

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-26-37>

## Повышение уровня понимания лирики А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста

Ксения Вадимовна Миронова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Россия, [kseniamir@inbox.ru](mailto:kseniamir@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>

**Аннотация.** Поэзия А. С. Пушкина сопровождает российских учащихся на протяжении практически всего периода обучения в школе. Однако приходится констатировать, что для многих современных подростков пройденные по программе стихотворения остаются чуждыми и малопонятными. Живя в эпоху цифровых технологий, школьники нередко переносят поверхностные стратегии работы с информацией на чтение лирических произведений, требующих эмоциональной и когнитивной вовлеченности в лирическое повествование. Хотя к настоящему времени накоплено богатое научное и учебно-методическое наследие в сфере изучения поэзии Пушкина со школьниками, ощущается нехватка научно обоснованного инструментария, работа с которым, с одной стороны, направляла бы подростка на путь вдумчивого чтения, глубокого осмысления текста, с другой стороны, давала бы педагогу возможность оценить уровень понимания стихов учащимися. Цель исследования – определить условия повышения эффективности процесса изучения стихотворений Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста. На основе психодидактического подхода и процессуально-результативной модели понимания лирической поэзии разработано несколько онлайн-вариантов проверочно-обучающей методики по лирике Пушкина, содержащих ряд гиперссылок. Показано, что работа с учебным гипертекстом может помочь подростку не только более точно понять отдельные слова и поэтические образы, но и познакомиться с мнениями других школьников о том или ином смысловом аспекте произведения, а затем, опираясь на них, обосновать собственную позицию. На конкретных примерах представлены способы построения заданий, которые соответствуют трем этапам взаимодействия читателя со стихотворением: синкретическому (непосредственный отклик), аналитическому (многомерный анализ), синтетическому (интерпретационный синтез).

**Ключевые слова:** лирика А. С. Пушкина, подростки, проверочно-обучающая работа, учебный гипертекст, психодидактический подход, творческое взаимодействие

**Для цитирования:** Миронова К. В. Повышение уровня понимания лирики А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 26–37. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-26-37>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

## Enhancing understanding of A. S. Pushkin's lyrics during testing and teaching activities using educational hypertext

Ksenia Vadimovna Mironova

Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, [kseniamir@inbox.ru](mailto:kseniamir@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>

**Abstract.** A. S. Pushkin's poetry accompanies Russian students throughout almost the entire period of schooling. However, it has to be admitted that for many modern teenagers the poems covered in the syllabus remain alien and incomprehensible. Living in the era of digital technologies, schoolchildren often transfer superficial information handling strategies to reading lyric works that require emotional and cognitive involvement in the lyric narrative. Although rich scientific, educational, and methodological heritage has been accumulated in the field of studying Pushkin's poetry with schoolchildren, there is a lack of scientifically grounded tools. Working with them, on the one hand, teenagers would be guided on the path of thoughtful reading and a profound understanding of the text. On the other hand, such tools would give teachers an opportunity to assess the level of understanding poetry by students. The study aims to determine the conditions for enhancing the effectiveness of studying Pushkin's poems during testing and teaching activities

using educational hypertext. Based on the psychodidactic approach and the process-result model of understanding lyric poetry, several online versions (containing a number of hyperlinks) of the testing and teaching methodology for studying Pushkin's lyrics were developed. The article shows that working with educational hypertext can help teenagers not only understand individual words and poetic images more accurately, but also familiarise themselves with other school students' opinions about various semantic aspects of the work, and then, based on them, justify their own viewpoints. Ways of designing assignments within the considered methodology are presented on specific examples. The tasks correspond to the three stages of the reader's interaction with a poem: syncretic (immediate response), analytical (multidimensional analysis), synthetic (interpretive synthesis).

**Keywords:** A. S. Pushkin's lyric poetry, teenagers, testing and teaching work, educational hypertext, psychodidactic approach, creative interaction

**For citation:** Mironova K. V. Enhancing understanding of A. S. Pushkin's lyrics during testing and teaching activities using educational hypertext. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2024;85(3):26–37. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2024-85-3-26-37>.

**Введение.** Уже более ста лет назад прозвучал скандальный призыв футуристов «сбросить» А. С. Пушкина с «парохода современности». Однако и сегодня, в эпоху быстро развивающихся информационных технологий, творчество Пушкина не теряет своей актуальности, поэт по-прежнему воспринимается как «солнце русской поэзии», в его произведениях исследователи продолжают выявлять новые смыслы. В то же время приходится констатировать, что для многих современных российских подростков стихотворения Пушкина, как и стихи большинства других авторов из школьной программы, остаются чуждыми и малопонятными.

Сложившаяся ситуация, с одной стороны, обусловлена объективной трудностью лирического рода литературы, для которого характерны смысловая многоплановость, метафоричность, лаконизм высказывания, деформированность стихотворного синтаксиса, сочетание предельной субъективности с объективностью [Лотман 1996; Гинзбург 1997]. С другой стороны, к такому положению дел приводит преобладание дидактизма, когда изучение лирики носит репродуктивный характер и учащиеся выступают в качестве достаточно пассивных объектов педагогического воздействия, чьи главные задачи – запомнить и воспроизвести пройденный материал [Миронова 2021; Sigvardsson 2020]. При этом, как отмечает В. П. Зинченко, у школьников может появиться «опасная иллюзия полного понимания», которая препятствует творческому осмыслению произведения [Зинченко 1997: 45]. По словам Андрея Белого, «Пушкин самый трудный поэт для понимания; в то же время

он внешне доступен. Легко скользить на поверхности его поэзии и думать, что понимаешь Пушкина. Легко скользить и пролететь в пустоту» [Белый 1994: 351]. Подобное иллюзорное всепонимание базируется на антирефлексивной установке, когда школьников «...стараятся “обучать” готовому пониманию, а отнюдь не рефлексивной готовности» [Богин 1991: 41].

Серьезной проблемой является также то, что в современную эпоху информационной перегрузки у многих подростков, часто использующих цифровые устройства, формируется потребительский подход к чтению, при котором они не взаимодействуют с текстом, а поверхностно с ним знакомятся. Кроме того, учащиеся склонны совмещать различные медиаактивности, даже когда выполняют учебные задания, что способствует развитию «клипового» мышления, рассеянности внимания [Солдатова и др. 2020]. В результате, как подчеркивают Т. В. Борзова и Л. А. Мосунова, осмысление произведения подменяется воспроизведением информации о нем, причем нередко ошибочным [Борзова, Мосунова 2020]. Наиболее очевидными данные проблемы становятся, когда подростки переносят скоростные читательские стратегии на чтение лирических произведений, требующих вдумчивого подхода, эмоциональной и когнитивной вовлеченности в лирическое повествование. Однако применительно к изучению поэзии Пушкина было бы неверно видеть только негативные стороны в том богатом опыте работы с цифровым текстом, который накапливается у современных школьников к средним классам. Вопрос заключается в том, как правильно реализовывать возможности,

открываемые цифровыми технологиями, и имеющиеся у подростков навыки работы с этими технологиями.

Плодотворным представляется включение в процесс чтения и анализа стихотворений учебного гипертекста, благодаря которому ученик может не только более точно понять отдельные слова и поэтические образы, но и познакомиться с мнениями других читателей о том или ином смысловом аспекте произведения, а затем, опираясь на них, обосновать собственное мнение.

Согласно широкому толкованию, под гипертекстом понимается любой текст, включающий отсылки к другим текстам. Однако в данной статье мы будем говорить только об электронном гипертексте и рассматривать один из его видов – учебный гипертекст, «в котором создается гибкий механизм ссылок, позволяющий связывать информационные компоненты различной модальности (вербальной, иллюстративной, графической, анимационной, звуковой и т. д.) в едином функциональном контексте» [Исаева 2014: 153]. В структуре гипертекста выделяют два базовых элемента: 1) минимально значимая информационная единица (гнездо, узел, текстовый блок, гипотекст); 2) гипертекстовая ссылка, или гиперссылка, служащая средством когезии (связности) и когерентности (целостности) [Стройков 2019: 288–289]. Гиперссылки технически обеспечивают «возможность перехода к соответствующему смысловому элементу (текстовому фрагменту, фразе, слову), т. е. возможность вызвать его для прочтения» [Субботин 1993: 40]. При этом они «одновременно выполняют и функцию выражения идей автора, и функцию привлечения внимания читателя» [Бурукина 2020: 185]. Однако количество гиперссылок должно быть умеренным, так как иначе внимание к ним снижается, увеличивается число пропусков даже тех из них, которые содержат наиболее ценные сведения [Fitzsimmons et al. 2019].

Учебный гипертекст отличается специальным моделированием представленной в нем информации для организации и управления деятельностью учащихся. К числу его свойств относятся коммуникативность, интерактивность, вариативность учебных заданий, открытость для внеаудиторной

работы, а также для совместной деятельности и рефлексии [Войскунский 2017: 15]. Хотя современные учащиеся проводят много времени, просматривая гипертексты, зачастую они не владеют эффективными стратегиями работы с ними [Васильева 2023: 26]. Наиболее полно возможности, заложенные в учебном гипертексте, школьник может реализовать, когда занимает активную позицию исследователя, проводя навигацию по нелинейно организованному материалу, углубляя свое понимание при переходе по гиперссылкам и ознакомлении с их содержанием, что позволяет получить новые сведения, иллюстрирующие, поясняющие и дополняющие основной текст [Hahnel et al. 2023]. Помимо необходимости специального обучения работе с учебным гипертекстом важно, чтобы само его построение и содержание направляли учащихся на вдумчивое взаимодействие с изучаемым материалом.

Несмотря на то что ученые признают потенциал, заложенный в интеграции электронного гипертекста в процесс освоения художественных произведений, в частности лирических [Aituganova et al. 2023; Indriyani, Sudimantara 2023], в настоящее время ощущается нехватка научных исследований, посвященных изучению особенностей применения гипертекста в школьной практике при анализе поэтических текстов.

**Цель** работы – определить условия повышения эффективности процесса изучения стихотворений А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста.

Задачи: 1) выделить и обосновать ключевые условия повышения эффективности процесса изучения поэзии Пушкина в эпоху цифровизации; 2) на основе процессуально-результативной модели понимания лирической поэзии разработать онлайн-варианты проверочно-обучающей методики по лирике Пушкина, содержащие ряд гиперссылок; 3) на материале конкретных заданий описать структуру созданной методики; 4) провести первичную апробацию разработанных вариантов.

**Методы исследования** – анализ, проектирование, описание, теоретическое обобщение, разведывательный эксперимент.

**Результаты и обсуждение.** В общем виде изучение лирики на уроках русского языка

и литературы включает следующие основные составляющие: прохождение нового материала в классе, домашняя работа, закрепление и проверка уровня усвоения. Как справедливо считается, они тесно взаимосвязаны, и недоработка на предшествующем этапе ведет к ухудшению качества последующего. Предполагается, что проверка помогает выявить оставшиеся пробелы и, соответственно, подсказывает учителю, каким аспектам требуется в дальнейшем уделить больше внимания. Однако зачастую настоящей проверки не проводится: школьникам дается задание выучить наизусть текст стихотворения, запомнить несколько фраз о нем и его авторе, а затем изложить это на уроке. В результате у педагога отсутствует объективное представление об уровне понимания учащимися пройденных стихов. Есть мнение, что проверочные работы несовместимы с изучением лирики, поскольку могут отбить желание читать стихи. Однако мы считаем, что ни обсуждение стихотворений, ни грамотно организованная проверка не только не снижают у подростков мотивацию к чтению лирики, но, напротив, могут способствовать ее укреплению, внутреннему приближению школьников к изучаемому материалу.

Прежде всего, для успешной организации деятельности на уроке необходимо, чтобы у самого педагога была установка на творческое взаимодействие [Миронова 2023], способствующее личностному и познавательному развитию учащихся, раскрытию их творческого потенциала. Такая установка в наибольшей степени отвечает психодидактическому подходу, на который опирается наше исследование. Согласно данному подходу, усвоение знаний, формирование умений и навыков рассматриваются в качестве средств для полноценного развития ученика, а не как цели обучения [Панов 2019]. Актуальность обращения к психодидактике, интегрирующей психологические, дидактические, методические и предметные знания, обусловлена тем, что она раскрывает теоретические основы образования в соответствии с законами общей и педагогической психологии [Рахимов 2008], помогает выстроить учебный процесс с учетом закономерностей психического развития учащихся и направлена на формирование у человека

способности к самообразованию, самостоятельному пополнению имеющихся у него знаний, в том числе в ходе работы в цифровом пространстве.

Установка на творческое взаимодействие проявляется, во-первых, в реализации представления о понимании как открытии (а не как усвоении и воспроизведении), когда учитель помогает школьнику включиться в процесс осмысления стихотворений с привлечением собственного опыта учащегося. При этом педагог осознает необходимость анализа лирических произведений, так как, если разговор о них ограничивается эмоциональным откликом, в лучшем случае удастся воспитать читателя восприимчивого, но не глубокого.

Во-вторых, данная установка проявляется в нацеленности педагога не столько на собственную вербальную активность, сколько на активность учащихся. Для этого вместо «вопросно-ответных сессий» важно проводить именно обсуждение стихов, когда школьники выступают как активные субъекты — полноправные участники процесса открытия заложенных в произведениях смыслов, размышляющие, задающие вопросы и высказывающие свое мнение с опорой на поэтический текст. Соответственно, установка на творческое взаимодействие проявляется также в организации не беглого, а вдумчивого изучения лирики, базирующегося на представлении о том, что главным является не количество прочитанного, а качество прочувствованного и продуманного. В этом смысле более плодотворным может стать подробное обсуждение на уроке одного стихотворения А. С. Пушкина, дающее возможность всмотреться и вчувствоваться в текст, нежели поверхностное «пробегание» по целому ряду произведений, объединенных общей темой или проблематикой. В последнем случае школьник неизбежно ставится в позицию воспринимающего готовое знание, без проведения собственной исследовательской работы, которая требуется для становления настоящего читателя.

В связи с этим наиболее адекватной диагностикой уровня понимания стихов будет та, которая позволяет вовлечь школьника в исследовательскую работу и увидеть, как

он ее проводит. Это означает, что диагностический инструментарий должен выполнять не только проверочную функцию оценивания, но и обучающую функцию повышения уровня понимания школьниками стихотворений. Такая проверочно-обучающая методика, опирающаяся на психодидактический подход и установку на творческое взаимодействие, включает все вышерассмотренные звенья и необходима в современной ситуации доминирования формального отношения к изучаемым произведениям и поверхностного чтения.

Ранее нами были разработаны концептуальные основы, спецификация и первые пробные варианты проверочно-обучающей методики [Миронова 2020], затем на основе анализа полученных результатов мы приступили к ее существенной доработке. Далее мы создали несколько онлайн-вариантов данной методики по поэзии А. С. Пушкина, в которые включили ряд гиперссылок. Следует отметить, что, как справедливо пишет А. Е. Войскунский, требуются «стандартизация и маркирование предназначенных для употребления в учебной практике гипертекстовых структур» [Войскунский 2017: 15]. Это означает, что не только содержание, но и количество включаемых нами гиперссылок изначально являются контролируемыми: учащемуся дается возможность перейти по той или иной ссылке и ознакомиться с открывающимся контентом, после чего он должен вернуться к основному материалу, поскольку открываемый текст не содержит новых ссылок. Соответственно, школьник не может отвлечься от заданной работы, в отличие от распространенного бесконтрольного перемещения по гиперссылкам в онлайн-пространстве [Stadler, Brandl, Greiff 2023].

В основу созданной методики заложена процессуально-результативная модель понимания лирического произведения [Миронова 2021]. В ней понимание поэтических текстов представлено и как процесс, и как результат этого процесса, носящего принципиально незавершенный характер, что обусловлено невозможностью до конца исчерпать заложенные в произведении смыслы: по мере собственного читательского развития человек может переходить на новые уровни переживания

и осмысления. Процесс понимания лирики мы рассматриваем как целенаправленное творческое взаимодействие читателя со стихотворением, включающее три главных этапа: синкретический, предполагающий непосредственный отклик на произведение, выражение своего впечатления; аналитический, означающий многомерный анализ стихотворения; синтетический, т. е. интерпретационный синтез, опирающийся на предыдущие этапы.

Методика может использоваться как на уроке (при наличии технических средств), так и дома, в том числе в дистанционного обучения. В настоящее время продолжается апробация разработанных вариантов, в которой принимают участие школьники VII–IX классов нескольких российских городов. На данный момент выборка составила 96 человек. Далее на материале некоторых конкретных заданий представим структуру созданной методики и ее результаты. В отдельных случаях мы будем приводить примеры ответов учащихся.

**Синкретический этап.** Часто школьники достаточно формально отвечают на вопрос, какие чувства и мысли вызвало у них стихотворение, и нередко используют общие слова, например: «Стихотворение “Я помню чудное мгновение...” вызывает торжественные мысли, восторг и любовь». Поскольку этот этап важен для вовлечения подростков в процесс лично значимого взаимодействия с текстом, мы стараемся в рамках проверочно-обучающей работы помочь школьникам с ним справиться. Для этого, во-первых, вставляем гиперссылку на аудио- или видеозапись с выразительным чтением стихотворения профессиональным актером, сопровождающуюся музыкальным фоном и/или визуальным рядом. Во-вторых, включаем ссылку на созданную нами небольшую базу специально отобранных письменных откликов других школьников на рассматриваемое стихотворение (ответы были собраны в ходе ранее проведенных эмпирических исследований). Задача школьников: сначала написать свое личное впечатление, затем — для выполнения следующего задания — познакомиться с ответами других учащихся, выбрать из них один (понравившийся или, напротив, не понравившийся)

и сравнить с ним собственное впечатление. Такое задание может помочь школьникам более глубоко отозваться на произведение, ощутить себя частью команды юных читателей-исследователей. При этом учащимся сообщается, что их ответы также могут войти в общую базу, если они выполнят задание на должном уровне.

Например, восьмиклассница Маша Н., чей ответ мы привели выше, выбрала из базы следующий отклик:

«Мне кажется, это прекрасное стихотворение о любви, хотя она, может быть, не взаимная, потому что говорится только как герой все видит, а не как героиня. Но все равно оно у меня вызвало чувство радости, что бывают такие отношения, а в жизни я их сейчас и не встречаю. Думаю, что любой девушке было бы приятно, если бы ее назвали “гением чистой красоты” и сказали, что встреча с ней – это “чудные мгновенья”» (Лена М.).

Далее Маша написала свой ответ:

«Мне лично понравилось, как Лена М. описала свое впечатление. Я тоже думаю, что в жизни девушкам точно хочется услышать такие слова и знать, что ты как бы даришь праздник. Думаю, поэтому это стихотворение такое популярное, что Пушкин в нем красиво и с восторгом написал, как любовь вдохновляет, проливает свет на твою жизнь и выводит из депрессии».

Как показал анализ 38 ответов восьмиклассников, после работы с гипертекстом при выполнении второго задания резко сократилось количество формальных ответов-отписок и почти в четыре раза (с 18,4 % до 65,8 %) увеличилось число учащихся, давших более глубокий (по сравнению с первым заданием) отклик на стихотворение, окрашенный личным чувством и отношением.

**Аналитический этап.** В ходе этого этапа подросткам дается ряд заданий с гиперссылками, призванными помочь глубже и точнее понять стихотворение. Сначала школьникам предлагается задание еще раз прочитать поэтический текст, на этот раз содержащий гиперссылки с объяснениями некоторых слов, и сообщается, что если им какое-то из выделенных слов непонятно, они могут кликнуть на него и узнать его значение. Например, к стихотворению «Анчар» даются объяснения таких

слов, как *чахлый, часовой, дремучий, горючий, лыки, пределы*. Важно, что сообщаются и контекстуально актуализированные значения данных слов, которые иногда отличаются от общеупотребительных.

Далее представлены как открытые, так и закрытые задания, направленные на то, чтобы не только проверить понимание отдельных слов и выражений, но и обратить на них внимание школьников, нередко упускающих различные смысловые оттенки. Так, мы включили следующее тестовое задание по стихотворению «И. И. Пушкину»: «Слова “то же” в строке «Дарует то же утешенье...») написаны отдельно, так как это: а) особенность поэтической речи; б) правило написания слова “тоже” во времена Пушкина; в) авторская орфография; г) сравнение, обозначающее “такое же”». В ходе разведывательного эмпирического исследования мы обнаружили, что многие подростки считают данное послание простым и даже знают его наизусть; однако они не понимают, что в его второй части говорится о «заточении» не лирического героя, а его друга. Соответственно, они не осознают, что герой хочет утешить своим посланием заключенного друга так же, как в свое время тот утешил опального поэта. Помимо вышеприведенного задания, чтобы помочь школьникам вывить этот смысловой пласт, мы включаем небольшой обучающий модуль с биографическими сведениями, касающимися каторги, которую Пушкин отбывал в Сибири за участие в восстании декабристов. Далее спрашиваем, содержит ли стихотворение упоминание об этой каторге, и просим обосновать свой ответ примером из текста. Как показали полученные результаты, подобная «контекстуальная помощь» значительно увеличивает число справившихся с этим заданием. Так, 24 из 32 семиклассников (т. е. 75,0 %), принявших участие в апробации, верно его выполнили, причем более половины из них не только указали строку из текста, но и дали подробное объяснение. Например:

«Конечно, о каторге упоминается в строчке “Да озарит он заточенье...”. Сначала друг приехал к “заточенному” в своем имени поэту, а теперь он сам, думаю, свободен, а друг уже заключен. И поэтому поэт посылает ему это стихотворение, чтобы друга поддержать, как бы “озарить” его заточенье».

В работу также включаются задания на выявление лингвостилистической специфики стихотворения, средств художественной выразительности, используемых для передачи того или иного состояния, настроения. Так, мы предлагаем школьникам поразмышлять, почему в послании «И. И. Пушкину» снег назван «печальным» («Печальным снегом занесенный...»). Данный вопрос не только направляет внимание учащихся на этот эпитет, который нередко выпадает из их поля зрения, но и способствует лучшему пониманию внутреннего состояния лирического героя. Например:

«Когда Пушкин называет снег “печальным”, он тем показывает, что герою без друга всё было не мило и казалось грустным. И поэтому снег здесь не блестит, как в “Зимнем утре”, когда герою было радостно, а как бы вместе с героем печалится» (VII кл.).

В работе по стихотворению «Пророк» мы даем задание выписать из него все сравнения и объяснить, как они отражают восприятие героем совершающегося над ним таинства. Приведем пример ответа ученика IX класса, который справился с заданием на высоком уровне:

«Сравнение “перстами легкими как сон” отражает, что для лирического героя то, что с ним происходит, — это как во сне, когда ты не можешь все контролировать и в какой-то степени смотришь на себя со стороны. “Отверзлись вещи зеницы как у испуганной орлицы” показывает, что хотя ему и страшно, он внутри сильный, ведь он боится как орлица, а не как слабый птенец. А сравнение “как труп в пустыне я лежал” означает: он как бы умер, а теперь ждет, когда Бог его “оживит”, т. е. даст ему силы и слова (“глаголы”), которыми он будет “жечь сердца людей”».

В число заданий по стихотворению «Я вас любил: любовь еще, быть может...» входят выявление и анализ употребления стилистических фигур — анафоры и инверсии, которые служат средствами эмоционального эстетического воздействия на читателя, усиления экспрессивности высказывания. При выполнении этих заданий школьник может, перейдя по гиперссылкам, прочитать (повторить) определения данных терминов с примерами из других стихов. В процессе исследования

своеобразия художественного строя стихотворения у подростка развиваются чуткость к поэтическому языку, умение соотносить эмоционально-образную систему с языковой формой.

Заострение внимания как на отдельных словах, так и на строках особенно необходимо при рассмотрении философских стихотворений, где важную роль играет подтекст. В работе по стихотворению-притче «Анчар» мы даем задание выписать строку, в которой князь и раб представлены на равных («Но человека человек...»). Спрашиваем, какой смысл привносит союз *но* в строках «Но человека человек / Послал к анчару властным взглядом...»; почему поэт употребил именно его, а не, например, союз *и*. Такие задания направляют школьников не только на вычленение внешнего сюжета, но и на вдумчивое осмысление смысловых пластов стихотворения. Приведем пример ответа девятиклассника:

«Поэт употребил союз для контраста. Чтобы показать, что животные избегают анчара, а человек, у которого есть власть, специально посылает другого человека, у которого нет власти и даже просто прав, на верную гибель, а потом губит этим ядом соседей. Князь использовал свою власть на злые дела, а раб, получается, ему в этом помог».

В проверочно-обучающую работу включаем также открытые задания, требующие развернутого ответа, на сравнение рассматриваемого стихотворения с другим произведением. Будучи важнейшей операцией мышления, сравнение активизирует читательскую наблюдательность подростков, помогает им увидеть специфику каждого из текстов. В работе, посвященной стихотворению «Я помню чудное мгновенье...», мы предлагаем учащимся сравнить его со стихотворением Ф. И. Тютчева «Я встретил вас — и всё былое...», определить сходства и различия между ними, приведя примеры из текстов. Школьники находили переклички и на уровне используемых словосочетаний и образов (например, «Я помню...» — «Я вспомнил...»); «И снились милые черты...» — «Смотрю на милые черты...»; «И сердце бьётся в упоенье...» — «С давно забытым упоеньем...» и др.), и на уровне рифмо-ритмической организации: стихотворения написаны в катренной

форме с перекрестной рифмовкой, причем в последних строфах обоих произведений рифмуются слова *вновь* и *любовь*; и др. Учащиеся выделяли также интересные моменты, касающиеся лирических сюжетов и композиции. В качестве примера приведем часть ответа восьмиклассницы, которая успешно справилась с заданием:

«У Пушкина стихотворение из трех частей: 1) герой встречается с красавицей, 2) надолго с ней расстается и о ней забывает, его душа как бы засыпает, 3) опять с ней встречается, его душа “пробуждается”, он снова начинает жить полной жизнью. А у Тютчева начинается как бы в обратном порядке: сначала он говорит о новой встрече “после вековой разлуки”, потом вспоминает о прошлой встрече во “время золотое”, потом – что было между встречами, когда герой о своей любимой не забывал, в отличие от героя Пушкина (о том, что не забывал, говорят слова “звуки, не умолкавшие во мне”). А в конце он снова говорит о том, какое значение для него имеет новая встреча, и Пушкин тоже говорит об этом значении. Для героев двух стихотворений встречи несут счастье и полноту жизни».

Как показали проведенные нами ранее исследования, учащиеся испытывают серьезные трудности при определении размера стихотворения. Поэтому в проверочно-обучающую работу мы включаем гиперссылки на учебные модули, в которых в доступной форме дается пошаговая инструкция, как определять размер. В заданиях на анализ средств художественной выразительности также есть ссылки на определения и примеры. Таким образом, мы избавляем учащихся от переживаний по поводу знания того или иного термина, наличия умения определять размер и т. п. и смотрим, насколько они могут применить полученные подсказки и инструкции при работе с поэтическим текстом.

**Синтетический этап.** На данном этапе мы считаем главным помочь школьнику дать свою интерпретацию произведения, опираясь на текст и все те его особенности, которые учащийся выявил в ходе предыдущих этапов. Для этого мы стараемся включать в задания определенные точки опоры, своего рода трамплины, оттолкнувшись от которых школьникам становится легче осмыслить текст как многоуровневое психологическое единство, воплощаемое в образно-семантическом строе. В качестве

такого трамплина выступают и правильно поставленный вопрос, активизирующий собственные размышления подростка, и релевантное содержанию стихотворения философское высказывание либо мнение, выраженное другим поэтом, литературоведом, критиком. При выполнении ряда заданий школьники также могут перейти по гиперссылкам и познакомиться с представленными в базе мнениями других учащихся, затем сформулировать свой ответ.

Иногда мы намеренно так ставим вопросы, чтобы на них нельзя было ответить однозначно. Школьники зачастую привыкают к мысли о наличии единственно верной трактовки произведения, поэтому важно помочь им осознать многогранность и многозначность смысловых пластов, заложенных в поэтическом тексте. В работу по стихотворению «Анчар» мы включаем следующее задание: «Можно ли сказать, что князь сильнее анчара? Обоснуй свой ответ». Здесь школьникам дается возможность привести разные трактовки, которые будут засчитаны как верные в случае их обоснования с опорой на текст. Например, ответ «да» в общем виде можно аргументировать следующим образом: князь сильнее, так как ставит «древо смерти» себе на службу, использует его в своих целях. Ответ «нет»: анчар сильнее князя, поскольку он пропитан ядом и ему не нужны дополнительные орудия, чтобы умертвить противника; кроме того, князь тоже боится его яда. Ответ «и да, и нет»: с одной стороны, анчар сильнее, так как может отравить всех, включая князя; с другой – в руках князя яд анчара становится средством для умерщвления других, т. е. анчар из владыки зла превращается в инструмент. Еще один вопрос по этому стихотворению, который помогает подросткам осмыслить его концептуальный пласт: «Раб умирает во имя жизни или во имя смерти?» Здесь уже пространство для трактовки более узкое: наиболее логичным будет ответ, что раб умирает во имя смерти, так как князь использовал принесенный рабом яд для уничтожения других людей. Раб умер «у ног» владыки, полностью покорившись его злой воле, став бессловесным орудием и проводником зла.

В некоторых случаях уместно изначально представить в задании несколько

вариантов интерпретации, чтобы школьники задействовали собственное критическое мышление и продумали, какой вариант им кажется наиболее точно раскрывающим смысл текста. Так, в задании по финальным строкам стихотворения «Воспоминание» — «И горько жалуясь, и горько слезы лью, / Но строк печальных не смываю» — мы включили альтернативные позиции. «Некоторые читатели понимают концовку так: даже горькие слезы не способны смыть написанные в свитке строки. “[Хотя я] и горько жалуясь, и горько слезы лью, / Но [несмотря на это] строк печальных [всё равно] не смываю”, т. е. герой при всем желании не может ничего исправить в прошлом, поскольку это не во власти человека. Другие читатели понимают концовку иначе: герой сам не считает нужным смывать эти строки. Пусть в прожитой жизни много неистинного, но это его личный опыт, который он не хочет вычеркивать из истории своей жизни. Какое понимание финала стихотворения тебе ближе и почему? Можешь предложить свой вариант прочтения, но обязательно обоснуй его».

В любом лирическом произведении — явно или подспудно — выражается определенное ценностное содержание, и сам процесс понимания, как подчеркивает В. В. Знаков, сопровождается соотношением понимаемого «со своими представлениями о должном, ценностно-нормативными конструктами» [Знаков 2005: 68]. В сонете «Поэту» ценности постулируются напрямую: Пушкин четко выражает свою позицию относительно взаимоотношений поэта и толпы, критериев оценки труда художника. В связи с этим необходимо включить вопросы, которые помогли бы подросткам не только прояснить ценностно-смысловой посыл, транслируемый через художественный текст, но и соотносить его с собственными ценностями и установками. Например, мы предлагаем школьникам поразмышлять о поднятом Эрихом Фроммом философском вопросе «Иметь или быть?», поскольку он очень точно отражает суть выбора, который делает каждый человек. Так и поэт должен определиться: быть ему собой истинным, воплощая в творчестве то, что ему важно и дорого, или пойти на поводу

у вкусов изменчивой толпы, чтобы и м е т ь славу, деньги, почет. Мы просим ученика написать, как, по его мнению, решает эту проблему Пушкин в сонете «Поэту». Приведем пример ответа, вошедшего в базу гиперссылок:

«Когда поэт жаждет много всего иметь (например, много успеха, богатства), он скоро перестает быть собой и использует свой талант зря, потому что его заботит только то, как бы получше угодить читателям и покровителям. Такой поэт уже просто раб тех, кто ему кажется полезным, т. е. тех, кто может ему помочь получить то, что он хочет. Пушкин в этом стихе показал, что поэту нужно быть собой, даже когда другие его не понимают и смеются над ним, плюют на его “алтарь”. И если он будет собой, то сможет написать о том, что считает нужным сам. И я считаю, что другие за это будут его уважать» (Витя Г., IX кл.).

Отметим, что такие ответы отражают процесс размышления другого школьника над поставленным вопросом и тем самым исподволь учат подростка умению рассуждать, формулировать и обосновывать свое мнение с опорой на текст.

**Заключение.** С развитием цифровых технологий и ранним приобщением к ним детей и подростков все больше школьников привыкают применять скоростные читательские стратегии (чтение-сканирование), даже когда речь идет о поэзии. Читая лирику А. С. Пушкина, зачастую они проходят мимо важных слов и поэтических образов или неверно их трактуют, не отдавая себе отчета в том, что произведения ими не поняты, не прочувствованы и не продуманы. У многих педагогов-словесников тоже возникает иллюзия, что школьники усвоили пройденный материал, хотя, к сожалению, на уроках очень редко используются эффективные методики изучения стихов и оценивания уровня их понимания учащимися. Приходится констатировать, что низкий уровень имеющихся у школьников знаний и навыков в области анализа стихотворений обесмысливает простую проверку в рамках традиционного теста достижений, может сделать ее скорее источником негативных эмоций, фрустрации.

В ходе проведенного исследования мы выделили следующие ключевые условия повышения эффективности процесса

изучения лирики А. С. Пушкина в эпоху цифровизации:

1. Построение обучения на основе психодидактического подхода, что в наибольшей степени отвечает психологическим особенностям подростков, для которых ведущей деятельностью является интимно-личностное общение и характерно стремление к самовыражению и смыслопоиску.

2. Реализация педагогом установки на творческое взаимодействие, что предполагает вовлечение учащихся в процесс активного обсуждения изучаемых произведений, выявления заложенных в них смысловых пластов.

3. Использование проверочно-обучающей работы (методики) по стихотворениям А. С. Пушкина, содержащей гиперссылки. Процесс выполнения заданий, сопровождающихся интерактивными обучающими модулями, является формирующим, способствующим смыслооткрывающему и смыслообразующему взаимодействию с поэтическим текстом. Данная работа может предоставлять учителю ценную информацию о текущей успеваемости учащихся, имеющихся у них проблемах и пробелах, что необходимо для продуктивной организации дальнейшего учебного процесса.

В настоящей статье мы показали разные способы построения заданий проверочно-обучающей методики с использованием учебного гипертекста, которые относятся к трем этапам взаимодействия со стихотворением: синкретическому, аналитическому и синтетическому. На каждом из этих этапов школьнику дается возможность не просто выступить в качестве исследователя стихотворений Пушкина, но и почувствовать себя частью команды юных заинтересованных читателей, знакомясь при желании – через гиперссылки – с мнениями других школьников о различных аспектах произведения и вступая со своими сверстниками в заочный диалог.

В эпоху информационной перегрузки и скоростных технологий вдумчивое погружение в гармоничные строки пушкинской лирики, кропотливое вглядывание в поэтическое слово становится особенно важным не только для читательского, но и – в целом – для личностного и познавательного развития подрастающего поколения. По словам Д. С. Лихачева,

«Пушкин – это гений возвышения, гений, который во всем искал и создавал в своей поэзии наивысшие проявления: в любви, в дружбе, в печали и радости, в военной доблести. Во всем он создал то творческое напряжение, на которое только способен на жизнь»<sup>1</sup>. Размышляя над поднимаемыми в стихотворениях Пушкина вопросами, школьники могут почувствовать живую связь с культурным наследием родной страны. Облекая в художественно упорядоченную форму то, что волнует и современного подростка, поэтическое творчество Пушкина помогает учащимся лучше понять себя и других людей, испытать «радость полета», которую дает подлинное искусство.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Белый А.* «Луг зеленый». Книга статей // Критика. Эстетика. Теория символизма: в 2 т. Т. 1. М.: Искусство, 1994. С. 249–390.
2. *Богин Г. И.* К онтологии понимания текста // Вопросы методологии. 1991. № 2. С. 33–46.
3. *Борзова Т. В., Мосунова Л. А.* Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 1. С. 7–24. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01>.
4. *Буруккина О. А.* Гипертекст: диалектика цифровой образовательной среды // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 2А. С. 177–192. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.85.44.021>.
5. *Васильева Н. В.* Обучение школьников работе с электронным гипертекстом в контексте культууроориентированной лингвометодики: проблема и возможные пути ее решения // Русский язык в школе. 2023. Т. 84, № 5. С. 19–28. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28>.
6. *Войсунский А. Е.* Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». 2017. Т. 6, № 4. С. 7–20. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060401>.
7. *Гинзбург Л. Я.* О лирике. М.: Интрада, 1997. 414 с.
8. *Зинченко В. П.* Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. Т. 2, № 3. С. 42–52.

<sup>1</sup> *Лихачев Д. С.* Раздумья. М.: Детская литература, 1991. С. 245.

9. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.

10. Исаева Н. А. Информационное обеспечение профессиональной подготовки бакалавра – будущего учителя русского языка: гипертекстовые формы организации современного образовательного пространства // Преподаватель XXI века. 2014. № 3. Ч. 1. С. 144–158.

11. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления. СПб.: Искусство, 1996. 846 с.

12. Миронова К. В. Проверочно-обучающая методика «Диагностика и повышение уровня понимания подростками лирической поэзии». М.: ПИ РАО, 2020. 54 с.

13. Миронова К. В. Психодидактические основы становления у подростков способности к пониманию лирической поэзии // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 330–341. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6>.

14. Миронова К. В. Установка педагога на творческое взаимодействие как условие успешности процесса изучения лирической поэзии с подростками // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 165–172. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_165](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_165).

15. Панов В. И. Психодидактический подход: истоки и перспективы // Психодидактика современного учебника: преемственность традиции и векторы развития: сб. статей. М.: Мнемозина, 2019. С. 30–43.

16. Рахимов А. З. Философия психодидактики: монография. Уфа: Творчество, 2008. 290 с.

17. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Дренёва А. А. и др. Эффект Юлия Цезаря: типы медианногозадачности у детей и подростков // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 4. С. 54–69.

18. Стройков С. А. Формирование лингвистической концепции гипертекста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 4. С. 287–291. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.4.60>.

19. Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма (взгляд сквозь призму «грамматологии» Ж. Деррида) // Вопросы философии. 1993. № 3. С. 36–45.

20. Aituganova S., Sarekenova K., Aubakir Z. et al. The impact of online technologies supported by the teaching of poetry poeology on the achievements and attitudes of students // International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST). 2023. Vol. 11, № 3. P. 662–682. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3313>.

21. Fitzsimmons G., Weal M. J., Drieghe D. The impact of hyperlinks on reading text // PLoS ONE. 2019. Vol. 14, № 2. e0210900. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210900>.

22. Hahnel C., Ramalingam D., Kroehne U. et al. Patterns of reading behaviour in digital hypertext environments // Journal of Computer Assisted Learning. 2023. Vol. 39, № 3. P. 737–750. <https://doi.org/10.1111/jcal.12709>.

23. Indriyani S., Sudiantara L. B. Incorporating CEFR Principles in the Development of a Hypertext Poetry Learning Platform for High School Students // Intensive Journal. 2023. Vol. 6, № 2. P. 39–58. <http://dx.doi.org/10.31602/intensive.v6i2.12728/>.

24. Sigvardsson A. Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts // Scandinavian Journal of Educational Research. 2020. Vol. 64, № 6. P. 953–966. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>.

25. Stadler M., Brandl L., Greiff S. 20 years of interactive tasks in large-scale assessments: Process data as a way towards sustainable change? // Journal of Computer Assisted Learning. 2023. Vol. 39, № 6. P. 1852–1859. <https://doi.org/10.1111/jcal.12847>.

## REFERENCES

1. Belyy A. «Meadow Green». A book of articles. A. Belyy. *Kritika. Estetika. Teoriya simvolizma: v 2 t. T. 1. = Criticism. Aesthetics. Theory of symbolism: in 2 vols. Vol. 1.* Moscow: Iskustvo, 1994. P. 249–390. (In Russ.)

2. Bogin G. I. Toward an ontology of text comprehension. *Voprosy metodologii = Issues of methodology.* 1991;2:33–46. (In Russ.)

3. Borzova T. V., Mosunova L. A. The conditions for fostering meaningful understanding of information in learning. *Science for Education Today.* 2020;10(1):7–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01>.

4. Burukina O. A. Hypertext: the dialectics of the digital educational environment. *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal.* 2020;10(2A):177–192. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2020.85.44.021>.

5. Vasilyeva N. V. Teaching schoolchildren to work with electronic hypertext in the context of culture-oriented linguistic methodology: the issue and its possible solutions. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2023;84(5):19–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2023-84-5-19-28>.

6. Voiskounsky A. E. The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of hypertext structures. *Elektronnyj zhurnal «Sovremennaya zarubezhnaya*

*psikhologiiia*» = *E-journal «Journal of Modern Foreign Psychology»*. 2017;6(4):7–20. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060401>.

7. *Ginzburg L. Ya.* About the lyrics. Moscow: In-trada, 1997. 414 p. (In Russ.)

8. *Zinchenko V. P.* The work of understanding. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 1997;2(3):42–52. (In Russ.)

9. *Znakov V. V.* The psychology of understanding: problems and perspectives. Moscow: Institute of Psychology of RAS, 2005. 448 p. (In Russ.)

10. *Isaeva N. A.* Information support of the Bachelor's degree courses of Russian: hypertext forms of modern educational space. *Prepodavatel XXI veka. = Teacher of the 21st century*. 2014;3(1):144–158. (In Russ.)

11. *Lotman Yu. M.* About poets and poetry: Analysis of poetic text. Articles and studies. Notes. Reviews. Speeches. Saint-Petersburg: Iskustvo, 1996. 846 p. (In Russ.)

12. *Mironova K. V.* Test-educational methodology «Diagnosis and improvement of adolescents' understanding of lyric poetry». Moscow: Psychological Institute of RAE. 2020. 54 p. (In Russ.)

13. *Mironova K. V.* Psychodidactic foundations of the formation of adolescents' ability to understand lyric poetry. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. 2021;6:330–341. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6.22>.

14. *Mironova K. V.* Teachers' readiness for creative interaction as a condition for the success of studying lyric poetry with adolescents. *Mir psikhologii = World of Psychology*. 2023;3:165–172. (In Russ.)

15. *Panov V. I.* The psychodynamic approach: origins and perspectives. *Psikhodidaktika sovremen-nogo uchebnika: preemstvennost' traditsiy i vektory razvitiya: sb. statei = Psychodidactics of modern text-book: continuity of traditions and vectors of develop-ment: collection of articles*. Moscow: Mnemozina, 2019. P. 30–43. (In Russ.)

16. *Rakhimov A. Z.* Philosophy of psychodidactics. Ufa: Tvorchestvo, 2008. 290 p. (In Russ.)

17. *Soldatova G. U., Chigar'kova S. V., Dreneva A. A.* et al. The Julius Caesar effect: types of media

multitasking in children and adolescents. *Voprosy Psikhologii = Issues of psychology*. 2020;66(4):54–69. (In Russ.)

18. *Stroikov S. A.* Formation of linguistic conception of electronic hypertext. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2019;4:287–291. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.4.60>.

19. *Subbotin M. M.* Theory and practice of non-linear writing (looking through the prism of J. Derrida's «grammatology»). *Voprosy Filosofii = Issues of philosophy*. 1993;3:36–45. (In Russ.)

20. *Aituganova S., Sarekenova K., Aubakir Z.* et al. The impact of online technologies supported by the teaching of poetry poeology on the achievements and attitudes of students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*. 2023;11(3):662–682. (In Engl.) <https://doi.org/10.46328/ijemst.3313>.

21. *Fitzsimmons G., Weal M. J., Drieghe D.* The impact of hyperlinks on reading text. *PLoS ONE*. 2019;14(2):e0210900. (In Engl.) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210900>.

22. *Hahnel C., Ramalingam D., Kroehne U.* et al. Patterns of reading behaviour in digital hypertext environments. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2023;39(3):737–750. (In Engl.) <https://doi.org/10.1111/jcal.12709>.

23. *Indriyani S., Sudimantara L. B.* Incorporating CEFR principles in the development of a hypertext poetry learning platform for high school students. *Intensive Journal*. 2023;6(2):39–58. (In Engl.) <https://doi.org/10.31602/intensive.v6i2.12728>.

24. *Sigvardsson A.* Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020;64(6):953–966. (In Engl.) <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>.

25. *Stadler M., Brandl L., Greiff S.* 20 years of interactive tasks in large-scale assessments: Process data as a way towards sustainable change? *Journal of Computer Assisted Learning*. 2023;39(6):1852–1859. (In Engl.) <https://doi.org/10.1111/jcal.12847>.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Ксения Вадимовна Миронова**, кандидат психологических наук, научный сотрудник

**Ksenia V. Mironova**, Candidate of Sciences (Psychology), Researcher

Статья поступила в редакцию 08.01.2024; одобрена после рецензирования 04.03.2024; принята к публикации 20.03.2024.

The article was submitted 08.01.2024; approved after reviewing 04.03.2024; accepted for publication 20.03.2024.