

Научно-исследовательская статья

УДК 373.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-64-79

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УЧЕБНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Наталья Дмитриевна Десяева^{1, a} ✉, Лариса Владимировна Ассуирова^{1, b},
Евгений Николаевич Леонович^{1, c}, Людмила Семеновна Сильченкова^{1, d}*

¹ *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

^a *481795@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1822-4032>*

^b *assuir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0020-6768>*

^c *ev.leonovich@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4226-1050>*

^d *lui-sil@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8829-6613>*

Аннотация. Актуальность проблемы, сформулированной авторами в статье, заключается в значимости понятия учебной интерпретации текста для теории и методики обучения не только русскому языку и литературе, но и другим гуманитарным наукам, что обусловлено необходимостью увидеть неразрывное единство рецептивной и продуктивной коммуникации, восприятия и порождения текста. Культуросообразность обращения к художественному тексту в образовательной среде всегда предполагает полное понимание его смысла читателем, результатом которого является собственное речевое произведение, высказывание о прочитанном. Целью настоящего исследования является попытка сформулировать теоретические положения методики обучения русскому языку относительно критериев отбора текстов для учебной интерпретации, механизмов интерпретационной деятельности школьников, опора на которые позволяет разработать систему обучения интерпретации художественного текста на уроках русского языка. Исследование осуществлялось с помощью методов 1) теоретического анализа проблемы в контексте изучения актуальной научной литературы 2) структурно-смыслового анализа учебных текстов художественного стиля, 3) контентного анализа текстов сочинений школьников, в которых представлены результаты их интерпретационной деятельности, 4) систематизации интерпретационных недочетов школьных сочинений.

В итоге подтвердилась исходная идея о том, что на результаты коммуникативной интерпретационной деятельности учащихся в значительной степени влияют характеристики исходных учебных текстов, методическая обработка которых должна осуществляться с учетом закономерностей интерпретации как процесса восприятия и толкования речевого произведения, что ведет к получению школьниками осознанного опыта понимания текстов в процессе их языкового анализа как начального этапа коммуникативного процесса. Изучение заявленной проблемы позволило определить перспективы и вызовы, связанные с внедрением приемов учебной интерпретации

художественного текста в процесс обучения школьников русскому языку, что является важным шагом в современной образовательной практике.

Ключевые слова: интерпретация художественного текста, учебная интерпретация текста, понимание текста, регулятивные единицы текста, текстовые ошибки учащихся, критерии отбора учебных текстов

Original article

UDC 373.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-64-79

PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE OF EDUCATIONAL INTERPRETATION OF LITERARY TEXT IN TEACHING SCHOOLCHILDREN THE RUSSIAN LANGUAGE

Natalya D. Desyaeva^{1, a} ✉, *Larisa V. Assuirova*^{1, b},
Evgeniy N. Leonovich^{1, c}, *Lyudmila S. Silchenkova*^{1, d}

¹ *Moscow City University,
Moscow, Russia*

^a *481795@mail.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1822-4032>

^b *assuir@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0020-6768>

^c *ev.leonovich@yandex.ru*, <https://orcid.org/0009-0009-4226-1050>

^d *lui-sil@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-8829-6613>

Abstract. The relevance of the problem formulated by the authors in the article lies in the significance of the concept of educational text interpretation for the theory and methodology of teaching not only the Russian language and literature, but also other humanities, due to the need to see the inextricable unity of receptive and productive communication, perception and generation of text. The cultural conformity of addressing a literary text in an educational environment always presupposes a complete understanding of its meaning by the reader, the result of which is his own speech work, a statement about what he read. The purpose of this study is an attempt to derive theoretical principles of the methodology of teaching the Russian language regarding the criteria for selecting texts for educational interpretation, the mechanisms of interpretive activity of schoolchildren, the basis of which allows us to develop a system for teaching the interpretation of literary texts in Russian language lessons. The research was carried out using methods of 1) theoretical analysis of the problem in the context of studying current scientific literature, 2) structural and semantic analysis of educational texts of artistic style, 3) content analysis of the texts of schoolchildren's essays, which present the results of their interpretative activities, 4) systematization of interpretive shortcomings in school essays.

As a result, the original idea was confirmed that the results of students' communicative interpretative activity are largely influenced by the characteristics of the original educational texts, the methodological processing of which should be carried out taking into account the laws of interpretation as the process of perception and interpretation of a speech

work, which leads to schoolchildren gaining conscious experience of understanding texts in the process of their linguistic analysis as the initial stage of the communicative process. The study of the stated problem made it possible to identify the prospects and challenges associated with the introduction of methods of educational interpretation of literary texts into the process of teaching schoolchildren the Russian language, which is an important step in modern educational practice.

Keywords: interpretation of literary text, educational interpretation of text, understanding of text, regulatory units of text, students' textual errors, criteria for selection of educational texts

Для цитирования: Десяева, Н. Д., Ассуирова, Л. В., Леонович, Е. Н., и Сильченкова, Л. С. (2024). Проблемы теории и практики учебной интерпретации художественного текста в обучении школьников русскому языку. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 64–79. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-64-79>

For citation: Desyaeva, N. D., Assuirova, L. V., Leonovich, E. N., & Silchenkova, L. S. (2024). Problems of theory and practice of educational interpretation of literary text in teaching Russian to schoolchildren. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 64–79. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-64-79>

Введение

Художественный текст является традиционным ресурсом дидактического материала для обучения русскому языку в школе. Созданные на его основе средства обучения могут быть представлены в учебно-методических комплектах в виде целого текста, отрывка из текста, цитаты, методически обработанного фрагмента, набора отдельных предложений. В целях реализации принципа культуросообразности во всех названных формах дидактического материала подчеркивается связь с текстовым источником (собственно художественным текстом) с помощью кавычек, указания имени автора, особой формулировки задания (которое в большинстве случаев начинается с фраз «Прочитайте отрывок из художественного текста...», «Прочитайте отрывок из произведения» и т. п.). Очевидно, что такой дидактический материал (независимо от того, является ли он целостным текстом) выполняет роль некоего сигнала культурной эпохи, ценностного отношения к писателю и его произведениям, а значит, и к русской культуре в целом.

Культуросообразность обращения к художественному тексту в образовательной среде всегда предполагает полное понимание его смысла читателем, результатом которого является собственное речевое произведение, высказывание о прочитанном. Ученые вслед за М. М. Бахтиным, указывавшим на активный характер любого понимания живого высказывания, живой речи, которое «может непосредственно реализоваться в действии» (Бахтин, 1979, с. 165), считают понимание текста коммуникативным процессом, который «затрагивает две стороны: понять самому, объяснить и/или обосновать это понимание другим» (Демьянков, 2001, с. 309). И если на уроках литературы или литературного чтения достижение полного понимания текста является первоочеред-

ной задачей, к решению которой приводит применение любой образовательной технологии, то на уроках русского языка понимание обеспечивается прежде всего раскрытием его смысла в собственном речевом произведении. Несмотря на притягательность образовательным сообществом данного факта (см. о необходимости работы над коммуникативным аспектом понимания текста в школе: Погосян, 2020; Богданова, 2015; Воителева, 2013; Сергеева, 2020 и др.), в практике обучения русскому языку проблему обучения коммуникативному пониманию художественного текста, предполагающему умение передать понятое в собственном речевом произведении, нельзя считать решенной. И, прежде всего, потому, что в методической науке не раскрыто содержание работы над учебной интерпретацией прочитанного художественного текста.

Термин «учебная интерпретация художественного текста» обозначает процесс, в котором школьник, выполняя учебное задание, 1) читает методически обработанный художественный текст, 2) формулирует смысл текста или фрагмента текста, 3) включает формулировку в сочинение как особый структурно-смысловой компонент. Необходимость введения данного термина в словарь методической науки подтверждается, например, тем, что эмпирические данные о затруднениях школьников при написании сочинения на основе прочитанного текста при сдаче ЕГЭ не обобщены в аспекте их связи с нарушениями закономерностей процесса именно интерпретации художественного текста и до сих пор квалифицируются на основе общей типологии речевых ошибок.

Приведем пример, иллюстрирующий данный вывод. Известно, что одной из основных речевых ошибок в школьных сочинениях является повтор одного и того же слова. Традиционно эта ошибка квалифицируется как результат бедности синонимического словарного запаса школьников. Частотность такого недочета особенно высока в сочинениях ЕГЭ, написанных по текстам о родном крае. Синонимичные замены слова «родина» словами «отечество», «отчизна» в данном случае невозможны. Очевидно, что учащиеся на этапе понимания прочитанных текстов, выделив слово «родина» как ключевое, не обращаются к полному содержанию соответствующего концепта (а он включает элементы «родной край», «родные места», «дорогие сердцу места», «место, где ты родился и вырос» и т. п. (см. Приорова, Савченко, и Фильчакова, 2018), владение которым обеспечивает полное понимание смысла прочитанного и который можно освоить только в процессе интерпретации прочитанных произведений, репрезентирующих данный концепт. Можно предположить, что у школьников недостаточно сформирован механизм интерпретации текста на основе обращения к содержащим «данные об определенном фрагменте человеческого опыта» (Новожилова, 2009, с. 49) когнитивным структурам, не наблюдается актуализация в их сознании определенных «квантов знания», сохраняющих «стереотипные признаки предмета, процесса, состояния, события» (Новожилова, 2009, с. 50) и предопределяющих, чего при столкновении с этими «сущностями» можно ожидать.

Очевидно, что проблему обучения интерпретации художественного текста в коммуникативном аспекте невозможно решить на уроках русского языка

только в старших классах. Опыт интерпретации прочитанного с опорой на содержание концептов формируется годами. Но и считать причиной подобных ошибок бедность синонимического словаря школьников нельзя, так как синонимы к слову «родина» вне контекста ученики подбирают легко.

Процесс интерпретации прочитанного описан в педагогической науке в аспекте обучения смысловому чтению (Genette, 1982; Yang, 2021). При этом в качестве основы понимания текста в процессе чтения рассматривается его смысловое восприятие (Зимняя, 1976; Белянин, 2003; и др.). В педагогике описаны приемы осмысления читаемого текста (Вачкова, и Пиче-оол, 2008; Сильченкова, 2023; и др.). К таким действиям относят определение по сильным позициям (заглавию, эпиграфу, начальному и конечному абзацам) темы текста, прогнозирование содержания по композиции текста, выделение ключевых слов в тексте, прогнозирование содержания по ключевым словам, выделение оценочной информации. Отметим, что приемы осмысления прочитанного, безусловно, способствуют его пониманию, однако не обеспечивают не только создания собственного речевого произведения, но и такого ключевого действия полной интерпретации текста, как формулировка его смысла (Lederer, 2014; Tihanov, 2019).

Освещение ряда аспектов интерпретации текста осуществляется в рамках обучения написанию сочинения по прочитанному, в том числе и проблемы подготовки школьников к ЕГЭ и ОГЭ, где предлагается написать сочинение, раскрывая собственное понимание фрагмента прочитанного текста (это может быть финал текста, высказывание одного из персонажей, та или иная мысль автора, прямо выраженная в тексте) (в 9-м классе), или написать сочинение на основе прочитанного, раскрывая конкретную проблему и отношение к ней автора текста (в 11-м классе) (Богданова, 2016). Однако лишь в единичных работах охарактеризован процесс учебной интерпретации художественного текста как ресурс создания школьником собственного речевого произведения, а существующие пособия для подготовки к аттестационным сочинениям не обеспечивают развития необходимых компетенций (количество ошибок в сочинениях интерпретационного характера не уменьшается уже более двух десятилетий (см.: Дошинский и др., 2023). Причиной такого положения дел является то, что в науке не представлено методического осмысления достижений герменевтики, психолингвистики и лингвистики в области анализа процесса интерпретации текста, в результате закономерности, на которых базируются методические разработки, не сформулированы с достаточной точностью.

Методологические основания исследования

Целью настоящего исследования является попытка сформулировать теоретические положения методики обучения русскому языку относительно критериев отбора текстов для учебной интерпретации, механизмов интерпретационной деятельности школьников, опора на которые позволяет разработать

систему обучения интерпретации художественного текста на уроках русского языка.

Исследование осуществлялось с помощью методов 1) теоретического анализа проблемы в контексте изучения актуальной научной литературы, 2) структурно-смыслового анализа учебных текстов художественного стиля, 3) контентного анализа текстов сочинений школьников, в которых представлены результаты их интерпретационной деятельности, 4) систематизации интерпретационных недочетов школьных сочинений.

Исходная идея исследования такова: на результаты коммуникативной интерпретационной деятельности учащихся в значительной степени влияют характеристики исходных учебных текстов, методическая обработка которых должна осуществляться с учетом закономерностей интерпретации как процесса восприятия и толкования речевого произведения, что ведет к получению школьниками осознанного опыта понимания текстов в процессе их языкового анализа как начального этапа коммуникативного процесса.

Результаты исследования

Какие же данные смежных наук мы считаем необходимыми для определения закономерностей осуществления полной учебной интерпретации художественного текста? Прежде всего, отметим лежащие в основе традиций истолкования текстов определенных жанров и стилей, по-другому — филологической интерпретации, ключевые идеи философской герменевтики. Говоря об этом, следует упомянуть высказанную еще Ф. Шлейермахером идею преодоления «герменевтического круга», состоящую в необходимости истолкования всего текста через его отдельные части и, наоборот, части — через целое, тем самым прибегая в интерпретации к расширению ее контекста (Ракитов, 1988, с. 150–165). Данная идея, очевидно, играет большую роль в определении в процессе понимания текста значения исследования коммуникативной ситуации его создания. В традициях изучения художественного текста в школе подобный анализ обычно касается истории создания произведения, общей характеристики творчества автора. Подобный социокультурный контекст, безусловно, играет важнейшую роль при интерпретации целостного художественного произведения (Liu, Wang, 2021; Fyodor Dostoyevsky, 2024). Однако в учебной интерпретации на уроках русского языка более значимым становится контекст непосредственной коммуникативной ситуации, в которой предметом речи школьника становится толкуемый текст, а демонстрация его понимания осознается как коммуникативная задача.

В учении об интерпретации с опорой на идею коммуникативной кооперации (Грайс) — одну из важнейших в психолингвистике — сформулировано следующее положение: автор, когда текст еще только зарождается, уже догадывается, каким образом его будет толковать тот, к кому данный текст

обращен. Совпадение интерпретации с изначальным замыслом создателя текста предопределяется по большей части «степенью совпадения картины мира автора и читателя» (Сафронова, 2007, с. 220). С учетом вышесказанного можно выявить характерные особенности учебной интерпретации, в которой методисты формируют корпус текстов, предлагаемых для анализа на уроках в школе. Тем самым в процессе их интерпретации можно выделить следующие этапы: истолкование одного и того же текста сначала ученым-методистом, а затем учеником. На основе этого можно сделать вывод об относительной автономности включенного в процесс обучения русскому языку текста (Méchoulan, 2003). У школьника при этом складывается впечатление, что у анализируемого речевого высказывания утрачивается личностное начало его создателя. Автор лишь воплощает определенный пласт культуры, играет роль носителя информации, имеющей социальное, нравственное, эстетическое или культурологическое значение. Таким образом, наблюдается преимущественно однозначное восприятие направленности содержания текста как результата интерпретации, мотива его автора: как стремление в толковании текста, в высказывании определенного типа передать подобную информацию (Bassnet, 2014). Цель такой интерпретации — доведение до сведения других лиц смысла того или иного текста. Однако в образовательном процессе коммуникативная цель интерпретатора дополняется намерением продемонстрировать правильность понимания. В коммуникативную ситуацию толкования как совокупность явлений, внешних по отношению к языку, влияющих на отбор языковых средств и особенности их сочетания в тексте, включаются: 1) содержание и форма исходного текста как предмет речи; 2) коммуникативное намерение осуществить интерпретацию текста, откликнуться на прочитанное; 3) особый образ условного исследователя текста — интерпретатора. Осмысление данной ситуации учеником необходимо для передачи содержания прочитанного в собственном речевом произведении (Paloposki, 2010).

В психолингвистике бесспорной признается мысль о том, что толчком к восприятию речи и ее интерпретации служит обозначение в тексте объекта или ситуации, которое «активизирует в сознании получателя соответствующий фрейм, содержащий стереотипные знания о данных объекте или ситуации» (Новожилова, 2009, с. 149). То есть интерпретация, в принципе, возможна лишь в том случае, если у читателя есть фоновые знания, которые актуализируются определенными языковыми средствами в тексте. Следовательно, в школьной практике необходимо обращать внимание на те языковые единицы, которые могут вызвать в сознании читающего определенные смыслы (XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society, 2023).

В коммуникативной стилистике содержатся данные об основаниях систематизации средств языка и речи, способствующих пониманию прочитанного. Ученые, производя коммуникативно-стилистический анализ художественного текста, осуществляют отбор и описание регулятивов (регулятивных структур),

которые рассматриваются как управляющие вниманием читателя средства языка и речи. Регулятивность, с точки зрения Н. С. Болотновой, — это «системное качество текста, отражающее его способность, воздействуя на читателя, направлять его интерпретационную деятельность» (Болотнова, 2011, с. 34). Следовательно, тексты, предлагаемые для интерпретации учащимся, должны отличаться наличием ярких регулятивных средств, характеризоваться достаточной регулятивной силой. В коммуникативной стилистике в числе таких средств называют лингвистические (лексические, ритмико-звуковые, словообразовательные, морфологические, синтаксические) и экстралингвистические (логические, композиционные, графические) (Болотнова, 2011, с. 35).

Анализ текстов, представленных в вариантах ЕГЭ по русскому языку, показывает, что не все названные основания типологии актуальны для учебной интерпретации. Для школьной практики важны прежде всего эксплицитность признаков предмета речи, языковая специфика и структурно-семантический способ связи регулятивов в тексте. Данные аспекты языкового состава речевого произведения традиционно рассматриваются в школьном лингвистическом анализе текста. В образовательной практике важно лишь последовательно применять процедуры языкового анализа для воплощения его результатов в сочинениях (Ne, 2023).

Сопоставив тексты, легшие в основу ЕГЭ по русскому языку, и сочинения школьников, можно сделать вывод об актуальности для регулятивного анализа на уроках таких структурно-смысловых компонентов текста, как повторы сюжетных микротем (передают действия персонажей), повторы эмотивных микротем (служат для выражения эмоционального состояния героев), прием развернутой метафоры, внутренний монолог героя, прием содержательного контраста (отражает изменение позиции персонажа или обстоятельств события), репрезентация объектов чувственного восприятия, оценки предмета речи. Это позволяет сделать вывод об актуальности следующих критериев отбора художественных текстов для интерпретации: 1) нарративности, 2) выраженности ценностной позиции автора, 3) прямой выраженности базовых ценностных смыслов, 4) наличия в тексте повторяющихся микротем, 5) выраженности в тексте границ микротем. Последний критерий представляется наиболее важным и наименее осознанным в профессиональном сообществе (в художественных текстах жанра эссе размытость границ между микротемами — один из жанровых признаков, и это необходимо учитывать при отборе и методической обработке текстов).

Отсутствие в школе системы специальной работы, активизирующей интеграцию рецептивной и продуктивной речевой деятельности учащихся посредством внимания к смыслопорождающим функциям регулятивных структур художественного текста, является одной из причин возникновения у школьников текстовых ошибок. Анализ сочинений учащихся (проанализировано 100 работ выпускников за 2022/2023, 2023/2024 учебные годы, средний балл — 12 из 21) позволяет

уточнить существующую типологию ошибок и основания их выделения. Покажем ошибки на примере сочинений по методически обработанному фрагменту произведения К. Паустовского «Прощание с летом»¹. В приведенном материале дана квалификация ошибки и типичная ошибочная формулировка в сочинении.

Виды и примеры ошибок:

1. Подмена основной мысли текста кратким пересказом произведения. (*Герои произведения оказались в деревне в конце ноября. Все время лил дождь, но они затапливали печи, читали и думали о прочитанном.*)
2. Подмена смысловым компонентом темы основной мысли текста. (*Несколько дней шел холодный дождь.*)
3. Подмена основной мысли отражающими основные микротемы ключевыми предложениями текста. (*Самое грустное время в деревне — конец ноября. В это время можно побыть дома и подумать.*)
4. Формулировка оценки предмета речи, не связанной с позицией автора и основным содержанием текста. (*Несколько дней лил дождь. Погода типична для осени.*)
5. Перевод на личностно значимый обыденный уровень основного содержания текста. (*Когда я попадаю осенью в деревню, мне тоже всегда грустно.*)
6. Подмена авторской оценки предмета речи иной, сформулированной по ассоциации оценкой. (*В холодное осеннее время хорошо, когда рядом любимые животные.*)

Взяв за основу результаты анализа сочинений школьников, можно заключить, что наряду с владением отдельными начальными умениями интерпретации они порой испытывают сложности прежде всего в понимании ключевых слов, при этом подменяют понятия, заменяют их социальными стереотипами, их речь замыкается в смысловом круге. В тексте художественного стиля раскрытие смысла прочитанного затрудняется еще больше в связи с метафоричностью речевого произведения. Решение названных проблем кроется, как нам представляется, в объединении работы над осмыслением источника высказывания, в роли которого выступает текст, и процесса обучения школьников написанию сочинения с элементами интерпретации.

Таким образом, при создании нового текста на основе исходного ученик использует элементы филологического анализа текста, с помощью которых можно увидеть структурные элементы текста: 1) интерпретируемый отрывок как часть целого текста, 2) ключевые слова интерпретируемого отрывка и целого текста, 3) отдельные предложения текста, их части, отношения между предложениями, то есть регулятивы, благодаря которым раскрывается смысл ключевых слов интерпретируемого отрывка и выявляется их значение в передаче авторского отношения к предмету речи, главной мысли текста. С помощью

¹ <https://ped-kopilka.ru/semeinaja-biblioteka/vneklasnoe-chtenie-4-klas/paustovskii-proschanie-s-letom.html>

таких действий можно объединить анализ структуры и семантики интерпретируемого текста, чтобы, во-первых, создать собственное речевое произведение, а во-вторых, фрагменты текста-исходника «вплести в ткань» вновь рожденного высказывания об интерпретируемом (Savory, 1957).

Дискуссионные вопросы

Результаты исследования позволяют дать ответ на некоторые дискуссионные вопросы, уже сформулированные в методике подготовки школьников на основе прочитанного художественного текста:

1) Следует ли обучать коммуникативной учебной интерпретации сразу на целых текстах, сосредоточив внимание на содержании обучения в 9-х и 11-х классах?

2) Есть ли смысл считать учебную интерпретацию текста устойчивым компонентом содержания обучения русскому языку, не зависящим от современной формы аттестационных испытаний?

3) Является ли предложенный подход более эффективным, чем существующая практика обучения пониманию и толкованию текста на разных этапах работы над развитием речевой деятельности школьников?

Работа над коммуникативной учебной интерпретацией частично уже осуществляется в школе при обучении сочинению-рассуждению в жанре отзыва. Однако анализ показывает, что обладает своей спецификой продукт интерпретации, толкование текста. Прежде всего школьник ведет непосредственное наблюдение в отношении предназначенного для истолкования текста, а это возможно сделать путем охвата целиком объекта наблюдения. Поэтому в качестве материала для интерпретации учитель на уроках русского языка на разных ступенях обучения может предлагать выражающие относительно законченную мысль афоризмы, пословицы, отрывки из произведений.

Как и в отзыве, написанном по результатам интерпретации, в сочинении используются аргументы особого рода — извлечения из интерпретируемого текста, то есть аргументы фактологического типа. С их помощью автор интерпретации демонстрирует подтверждение конкретными фактами своего осмысления исходного текста. Однако отзыв пишется на основе впечатлений (ср.: «В отзыве обычно выделяют... особенности предмета, явления, которые вызвали эмоциональный отклик автора, <...> развернуто высказывают свои оценки и чувства» (Матвеева, 2003, с. 399), но сочинение-толкование на этапе аттестационных испытаний школьников может быть написано только на основе лингвистического анализа текста.

Речеведческие и лингвистические аспекты изучения художественного текста всегда занимали в обучении русскому языку особое место. Работа с текстом художественного стиля позволяет формировать у учащихся представление о средствах выразительности речи, умения создавать высказывания о прочитанном,

воспитывать языковой вкус (Lu, 2020). Но обучение сочинениям на основе прочитанного в начальной и основной средней школе до сих пор основывается преимущественно не на анализе функционально-стилевых особенностей текстов, а на анализе функционально-смысловых типов речи. Очевидно потому, что функционально-стилевая принадлежность текста не оказывает серьезного влияния на содержание и структуру создаваемых учениками высказываний различных функционально-смысловых типов. Такой подход позволяет эффективно развивать умения школьников создавать высказывания определенных функционально-смысловых типов речи. Однако для формирования социально значимых коммуникативных компетенций важно учить школьника писать сочинение, выражая ключевые культурные смыслы, инициированные прочитанным текстом. Этого требуют и особенности коммуникации в современном обществе, где цифровые инструменты делают формализованным эмоционально-ценностный аспект общения, и возникает необходимость осознания учащимися возможностей русского языка как средства самовыражения, и задачи их подготовки к итоговым аттестациям. Именно поэтому необходимо обеспечить не только частотную, но и организованную особым образом работу с художественным текстом на уроках русского языка на разных ступенях обучения, в основе которой должна лежать интерпретация речевого произведения, прочитанного школьниками (Aloe, & Apollonio, 2023).

Заключение

Анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме, процесса интерпретации текста школьниками в ходе государственной аттестации позволяет увидеть прежде всего неразрывное единство рецептивной и продуктивной коммуникации, восприятия и порождения текста, что делает понятие учебной интерпретации текста значимым для теории и методики обучения не только русскому языку и литературе, но и другим гуманитарным наукам. Однако специфика толкования как особого явления в коммуникативной культуре, отражающего внешний результат взаимодействия человека с чужим текстом, определяется его объектом — текстом определенной функционально-стилевой принадлежности. Толкованию художественного текста можно учить лишь при освоении школьниками основ филологических наук, поскольку данный процесс требует серьезного языкового анализа объекта интерпретации. Вместе с тем один из очевидных образовательных результатов обращения в школе к учебной интерпретации — освоение модели толкования текста как метапредметного умения. Изучение метапредметного характера данного учебного действия требует обращения к корпусу учебных текстов, воплощающих содержание различных образовательных областей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бахтин, М. М. (1979). Проблема речевых жанров. В: *Эстетика словесного творчества* (с. 159–206). Москва: Искусство. https://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm
2. Демьянков, В. З. (2001). Лингвистическая интерпретация текста: Универсальные и национальные (идиоэтнические) стратегии. В: *Язык и культура: Факты и ценности* (с. 309–323). Москва: Языки славянской культуры. <http://www.infolex.ru/Stepanov.html>
3. Погосян, Д. А. (2020). Интерпретация художественного текста в лингводидактике. *Евразийский Союз Ученых*, 5(74), 47–49. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44186567>
4. Богданова, Е. С. (2015). Фикциональность художественного текста как основа методики обучения школьников текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности. *Педагогическое образование в России*, 10, 231–239. <https://cyberleninka.ru/article/n/fiktionalnost-hudozhestvennogo-teksta-kak-osnova-metodiki-obucheniya-shkolnikov-tekstovosprimayuschey-i-interpretatsionnoy>
5. Воителева, Т. М. (2013). Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию (методический аспект). *Rhema. Рема*, 3. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-interpretatsiya-teksta-kak-put-k-ego-ponimaniyu-metodicheskiiy-aspekt>
6. Сергеева, Э. С. (2020). Прием понимания как один из способов интерпретации художественного текста. *Academic research in educational sciences*, 4, 310–314. <https://cyberleninka.ru/article/n/priyom-ponimaniya-kak-odin-iz-sposobov-interpretatsii-hudozhestvennogo-teksta>
7. Приорова, Е. М., Савченко, Е. П., и Фильчакова, Е. М. (2018). Концепт «родина» в английской и русской лингвокультурах. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 4-1(82), 159–164. <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-rodina-v-angliyskoy-i-russkoy-lingvokulturah>
8. Новожилова, К. Р. (2009). Когнитивная интерпретация художественного текста. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9, 1, 1*, 49–58. <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta>
9. Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris.
10. Yang, F. (2021). Declaration on knowledge translation. *Modern study of foreign languages*, 5, 2–27.
11. Зимняя, И. А. (1976). Смысловое восприятие речевого сообщения. В: *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)* (с. 5–33). Под ред. Т. М. Дридзе, и А. А. Леонтьева. Москва: Наука. <https://iling-ran.ru/library/psylingva/vosprijatie.pdf>
12. Белянин, В. П. (2003). *Психолингвистика*. Учебник. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт. http://lib.yus.am/disciplines_bk/e500b25109704ac96d0c0bce5f32c77.pdf
13. Вачкова, С. Н., и Пиче-оол, Т. С. (2008). О целесообразности единого подхода к формированию современного читателя (научная школа профессора Н. Н. Светловской). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 3(26), 59–69. [https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2815/1485948336-VestnikPedagogikaIPsihologiya3\(26\).Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2815/1485948336-VestnikPedagogikaIPsihologiya3(26).Pdf)
14. Сильченкова, Л. С. (2023). Смысловое чтение в начальной школе. *Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы*, 10, 255–261.

15. Lederer, M. (2014). *Translation. The Interpretative Model*. New York.
16. Tihanov, G. (2019). *The Birth and the Death of Literary Theory: Regimes of Relevance in Russia and Beyond*. Stanford: Stanford University Press.
17. Богданова, Е. С. (2016). Специфика работы над сочинением на основе исходного текста на уроках русского языка. *Человеческий капитал*, 10(94), 34–38. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26688681>
18. Дощинский, Р. А., Абрамовская, Л. Н., Крайник, О. М., и Соловьева, Т. В. (2023). Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2023 года по русскому языку. *Педагогические измерения*, 3, 4–23. <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2023-03.pdf>
19. Ракитов, А. И. (1988). Опыт реконструкции концепции понимания Фридриха Шлейермахера. В: *Историко-философский ежегодник* (с. 150–165). Москва: Наука.
20. Liu, Sh., & Wang, L. (2021). Cognitive-psychological study of the generation of fragments of Chinese current affairs: studying the features of multi-text fragmentation from the point of view of the theory of memory limits. *Forum on issues of language and culture*, 3, 3–13.
21. *Preview Poor Folk by Fyodor Dostoyevsky* (2024). Available at: <https://booksdrive.org/wp-content/uploads/2022/07/Poor-folk-by-Fyodor-Dostoyevsky-pdf-free-download.pdf>
22. Сафронова, И. Н. (2007). Интерпретация. В: *Культура русской речи*. Энциклопедический словарь-справочник (с. 219–221). Под ред. Л. Д. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. Москва: Флинта; Наука.
23. Méchoulan, É. (2003). Intermédialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques. *Intermediality: History and Theory of the Arts, des lettres et des techniques. Intermédialités*, 1, 9–27.
24. Bassnet, S. (2014). *Translation*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
25. Paloposki, O. (2010). *Domestication and foreignization*. Handbook of Translation Studies. Ed. by Y. Gambier, L. van Doorslaer. John Benjamins Publishing Company, 2, 40–42.
26. *XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society* (2023). The 150 Years of Demons. Book of Abstracts. Nagoya: Nagoya University of Foreign Studies Press.
27. Болотнова, Н. С. (2011). О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 3(105), 34–40. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologii-regulyativnyh-struktur-v-tekste-kak-forme-kommunikatsii>
28. Ne, Y. (2023). Application of argumentative and subtractive translation methods in the practice of Russian news translation. *Taste – Classic*, 2, 60–62.
29. Savory, Th. (1957). *Threat of Translation*. London.
30. Матвеева, Т. В. (2003). Отзыв. В: *Культура русской речи*. Энциклопедический словарь-справочник (с. 399). Под ред. Л. Д. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. Москва: Флинта; Наука.
31. Lu, Zhi. (2020). Metaphor translation process and translation strategy on the threshold of cognitive translation studies. *Research of the English language*, 4, 116–127. (In Chin.).
32. Aloe, S., & Apollonio, C. (2023, 04 Sept.). A Letter to Professor Ikuo Kameyama from International Dostoevsky Society and North American Dostoevsky Society. *International Dostoevsky Society*. <https://www.ids2022n.jp/media/2023102-103126-494.pdf>

References

1. Bakhtin, M. M. (1979). The problem of speech genres. In: *Aesthetics of verbal creativity* (pp. 159–206). Moscow, Art. (In Russ.). https://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm
2. Demyankov, V. Z. (2001). Linguistic interpretation of the text: Universal and national (idio-ethnic) strategies. In: *Language and culture: Facts and values* (pp. 309–323). Moscow: Languages of Slavic culture. (In Russ.). <http://www.infolex.ru/Stepanov.html>
3. Poghosyan, D. A. (2020). Interpretation of literary text in linguodidactics. *Eurasian Union of Scientists*, 5(74), 47–49. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44186567>
4. Bogdanova, E. S. (2015). Fictionality of a literary text as the basis for teaching school-children text-perceiving and interpreting activities. *Teacher education in Russia*, 10, 231–239. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/fiksionalnost-hudozhestvennogo-teksta-kak-osnova-metodiki-obucheniya-shkolnikov-tekstovospriniimayuschey-i-interpretatsionnoy>
5. Voiteleva, T. M. (2013) Analysis and interpretation of the text as a path to its understanding (methodological aspect). *Rhema. Rema*, 3. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-interpretatsiya-teksta-kak-put-k-ego-ponimaniyu-metodicheskiy-aspekt>
6. Sergeeva, E. S. (2020). The technique of understanding as one of the ways to interpret a literary text. *Academic research in educational sciences*, 4, 310–314. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/priyom-ponimaniya-kak-odin-iz-sposobov-interpretatsii-hudozhestvennogo-teksta>
7. Priorova, E. M., Savchenko, E. P., & Filchakova, E. M. (2018) The concept of “homeland” in English and Russian linguistic cultures. *Philological sciences. Issues of theory and practice*, 4-1(82). 159–164. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-rodina-v-angliyskoy-i-russkoy-lingvokulturah>
8. Novozhilova, K. R. (2009). Cognitive interpretation of literary text. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 9, 1, 1*, 49–58. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta>
9. Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris.
10. Yang, F. (2021). Declaration on knowledge translation. *Modern study of foreign languages*, 5, 2–27.
11. Zimnyaya, I. A. (1976). Semantic perception of a speech message. In: *Semantic perception of a speech message (in conditions of mass communication)* (pp. 5–33). Ed. by T. M. Dridze, & A. A. Leontyeva. Moscow: Science. (In Russ.). <https://iling-ran.ru/library/psylingva/vosprijatie.pdf>
12. Belyanin, V. P. (2003). *Psycholinguistics*. Textbook. Moscow: Flint: Moscow Psychological and Social Institute. (In Russ.). http://lib.y-su.am/disciplines_bk/e500b25109704ac96d-0c0c6ce5f32c77.pdf
13. Vachkova, S. N., & Piche-ool, T. S. (2008). On the advisability of a unified approach to the formation of a modern reader (scientific school of Professor N. N. Svetlovskaya). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 3(26), 59–69. (In Russ.). [https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2815/1485948336-VestnikPedagogikaIPsihologiya3\(26\).Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2815/1485948336-VestnikPedagogikaIPsihologiya3(26).Pdf)
14. Silchenkova, L. S. (2023). Meaningful reading in elementary school. *Current issues in the professional training of modern primary school teachers*, 10, 255–261. (In Russ.).
15. Lederer, M. (2014). *Translation. The Interpretative Model*. New York.
16. Tihanov, G. (2019). *The Birth and the Death of Literary Theory: Regimes of Relevance in Russia and Beyond*. Stanford: Stanford University Press.

17. Bogdanova, E. S. (2016) Specifics of working on an essay based on the source text in Russian language lessons. *Human Capital*, 10(94), 34–38. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=26688681>
18. Doschinsky, R. A., Abramovskaya, L. N., Krainik, O. M., & Solovyova, T. V. (2023). Analytical report on the results of the 2023 Unified State Exam in the Russian language. *Pedagogical Measurements*, 3, 4–23. (In Russ.). <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2023-03.pdf>
19. Rakitov, A. I. (1988). Experience in reconstructing the concept of understanding of Friedrich Schleiermacher. In: *Historical and philosophical yearbook* (pp. 150–165). Moscow: Nauka. (In Russ.).
20. Liu, Sh., & Wang, L. (2021). Cognitive-psychological study of the generation of fragments of Chinese current affairs: studying the features of multi-text fragmentation from the point of view of the theory of memory limits. *Forum on issues of language and culture*, 3, 3–13.
21. *Preview Poor Folk by Fyodor Dostoyevsky* (2024). Available at: <https://booksdrive.org/wp-content/uploads/2022/07/Poor-folk-by-Fyodor-Dostoyevsky-pdf-free-download.pdf>
22. Safronova, I. N. (2007). Interpretation. In: *Culture of Russian speech*. Encyclopedic dictionary-reference book (pp. 219–221). Ed. by L. D. Ivanova, A. P. Skovorodnikova, E. N. Shiryaeva et al. Moscow: Flint; Nauka.
23. Méchoulan, É. (2003). Intermédialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques. *Intermediality: History and Theory of the Arts, des lettres et des techniques. Intermédialités, 1*, 9–27. (In Russ.).
24. Bassnet, S. (2014). *Translation*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
25. Paloposki, O. (2010). *Domestication and foreignization*. Handbook of Translation Studies. Ed. by Y. Gambier, L. van Doorslaer. John Benjamins Publishing Company, 2, 40–42.
26. *XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society* (2023). The 150 Years of Demons. Book of Abstracts. Nagoya: Nagoya University of Foreign Studies Press.
27. Bolotnova, N. S. (2011). On the typology of regulatory structures in the text as a form of communication. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 3(105), 34–40. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologii-regulyativnyh-struktur-v-tekste-kak-forme-kommunikatsii>
28. Ne, Y. (2023). Application of argumentative and subtractive translation methods in the practice of Russian news translation. *Taste – Classic*, 2, 60–62.
29. Savory, Th. (1957). *Threat of Translation*. London.
30. Matveeva, T. V. (2003). Review. In: *Culture of Russian speech*. Encyclopedic dictionary-reference book (p. 399). Ed. by L. D. Ivanova, A. P. Skovorodnikova, E. N. Shiryaeva et al. Moscow: Flinta; Nauka. (In Russ.).
31. Lu, Zhi. (2020). Metaphor translation process and translation strategy on the threshold of cognitive translation studies. *Research of the English language*, 4, 116–127. (In Chin.).
32. Aloe, S., & Apollonio, C. (2023, 04 Sept.). A Letter to Professor Ikuo Kameyama from International Dostoevsky Society and North American Dostoevsky Society. *International Dostoevsky Society*. <https://www.ids2022n.jp/media/2023102-103126-494.pdf>

Статья поступила в редакцию: 20.01.2024; The article was submitted: 20.01.2024;
одобрена после рецензирования: 29.03.2024; approved after reviewing: 29.03.2024;
принята к публикации: 15.06.2024. accepted for publication: 15.06.2024.

Информация об авторах / Information about the authors:

Наталья Дмитриевна Десяева — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Natalya D. Desyaeva — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Teaching Methods, Moscow City University, Moscow, Russia.

481795@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1822-4032>

Лариса Владимировна Ассурова — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Larisa V. Assurova — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Teaching Methods, Moscow City University, Moscow, Russia.

assuir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0020-6768>

Евгений Николаевич Леонович — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Evgeniy N. Leonovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Teaching Methods, Moscow City University, Moscow, Russia.

ev.leonovich@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4226-1050>

Людмила Семеновна Сильченкова — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Lyudmila S. Silchenkova — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Teaching Methods, Moscow City University, Moscow, Russia.

lui-sil@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8829-6613>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.