше места для самостоятельной работы учащихся, связанной с осмыслением смысла текстов, с другой стороны, это должен быть целенаправленный процесс формирования промежуточных компетенций (в 5-8

классах) и навыка выстраивания стратегий смыслового чтения (в 9-11 классах).

Кроме того, смысловое чтение, как компетенция, поддается определённому нормированию, т.е. появившаяся конкретизация содержания каждой промежуточной компетенции позволяет создать критерии оценивания сформированности компетенции, что не заложено в методике анализа произведения, т.к. анализ – это «интеллектуальная деятельность, представляющая собой рассмотрение, разбор, разделение чего-либо целостного на элементы, части с целью выделения их существенных особенностей, признаков» [5], т.е. только направление движения.

Критериальный подход в смысловом чтении помогает решить ещё одну проблему, возникающую в рамках школьного анализа художественного текста, а именно проблему интерпретации (вопрос об опасности и бес-

контрольности интерпретации поднимал У. Эко (1932–2016) в сборнике статей «Границы интерпретации» (1990) [23]). Так, в критериях может быть заложено требование опоры на текст, что побуждает как подтверждать собственные умозаключения текстом, так и формировать умозаключения, исходя из особенностей текста.

Таким образом, можно сделать вывод, что смысловое чтение художественного текста шире, чем анализ: оно включает теоретическую базу, заложенную в программе изучения литературы, методы и приёмы методики изучения литературы, при этом сам анализ произведения, как итог самостоятельного осмысления, зафиксированный письменной речью, становится конечной целью смыслового чтения. При этом, смысловому чтению, в отличие от школьного анализа художественного произведения, присущи компетентностный подход, измеримость результата, критериальность, самостоятельность в выборе стратегии чтения и осмыслении содержания текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева С.Ю. Актуальные проблемы методики смыслового чтения [Текст] / С.Ю. Андреева // Научный аспект, 2024. - №3. Т. 17 – с. 2037–2045.
2. Апальков В.Г. Формирование смыслового чтения: международный и отечественный опыт (на примере обучения иностранному языку) [Текст] / В.Г. Апальков // Экономика, Статистика и Информатика, 2014. - №6 (2) – С. 235–238
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики [Текст]: Исследования разных лет / М. Бахтин. - Москва: Худож. лит., 1975. - 502 с.
4. Богданова О.Ю., Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. Пособие для студентов и преподавателей [Текст] // Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. В 2 ч. Ч. 1. -М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. - 288 с.
5. Большой толковый словарь русских существительных: свыше 15 000 имен существ., идеограф. описание, синонимы, антонимы / [авт.-сост.: Л. Г. Бабенко и др.]; под общ. ред. Л. Г. Бабенко. - Москва: АСТ-Пресс Книга, 2005. – [Электронный ресурс] URL: 862https://noun_ru.academic.ru/275/%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7 (дата обращения: 15.04.2024.)
6. Васильевых И.П. Формирование аналитической и продуктивной текстовой деятельности обучающихся средствами смыслового чтения [Текст] / И.П. Васильевых // Педагогические измерения, 2020. - № 2. – с. 39-42.
7. Гашева Н.В., Кондаков Б.В. Исследовательские стратегии начала XXI века. Статья первая [Текст] / Н.В. Гашева, Б.В. Кондаков // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. № 3. С. 167-175
8. Григорьева А.К., Московкина И.И. Смысловое чтение учебного и научного текстов: уч. пособие. 5-е издание, стереотипное [Текст] / А.К. Григорьева, И.И. Московкина // М: Флинта, 2021. – 175 с.
9. Кипарисова С.О. К проблеме диагностики степени развития навыков смыслового чтения [Текст] / С.О. Кипарисова // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, 2020, №11–12. – С. 45–53.
10. Коник О.Г. Основы формирования навыка смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения сказок [Текст] / О.Г. Коник // Проблемы современного педагогического образования, 2019. - С. 163–167.
11. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия [Текст] / Под редакцией проф. Горкина А.П. — М.: Росмэн. 2006. – 584 с.
12. Мосунова А.А. Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура» [Текст] / А.А. Мосунова // Вестник Вятского государственного университета. 2011. № 2–1. С. 151–157.
13. Нестеркина Н.А. Краткосрочный курс «Речевой портрет личности» (из опыта работы по формированию смыслового чтения) [Текст] / Н.А. Нестеркина // Пермский педагогический журнал, 2016. - № 8. - С. 159–160.
14. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения: 09.03.2024).
15. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика [Текст] / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – 2 изд., испр. И доп. – М: Форум, 2015. – 367 с.
16. Семёнов А.Н. Виды анализа художественного текста: учебно-методическое пособие для учителей русского языка и литературы [Текст] / А.Н. Семёнов. - Ханты-Мансийск: редакционно-издательский отдел АУ ДПО ХМАО – Югры «Институт развития образования». – 2016. – 126 с.
17. Сидорова Галина Александровна. Новые подходы к оцениванию читательской грамотности. Результаты российских учащихся в международном исследовании PISA-2018 // Всероссийский семинар «Формирование и оценка функциональной грамотности школьников». 2021 [Презентация] // [Электронный

- ресурс] URL: http://www.irort.ru/sites/default/files/%D0%A7%D0%B8%D1%82.%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC.%20%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%93%D0%90_01.10.2021.pdf (дата обращения: 20.04.2024)
18. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя [Текст]/ Н.Н. Сметанникова. - М: Балласс. -2013. -126 с.
 19. Стасюк С.А. Формирование стратегии понимания целостного смысла текста через использование технологии развития критического мышления [Текст]/ С.А. Стасюк// Национальная ассоциация ученых, 2015. - № 7. - С. 60–63.
 20. Румбешта Е.А., Швалёва Т.В. Формирование смыслового чтения и умения работать с текстом в процессе применения познавательной проблемной деятельности [Текст]/Е.А. Румбешта, Т.В. Швалёва // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 6 (34). С. 52–60.
 21. Топор Г. Методология работы над художественным произведением: Дидактические материалы для учителей русского языка и литературы [Текст] / Г. Топор. - Кишинёв: КГПУ им. И. Крянгэ. - 2019. - 58 с. - С. 4.
 22. Тюпа В.И. Анализ художественного текста : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений [Текст]/ В. И.Тюпа. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с.
 23. Эко Умберто. Открытое произведение [Текст] / Умберто Эко; пер. с итал. А. Шурбелева. - М.: Академический проект. 2006. 384 с., с. 28

© Андреева Светлана Юрьевна (79211856817@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»