

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Бутурлова Вера Владиславовна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
МИФОЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, профессор
Десяева Наталья Дмитриевна

Москва

2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	16
1.1. Интерпретация текста как категория герменевтики и филологии	16
1.2. Понятие мифологического текста и его роль в филологическом образовании	30
1.3. Методические основы обучения школьников интерпретации мифологического текста в целях развития коммуникативных умений школьников	54
Выводы по главе 1	64
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЕ	65
2.1. Исходные положения, цель, задачи, методы и организация констатирующего эксперимента	65
2.2. Готовность школьников к интерпретации мифологического текста.....	68
2.3. Готовность учителей-филологов к обучению детей приемам интерпретации	79
Выводы по главе 2	84
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	85
3.1. Концепция и программа обучения коммуникативному речетворчеству на основе интерпретации мифологических текстов.....	85
3.2. Приемы и средства формирования коммуникативных умений школьников в процессе работы над интерпретацией мифологических текстов	93
3.3. Результаты опытного обучения	125

Выводы по главе 3	139
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	140
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	143
Приложение 1.....	169
Приложение 2.....	179
Приложение 3.....	181
Приложение 4.....	205
Приложение 5.....	214

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития интерпретационных умений как компонентов коммуникативной компетенции школьников с целью расширения их возможностей как субъектов мифологического дискурса.

В действующем Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования работа школьников с текстом рассматривается как одно из важнейших условий развития способностей личности. В связи с этим актуальной задачей становится совершенствование методики обучения школьников текстовой деятельности как важнейшему аспекту проявления их коммуникативной компетенции. В современном филологическом образовании внимание педагогов и исследователей к коммуникативному потенциалу текста обусловлено как расширением роли и функций текстового пространства образовательного дискурса в контексте достижения на уроках русского языка планируемых результатов (предметных, метапредметных и личностных), так и задачами итоговой аттестации школьников, в которую включена диагностика их готовности к толкованию текстов, отражающих общественные и личные ценности человека. В связи с этим основным направлением совершенствования методики работы с текстом должно стать рассмотрение текстовой деятельности в единстве процессов восприятия, интерпретации и продуцирования речевых произведений. Особым потенциалом в процессе совершенствования текстовой деятельности, особенно в плане развития интерпретационных умений обучающихся, обладает дидактически целесообразная работа с мифологическим текстом.

Исследование интерпретации как вида речевого взаимодействия читателя и автора речевого произведения получила освещение в герменевтике, лингвистике, методике обучения русскому языку. Глубоко изучены следующие вопросы: коммуникативная природа текста (Н.С. Валгина, Т.В. Булыгина, Н.С. Болотнова, Н.К. Рябцева, Т.В. Конюхова, Е.В. Арляпова, Т.И. Ерохина, Л.В.

Селезнева и др.), коммуникативные аспекты интерпретации текста (Г.И. Богин, Г. Гадамер, В. Дильтей, В.П. Кохановский, Г.Л. Тульчинский, Н.В. Худолей, М.Н. Ахметова, Ю.В. Кузина, Н.П. Шабликова), методика формирования коммуникативных умений на основе работы с текстом (Т.А. Ладыженская, С.А. Арефьева, В.И. Батягина, А.Д. Дейкина, Н.Д. Десяева, М.Ю. Иванова, И.Ф. Игнатьева, Н.А. Ипполитова, Е.С. Симакова, Л.В. Хаймович и др.), обучение толкованию текста как процессу создания вторичного речевого произведения (Л.Н. Березина, О.А. Бабаркина, Н.А. Ипполитова, С.М. Сидорова, Ю.А. Филонова, В.П. Спешилова, И.А. Белова и др.).

Несмотря на включение в примерную программу по русскому языку цели, связанной с развитием умения интерпретировать прочитанное, а также на неоднократное обращение исследователей к проблеме развития коммуникативных умений школьников на основе толкования текста, вопрос определения подходов к решению данной проблемы остается актуальным. Необходимость ее рассмотрения обусловлена, прежде всего, результатами ЕГЭ, ОГЭ, всероссийских проверочных работ, которые свидетельствуют о затруднениях обучающихся в понимании заложенной в тексте концептуальной информации, в жанровом оформлении авторского замысла их собственных произведений, в выборе языковых средств для выражения этого замысла.

Кроме того, в современной лингвистике актуальной является мысль о том, что успех интерпретационной текстовой деятельности в значительной степени обусловлен готовностью интерпретатора соотносить содержание прочитанного с собственным личным опытом (Н.Ф. Крюкова, Е.С. Симакова и др.). В методике обучения русскому языку данная идея воплощена в подходах к отбору текстов как дидактического материала. Так, при написании сочинений в рамках итоговой аттестации готовность к интерпретации проверяется на материале текстов духовно-нравственного содержания; в этом случае имеется возможность выявить предметные, личностные и метапредметные результаты обучения русскому языку в их интеграции. Нравственный смысл таких текстов отражен или в подтекстовой, или в концептуальной информации, требующей

соотнесения с личным опытом школьников.

Как показывает практика, обучающиеся испытывают серьезные трудности в интерпретации таких произведений в силу имплицитности нравственного замысла автора. Поэтому в процесс обучения школьников интерпретации целесообразно включить произведения, в которых нравственный смысл обозначен непосредственно. К подобным речевым произведениям относятся *мифологические тексты*. Это тексты разных жанров (притчи, сказки, предания, легенды и т.п.), в содержании которых отражаются представления людей об основах бытия: месте человека в мире, в обществе, условиях и ситуациях принятия им судьбоносных решений. При этом нравственная составляющая содержания текста представлена в двух аспектах: она отражается и в сюжете повествования, и в морали, сформулированной в речевом произведении. Как следствие, мифологический текст представляет собой особую дидактическую единицу в системе работы по развитию речи в школе, в которой духовно-нравственное содержание представлено не в подтексте или в концепции автора, а непосредственно в ткани текста.

Поскольку жанровые формы мифа предполагают изложение нравственных основ существования человека в метафорической форме, они становятся пространством интеграции воздействующей и информативной функций языка. Известно, что миф является одной из форм «побуждения к действию» (Т.А. Шарыпина), в частности – к переосмыслению выраженных в тексте ценностей, а его интерпретация относится к таким видам учебной филологической деятельности, которые позволяют влиять на нравственное сознание школьников, неизбежно выражающееся во внешней речи, в ценностно ориентированном диалоге. При этом личностные ценности и смыслы интерпретатора отражаются во вторичном тексте, созданном на основе исходного. Это становится возможным лишь при условии владения специальными коммуникативными умениями, позволяющими формулировать личностно обусловленный отклик на прочитанное. Приходится констатировать, что несмотря на имеющийся филологический базис исследования

мифотворчества, на признание мифа как источника диалога духовно-нравственного содержания, в методической науке мифологические тексты не нашли должного позиционирования в структуре дидактического материала для обучения школьников интерпретации текстов, их потенциал изучен явно недостаточно. Как следствие, проблема выявления реестра коммуникативных умений недостаточно хорошо изучена, учащимся не хватает тех умений, которые необходимы для интерпретации мифологического текста с обозначением во вторичном продукте личностного отклика читателя на нравственный посыл автора.

Выявленные факты свидетельствуют о наличии в теории и методике обучения русскому языку ряда противоречий, требующих разрешения. Это **противоречия** между:

- требованиями к результатам обучения школьников текстовой деятельности и невысоким уровнем сформированных у них интерпретационных умений;
- имеющимися накопленными в филологии направлениями исследования мифа как источника диалога духовно-нравственного содержания и отсутствием опоры на них в методической науке при выявлении потенциала мифологических текстов, определении принципов отбора дидактического материала для формирования умений интерпретации таких произведений;
- разнообразными векторами исследования особенностей формирования у школьников различных коммуникативных умений, в том числе на основе интерпретации текста, и отсутствием решения проблемы определения содержания обучения толкованию текста как целенаправленной коммуникации;
- между осознанием научным сообществом важности обучения школьников взаимодействию с текстом как коммуникативному процессу и отсутствием технологии формирования умений интерпретировать речевое произведение с целью текстового воплощения личностного отклика субъекта на прочитанное.

Выделенные противоречия стали основой для формулирования **проблемы** исследования в виде вопроса о том, каковы методические условия повышения эффективности обучения школьников коммуникативным умениям на основе интерпретации мифологических текстов.

Объект исследования: процесс формирования у школьников коммуникативных умений интерпретационного характера на уроках русского языка.

Предмет исследования: методика формирования у школьников коммуникативных умений в процессе интерпретации мифологического текста как коммуникативной деятельности.

Цель исследования: теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование методики формирования коммуникативных умений интерпретации мифологического текста в целях обучения школьников созданию личностно обусловленного высказывания духовно-нравственного содержания как единицы социально значимого диалога.

Гипотеза исследования представляет собой предположение о том, что формирование коммуникативных интерпретационных умений школьников протекает более эффективно, чем в существующей практике, и в большей степени отвечает требованиям ФГОС к результатам обучения русскому языку при следующих условиях:

- если в систему формирования коммуникативных умений обучающихся включается процесс формирования умений интерпретации мифологического текста как коммуникативной деятельности, которая отражает духовно-нравственный опыт интерпретатора, его личностные ценности;

- если у школьников формируются представления о толковании мифологического текста с точки зрения раскрытия его духовно-нравственного содержания в диалоге с автором текста и с социумом;

- если содержание обучения интерпретации текста трактуется как комплекс коммуникативных умений;

• если ведущим приемом работы над толкованием мифологического текста становится жанровоцентрическая интерпретация, позволяющая не только раскрыть смысл прочитанного, но и представить его в определенной жанровой форме, актуальной для современного дискурса.

Задачи диссертационного исследования:

1. Определить на основе анализа научной литературы теоретические основы обучения школьников приёмам интерпретации текста.
2. Уточнить когнитивные и смыслообразующие особенности интерпретации мифологических текстов как речевых произведений духовно-нравственного содержания, актуальных для подростков.
3. Выделить компоненты интерпретационной деятельности и уточнить на этой основе содержание обучения школьников интерпретации текста в аспекте коммуникативных умений.
4. Систематизировать и дополнить существующие в педагогическом сообществе представления о принципах, путях и средствах формирования у школьников коммуникативных умений, владение которыми обеспечивает готовность к интерпретации и продуцированию текста.
5. Определить компоненты, а также инструментарий выявления готовности обучающихся основной школы к интерпретации текстов духовно-нравственного содержания.
6. Разработать экспериментально и теоретически обоснованную технологию обучения школьников текстопорождению на основе интерпретации мифологических текстов.

Методологической базой исследования заявленной проблемы является концепция интерпретации как процесса постижения смысла высказывания и результата его освоения (Г. Гадамер, В. Дильтей, П. Рикер, В.П. Кохановский, Г.Л. Тульчинский, М. Хайдеггер, Е.Д. Хирш, В.Н. Топоров); концепции филологии, культуроведения, посвященные исследованию понятия «миф» и позволяющие определить объем понятия «мифологический текст» (Е.М. Мелетинский, А.Ф. Лосев, С.Д. Серебрянный, В.А. Маслова, Э.Сепир, Т.Н.

Снитко, Б. Уорф, М. Элиаде Д.Д. Фрезер, К. Леви-Стросс, Ю.М. Лотман, Ю.В. Манн, Ф.В. Шеллинг); базисные положения лингвокультурологии, рассматривающие парадигматические отношения мифологических текстов и присутствующего в них культурного кода (В.А. Маслова, Э. Сепир, Т.Н. Снитко, Б. Уорф, Ван Юе); положения психолингвистики и лингвистики относительно коммуникативной активности, ее роли в развитии готовности к коммуникативному самовыражению (В.П. Белянин, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев); концепции исследования текста как единицы коммуникации (М.М. Бахтин, Г.И. Богин, В.В. Васильева, К.А. Долинин, А.В. Домашенко, В.А. Кухаренко); концепции формирования нравственного аспекта личности подростка посредством обращения к текстам культуры (Ш.А. Амонашвили, Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов, Е.С. Симакова, В.А. Сухомлинский, Д.Н. Узнадзе); концепции коммуникации как жанровой деятельности (М.М. Бахтин, Н.С. Болотнова, Т.В. Шмелева); психолингвистические концепции текстовой деятельности (Л.С. Выготский, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев).

Теоретические основы исследования составили теория текста и дискурса (Н.С. Валгина, И.Р. Гальперин, Т.А. ван Дейк, В.Е. Чернявская); теория стилистики и речевых жанров (М.Н. Кожина, М.М. Бахтин, Т.В. Шмелева); основные положения лингвистического и психолингвистических подходов, представляющих текст в виде структурной единицы языка и единицы коммуникации (О.И. Москальская, Т.В. Булыгина, В.Г. Гак, В.А. Звегинцев, Ю.С. Маслов, В.Я. Мыркин, Л.М. Лосева); положения теории и методики обучения русскому языку, отражающие взгляды на закономерности обучения коммуникативной деятельности на основе теории текста (М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, Т.А. Ладыженская, Н.А. Ипполитова и др.); теория обучения вторичным письменным жанрам, рассматривающая толкование как тип высказывания (Л.Г. Антонова, Н.С. Болотнова, Л.Н. Березина, Н.С. Валгина, Л.И. Зимица, М.Н. Кожина, Ю.А. Сорокин, Ю.С. Степанов); принципы и методы организации деятельности интерпретационного типа на уроках словесности

(К.Б. Бархин, Ф.И. Буслаев, В.В. Голубков, А.Д. Дейкина, Н.Д. Десяева, Н.А. Ипполитова, И.В. Кашникова, И.В. Лаврова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, С.И. Львова, В.Г. Маранцман, Е.И. Никитина, М.А. Рыбникова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялись следующие **методы исследования**:

- *теоретические*: анализ научной литературы по лингвистике, психолингвистике, методике обучения русскому языку; анализ и синтез теоретического и эмпирического материала; прогнозирование хода и результатов исследования;

- *эмпирические*: анализ и описание эмпирического материала (учебников и методических пособий, федеральных образовательных программ и стандартов основного общего образования, педагогического опыта и методических рекомендаций);

- *эмпирико-диагностические*: педагогическое наблюдение, беседы с обучающимися с целью изучения коммуникативных умений, в частности умения продуцировать вторичные тексты, анкетирование, опросы, тестирование учеников средних классов;

- *экспериментальные*: констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента, проведенные с целью проверки эффективности разработанной методики;

- *статистические*: проверка гипотезы по критерию Вилкоксона.

Научная новизна исследования определяется тем, что в работе впервые исследованы дискурсивные и лингводидактические особенности интерпретации школьниками мифологического текста как речевого произведения, непосредственно репрезентирующего духовно-нравственные смыслы; разработаны критерии отбора текстов с учетом возможностей их толкования во вторичном речевом произведении как единиц социально значимого диалога; определены коммуникативные умения интерпретационного характера, обеспечивающие порождение обучающимися личностно обусловленных

текстов духовно-нравственного содержания.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что

- определена и теоретически обоснована категория мифологического сюжета как метафорическая рамка последовательности событий и действий, воплощающих нравственные основы существования человека, доказана методическая значимость данной категории;

- расширены теоретические представления о процедуре интерпретации текстов духовно-нравственного содержания, описана уровневая репрезентация нравственного компонента в содержании мифологического речевого произведения: *текстовый* уровень – мораль прямо сформулирована в тексте интерпретации, *подтекстовый* уровень – мораль выводится из представленного в тексте-интерпретации сюжета, *гипертекстовый* уровень – мораль выводится из ассоциаций с известными мифологическими текстами или из отсылок к ним;

- теория обучения русскому языку дополнена а) разработкой и обоснованием содержания обучения школьников интерпретации текста как коммуникативному процессу, б) определением условий, повышающих эффективность формирования у школьников коммуникативных интерпретационных умений, в) уточнением критериев отбора мифологических текстов в качестве дидактического материала для развития коммуникативных умений;

- разработана и обоснована система формирования коммуникативных умений, обеспечивающих интерпретацию мифологических текстов в форме жанров, характеризующихся прямой и косвенной авторской оценочностью.

Практическое значение исследования определяется отбором речевых произведений для обучения школьников интерпретации мифологического текста; разработкой диагностических заданий для определения уровня сформированности умений интерпретационного характера; разработкой программы обучения и системы заданий, выполнение которых обеспечивает формирование умений школьников создавать текстовый отклик на

мифологический текст.

Достоверность результатов исследования и основных выводов обеспечивается методологическим и теоретическим обоснованием его исходных положений, применением комплекса взаимосвязанных методов, направленных на реализацию целей и задач исследования, репрезентативностью выборки обучающихся, участвовавших в исследовательской работе, объемом эмпирических данных, единством количественного и качественного анализа экспериментальных данных, положительными результатами экспериментальной проверки методики формирования у школьников коммуникативных умений в процессе работы над интерпретацией мифологического текста.

Апробация исследования. Экспериментальная проверка методики формирования у обучающихся интерпретационных коммуникативных умений осуществлялась в 2015-2016, 2016-2017, 2020-2021 учебных годах. Эксперимент проводился с учениками 7-х классов ГБОУ школа № 1512, ГБОУ лицей № 1574 города Москвы. Всего экспериментальное обучение охватывало 104 обучающихся. Было проведено анкетирование 44 педагогов (анкетирование проведено со студентами ИППО МГПУ очной и очно-заочной форм обучения, а также с учителями нескольких московских школ) для выявления готовности учителей-филологов к обучению школьников приемам интерпретации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В целях освоения школьниками способности к интерпретации текста как сложной аналитико-синтетической деятельности, осуществляемой на рецептивном, речемыслительном и коммуникативном уровнях, и отражающей личностные смыслы и духовно-нравственный опыт интерпретатора, в систему работы по развитию речи обучающихся целесообразно включать *мифологические тексты* как речевые произведения, в которых позиция автора исходного текста представлена не имплицитно, а непосредственно. Именно в таких текстах отражен «культурный код» (В.А. Маслова), система образов и действий персонажей, транслирующих духовно-нравственные ценности. При

этом в качестве единицы обучения интерпретации мифа с целью участия в социальной коммуникации целесообразно рассматривать не только мифологический текст, но и *мифологический сюжет*, основу которого составляет последовательность событий, ситуаций, поступков персонажей, в которых отражен их нравственный выбор. Мифологический сюжет воплощен в мифах разных народов, что делает его повторяющимся, знакомым и понятным носителю любой культуры.

2. Результат интерпретации воплощается в текстах двух типов: 1) в собственно *толковании*, демонстрирующем понимание смысла интерпретируемого, и 2) во *вторичных интерпретирующих текстах* разных жанров, представляющих собой индивидуально-авторский отклик на прочитанное на основе его толкования. Толкование является единицей диалога интерпретатора и имманентного автора исходного речевого произведения.

3. Создание вторичных интерпретирующих текстов разных жанров предполагает готовность интерпретатора к участию в социально значимом диалоге, к передаче смысла прочитанного в контексте социального дискурса. Для такой сложной коммуникативной деятельности требуется особая компетенция обучающихся, формируемая в процессе работы над интерпретацией текста. В структуру данной компетенции входят специальные *коммуникативные умения*: выделять личностно значимый аспект осмысления и обсуждения нравственного компонента содержания текста, раскрывать данный компонент на основе толкования текста, создавать собственное высказывание как личностно ориентированный отклик на прочитанное в диалоге с условным автором текста или с социумом;

4. Процессуальный компонент методики обучения школьников основам интерпретационной деятельности характеризуется целостностью, выраженной в единстве следующих составляющих: а) дидактических, методических, аксиологических *принципах* (последние выражаются в тщательно спланированном и методически обоснованном подборе мифологического материала с учетом личностных результатов общего образования); б) *методов*

(наблюдение, анализ, конструирование, моделирование, экспертная оценка, коммуникативно-ситуативный метод); в) *приемов* обучения (толкование текста, анализ образца, моделирование текстов вторичных жанров, поиск регулятивов в тексте, алгоритмизация интерпретации, презентация речевого продукта, жанровоцентрическая интерпретация текста); г) компетентностно ориентированных *заданий* для каждой стадии опытного обучения (формирующего и контрольного). Ведущим *приемом* работы над толкованием мифологического текста является жанровоцентрическая интерпретация, позволяющая школьникам освоить модели коммуникации, различающиеся уровнями репрезентации духовно-нравственного компонента в содержании текста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

1.1. Интерпретация текста как категория герменевтики и филологии

В герменевтике понятие интерпретации играет ключевую роль, именно оно тесно связывает рецептивную и продуктивную коммуникацию, восприятие текста и его продуцирование. История становления этого понятия в науке имела не простую судьбу, так как проблема интерпретации является одной из самых неоднозначных, и начиная с XIX века ей уделяли внимание самые просвещенные умы Европы (Ф.Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Гадамер, М. Хайдеггер). В середине XX века была предпринята попытка сделать структурно-семиотический подход к толкованию текстов в науке, однако Р. Барт отверг идею о возможности причисления интерпретации к научной сфере, провозгласив её относящейся лишь к сфере литературной критики. С этой позицией не могли согласиться другие учёные, и вопрос получил своё развитие в 1970-1980-е годы, когда проблема интерпретации обсуждалась наиболее остро (В. Изер, Г.Р. Яусс, К.А. Долинина, В.А. Кухаренко).

Многие ученые считают, что разграничение понятий анализа и интерпретации представляется крайне затруднительным [Матюшкин 2007: 8]. Тем не менее они существенно различаются. Литературная энциклопедия терминов и понятий определяет анализ как «изучение частей и элементов произведения, а также связей между ними» [Литературная энциклопедия 2001: 17], в Философской энциклопедии мы находим следующее определение – «мысленное расчленение целого на части, выявляющее строение (структуру)», [Философская энциклопедия 1983: 43]. В то время как интерпретация (от латинского «interpretatio», т.е. посредничество) предполагает осмысление текста, его объяснение и трактовку смысла. Сущность интерпретации лежит в

области определения семантической составляющей произведения, которая раскрывается в процессе осмысления прочитанного и попытки передать смысловое содержание через его толкование. В теории речевой коммуникации принято считать, что для успешного толкования необходимо соблюсти определенную этапность толкования текста. Она состоит из следующих шагов: знакомство с предложенным текстом, перцепция текста и включенных в него смыслов в данном речевом контексте, соотнесение его с имеющимся дискурсивным полем. Чтобы понять текст недостаточно прочесть его или даже проанализировать с точки зрения литературоведческих канонов. Восприятие текста «может быть определено как истолкование, интерпретация последнего путем соотношения с другими текстами и культурным контекстом» [Матюшкин 2007: 14].

Получается, что понятие интерпретации включает в себя анализ, так как последний является одной из ступеней в процессе толкования текстов. Анализируя текст, мы опираемся на его осмысление, а осмысление возможно лишь благодаря проделанному анализу. Это высказывание приводит к идее Ф. Шлейермахера о «герменевтическом круге», в основе которой лежит принцип осмысления целого через части и частей через целое. Философ пишет, что «целое понимается из отдельного, но и отдельное может быть понято только из целого» [Шлейермахер 1987: 118]. Круг символизирует замкнутый, постоянно повторяющийся процесс, когда новое понимание ведёт к новому анализу, а новый анализ приводит к новому пониманию. Соответственно, осмысление рождает интерпретацию, благодаря которой текст воспринимается как целое, а анализ выявляет его части. Невозможно вообразить целое без частей так же, как и существование частей невозможно без целого. Идея о «герменевтическом круге» находит широкий резонанс у многих учёных, хотя сам Ф. Шлейермахер считает, что процесс понимания бесконечен и постоянно расширяется, что приводит к непрерывному углублению смысла, однако не все исследователи разделяют эту позицию. Существует противоположное шлейермахеровскому понимание сущности герменевтического круга,

принадлежащее М. Хайдеггеру, который отвергает прежнее толкование. Философ утверждает, что «мы не должны низводить круг до *circulum vitiosum*», поскольку он «заключает в себе позитивную возможность наиболее изначального познания» [Хайдеггер 1993: 73]. По Хайдеггеру язык – это материальное воплощение процесса понимания, результат которого отображается в высказывании через лингвистическую составляющую.

В других своих работах М. Хайдеггер обращает внимание на особенность процесса интерпретации, заключающуюся в «предпонимании» при любом толковании, т. е., в наличии предварительных установок, обусловленных предыдущим опытом, в сознании интерпретирующего [Хайдеггер 2003]. Схожее понимание мы находим у В. Дильтея, выделяющего в понимании две составляющие: личностное внутреннее постижение смысла текста и внешнее аналитическое его объяснение. Ученый также утверждает, что необходимой составляющей процесса интерпретации является реконструкция культурного контекста, в котором создавался текст [Дильтей 2001], что созвучно идее Ф. Шлейермахера о наличии у интерпретатора возможности «понять автора лучше, чем он сам себя понимал» [Алексеев 2016: 41]. Это обусловлено тем, что текст обычно заключает в себя больше, чем его автор намеревался сообщить, поскольку последний является бессознательным носителем некой социокультурной среды, которой его сознание исторически обусловлено. Поэтому сам В. Дильтей считал, что герменевтика является не просто наукой о толковании, но представляет собой основу «наук о духе», то есть основу гуманитарного знания. Приведенные выше положения позволяют прийти к пониманию интерпретации как диалога интерпретатора с автором текста, в процессе которого возникает некий новый продукт: новое знание и новое речевое произведение. Эта мысль разрабатывается в работах Г. Гадамера. Исследователь видел в понимании форму первичной данности мира человеку, а диалогическое понимание, по Г.Гадамеру, должно быть непрерывно связано с личностью интерпретирующего, так как восприятие текста обусловлено индивидуальной призмой сознания, через которую текст проходит. Вот что

исследователь пишет о процессе интерпретации: «Я должен его [текст] познать, исходя из моего времени и моей исторической ситуации» [Гадамер 1988: 201]. Философ обращает особое внимание на роль интерпретации в контексте коммуникации между эпохами: знакомство с «текстами прошлого», которые были созданы предшественниками интерпретатора, представляет собой «диалог прошлого и настоящего». Это позволяет сделать вывод о том, что результат интерпретации в значительной степени зависит от культурного контекста и личностных особенностей интерпретатора.

Ещё одним философом, герменевтическая мысль которого также опирается на «Бытие и время» Хайдеггера, стал французский ученый П. Рикёр. Задача интерпретации по Рикёру – это раскрытие избыточных смысловых структур, несущих в себе многоаспектное послание. К таким структурам ученый относит символы, среди которых он выделяет три вида: космические, сновидческие и поэтические. Изучением первого вида занимается религия, второго – психоанализ, третьего – литературоведение. Если Г. Гадамер в итоге сводит герменевтический опыт к языковому, то П. Рикёр переориентирует герменевтику на интерпретацию внеязыковых феноменов, что делает культурный контекст для результатов интерпретации еще более значимым.

В отечественной филологии система взглядов на интерпретацию оформилась в 1970-х. Последовательно изучал и обосновывал активно-диалогическое понимание произведения М.М. Бахтин. В «Эстетике словесного творчества» ученый развивает данное направление и утверждает, что толкование строится на декодировании символов, в которые были переведены образы адресанта (автора произведения). Соответственно, интерпретатору необходимо толковать образ двумя путями: 1) как то, чем он реально является, и 2) как то, чем он является в данном контексте. «Всякая интерпретация символа сама остается символом, но несколько рационализированным, то есть несколько приближенным к понятию» [Бахтин 1986: 381]. При этом философ отмечает, что интерпретация символов, хранящихся в тексте произведения, «не может быть сугубо научной, но она глубоко познавательна. Она может непосредственно

послужить практике» [Там же: 382]. Эта мысль представляется особенно ценной в контексте обучения интерпретации школьников, поскольку подтверждает, что всякое понимание строится не на сухом анализе и логике, а на процессе постижения смыслов через соотнесение данного текста с другими текстами и собственным опытом адресата.

Диалогическая активность понимания текста, по словам учёного, строится не на абстрактно-научном описании текста, а на «личностной духовной встрече автора и воспринимающего» [Бахтин 1979: 339]. «Диалог согласия» между автором и интерпретатором возможен лишь при условии принципиального различия взглядов между ними. Цель интерпретации, по Бахтину, можно увидеть не в том, чтобы достичь некоего единого, универсального для каждого воспринимающего прочтения текста, а в «преодолении чуждости чужого без превращения его в чисто свое» [Бахтин 1979: 371], в порождении интерпретатором своего взгляда на смысл читаемого произведения.

Таким образом, в своих трудах М.М. Бахтин развивает «философию диалога», выводя на новый уровень осмысление коммуникационной проблематики. Автор утверждает, что «мыслящее человеческое сознание и диалогическая сфера бытия этого сознания» [Бахтин 2019: 408] закреплены в тексте, который необходимо суметь интерпретировать посредством пропускания его через призму сознания реципиента, после чего «чужие» смыслы присваиваются и становятся «своими».

Если обратиться к теории речевой коммуникации, развитие которой во многом обязано М.М. Бахтину, становится понятно, что диалог автора и читателя подразумевает несколько актов, несущих в себе отдельную функцию. Ученый относит к данным актам следующие: восприятие текста на психофизиологическом уровне, перцепция прямых смыслов, заложенных в нем, постижение его семантической составляющей в данной контексте, инкорпорация высказывания в «диалогический контекст эпохи» [Бахтин 2019: 211]. Теория Бахтина указывает на то, что интерпретация текста не

ограничивается узкими рамками побуквенного восприятия, и должна соотноситься с местом, временем и обстоятельствами как текущей эпохи, так и эпохи, к которой относится создание этого текста.

Важный вклад в изучение интерпретации внес Г.Л. Тульчинский. Он понимает под интерпретацией два действия: «процесс осмысления» и «результат осмысления». Это положение является принципиально важным для данного исследования, поскольку мы оперируем термином «учебной интерпретации», которая обязательно должна иметь свой результат в виде продуцирования вторичного текста. К видам интерпретации Г.Л. Тульчинский относит следующие: грамматическая, стилистическая, историческая и психологическая. При этом профессор подчеркивает, что только последовательное применение вышеперечисленных этапов в процессе интерпретации может обеспечить постижение смысла [Тульчинский 1986].

В современной герменевтике характер интерпретации и её контекст имеют прочную связь. О важности «включения в текст его контекста» пишет С.П. Кушнарченко, подразумевая под «контекстом» автора, аудиторию и культурный пласт, в котором создавалось произведение [Кушнарченко 2000: 93]. Последнее сближает позицию российского учёного с дильтеевским пониманием герменевтики и его идеей о реконструкции культурного контекста в процессе интерпретации. С.П. Кушнарченко обращает внимание на то, что мысль о «включенности человека в процессы сознания» обусловлена связью сознания и его материального воплощения [Там же: 94].

Идея об определяющей роли личности и опыта интерпретатора в процессе и результате понимания занимает главенствующее место в трудах Н.А. Шехтмана, который писал, что «понимая, мы должны присоединить постигаемое к тому, что нам уже известно, совместить информацию понимаемого со своей» [Шехтман 2002: 50]. Согласно мысли Шехтмана, понимание являет собой такой процесс, в котором воплощается два фактора: семантическая парадигма и личные интерпретации, которые привносит воспринимающий, надстраивая свою трактовку над смыслом исходного текста.

Этот процесс ведет к появлению гипертекста – структуры, в которой интегрированы первичный и вторичный смыслы.

Категорию смысла подробно рассматривает в своих работах В.П. Кохановский, уделяя особое внимание положению о том, что понимание текста должно быть направлено на его непосредственное осмысление. Исследователь пишет: «В обычной повседневной речи слово «смысл» – это синоним значения, которое есть содержание, связываемое с тем или иным выражением некоторого языка» [Кохановский 1999: 458]. Вот как ученый понимает термин «смысл»: а) идеальное содержание, идея, сущность; б) предназначение, конечная цель (ценность) чего-либо (смысл жизни, смысл истории и т.д.); в) целостное содержание какого-либо высказывания, несводимое к значениям элементов, но само определяющее эти значения (например, смысл художественного произведения) и т.д. [Там же: 459]. То есть, смысл того или иного текста включает некую идею, которая демонстрирует отношение автора к теме высказывания, в то время как текст рассматривается как носитель этого смысла, раскрытие которого есть цель интерпретации.

Анализ литературы, посвященной проблемам герменевтики, дает возможность заключить, что герменевтика как наука оперирует термином «понимание» как результатом восприятия письменной или устной речи. При этом в процессе интерпретации необходимо учитывать культурный и исторический контекст создания текста, личность автора и интерпретатора, а также возникающую между ними диалогическую активность, в результате которой раскрывается смысл текста.

В филологии и психолингвистике герменевтические идеи о процессе и результате интерпретации базируются на проблеме, связанной с коммуникативными компетенциями интерпретирующего (М.М. Бахтин, Г.И. Богин, В.В. Васильева, А.В. Домашенко, В.А. Кухаренко). А сама интерпретация рассматривается в двух направлениях: 1) как процедура освоения информативного пласта текста, 2) как «результат этого процесса, выражающейся в преобразовании... содержания» [Богин 1986: 35]. Такая

трактовка обусловлена теорией М.М. Бахтина, обратившего внимание на то, что «всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активный характер» [Бахтин 2019: 103] и «может непосредственно реализоваться в действие» [там же]. В. Демьянков, который развивал идеи М.М. Бахтина, подчеркивает диалогический и текстовый характер интерпретации: «Интерпретация в филологии затрагивает две стороны: понять самому, объяснить и/или обосновать это понимание другим» [Демьянков 2001: 309]. В трудах Н.Г. Вороновой прослеживается мысль о том, что ответное понимание речи связано с психоэмоциональным состоянием читателя, а процесс интерпретации текста предполагает «активное эмоциональное отношение к нему» [Воронова 2000: 17]. Все вышесказанное приводит нас к пониманию того, что интерпретация является по сути, как текстовой, так и коммуникативной деятельностью, она направлена на содержание текста и передачу этого содержания другим.

Отметим, что обучение школьников интерпретации мифологических текстов предполагает не только активное ответное понимание, но и стимулирует активизацию творческого мышления обучающегося. В ходе нашего исследования, развивая идеи Г.Л. Тульчинского, под интерпретацией текста мы будем подразумевать, совокупность двух факторов: ознакомление с текстом и его осмысление, а также продуцирование собственного текста на основе прочитанного как результат освоения смыслового наполнения произведения. То есть, результатом деятельности интерпретатора должен стать собственный текст как результат освоения ряда коммуникативных навыков и умений.

В психолингвистике коммуникативный характер интерпретационной деятельности рассматривается как отдельное направление. Изучением вопроса смыслового восприятия текста занимались такие ученые, как А.А. Брудный, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.Т. Дридзе. Вот как в психолингвистике понимается интерпретация: «важнейшая составляющая процесса употребления языка» [Сафронова 2007: 219]. Ученые выделяют следующие задачи интерпретации: определение смыслового ядра

текста, попытку понять замысел автора и извлечение информации. Ученые также подчеркивают, что то, как композиционно и стратегически изложена информация в тексте, влияет на его восприятие и трактовку, что обязательно должно учитываться интерпретатором.

В психолингвистике одной из важнейших идей является идея П. Грайса о коммуникативной имплицатуре, то есть взаимодействии в понимании высказывания. Ученый формулирует «Принцип кооперации»: «Твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, какого требует совместно принятая цель (направление) этого диалога» [Грайс 1985: 53]. На основе идей ученого выдвинуто положение о том, что в процессе создания произведения его автор предполагает некое понимание этого текста читателем. Вероятность совпадения двух этих факторов возможна лишь при полном «совпадении картины мира автора и читателя» [Сафронова 2007: 220]. Высказанная А.Л. Сафроновой мысль приводит нас к пониманию специфики учебной интерпретации, поскольку объем произведений, который предлагается школьной программой для освоения обучающимися, формируется представителями методической науки и предполагает определенное понимание произведения, однако сложность, по Сафроновой, заключается в том, что то, «что хотел сказать автор» школьник вряд ли сможет постигнуть. Это обстоятельство отягощается также тем фактором, что клишированная формула «что хотел сказать автор», используемая на уроках словесности, достаточно условна, а в случае обращения к мифологическим текстам и вовсе не применима, о чем будет говориться в последующих параграфах.

Психолингвистика также изучает механизмы речи, являющиеся основой восприятия текста (Н.И. Жинкин). Существует четыре основных механизма, отвечающих за понимание: 1) эквивалентных смысловых замен, 2) запоминание, 3) прогнозирование, 4) сжатие. Все они играют существенную роль, однако нам бы хотелось остановиться на двух, представляющих особый интерес для методики. Механизм эквивалентных смысловых замен отвечает за возможность переформулировать высказывание, пересказать текст, объяснить прочитанное

своими словами и так далее. Огромную роль для образовательных процессов также играет механизм компрессии. С его помощью обучающиеся кратко формулируют содержание всего произведения или его частей. Именно в этих процессах воплощается коммуникативная активность интерпретатора.

В психолингвистике следует выделить отдельное направление, которое занимается изучением толкования текста в коммуникативном контексте. Разработкой концепции функционально-психологической схемы смыслопорождения и «смыслового восприятия» текста занималась И.А. Зимняя. В своих работах Ирина Алексеевна высказывала идеи о том, что чтение как когнитивный процесс в своей основе имеет восприятие написанного и его осмысление как системы знаков.

Рассмотрим также идеи целого направления, занимающегося проблемами чтения как речевого взаимодействия, – педагогического речеведения, которое определяет чтение следующим образом: «вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие графически зафиксированного текста» [Ладыженская, 1998], напрямую соотнося его с процессом толкования. Речеведение рассматривает взаимодействие адресата и адресанта, опираясь на «характеристики речевого акта в совокупности его языковых, прагматических, психологических и социальных параметрах» [Ладыженская 1998: 5].

Речеведение изучает функции чтения, к которым относит следующие: познавательная (результат познания бытия), регулятивная (осуществляется при получении новых данных о каком-либо предмете либо действии), ценностно-ориентационная (осуществляется в процессе эмоционального погружения в текст). При прочтении произведения с целью написания сочинения интерпретационного жанра, школьник реализует, прежде всего, познавательную функцию и в меньшей степени ценностно-ориентационную (Шишкина Т.А.). В связи с этим важно принимать во внимание положения психолингвистики о том, что реципиент, у которого текстовые умения развиты в достаточной степени, как правило стремится понять высказывание социально адекватно: корректно, глубоко (концептуально и фактологически) и всесторонне (делает попытку

охватить весь объем базового понятия).

В психолингвистике и речеведении также рассматриваются способы осмысления текста (М.Д. Городникова, Т.М. Дридзе, Л.П. Доблаев, Н.А. Ипполитова, Я.А. Микк, В.Н. Мещеряков). Ученые выделяют несколько этапов работы с текстом, с целью обеспечить его восприятие:

- на этапе предварительной ориентировки формируется целевая установка (для чего мы читаем текст);
- определяется тема текста по его сильным позициям, выделяются ключевые слова в тексте и прогнозируется его содержания по ним;
- на этапе осуществления читательской деятельности реализуется процесс восприятия текста; процесс понимания складывается из последовательного наращивания смыслов микроконтекстов;
- на этапе контроля осуществляется анализ результатов чтения, которые соотносятся с их предварительной ориентировкой.

Отметим, что набор приёмов и техник понимания текста не может гарантировать полное соотнесение реципиентом денотата с коннотатом. Проблема соотношения знака с обозначаемой им реальностью, того, как интерпретирует знак отправитель и получатель сообщения (адресант и адресат), рассмотрена в семиотике. Ученые отмечают, что денотат не всегда совпадает с коннотатом, так как читатель пропускает буквенный код через призму своего сознания, зачастую извлекая смыслы, о которых автор не подозревал (что возвращает нас к шлейермахеровскому понятию о герменевтическом круге). Однако именно это «несовпадение» обеспечивает индивидуальную трактовку текста обучающимся и обретение им индивидуального осмысления, которое ложится в основу текстовой деятельности, созданной посредством толкования.

В лингвокультурологии «сложившаяся традиция интерпретации текста рассматривается ... как отдельная лингвокультура» [Рохлина 2005: 11]. Поскольку на уроках словесности существует уже сложившаяся традиция толкования текста, необходимо раскрыть содержание понятия «учебная

интерпретация». Под этим термином мы будем понимать «освоение имеющейся в тексте информации для постижения его смысла, изучения содержания или обучения определенным действиям» [Бутурлова 2019: 47]. Другой важный аспект учебной интерпретации заключается в том, что она содержит признаки естественного толкования. Ниже дается пример подобного толкования, в котором анализируется элемент из древнеиндийского сборника рассказов «Панчатантра» (на санскрите *pancha* – пять, *tantra* – текст). Это произведение имеет мифологическое обрамление цикла, имеющего рамочную композицию, в котором описываются чудодейственные свойства данного повествования: оно способно научить различным премудростям любого, кто внимательно ознакомится с этим произведением.

1. *«Хочется сказать несколько слов о следующем высказывании из первой книги «Панчатантры» – «Разъединение друзей»:*

(1) *«Тот, кто разумно действует, мягкосердечным должен быть:
Ведь не погибнет никогда успех, достигнутый добром».*

(2) *Я понимаю эти строки следующим образом: есть различные способы достижения успеха. Он может быть достигнут силой, хитростью, подкупом. Но в этих случаях успех будет не прочным. А если ты добудешь его добром, тогда он будет долговечным. Поэтому важно поступать благородно и поступать так, как ты хотел бы, чтоб поступали с тобой».*

(3) *Ключевые слова здесь – успех, добро.*

Обращаясь к учебной интерпретации как особому направлению работы по формированию коммуникативных умений школе, важно обратить внимание на **«обязательные структурно-смысловые компоненты толкования»** [Березина 2016: 46]:

- 1) фрагмент текста, подлежащий интерпретации;
- 2) толкование, передача смысла интерпретируемого высказывания;
- 3) введение, отражающее коммуникативное намерение автора или знакомство с исходным текстом;

4) основная часть, содержащая аргументацию своей позиции и включающая цитаты для подтверждения правильности интерпретации;

5) заключение, обобщающее все сказанное и содержащее выводы.

Ученые рассматривают толкование («истолкование») текста как важную ступень анализа, которая должна привести читателя к «осмыслению содержания, и ... поиску смыслов в тексте» [Первухина 2010: 75]. Двумя неотъемлемыми частями интерпретации считаются: 1) процесс поиска смысла, 2) процесс реализации искомого знания (получение выводов). По словам А.В. Домащенко, истолкование представляет собой ответ на поставленный вопрос читателя, возникающий при знакомстве с текстом, поставленный перед читателем либо им самим, либо автором текста, либо педагогом [Домащенко 2005].

В научной литературе находим также идеи относительно толкования художественных текстов (к которым относятся и мифологические тексты). В процессе осмысления их содержания (Н.А. Купина и др.) необходимо разделять уровни смысла художественного текста на поверхностный и глубинный, или подтекст. Поверхностный отображается в вокабуляре текста, в значении его лексического слоя. Подтекст же апеллирует к «иерархии смысловых уровней, к которым относятся: а) предметный смысл, соответствующий ситуации, описанной в тексте; б) образный смысл (эмоционально-оценочное пространство текста)» [Купина 1983: 23]. При этом глубинный уровень «условно расчленяется на два пласта: образно-изобразительный смысл (представление в тексте какой-либо картины) и образно-оценочный смысл (или эмотивный), связанный с положительной или отрицательной оценкой изображаемого; в) идейный смысл, отражающий замысел автора, систему его эстетических представлений» [Там же]. Данный вывод соотносится с характеристикой видов информации, выделенных И.Р. Гальпериным: текстовой, подтекстовой и концептуальной – и позволяет говорить о двух видах интерпретации мифологических текстов, направленных на выделение собственно текстового смысла и концептуального.

Таким образом, анализ научных трудов позволяет **сделать выводы** о том,

что интерпретация рассматривается в науке как процесс понимания текста, направленный на раскрытие его смысла. Интерпретация основывается на реконструкции культурного контекста толкуемого произведения и наличии личностно-культурных предварительных установок в сознании воспринимающего. В различных направлениях исследования интерпретации ученые приходят к обоснованию активно-диалогического толкования текста, при котором несовпадение позиций автора и читателя даёт наиболее продуктивную интерпретацию. Процедуры понимания, разработанные в психолингвистике и литературоведении, также предполагают взаимодействие интерпретатора с текстом (= позицией его автора).

Выработанные в теории текста и в психолингвистике положения о видах заложенной в тексте и раскрываемой в процессе его интерпретации информации позволяют сделать вывод о наличии разных подходов к интерпретации текстов, обладающих только явной, текстовой, информацией («моноинформационные» тексты), и речевых произведений, в которых заложена и неявная, подтекстовая и/ или концептуальная, информация («полиинформационные» тексты). Поскольку толкование предполагает 1) путь от языкового знака к его содержанию, 2) активизацию в процессе толкования личностных культурных смыслов, то обучение школьников интерпретации целесообразно осуществлять в процессе работы с полиинформационными текстами. К подобным речевым произведениям относятся и мифологические тексты.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что интерпретационная деятельность как способ творческого переосмысления несет в себе несколько ключевых функций. Во-первых, как методологический инструмент она позволяет развивать коммуникативные навыки обучающегося, а также его творческую и когнитивную активность. Во-вторых, как смыслообразующая технология она позволяет закрепить нравственные, психологические или эстетические смыслы, присутствующие в мифологических текстах. При этом в процессе интерпретации не обязательно полностью раскрывать подтекст мифологического текста, разбирая его символику. Восприятие глубинных

смыслов может происходить и бессознательно, главное, чтобы сюжет был осмыслен и использован в дальнейшем речетворчестве.

1.2. Понятие мифологического текста и его роль в филологическом образовании

Мифы, «древнейшие сказания, представляющие собой неосознанно-художественное повествование» [Литературная энциклопедия 2001: 197], в котором хранится «совокупность сакральных ценностно-мировоззренческих истин» [Шафранская 2008: 13], изучались как в западной мифологической школе XX века (М.Бодкин, В. Трой, Н. Фрай и др.), так и в русской науке (С.С. Аверинцев, М. Грабарь-Пассек, Вяч. Вс. Иванов, В.М. Жирмунский, О.М. Фрейденберг, А.Ф. Лосев, В.Н. Топоров, Ю.М. Лотман, Е.М. Мелетинский, Ю.В. Манн, М.Л. Гаспаров, Б.М. Гаспаров, Т.А. Шарыпина и др.). Различаясь в подходах к анализу мифа, ученые сходятся в том, что отражение в мифе реальности в формах образного повествования, позволяет передать представления о морально-нравственных истинах человечества.

Принципиально важным представляется разведение понятий «миф», «мифологический текст» и «мифологический сюжет», которые будут даваться в этом параграфе. Выше приведено определение мифа, как оно дается в Литературной энциклопедии. В Краткой литературной энциклопедии это понятие определяется следующим образом: «создания коллективной общенародной фантазии, отражающие действительность в виде чувственно-конкретных персонификаций и одушевления существ, которые мыслятся первобытным сознанием вполне реальными» [Аверинцев 1967: 876]. Академик Вяч. Вс. Иванов определяет мифы как «повествования, включающие среди действующих лиц богов (и других сверхъестественных существ, отличных от людей), использующих их вмешательство в качестве объяснения причин описываемых событий» (Иванов 1988: 20-21).

В энциклопедии «Мифы народов мира» мы находим определение понятия

«мифологические литературные тексты - гимны богам, списки пословиц, изложение мифов» [Мифы народов мира. Советская энциклопедия, Т. 2. 1987: 647] и понятия мифологические представления - рассказы о богах, культурных героях и фантастических существах. К мифологическим текстам ученые также относят и более поздние литературные обработки мифов, в том числе и повествовательные литературные источники (например, др.-греч. «Илиада», инд. «Махабхарата», германо-сканд. «Эдда», и др.), а также былины, легенды, сказания. Фольклористы отмечают, что размежевание мифа и исторического предания, легенды и других литературных форм вызывает большое количество разногласий в научном сообществе, поскольку «оно в значительной мере условно» [Там же: 648].

Что касается понятия «мифологический сюжет», то приходится констатировать отсутствие точного определения данного понятия в филологическом дискурсе. Например, в монументальном труде доктора филологических наук М.Е. Грабарь-Пассек, посвященном античным сюжетам в западноевропейской литературе, мы находим главу «Мифологические сюжеты в классической греческой литературе». Мария Евгеньевна пишет: «на развитие того или иного общеизвестного мифологического сюжета нередко оказывали влияние различные побочные версии <...>, когда этот сюжет заново подвергался литературной обработке» [Грабарь-Пассек 1966: 10]. Автор подробно рассматривает судьбу мифологических сюжетов Троянского цикла, приходя к выводу о том, что поэты постоянно возвращались к наиболее излюбленным мифологическим сюжетам античности, что нашло отражение в Западноевропейской литературе. Хотя в данной работе М.Е. Грабарь-Пассек мы не находим определение «мифологического сюжета», автор определяет понятие «античных сюжетов», характеризуя их как «те сюжеты, которые уже в самой античной литературе были оформлены в литературных произведениях» [Там же: 7].

Попробуем обратиться к более современным работам, посвященным проблематике мифологического сюжета. Доктор филологических наук

Шарыпина Татьяна Александровна подробно исследует мифологические сюжеты античности в цикле своих трудов. В диссертации «Восприятие античности в литературном сознании Германии XX века: Троянский цикл мифов» автор развивает мысль М.Е. Грабарь-Пассек и упоминает, что «под античным и мифологическими сюжетами понимали те, что уже в Древней Греции и Средневековье были оформлены в литературные произведения и произведения других видов искусства». [Шарыпина 1998: 3]. Однако сущностного определения понятия «мифологических сюжет» или разведения его с другими близкими понятиями мы не находим.

Коротко рассмотрев существующие определения понятий «миф», «мифологический текст», «мифологический сюжет», попробуем представить свое понимание этих явлений и их различий, тем самым проведем разграничение понятийной основы данного параграфа.

Под **мифологическим сюжетом** мы будем понимать зафиксированную и закодированную в тексте последовательность событий, составляющих сущность (или архетип) мифа. Именно эту последовательность событий используют школьники, создавая собственные тексты интерпретационного характера.

Понятие «мифологический сюжет» является в мифологии вспомогательной категорией, к которой обращаются исследователи мифов при их трактовке, сопоставлении, пересказе. Сюжет мифа – это форма отражения динамики повествования, раскрывающегося в произведении действия, которое отражает причинно-следственные связи событий и поступков персонажей. Нам представляется важным, что в мифологическом тексте духовно-нравственная составляющая раскрывается как в сюжете, так и в морали произведения. При интерпретации важно понимание именно сюжета. Мораль лишь фокусирует внимание читателя на самом главном, позволяет осмыслить содержание в обобщенной форме. Представляется, что для решения задач интерпретации важно, что и запоминается именно сюжет, который становится основой для речетворчества школьника.

Отличительной чертой мифологических сюжетов является то, что они

«хранят в себе древнейшую систему первообразов, или изначальных образов, которые К. Юнг называет архетипами. Мифологическое мышление – это прежде всего мышление коллективное, где человек становится частью наблюдаемого мира, а природные и социальные процессы передаются в художественно-образном описании» [Бутурлова 2019: 41]. Человек не мыслится вне родовой системы, за счет этого «достигается синкретизм мифологического знания, выражающегося в бытовой практике и в сфере магического знания» [Алексеев 2016: 32]. Мышление мифологическое «строится на уровне эмоционально-чувственного познания» [Там же: 37], что находит свое отражение в мифах.

Понятие «миф» отличается от мифологического сюжета, в первую очередь, тем, что он может быть представлен в любой форме прикладного искусства. Опираясь на мысль М. Элиаде, которую автор выводит в «Аспектах мифа», мы понимаем, что миф может быть представлен в форме театрализованного представления, ритуализированных мистерий, хорового песнопения, в том числе в литературных жанровых формах. Таким образом, получается, что миф – это реализация в социальной деятельности архетипов мифологического текста.

В свою очередь, под **«мифологическим текстом»** нами будет пониматься содержание мифа, закодированное знаками языковой системы. Данное понятие будет рассматриваться достаточно широко. К мифологическим текстам мы относим различные жанры текстов, отражающих мифологические архетипы: легенды, сказания, мифо-эпические повествования и инкорпорированные в них тексты (например, мифоэпическая поэма «Махабхарата» содержит в себе помимо основного мифологического сюжета повествования множество инкорпорированных притч, легенд, сказаний).

Дав рабочее определение понятийной основы данной работы, мы можем рассмотреть сущностные особенности мифа и то, как они представлены у ряда выдающихся отечественных и зарубежных ученых.

Несмотря на разногласия в трактовке мифа, ученые выделяют существенные признаки мифологического текста, которые на основе анализа

научной литературы целесообразно определить как речевое произведение, хранящее в себе основные мифологические доминанты как повествования о важных и загадочных явлениях и подвигах, содержащего в себе сакральное знание и обращающегося к морально-нравственному коду. Центральной фигурой мифологического текста является мифологический герой – олицетворение лучших человеческих качеств: смелости, отваги, самоотверженности, бескорыстия, доброты, любви, благочестия и трудолюбия. То есть, нравственные категории в мифах раскрываются именно путем обращения к конкретным образам, заключающим в себе моральные основы. Поскольку действия мифологического героя воплощаются в определенных поступках, связанных с определенными событиями, целесообразно обратить внимание на мифологический сюжет, последовательность событий, изображенных в мифологических текстах.

Отметим, что мифологические тексты в школьном филологическом образовании занимают важное место – прежде всего на уроках литературного чтения и литературы. Характерно, что легенды, предания, сказки предлагаются школьникам для пересказа, интерпретации (выявления смысла), сопоставления сюжетов. Многие мотивы мифологических текстов становятся прецедентными, узнаваемыми в других произведениях, соотносимыми с культурными смыслами. То есть в филологическом образовании интерпретация мифологических текстов является и целью, и приемом обучения, и средством коммуникативного развития школьников. Данное обстоятельство объясняется тем, что миф представляет собой потенциально интерпретируемый текст. Обратимся к научным источникам для рассмотрения особенностей мифологического текста.

В первую очередь, представляется необходимым отметить спорность вопроса о генезисе мифологических текстов. Этот вопрос освещается в работах таких ученых, как Вяч. Вс. Иванов, Отто Хут, М. Элиаде, Ян де Фрис и др. Исследователи отмечают, что мифология имеет глубочайшие корни. Например, академик Вячеслав Всеволодович Иванов отмечает, что античная мифология берет свое начало в архаических мифах древних ближневосточных и

индоевропейских источниках. Эта мысль прослеживается и в «Аспектах мифа», где автор книги упоминает возможность возникновения мифов в период мегалитической эпохи. В целом исследователи сходятся во мнении, что достоверно установить происхождение мифологических текстов невозможно, так как эта форма сказаний черпает свое начало в доисторическом времени.

Мифологические тексты представляют интерес для различных областей науки. Множество культурологических, философских, литературоведческих исследований посвящено проблематике мифологических текстов. И такой интерес не случаен, ведь многие области искусства берут начало в «мифе, несущем в себе вечную гармонизирующую ценность» [Мелетинский 2012: 9], на что обращает особое внимание Е.М. Мелетинский. Миф не только является истоком различных искусств, но и объясняет их зарождение. Отчасти поэтому Е.М. Мелетинский говорил о мифе не только как об источнике всего повествования, но и называл его «глобальным концепированием действительности» – изначальным способом восприятия жизни в ее различных проявлениях. Как утверждал профессор, миф «стремится растолковать трудно разрешимые проблемы через простое и понятное» [Там же: 419]. Отличительной чертой мифа является образность, то есть передача представлений о мире в чувственно-конкретной форме. Мелетинский указывает на то, что миф — родоначальник художественной литературы и содержит в себе бессознательно-поэтическое начало.

Хотя миф несет в себе поэтическое начало, с поэзией он строго разграничен. По мнению одного из выдающихся филологов, литературоведов и исследователей мифа, А.Ф. Лосева, многие ученые заблуждаются, считая миф “поэтической метафорой первобытного образа мышления” [Лосев 2014: 96]. Ученый, формулируя тезис о мифе, пишет, что “миф не есть поэтическое произведение” [Там же]. Мифология есть “живая и совершенно буквальная реальность” [Там же 101]. В «Диалекте мифа» философ обстоятельно объясняет ту грань, которая «существует между мифологией и поэзией. И заключается она в сфере отрешенности» [Там же: 102]. «Ни выразительность формы, ни

интеллигентность, ни непосредственная наглядность, ни, наконец, отрешенность, взятые сами по себе не могут отличить миф от поэтического образа» [Там же]. Однако провести разделительную черту между мифом и поэзией можно «только по типу этой отрешенности, а не по ней самой как таковой» [Там же]. Лосев утверждает, что «никакое расхождение с обычной и повседневной «действительностью» не мешает мифу быть живой и совершенно буквальной реальностью. В то время как поэзия и искусство отрешены в том смысле, что они вообще не дают нам никаких реальных вещей», но лишь их образы [Там же]. Отрешенность, присущая мифу, — это отрешенность от привычного и бытового смысла вещей. В мифе любая вещь наделяется особым смыслом, подчиняется новой идее. «Вещь, ставшая символом и интеллигенцией, есть уже миф» [Там же: 112]. При этом, как отмечает А.Ф. Лосев, миф, будучи символом, может содержать в себе и аллегорическое начало. Ученый заключает, что кратко суть мифа можно сформулировать как «интеллигентно данный символ жизни, необходимость которого диалектически очевидна» [Там же: 115] и как «данную чудесную личностную историю» [Там же: 265].

Одним из важнейших аспектов изучения мифологических текстов является теория архетипов, на что указывает ряд исследователей (Е.М. Мелетинский, В.Н. Топоров, М. Элиаде и другие), поскольку миф является носителем изначальных типологических образов, которые впоследствии наследуются литературой.

Впервые понятие *архетип* было введено основоположником аналитической психологии, Карлом Густавом Юнгом. В контексте данного исследования необходимо знакомство с этим термином, поскольку он прочно связан с понятием мифа. В нашем понимании миф представляет собой реализацию в социальной деятельности архетипов мифологического текста. Другими словами, содержание мифа раскрывается посредством присутствия в нем свойственного данному мифологическому тексту набора архетипов, которые взаимодействуют друг с другом на сюжетном уровне, воплощая таким образом не только архетипические образы, но и архетипические сценарии,

являющие собой как суть мифа, так и суть любых жизненных перипетий и коллизий, воплощенных не только в художественных текстах, но и в жизни.

Рассмотрим в качестве примера мифологический сюжет о возвращении возлюбленного (возлюбленной) из мира мертвых и проследим, как он воплощен в различных мифологических системах и как он связан с архетипическими образами и сценариями.

Вспомним всем известный сюжет об Орфее и Эвридике, послуживший основой для многих произведений искусства. Возлюбленную легендарного античного певца и музыканта забирает бог смерти после укуса ядовитой змеи. Не в силах перенести горечь потери, Орфей спускается в мир мертвых и просит Аида вернуть Эвридику. Покоренный талантом певца, бог смерти соглашается, но с условием, что Орфей не взглянет на любимую до возвращения из подземного царства. Финал этой печальной истории известен. Что важно проследить здесь, так это архетипичные образы и сценарии, которые составляют основу мифа. Итак, архетипами здесь можно считать: 1) архетип влюбленного (влюбленных); 2) архетипичный сценарий возвращения возлюбленного к жизни. Почему именно эти явления мы выделяем как архетипы? В фундаментальных трудах С.С. Аверинцева мы находим мысль о том, что архетип – это «наиболее общие, фундаментальные и общечеловеческие мифологические мотивы, которые лежат в основе любых художественных и мифологических структур» [Аверинцев 1999: 46]. Аверинцев последовательно доказывает, что архетип – это ничто иное как результат коллективно-бессознательных воззрений социума, что позволяет, по словам ученого, говорить об архетипе словами К.Г. Юнга, который был убежден, что это генетически унаследованные «диспозиции, обуславливающие появление у конкретного индивида определенных мыслей, представлений, отношений, действий, снов» [Юнг 2009: 27].

Фактически, архетипичный сценарий возвращения любимого человека к жизни и являет собой суть мифа об Орфее и Эвридике, в то время как подробная последовательность событий (Орфей влюбляется в Эвридику, герои сочетаются брачным союзом, Эвридика гуляет по лесу с нимфами, ее жалит змея, она

умирает, Орфей спускается в царство мертвых и т.д.) будет составлять мифологический сюжет. Особенность этого древнегреческого мифа в его акценте на трагической невозможности счастья влюбленных, невозможности преодоления судьбы. Однако этот же архетипичный сценарий разворачивается в другом мифе, и было бы очень интересно проследить совершенно иной пафос послания, иные акценты, и, следовательно, иную мораль.

Древнеиндийский миф о Савитри и Сатьяване повествует о том, как бог смерти забирает возлюбленного у царевны (полный текст мифа дается в приложении, фрагментарно он приведен во второй главе данной работы). Однако благодаря своей мудрости, верности и знанию священных писаний красавица вызволяет возлюбленного из рук самой смерти. Покоренный благочестием и силой духа царевны, Ямарадж дарует ей три любые желания: она могла попросить обо всем, кроме жизни любимого. Третьим желанием Савитри было родить троих сыновей:

«- Что же теперь ты следуешь за мной? Разве я не обещал тебе ста сыновей?»

- Да, о справедливый Яма! Только как же я смогу родить хотя бы одного сына, если ты забрал моего мужа?»

Таким образом, Ямараджу впервые пришлось вернуть жизнь смертному». (Адаптировано Бутурловой В.В., отрывок из Махабхараты).

С педагогической точки зрения эта версия гораздо интереснее, поскольку она несет в себе дидактический потенциал и показывает, что человек может влиять на судьбу. В подтверждение нашей мысли хочется привести слова Е.М. Мелетинского, который неоднократно подчеркивал, что именно древнеиндийские мифы несут в себе «этический пафос» (в противовес греческим, несущим пафос «эстетический») [Мелетинский 1998].

С помощью приведенных выше примеров мы постарались проиллюстрировать связь понятий архетипа и мифа и проследить их взаимовлияние. Как в древнегреческом, так и в древнеиндийском мифе

проявляются базовые архетипы, составляющие сущностную основу мифов, что было выявлено выше.

Базовые архетипы, согласно мысли К.Г. Юнга, *«организуют человеческое восприятие, формируя и структурируя представление о внешнем мире»* [Юнг 2016]. «Понимание сущности архетипов является неотъемлемой частью декодирования смыслов как в мифологических текстах, так и в литературных, поскольку оно приводит к пониманию сюжета, а значит и к корректной интерпретации произведения» [Бутурлова 2020: 71].

Архетипичный подход в своем знаменитом исследовании использует В.Я. Пропп. В «Морфологии волшебной сказки» ученый приводит синтагматическую схему построения сказочных сюжетов, а также показывает 31 функцию, с помощью которой выстраивается повествование. Фактически Пропп под этими функциями подразумевает юнгианские архетипы и прямо ссылается на работы немецкого ученого. Безусловно, мы не можем говорить о сказке как о разновидности мифа, поскольку в ней присутствует заданная установка на вымысел (в отличие от мифа, в котором дается установка на реальность), однако сам Владимир Яковлевич понимал ее «как миф, отражающий обряд инициации» [Пропп 2012: 213]. Такое понимание также находит отражение в работах ряда ученых, которые видели истоки волшебной сказки именно в мифах (М. Элиаде), поэтому мы можем говорить о родстве мифа и сказки, не подразумевая, однако, тождественность этих жанров.

Развивая идею архетипичного подхода, М. Элиаде заявляет, что миф – это «прецедент и пример не только для действий человека (сакральных или профанных), но и по отношению к месту, занимаемому человеком в мире» [Элиаде 2006: 21].

Таким образом, представители разных научных школ, хотя и по-разному оценивают мифы, единогласно высказываются о культурологической и исторической роли мифологии. Е.М. Мелетинский пишет об особой черте древнеиндийских мифов – их установке на «этический пафос». М. Элиаде обосновывает нравственный аспект интерпретации мифов. Г. Гегель

характеризует миф, как «педагогику человеческого рода». К. Юнг вводит понятие архетипа, без которого невозможно понимание как мифа, так и предмета изучения многих гуманитарных областей (психология, литературоведение, филология и др.).

Для обоснования обращения к категории мифологического сюжета как составляющей мифологического текста проведем сопоставление типологии мифов (мифологических текстов). Рассмотрим центральную группу мифов, присущую народам с развитыми мифологическими системами. К ним относятся примеры из шумеро-аккадской, греко-римской мифологии, библейской, индийской, вавилонской, иранской, славянской мифологий. У них много сходных черт. Они обладают не только единой типологической парадигмой, но и огромным количеством единых мифологических сюжетов и мотивов.

Данные мифы делятся на следующие виды:

1) *Космогонические мифы* – повествуют о создании мира и формировании его актуального состояния, преобразовании хаоса в космос; занимают особенное положение, поскольку рассказывают о пространственно-временных параметрах нашей вселенной, «начале начал», вмещающем в себя все остальные объекты мифотворчества.

2) *Антропогонические мифы* – составляют часть космогонических мифов, повествуют о сотворении человека.

3) *Эсхатологические мифы* – важнейшая (наряду с космогоническими) группа мифов, рассказывает о предстоящем конце вселенной. В отличие от остальных групп мифов, повествующих о прошлом, эсхатологические мифы рассказывают о конце света. Эсхатологические мифологические сюжеты в совокупности с космогоническими составляют главное содержание архаичных мифологий, отличительной характеристикой которых является представление о катастрофе, ставшей межой, разделившей время на доисторическое и настоящее (к таким катастрофам, упоминаемым практически во всех мифологических системах, обычно относятся: мировой потоп или пожар, гибель народов).

Примечательно, что этот тип мифов присущ только народам с развитой культурой.

4) *Астральные мифы* - повествуют о создании созвездий, планет, звезд (также в эту группу входят лунарные и солярные мифы).

5) *Мифы о культурных героях* – повествуют о герое, который впервые добывает или создает некое культурное благо (добывание огня, орудий труда, развитие ремесел и т.д.). Иногда культурный герой в мифах становится участником мироустройства (создание и воспитание первых людей, спасение земли от разрушения, установление небесных светил и т.д.). Мифы о культурном герое частично были преобразованы в волшебные сказки о добывании волшебных предметов и в архаические памятники героического эпоса (например, мифо-эпические поэмы «Гильгамеш», «Эдда», «Махабхарата», «Беовульф» и т.д.).

6) *Календарные мифы* – восходят к группе космогонических мифов, воспроизводят рассказы об упорядочивании циклов времени, смены дня и ночи; начало деления на дни, недели, месяцы, сезоны и годы. Часто повествуют об изначальной точке отсчета времени.

7) *Аграрные мифы* – являются подтипом календарных мифов, несут в себе земледельческую семантику. Наиболее известен аграрный мифологический сюжет об умирающем и воскресающем боге, сюжеты о богине плодородия (богине-матери).

8) *Инициационные (обрядовые) мифы* – категория мифов, связанная с переходом человека из одной ипостаси в другую. Рождение ребенка, определение зрелости индивида, переход к смерти – с этими этапами связаны важнейшие обряды и мифы. Особенно значим был переход к зрелости, означавший готовность к браку и/или вступлению во взрослую жизнь. Во время подобных инициаций неопиту сообщались инициационные мифы.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что ряд мифологических систем обладает единой типологией, наделенной также общностью мифологических мотивов и сюжетов, представленных в таблице ниже. По

словам, Е.М. Мелетинского, эта схожесть обусловлена фактором взаимовлияния мифологий. Так, восточные обряды и мифы (в том числе, древнеиндийские) распространили свое влияние в Греции, Египте, Вавилоне, что в последствии нашло отражение в библейской мифологии.

Таблица 1

Сравнительный анализ мифологических сюжетов

Тип мифа	Мифологический сюжет/мотив	Мифология (территориальный признак)			
		Шумеро-аккадская	Индийская	Греческая	Египетская
Космогонические	Преобразование хаоса в космос	Из эпоса о Гильгамеше следует, что небеса были отделены от земли. Так был перобразован изначальный хаос. Ан забрал себе небо, а Энлиль землю. В других мифах говорится, что это Энлиль разделил небо и землю. Миф «Энки и Нинхурсаг» рассказывает о первозданном рае – острове Тильмун (прототип библейского рая). По аккадской (старовавилонской версии) за сотворение мира отвечает главный бог – Мардук.	1. Из хаоса появился поток энергии (лингам Шивы), преобразовавший в Шиву. Шива дал начало Вишну, которой сотворил Брахму, творящего мир. 2. Земля пребывала в космическом океане, затем происходит разделение богини-земли (Притхви) и неба (Дьяус) благодаря рождению их сына Индры.	Из Хаоса появляется Хронос (время), Гея (земля), Эрос (любовь), Тартар (бездна) Эреб (мрак) и Нюкта (ночь). Из мрака и ночи появляются Эфир (свет) и Гемера (день). Гея рождает Урана (небо) и Понта (море). Земля и Небо выступают как супружеская пара, породившая всех богов.	Мемфисская теология гласит, что Птах, бог-демиург, создал словом («творящее слово») и волей первых 8 богов (Бездну, Тьму, Бесконечность, Свет, Правду и других). По гелиопольской версии Ра (Атум) изначально существовал в первозданных водах хаоса.
	Мировое яйцо		Из золотого яйца появляется демиург Брахма. Потом из яйца	Эреб и Хаос – первоначальные принципы. Нюкта кладет	

			создает небо и землю. Затем создает стихии, богов и все остальное.	мировое яйцо, из которого появляется Эрос – творческий двигатель мира.	
	Концепция мирового океана	Энлилль отделяет от изначального моря небо и землю.	В водах мирового океана на змее Шеше дремлет Вишну.		Нун - первозданный океан в начале времен. Из него выходит Ра. Сын Ра, Шу – бог воздуха, отделяет первозданный океан от неба.
Антропологические		Энки и Нинмах лепят первого человека из глины Абзу (подземного мирового океана), позже в процесс творения включается богиня Намма – праматерь всех богов. Человек создается как рабочая сила, которая должна трудиться на благо божественного пантеона.	Миф о творении Ману (первого человека). Из тела Брахмы появляется первый человек – Ману Сваямбхува (с санскр. - сын самосущего). Потом Брахма создает первую женщину – Шатарупу. Они становятся прародителями человечества.		

Эсхатологические	Миф о потопе	<p>Предок шумерских царей Зиусудра получает уведомление от бога (Энки) о решении богов уничтожить людей. 3. строит корабль и спасается во время потопа.</p> <p>В аккадской версии (эпос о Гильгамеше) предка звали Ут-Напиштим.</p>	<p>1. Демон Хираньякша желает погубить землю и сталкивает ее в воду. Вишну спасает тонущую землю из вод, приняв для этого образ вепря. Затем он убивает демона.</p> <p>2. Вишну в образе рыбы Матсьи спасает праведного Ману (первочеловека) от всемирного потопа. Ману собирает все сорта растений и виды животных, и по совету Вишну строит лодку, чтобы спастись. Потоп продолжается 7 дней и ночей.</p>	<p>Гея взрастила первых людей из пролившейся крови титанов, восставших против богов Олимпа. В наказание за греховность человеческого рода Зевс посылает на них потоп, но щадит праведных Пирру и Девкалиона.</p>	<p>В египетском мифе о Ра, желающем избавиться от людей, вместо потопа выступает другой мотив истребления – засуха.</p>
О культурном герое	Борьба с демоническими силами	<p>1. Борьба Энки с Куром, Энлиля или Мардука с Тиамат.</p> <p>2. Борьба бога Нинурты с безжалостным змием Асагом.</p> <p>3. Противостояние богини Инанны (акк. Иштар) с неблагоприятной горой Эбих.</p>	<p>1. Борьба Индры и Вритры.</p> <p>2. Подвиги Кришны и Рамы.</p>	<p>1. Борьба Зевса с Титанами.</p> <p>2. Подвиги Геракла.</p>	<p>Борьба Ра со змеем Апопом.</p>

Календарно-аграрные	Об умирающем и воскресающем боге	<p>1. Миф о Думузи, проводящем в подземном царстве каждые полгода</p> <p>2. В мифе об Энлиле и Нинлиль в роли умирающего и воскресающего (уходящего в загробный мир и возвращающегося божества выступает бог воздушной стихии Энлиль, изгнанный в преисподнюю, но сумевший ее покинуть.</p>	Ямарадж становится первым умершим, потом воскресает и получает титул бога смерти и загробного судьи.	Адонис и Артемида	Осирис как первый умерший становится судьей царства мёртвых после своего воскрешения
	Смена эпох		<p>В Ведах описываются 4 юги (4 эры): Сатья-юга – золотой век, или эпоха совершенной нравственности, эпоха истинности. Трета-юга – серебряный век, где следование дхарме уменьшается на четверть. Двапара юга – железный век, нравственность уменьшается еще больше. Кали юга – темная эра,</p>	Гесиод описывает 5 веков человеческой истории. Это 4 основных века: золотой, серебряный, медный, железный. 5й – вставлен между медным и железным – век героев, погубленных ужасной войной.	

В таблице представлен лишь краткий перечень схожих мифологических сюжетов и мотивов, однако он позволяет увидеть схожесть мифологических сюжетов, осмысление которых помогает раскрыть их духовно-нравственную

составляющую. Представляется, что в лингвокультурном коде социума (чаще всего на бессознательном уровне) существует некая единая система ценностных ориентиров. И в процессе интерпретации мифологических сюжетов обучающиеся могут декодировать древнейшие тексты и продуцировать вторичный текст, соотносимый с мифом по ключевым смыслам.

Обратимся к положениям лингвокультурологии, рассматривающей отраженный в языке культурный код.

По словам китайского исследователя Ван Юе, «существенную роль в формировании лексики мифов... сыграло...бессознательное» [Ван Юе 2020: 29]. Ван Юе обращает внимание на генетическую теорию лексики мифа, согласно которой, основные мифологические мотивы являются общими для каждого времени и народа, поскольку хранящиеся в них архетипы стали коллективным явлением.

Согласно мысли В.А. Масловой, язык представляет собой культурное пространство, заключающее в себя систему образов. Ученый подчеркивает, что язык «не только отражает реальность, но интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек» [Маслова 2001: 178]. Язык несет в себе, с одной стороны, сознание нации, а с другой – мироощущение предков, выражающееся в лингвистических символах культуры. Последняя, будучи включенной в язык, остается смоделированной в корпусе текстов.

Таким образом, обращение к мифологическому тексту как объекту учебной интерпретации продиктовано следующими причинами:

1. соотнесенность с личностными образовательными результатами, отраженными во ФГОС;
2. соотнесенность с концептосферой обучающихся средней ступени образования;
3. духовно-нравственная направленность содержания;
4. динамичность сюжетных линий;
5. небольшой объем произведений, обусловленный наличием в каждом из них только одной сюжетной линии;

б. соотносимость произведений с содержанием школьной программы по литературе.

Кроме того, изучая мифологические тексты древней Индии, ученики сталкиваются с абсолютно новым для них материалом, что обеспечивает чистоту эксперимента и исключает стереотипность восприятия, продиктованную школьной дидактикой, позволяет выйти за рамки обусловленности интерпретации.

Под концептосферой нами понимается определение, данное академиком Д.С. Лихачевым: «совокупность концептов нации, она образуется через все потенции и комплексы концептов носителей языка» [Лихачев 1993: 5]. В свою очередь, под «концептом» подразумевается определение С.А. Аскольдова-Алексеева, на которое опирается академик: это некая универсалия, «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Там же]. То есть, это совокупность представлений, образов, закрепленных за тем или иным словом или понятием.

Различных вариаций концептосферы национального языка огромное количество. Среди них можно выделить концептосферу школьников, а в ней – концептосферу школьников средней ступени образования. Специальное исследование в этой области показало, что к наиболее часто употребляющимся концептам у подростков относятся следующие: *семья, школа, дружба, друзья, общение, обучение* [Салий 2013]. Младшие подростки с легкостью погружаются в изучение произведений, содержащих подобные концепты, поскольку соотносят себя с образами мифологических персонажей, что приводит к пониманию концептов, связанных с моральным выбором, нравственностью, героизмом. В свою очередь, те мифологические тексты, которые были специально отобраны и адаптированы нами, отражают именно указанные выше концепты.

На третьем факторе, обосновывающем отбор именно данной группы мифов, подробно останавливаться не будем, поскольку выше приводились

доводы Е.М. Мелетинского подтверждающие нравственное начало древнеиндийских мифов. Скажем лишь, что педагогическое «значение мифов исключительно велико, поскольку в них прослеживается лейтмотив наказания безнравственности и поощрения благородства» [Бутурлова, 2020: 84]. Интерпретационная деятельность позволяет закрепить нравственные, психологические контексты в результате нового прочтения текста, поэтому интерпретацию мифологических текстов можно рассматривать как технологию смыслообразования.

Что касается динамичности повествования, то для нас она представляет интерес поскольку позволяет вовлекать подростков в изучение предложенного материала. Школьникам интересны перипетии, в которые попадают герои и то, как они из них выбираются. Обучающиеся проживают данный опыт, соотнося себя с персонажами мифов, представляя, как бы они поступили в том или ином случае.

Пятым фактором стал небольшой объем произведений, позволяющий полностью проследить раскрытие темы и постичь предлагаемый смысл, полностью его охватить. Эта позиция продиктована некоторыми методическими рекомендациями, в том числе мыслью М.М. Бахтина о том, что смысл текста «присутствует только в целом произведения, и его нет ни в одном выделенном моменте этого целого, менее же всего в оторванном от целого содержания его» [Бахтин 1986: 383].

И последний фактор связан с тем, что мифологический материал близок подросткам, поскольку в содержании школьной программы по литературе за 7 класс присутствуют тексты, относящиеся к устному народному творчеству. К ним можно отнести афористический жанр («Без труда не выманишь и рыбку из пруда», «Не одежда красит человека, а человек одежду» и другие пословицы и поговорки), былины (Киевский и Новгородский циклы), сказания («Сказ о Никите Кожемяке» и другие). Эти формы текстов родственны мифам, поскольку также содержат образную систему, сверхъестественный элемент с установкой на правду, народная мудрость в них раскрывается через интерпретацию текста

и подтекста (прямой и переносный смыслы).

Итак, анализ научной литературы позволяет, основываясь на категории мифа, рассмотреть понятия мифологического сюжета и мифологического текста. В учебной интерпретации каждое из данных явлений может стать дидактической основой развития умений школьников переосмысливать заложенные в мифах ценности в соответствии со своим личным опытом и ценностями общества. При этом сами мифологические тексты являются эффективным материалом для обучения школьников приемам интерпретации.

Рассмотрим, в качестве примера, несколько *научных прочтений* мифологического текста, повествующего о диалоге Арджуны и Кришны перед началом битвы на поле Курукшетры. Этот эпизод инкорпорирован в мифопоэтическую поэму “Махабхарата” и известен как Бхагавад-гита. Данный текст вызывал и до сих пор вызывает многочисленные споры между филологами, культурологами, литературоведами, теософами, историками и др. Российский и Советский индолог, Серебряный С.Д., заявляет, что ввиду того, что Бхагавад-гита “оперирует сложными религиозно-философскими идеями и при этом обладает изощренной художественной структурой, интерпретирование ее вряд ли когда-либо сможет быть сочтено завершенным” [Серебряный 2012]. Именно поэтому “Гита” как нельзя лучше иллюстрирует возможности интерпретационной деятельности в рамках одного мифологического текста.

Прежде чем обратиться к разнообразию интерпретаций данного текста, будет уместным кратко, насколько это возможно, коснуться содержания беседы выдающегося воина Арджуны и его друга и наставника Кришны. Диалог двух героев начинается с отчаяния Арджуны, которому долг велит идти в бой против своих же родственников, чтобы защитить семью, лишенную средств к существованию из-за козней двоюродных братьев:

“Зловещие знаменья вижу, не нахожу я блага

В убийстве моих родных, в сраженье, Кешава.

Не желаю победы, Кришна, ни счастья, ни царства;

Что нам до царства, Говинда, что в наслаждениях, в жизни?”

[Бхагавад Гита I 31-32].

Внутренний конфликт долга перед своей семьей и привязанности к деду Бхишме и учителю Дроне, которые волей случая оказались на стороне противника, привел Арджуну к отчаянию. Любое действие кажется ему поражением: вступить в бой означает нарушить *дхарму* (санскр. dharma - долг, нравственная норма, закон морали) внука, дхарму ученика. Однако не вступать в бой будет означать нарушение *дхармы* воина, дхармы мужа, защитника семьи:

«Моя душа охвачена отчаянием.

Я уже не понимаю, что есть дхарма, — прошу тебя:

Что [из двух] лучше, достоверно скажи мне!

Я твой ученик — научи меня, к тебе прибегнувшего».

(С.Д. Серебряный)

Кришна отвечает Арджуне, что тот запутался в “дхармах”, и не понимает какой долг важнее. В данной ситуации, что бы он ни предпринял, любое действие будет ошибочным, поскольку выход необходимо искать в изменении сознания, и действовать только после этого. Важнейший принцип, который выводит Кришна в конце Бхагавад-гиты, это мысль о том, что необходимо искать спасения в Боге, “оставив все Дхармы” [Каменский, Манциарли], и именно в этом состоянии сознания, предавшись Высшему началу, Арджуне следует вступать в бой.

Таково одно из центральных посланий Бхагавад-гиты, остающееся актуальным и по сей день. Оно призывает чуткого читателя оставить догматизм, бездумное исполнение долга, законов морали и вместо этого научиться различать внутренний голос совести и следовать ему.

Перейдем к рассмотрению различных интерпретаций данного мифологического текста учеными и философами. Толкованием “Бхагавад-гиты” занимались такие выдающиеся умы, как Абхинавагупта, А. Шанкара, Рамануджа, П. Йогананда, М. Винтерниц, Э. Ламот, Р. Зэнер, М.К. Ганди, В.Г. Эрман, В.С. Семенцов, С.Ф. Ольденбург, С.Д. Серебряный, Б.Б. Гребенщиков и др.

Индийский мыслитель XIII-IX вв. А. Шанкара, считающийся первым комментатором Гиты, понимал ее основное послание как призыв к интеллектуальному познанию Абсолюта. Индийский теолог XI-XII вв., Рамануджа, напротив, интерпретировал смысл Гиты как приоритет пути эмоционального постижения Высшего начала, что отразил в своем сочинении “Гита-бхашья”.

Более современный интерпретатор Бхагавад-гиты П. Йогананда толкует основную суть этого мифологического текста, как призыв отказаться от эгоизма, сформировавшегося посредством невежества, и сосредоточиться на нематериальных, духовных ценностях. Исследователь отмечает, что Гита имеет тройственное прочтение: историческое, психологическое и духовное. «Вневременная весть Бхагавад Гиты относится не только к одной исторической битве, но к космическому конфликту между добром и злом: жизни, как серии сражений между Духом и материей» [Йогананда 2019: 24], она также повествует о борьбе между «знанием и невежеством, здоровьем и болезнью, самоконтролем и искушениями, разумом и слепым чувственным умом» [Там же]. Поэтому битва на поле Курукшетры, по словам философа, происходит и по сей день в ее символическом толковании – в сердцах и умах всего человечества.

Известный австрийский востоковед и санскритолог, М. Винтерлиц, в своем монументальном труде “История индийской литературы” предполагает, что “Бхагавад-гита” изначально была древнейшим сакральным текстом, инкорпорированным в “Махабхарату” в более поздний период. Кардинально противоположную оценку этого мифологического текста можно найти у Й. ван Бюйтенена, который приходит к выводу о том, что Гита является философской кульминацией Махабхараты, призванной разрешить “дхармическую дилемму” через беседу двух выдающихся героев.

По утверждению С.Д. Серебряного, “содержание этой беседы - своего рода “божественное откровение” [Серебряный 2012: 121], а значимость ее в индийской культуре так велика, что поэму стали воспринимать как текст, содержащий суть упанишад (сокровенных наставлений), и тем самым “Гита”

обрела статус, близкий к статусу шрути (*канон священных текстов индуизма*)” [Там же].

Приведенные выше немногочисленные примеры иллюстрируют, насколько многогранной может быть интерпретация одного и того же мифологического текста и какие разные смыслы можно выделять внутри него. Различная трактовка обусловлена, в первую очередь, теми индивидуальными психологическими призмами, структурой личности, ее взглядами, прожитым опытом, через которые пропускается текст. Соответственно, смыслы, возникающие после прочтения литературного произведения, напрямую зависят от личности интерпретирующего. Именно поэтому толкование мифологического текста (и мифологического сюжета, в частности) всегда будут актуальны в контексте творческого переосмысления, подразумевающего обращение ко вторичным жанрам.

Одним из важнейших аспектов процесса интерпретации является актуализация личного нравственно опыта интерпретатора, на который он мог бы опереться в ходе аргументации своего восприятия текста.

Личный нравственный опыт соотносится с «такого рода ориентациями, решениями, действиями людей, которые оформлены в конкретных отношениях товарищества и любви, брака и семьи, групповой солидарности, привязанности к родным пенатам и обязанностей перед отчизной». [Апресян 2016: 311,]. Таким образом, мы приходим к пониманию нравственного опыта как к результату этической рефлексии, в которой «моральный выбор сводится к выбору между добром и злом» [Там же], выбор ценностей и правил, определяющих поведение и поступки человека.

По словам Е.С. Симаковой, возраст обучающихся средней школы – «это время, когда активно формируется ценностно-смысловая сфера личности, поэтому юношу и девушку начинают волновать и проблемы этико-философского и аксиологического характера» [Симакова 2019: 198]. Однако, чтобы сформировать глубину осмысления сущности морально-нравственных категорий у подростка, необходима специальная работа, направленная на

осмысление личного нравственного опыта, формирования этической картины мира, осознанного мышления и ценностных установок. Именно эти цели преследует формирование коммуникативной компетенции школьников на основе обращения к личному нравственному опыту в процессе интерпретации мифологических текстов.

Таким образом, интерпретация мифологических текстов позволяет носителю языка осваивать систему нравственных смыслов и передавать эти смыслы в процессе коммуникации. При этом нравственный смысл может быть представлен в двух пластах: в повествовательном компоненте (истории о целеустремленности героя, его верности дружбе, поиске своего предназначения и др.) и в морали, прямо сформулированной в ткани текста. В силу возрастных психологических особенностей подросткам интересны оба пласта (с одной стороны, образная форма повествования вызывает у них эмоциональный отклик на прочитанное, с другой – они начинают задумываться о содержании нравственных понятий, отраженных в морали), осмысление которых побуждает задуматься о собственных поступках и позициях. То есть, интерпретация текста способствует самопознанию школьника (когнитивный результат) и пониманию существенных признаков тех или иных нравственных понятий (смыслообразующий результат). Поскольку именно в подростковом возрасте формируется способность к регуляции своего поведения, умение ориентироваться на чувства и ценности других людей, духовно-нравственное содержание мифологических текстов обладает особой актуальностью для школьников: мифологические речевые произведения позволяют познакомиться с ситуацией актуального нравственного выбора, с принятой в культуре трактовкой этой ситуации, соотнести ситуацию с собственным опытом, сформулировать собственное отношение к ней. Все это неизбежно предполагает участие интерпретатора в духовно-нравственном диалоге, так как обоснование собственной позиции возможно либо в согласии с имманентным автором (в том числе в форме развития его мыслей), либо в

возражении ему – с одной стороны, в одобрении поступков героев повествования или в неодобрении этих поступков – с другой.

1.3. Методические основы обучения школьников интерпретации мифологического текста в целях развития коммуникативных умений школьников

Интерпретация текста предполагает речетворчество школьника, основанное на толковании исходного текста, а значит, обучение основам интерпретационных умений предполагает формирование коммуникативных умений обучающихся. Для методики развития речи всегда была актуальной проблема обучения школьников написанию сочинения как результата осмысления исходного текста. В существующей школьной практике ее решение методисты видят в освоении ряда учебных действий, которые направлены на формирование правильного понимания исходного текста. Предполагается, что результат данной работы выразится в текстопродукции школьников, основанной на ученической интерпретации исходного текста. Для решения проблемы обучения школьников толкованию необходимо обратиться к практике обучения написанию сочинений и к их видовой типологии. Это связано с тем, что существует ряд работ, представляющих собой ученическую интерпретацию в контексте толкования первичного текста. К такому типу работ можно отнести эссе, рецензию, отзыв, сочинение-рассуждение. Важно также принимать во внимание тот факт, что в толкование базируется на рассуждении как виде речевой деятельности. Это положение стало еще одной причиной для обращения к вопросу о видах сочинений. Т.А. Ладыженская понимает речетворчество школьника «и как предмет обучения..., и как средство, с помощью которого формируются и развиваются коммуникативные умения» [Ладыженская 1990: 278]. Написание сочинений, основанных на текстах духовно-нравственного содержания, предполагает осмысление пишущим соответствующих нравственных категорий и формирование собственного взгляда на данные

явления. Соотносимость позиций школьника-интерпретатора с позицией имманентного автора мифологического текста, с одной стороны, и ценностями современного общества – с другой, позволяет рассматривать интерпретацию как часть процесса коммуникации.

Здесь представляется необходимым остановиться на определении термина «коммуникация», поскольку он представляет опорное понятие для данной работы. Как известно, до XX века термин «коммуникация» не употреблялся, в научной среде использовался термин «общение» [Троянская 2011]. Терминологическое различие между этими понятиями лежит в сфере их применения, как утверждает С.Ф. Сергеев. «Под коммуникацией понимается лишь один из видов межличностного взаимодействия, связанный с передачей и приемом информации, а понятие «общение» объединяет все виды человеческих взаимодействий» [Сергеев 2014]. В своих трудах Николас Луман рассматривает коммуникацию как операцию, отвечающую за перераспределение знания и характеризующую общественные системы в контексте текущих исторических событий. В теории коммуникации, которая разрабатывалась в научном течении постбихевиоризма во второй половине XX века, это понятие определяется как межличностный процесс по получению и передаче информации, где каждый из участников взаимодействия оказывает влияние друг на друга [Якупов 2016]. В свою очередь, термин «общение» определяется А.А. Леонтьевым следующим образом: «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата» [Леонтьев 1996: 3]. В контексте нашего исследования мы будем рассматривать **коммуникацию** как процесс получения информации, присвоения ее смысловой структуры и передачу семантического содержания в форме учебной интерпретации.

Система обучения написанию сочинений в рамках школьной учебной деятельности представлена в научных трудах М.Т. Баранова, Л.С. Бережняк, Г.А. Богдановой, В.В. Голубкова, А.М. Грининой-Земсковой, Н.В.

Колокольцева, Т.А. Ладыженской, А.М. Лебедева, В.Н. Мещерякова, Н.П. Морозовой, В.В. Неверова, Е.С. Романичевой, М.А. Рыбниковой, Т.О. Скригайло, Л.А. Ходяковой. Общие подходы к обучению написанию сочинений в методике преподавания русского языка и литературы рассматриваются в работах Л.С. Айзермана, Т.В. Алексеева, О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана, Л.В. Овчинникова, Ю.А. Озеровой, Н.Ю. Русовой, Н.В. Рыжовой, И.Н. Сухих.

Отечественная теория написания сочинения как разновидности учебной деятельности окончательно оформилось только в 1960-е годы, когда появилась книга И.А. Фигуровского «Синтаксис целого текста и ученические письменные работы» (1961 г.). В этом труде раскрываются положения о том, что природа ученического сочинения носит текстовый характер. Это, а также труды А.А. Леонтьева о речевой деятельности и идеи Н.И. Жинкина о механизмах речи, стало основой разработки новой методической теории Т.А. Ладыженской о формировании коммуникативных умений обучающихся. Исследователь утверждает, что формирование умения раскрывать тему высказывания и его основную мысль наряду с другими коммуникативными умениями помогают продуцировать текст, отвечающий требованиям грамотной речи. От того, насколько обучающийся способен раскрывать тему высказывания, вычленять его смысл и систематизировать материал, зависят содержательность и убедительность речи. Вышеперечисленные умения, по мнению Т.А. Ладыженской, формируются в процессе работы над сочинением.

Современная методическая мысль (исследования М.Т. Баранова, А.Д. Дейкиной, А.П. Еремеевой, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, С.И. Львовой, М.Р. Львова, В.Н. Мещерякова и др.) определяет ведущую роль работе над сочинением в развитии коммуникативных умений, обучающихся посредством создания системы работы над продуцированием собственного текста и разработки методики подготовки к написанию сочинений и его анализу.

Формирование коммуникативных умений школьника рассматривается в системе развития речи как главная задача обучения русскому языку. По мнению

Ф.И. Буслаева, умения обучающихся «выражаться легко, благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом» составляют неотъемлемую часть развития умственных способностей обучающегося, образования его характера и жизни в целом [Буслаев 1960: 126]. Важным аспектом развития речи является обучение школьников действиям, формирующим умение основательно обдумывать заданную тему, композиционно и логически правильно выстраивать мысль.

В методике преподавания русского языка умение продуцировать собственное высказывание рассматривается как коммуникативное. Традиционным является навык писать сочинение, созданное на основе первичного текста. В результате интерпретации текста продуцируется новое речевое произведение. Процесс толкования рассматривается В.И. Чернышевым на двух базовых уровнях: рассмотрение поверхностного содержания произведения и умения вычленять глубинное, личностное содержание, индивидуальное для каждого реципиента. Результатом такой интерпретационной деятельности становится создание осмысленного вторичного текста.

Ученые выделяют ряд терминов для обозначения умений, формируемых в ходе текстовой деятельности: М.Р. Львов предложил термин «умения связной речи», М.Т. Баранов выдвинул понятие «речевые умения», а Т.А. Ладыженская – «коммуникативные умения». Поскольку последняя формулировка нам ближе всего, в ходе данного исследования будем опираться на нее.

В существующих концепциях развития речи обучающихся данные понятия раскрываются в различных классификациях.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что методисты единодушны в понимании значимости формирования коммуникативных умений, однако предлагают различные классификации этих умений. М.Т. Баранов выделяет только те умения, которые значимы в контексте коммуникативной деятельности, к которым он относит следующие: «создавать текст на заданную тему с учетом адресата, цели и стиля; собирать материал в соответствии с темой; систематизировать его, создавая рабочие материалы;

отбирать языковые средства, соответствующие теме, адресату и стилю будущего текста; связно излагать мысли в форме того или иного типа речи; редактировать (улучшать) написанное» [Баранов 1997: 43].

В отличие от работ М.Т. Баранова в работах Т.А. Ладыженской уделяется особое внимание тому, что коммуникативные умения обладают межпредметной (так как используются не только на уроках словесности) и надпредметной (так как используются также вне школьной практики) значимостью. Она выделяет среди прочих практически виды деятельности, которые актуальны не только в контексте школьной практики, но и в жизни. Т.А. Ладыженская делает акцент на следующих умениях: раскрывать тему текста, выделять его основную мысль, собирать материал для аргументации, систематизировать собранный материал, строить собственное высказывание в правильной композиционной форме, уметь корректно выражать свои мысли.

Схожие идеи мы находим в классификации М.Р. Львова. Исследователь выделяет следующие коммуникативные умения: выделять тему текста, формулировать эту тему, определять ее границы, выделять микротемы, раскрывать тему текста; подбирать материал для аргументации как из текста, так и из других источников; определять смысл текста; упорядочивать материал, делать план сочинения; эти умения необходимо «соблюдать при создании высказывания требования языковой нормы» [Львов 1997: 228].

Данная классификация является наиболее объемной из всех рассмотренных нами ранее. Ее отличительной чертой стала взаимосвязь умений текстовосприятия и текстопорождения. Ученый подчеркивает взаимозависимость этих умений, поскольку продуцированию вторичного текста (сочинению) предшествует интерпретация, включающая толкование и анализ.

Одним из важнейших коммуникативных умений, по мнению многих ученых, является умение ориентироваться в создавшейся коммуникативной ситуации как в устной, так и в письменной речи. Исследуя вопрос о речепродуцировании, О.М. Казарцева обращает внимание, что это умение невозможно реализовать без разъяснения коммуникативного намерения текста,

его задачи: «зачем говорю или пишу: чтобы поделиться мыслями, чувствами, чтобы сообщить точные сведения, чтобы воздействовать на образ мысли, чувства, поведение собеседника»). Другой важный аспект, выделяемый методистом, это выявление адресата («кому пишу?»); цели послания («для чего пишу? какую мысль хочу донести?»).

В научных трудах, рассматривающих анализ первичного текста школьниками в процессе подготовки к написанию сочинения, коммуникативные умения изучаются в аспекте анализа образцов сочинений и анализа художественного произведения. Т.А. Ладыженская определяет предварительный анализ текстов положительного и негативного характера как неотъемлемый этап работы над сочинением. Анализ таких образцов позволяет обучающимся понять, что им предстоит делать, осознать особенности речеведческих явлений.

В современной методике преподавания русского языка акцентируется интерпретационный потенциал некоторых коммуникативных учебных действий. Тут можно выделить работу над формулировкой темы сочинения, которая рассматривается «одновременно как стимул к созданию текста и его прогноз» [Кашникова 2007: 8]. Этап «анализа и интерпретации формулировки темы сочинения является важнейшим в процессе создания самостоятельного текста... потому, что формулировка темы сочинения является прообразом, компрессией будущего текста» [Там же: 9]. В методических работах по литературе умения толковать и анализировать текст являются ключевыми и рассматриваются как базовые интерпретационные умения.

Анализ работ В.В. Голубкова, Ф.И. Буслаева, Г.Н. Ионина, М.Г. Качурина, С.П. Лавлинского, А.В. Миртова, В.Г. Маранцмана, М.А. Рыбниковой позволяет заключить, что сочинения по литературе являются таким видом работы, который основан на интерпретации первичного текста. По мнению М.А. Рыбниковой, следует наполнить уроки литературы пересказами своими словами исходных текстов в письменной и устной форме, а также всеми видами продуцирования вторичных текстов (сочинение, изложение, рецензия, эссе и

др.). То, какую важную роль играет интерпретация в процессе коммуникации, можно судить, основываясь на трудах А.А. Потебни, считавшего, что адресат высказывания никогда не будет способен воспринять послание адресанта в точности, поскольку человек, «понимая слово, создает свою мысль, занимающую в системе, установленной языком, место, сходное с местом мысли говорящего» [Лаврова 2011: 63], а значит не будет способен дословно понять мысль автора.

Способность интерпретировать текст рассматривается в методике преподавания русского языка также и в рамках концепции обучения чтению как виду речевой деятельности (Г.И. Богин, Н.А. Иполитова, Л.Е. Тумина). «К умениям воспринимать текст аудиально и визуально исследователи относят учебные действия, являющиеся неотъемлемой частью процесса интерпретации:

- умение сжато формулировать содержание и смысл услышанного или прочитанного;
- умение выделять ключевые слова и другие регулятивы в тексте;
- умение делать вывод» [Бутурлова 2020: 27].

Н.А. Иполитова считает, что «в процессе чтения происходит смысловая обработка информации» [Иполитова 2001: 214], которая представляется как «смысловой сгусток». В работах других ученых вводится термин «смысловая структура», которая, в понимании М.П. Котюровой, является «единством предмета речи и отношения к нему автора текста» [Котюрова 2012: 16].

Таким образом, анализ методической литературы приводит к пониманию того, что особенно значимой является проблема обучения ребенка продуцированию собственного высказывания, основанного на интерпретации первичного текста. Чтобы решить данную проблему, обучающиеся должны освоить определенные учебные действия, в результате чего они смогут воспринимать устный и письменный текст, правильно выделяя в нем смысловую основу и создавать собственное вторичное высказывание. К сожалению, в современной школьной практике система данных учебных действий не рассматривается в комплексе работы над формированием коммуникативных

умений школьников.

Для того, чтобы решить данную проблему, представляется необходимым рассмотреть существующую типологию сочинений по русскому языку, чтобы выявить какие виды сочинений, над которыми идет работа в рамках школьной практики, представляют собой жанровую разновидность учебной интерпретации (отзыв, рецензия и другие).

Как отмечает С. Штильман, школьное сочинение, основанное на восприятии художественного текста, по своей сути приближается к рецензии [Штильман 2002: 159]. В современной методике предлагается конкретный порядок работы над такими сочинениями-рассуждениями, при этом важнейшим аспектом становится внимательное прочтение предлагаемого для интерпретации произведения. При этом подчеркивается роль эмоционально-когнитивного влияния на учащегося, поскольку рецензии или отзыве воспроизводится то содержание, которое нашло личный отклик, а в доказательной части приводятся аргументы, носящие эмоционально-оценочный тон [Богданова 1984: 32]. В трудах О.Ю. Богдановой подчеркивается, что рассуждение как тип речи лежит в основе сочинения: «оценка, сформулированная в начале сочинения-отзыва в виде тезиса, аргументируется в основной части» [Там же].

Следующее определение понятия «рецензия» мы находим в работах А.И. Власенкова: «письменный разбор, отзыв, содержащий критическую оценку научного, художественного и т.п. произведения, спектакля, концерта, кинофильма» [Власенков 2002: 188]. Похожее определение приводится в трудах Л.М. Рыбченковой.

Вторичные типы текстов рассматривает также Т.В. Матвеева. Ученый дает следующее определение понятию «отзыв»: речевое суждение, выражающее оценку некоего предмета. Типичной чертой отзыва является выделение «особенностей предмета, явления, которые вызвали эмоциональный отклик автора, ...развернуто высказывают свои оценки и чувства». Также в этом жанре возможен пересказ «отдельных фрагментов или сюжетных поворотов,

поступков героя первичного текста» [Матвеева 2003: 399]. Основываясь на вышеприведенных определениях, мы можем заключить, что речевая деятельность школьника, пишущего рецензию или отзыв, базируется на таком явлении, как интерпретация.

Если мы обратимся к определению рецензии, которое дает Т.В. Матвеева, то увидим явное указание необходимости опоры на интерпретацию. По мнению ученого, рецензия – это «письменный текст, содержащий в себе интерпретацию... научного, художественного произведения..., текстовый отклик на новое информационное явление» [Матвеева 2003: 561]. В трудах методиста активно подчеркивается важность «демонстрации первичного текста, переложения его содержания» [Там же: 561].

Из анализа литературы, посвященной процессу работы над сочинениями интерпретационных жанров, становится ясно, что они представляют собой «отражение» толкуемого произведения, которое «встраивается в содержание вторичного текста в виде пересказа тех или иных фрагментов, цитирования...» [Ипполитова 2012: 342]. «Исследователи указывают, что неотъемлемой чертой сочинения является опора на личные впечатления обучающихся от прочитанного. Важно также включать в процесс подготовки к обучению интерпретации обсуждение образцов вторичных текстов, разбор сочинения с точки зрения композиции и структуры» [Бутурлова 2020: 51]. Тем не менее в работах ученых не приводится описание особенностей интерпретации школьниками текстов в их связи с толкованием как типом высказывания, также мы не находим в них описание процесса работы над созданием собственного вторичного высказывания, основой которого является интерпретация исходного текста.

Современные ученые считают сочинение-рассуждение, созданное на базе интерпретации исходного текста, вторичным текстом, который является «в определенной степени реакцию на прочитанное, ответ на сказанное и, в конечном счете, результат процесса восприятия и интерпретации первичного текста» [Ипполитова 2001: 219]. Данная мысль, высказанная Н.А. Ипполитовой,

стала опорной точкой для создания методики обучения учебной интерпретации. «Толкование текста как типа высказывания необходимо рассматривать в системе вторичных текстов как «отклик на прочитанное»» [Там же].

Спецификой сочинения-рассуждения, как утверждает И.В. Лаврова, созданного на основе интерпретации первичного текста, является то, в основе продуцирования подобного вторичного текста лежит такая коммуникативная ситуация, в которой предметом речи становится текст, его содержание и форма, а коммуникативным замыслом – передача смысла данного текста в коммуникации, отклик на интерпретируемый текст.

Таким образом, мы приходим к **выводу** о том, что обучение школьников интерпретационной деятельности основывается на обращении к сочинению как вторичному жанру, являющимся традиционным видом работы по русскому языку. Методисты выделяют особенные коммуникативные ситуации, в рамках которых происходит продуцирование таких текстов. Прежде всего, к ним относятся сформированность умения определять смысл первичного текста, оценивать произведение, опираясь на внимательное прочтение и личные впечатления от толкуемого произведения.

В методике преподавания русского языка и литературы обучение сочинению с элементами интерпретации рассматривается как основа формирования ряда специальных коммуникативных умений: выявления особенностей смысловой структуры текстов и поиск регулятивов в нем, определение разных функциональных стилей речи, формулирование тезисов сочинения-рассуждения, подбор цитат из первичного текста для аргументации собственной позиции, толкование текста и демонстрация понимания авторской позиции. Эти умения должны стать результатом методического обучения школьников интерпретации текстов.

Выводы по главе 1

Обращение к интерпретации мифологического текста как особого направления развития речи школьника является ответом на осознание современным обществом потребностей в повышении эффективности коммуникативно-нравственного развития личности. Мифологический текст аккумулирует духовно-нравственное содержание в образной форме, поэтому его осмысление активизирует эмоциональное и интеллектуальное состояние реципиента. Кроме того, подобные тексты побуждают читателя или слушателя к отклику в текстовой форме – собственно интерпретации.

Хотя содержание мифологического текста доступно аудитории любого возраста, восприятие оригинальных мифов осложняется их привязанностью к определенной эпохе и к той или иной национальной культуре. Именно поэтому в систему интерпретации целесообразно включать мифологический сюжет как событийную основу нравственных коллизий.

Обращение к сюжету в процессе подготовки к сочинению на основе прочитанного текста-повествования – традиционный этап работы по развитию речи школьника. В аспекте исследуемой проблемы важно, что в мифологических сюжетах отражаются архетипы, обращение к которым приобщает обучающегося к коллективному сознанию в его нравственном аспекте.

Интерпретация мифологического текста предполагает его толкование – создание на основе данного текста собственного речевого произведения. В методике преподавания русского языка в целом рассмотрены основные этапы работы над сочинением вторичных жанров. Но обращение к мифологическому тексту требует осмысления нравственного содержания речевого произведения, раскрытия собственного понимания ключевых смыслов текста на основе обращения не только к его сюжету, но и к собственному нравственному опыту, выражение собственной точки зрения в форме отклика на прочитанное.

ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

2.1. Исходные положения, цель, задачи, методы и организация констатирующего эксперимента

В ходе анализа научной литературы подтвердилось выдвинутое ранее предположение о том, что для осуществления возможности развития коммуникативных умений обучающихся на основе интерпретации мифологических текстов, необходимо ввести ряд заданий коммуникативного типа, направленных на отработку умений толкования исходного текста с целью создания собственного вторичного произведения. Было сделано предположение, что обучающиеся могут быть готовы к выполнению задания, а учителя – к анализу и оценке работ, поскольку интерпретация текстов лежит в основе многих заданий на уроках словесности, в том числе входит в задания, включенные в ЕГЭ и ОГЭ. Теоретический анализ и наблюдения за ходом обучения на уроках словесности позволили сформулировать ряд положений, лежащих в основе нашего исследования:

1. Интерпретация мифологических сюжетов с целью продуцировать собственное произведение вторичного жанра в рамках школьной практики базируется на освоении обучающимися таких ключевых понятий, как *миф*, *сюжет*, *смысл текста*.

2. Существует ряд учебных действий, обязательных для осуществления интерпретационной деятельности, к ним относятся: определения смысла исходного текста и его ключевых слов, формулирование собственного тезиса и его аргументация.

3. Переработка исходного мифологического сюжета в новый речевой продукт позволяет эффективно развивать коммуникативные умения школьника,

поскольку создает максимальную вовлеченность, основанную на апеллировании к личному опыту ученика.

Одной из задач исследования проблемы развития коммуникативных умений на основе интерпретации мифологических сюжетов стала проверка предположения о том, что обучающиеся средних классов могут быть готовы к осуществлению интерпретационной деятельности.

Под готовностью обучающихся к интерпретации мифологических текстов имеется в виду умение выделять главную мысль высказывания, понимание коммуникативной задачи толкования, сформированность представлений о интерпретационных характеристиках высказывания, способность выразить личное мнение (сформулировать тезис) о тексте, умение аргументировать тезис с опорой на исходный текст (цитирование).

Чтобы выявить степень готовности (соотнесение уровня реальной подготовки и ожидаемого уровня) обучающихся к выполнению интерпретационных заданий необходимо решить задачи:

1. выявить уровень осмысления понятий *миф, смысл, ключевые слова* обучающимися;
2. определить сформированность умения обучающихся видеть регулятивы в произведении, средства выражения главной мысли;
3. определить способность учеников отражать результаты интерпретации первичного высказывания в сочинении.

Для решения поставленных задач были использованы методы:

- *анкетирование* педагогов и учеников;
- *наблюдение* за речевой деятельностью обучающихся;
- *беседы* с педагогами и обучающимися;
- *анализ* методических пособий учителей;
- *анализ* письменных работ учеников;

- *эксперимент*: написание школьниками сочинения-рассуждения на основе интерпретации мифологического текста и выполнение аналитических заданий (опрос);
- *анализ и статистическая обработка* результатов констатирующего эксперимента.

Для достоверности результатов и подтверждения (либо опровержения) гипотезы было проведено эмпирическое исследование, состоявшее из трех ступеней:

- 1) **констатирующий эксперимент** (проведение среза для определения уровня готовности обучающихся к интерпретации мифологических текстов);
- 2) **формирующий эксперимент** (проведение ряда занятий с целью сформировать у обучающихся основные интерпретационные навыки и умения);
- 3) **контрольный эксперимент** (повторное проведение среза, выявление различий между срезами, проведенными на первом и третьем этапах).

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ Лицея № 1574 и ГБОУ школа № 1512 города Москвы, в седьмых классах. Всего исследование охватило 104 человека: 54 обучающихся экспериментальных групп и 50 обучающихся контрольных групп. Для проверки формируемых знаний, умений и навыков проводились срезовые работы в письменном виде, которые выполнялись поэтапно в течение третьей четверти.

В самом начале эмпирического исследования мы провели констатирующий эксперимент, чтобы выявить текущий уровень сформированных коммуникативных умений. Констатирующий эксперимент имел своей целью выявить уровень теоретических знаний учеников, получить данные об интерпретационных умениях, навыки по созданию собственного речевого произведения вторичного жанра. Поэтому констатирующий этап проводился в три фазы: 1) проведение среза, в котором было предложено дать определения ключевым понятиям; 2) устное толкование предложенных мифологических текстов для выявления интерпретационных умений; 3) написание сочинения-рассуждения по предложенным мифологическим текстам.

2.2. Готовность школьников к интерпретации мифологического текста

Теоретический анализ научной литературы подтвердил, что в процессе интерпретации текста необходимо включение в парадигму коммуникативных заданий работ по продуцированию собственного текста таких, как сочинение с элементами толкования, продуцирование собственного литературного текста на основе интерпретации мифологических текстов.

Было сделано предположение, что обучающиеся могут быть готовы к коммуникативной деятельности на основе интерпретации мифологических текстов. Под готовностью к интерпретации обучающихся в звене основного общего образования имеется в виду понимание школьниками коммуникативной задачи толкования, сформированное представление о важных интерпретационных свойствах текста, умение выявлять основную мысль текста, выражение собственной точки зрения о прочитанном произведении и умение ее аргументировать.

Целью констатирующего эксперимента стало выявление уровня готовности учеников 7 классов к интерпретационной деятельности с последующим созданием вторичного текста.

Чтобы определить действительный уровень готовности (сопоставление реального уровня подготовки и ожидаемого) обучающихся к выполнению интерпретационных заданий, необходимо решить задачи, обозначенные выше в параграфе 2.1.

Для решения первой задачи ученикам было предложено дать определения понятиям *миф*, *смысл*, *ключевые слова*.

После проведения анализа результатов выполненных работ в ходе констатирующего эксперимента мы смогли установить большой разрыв между уровнем освоения школьниками теоретических понятий и уровнем владения интерпретационными навыками.

Как отмечалось в предыдущем параграфе, констатирующий эксперимент состоял из трех этапов. На первом этапе мы проверяли уровень владения базовым понятийным аппаратом. Для этого обучающимся было предложено заполнить анкету, в которой были обозначены следующие вопросы: «Как вы понимаете слово «миф»? Запишите ваше определение», «Как бы вы определили «смысл текста»? Дайте ваше определение», «Дайте определение понятию «ключевые слова». Большинство испытуемых показали верное понимание базовых понятий. Результаты анкетирования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования учащихся

Базовое понятие	Обучающиеся, давшие верную интерпретацию понятия	Обучающиеся, давшие неверную интерпретацию понятия
Миф	76 %	24 %
Смысл текста	81 %	19 %
Ключевые слова	65 %	35 %

Данные, представленные в таблице, показывают, что большинство школьников правильно толкуют понятия «миф» и «смысл текста» (около 80 % испытуемых дало верное определение обоим понятиям). Миф испытуемые определяли следующим образом: «древнее сказание», «истории о богах», «рассказ, в котором присутствуют фантастические существа», «повествования о древнейших событиях». Понятие «смысл текста» испытуемые определяли, отмечая его ключевые составляющие: «суть текста», «главная мысль в тексте», «основная тема, которая затрагивается в тексте», «идея, содержащаяся в тексте», «проблема, которую поднимает автор». Из таблицы также становится понятно, что третье понятие правильно трактуют более шестидесяти процентов опрошенных, которые определяют понятие «ключевые слова» следующим образом: «слова, отражающие главную идею текста», «слова, с помощью которых можно понять смысл текста», «слова, опираясь на которые, мы понимаем смысл сказанного».

Для решения второй задачи был проведен следующий этап констатирующего эксперимента, в котором обучающимся предлагалось прочитать и в устной форме проанализировать мифологический сюжет, не встречавшихся им ранее в школьной практике. Испытуемые познакомились с древнеиндийским мифом «Целеустремленность Арджуны». При этом новизна материала была важным фактором, поскольку обуславливала чистоту эксперимента. В ходе обсуждения задача педагога заключалась в том, чтобы не мешать испытуемым самостоятельно выстраивать высказывания в свободной форме, не направлять мысль обучающихся, а выявить текущий уровень владения умением выстраивать собственный тезис и аргументировать его в устной форме. Этот этап показал, что обучающиеся заинтересованы в обсуждении, они достаточно легко формулируют тезис и при аргументации обращаются к исходному тексту. Однако сам тезис испытуемые в половине случаев формулировали некорректно, не верно обозначая основную мысль произведения.

Для решения третьей задачи был проведен финальный этап констатирующего эксперимента, на котором обучающимся предлагалось написать сочинение-рассуждение. Школьникам было предложено три мифологических текста на выбор: «Целеустремленность Арджуны», «Преданность Савитри», «Испытание учеников». Испытуемые должны были выбрать один из текстов, прочитать его, проанализировать и отобразить в сочинении понимание смысла произведения.

Первый предложенный для письменной интерпретации мифологический текст называется «Целеустремленность Арджуны». Он повествует об учителе боевых искусств Дроне, решившим проверить уровень готовности юношей к обучению искусству стрельбы из лука (см. Приложение 3).

После прочтения первого мифологического сюжета испытуемые должны были ответить на 3 вопроса:

1. Почему учитель Дрона позволил стрелять только младшему ученику?

2. Почему миф назван «Целеустремленность Арджуны»? Как вы понимаете смысл этого мифа?

3. Расскажите, были ли в вашей жизни ситуации, где от сосредоточенности и концентрации зависел успех всего дела?

Это задание предполагало раскрытие *смысла текста* с помощью акцентирования внимания школьников на *ключевых словах*, главных *сюжетных ходах* мифа. Последний вопрос рассчитан на интерпретацию *основной мысли текста* через призму личного опыта школьника, что должно сделать смысл мифа более понятным и близким для обучающегося.

Для прогнозирования ответов школьников нами было смоделирован условно правильный ответ на задание, чтобы определить предполагаемый уровень сформированности коммуникативных умений и готовности школьников к интерпретации. Модель выполнения заданий к первому мифологическому сюжету выглядит следующим образом:

Условно правильный ответ

Миф «Целеустремленность Арджуны» повествует об испытании, которое проходят молодые царицы у своего учителя боевых искусств. Им надо попасть в мишень. Но из ста учеников Дрона разрешил стрелять только младшему, Арджуне.

Арджуна отличается от остальных учеников сосредоточенностью на цели. Он ни на что не отвлекается. Учитель боевых искусств понял это по ответу мальчика и сказал, что Арджуна станет лучшим стрелком.

С моей точки зрения, смысл этого мифа в том, что нужно учиться быть сосредоточенным, не отвлекаться. Тогда тебя ждет успех. В моей жизни была похожая ситуация, когда мне нужно было готовиться к вступительным экзаменам в летнюю школу английского языка в Америке. Я очень хотел туда попасть! Но мне также хотелось гулять с друзьями, смотреть новинки кино. И я тогда для себя решил, что поступление в школу важнее, а фильмы и прогулки можно отложить на потом. Я был сосредоточен на цели, поэтому достиг успеха и даже получил грант на обучение!

Целеустремленность – это важное качество, если ты хочешь чего-то достичь. Поэтому мне понравился этот миф. Он напомнил о важных принципах успеха в жизни.

В реальности ответы школьников отличались от условно правильной модели. Приведем данные о результатах интерпретации текста № 1 «Целеустремленность Арджуны» в таблице ниже.

Таблица 3

Данные о коммуникативных умениях испытуемых на примере анализа мифа «Целеустремленность Арджуны»

Работы участников эксперимента	Количество ответов с корректным отображением ключевых смысловых элементов текста (в %)			
	Ключевые нравственные черты	Основные сюжетные ходы в произведении	Определение смысла (основной идеи) текста	Корректность приведенных примеров, их совпадение с сюжетными ходами мифа
Ученики экспериментальной группы	78,8%	11,1%	75,9%	42,9%
Ученики контрольной группы	79%	12 %	80 %	43,5%

Показатели, приведенные в таблице, позволяют говорить о том, что главные нравственные качества смогли увидеть и выделить почти восемьдесят процентов испытуемых как в экспериментальной группе, так и в контрольной. Ниже представлен пример из ученического сочинения:

«Когда я прочитал этот миф, то понял, что целеустремленность – очень важное качество мужчины. Надо уметь видеть цель и идти к ней. Я так готовился к математической олимпиаде. Постоянно отвлекался на что-то, а бабушка говорила, что не надо думать о постороннем, надо сосредоточиться. Это мне и помогло подготовиться».

Аркадий, 7 класс

Главные сюжетные ходы в своих ответах отмечает меньшее количество участников (в среднем 11,5 % ответов):

«Миф «Целеустремленность Арджуны» рассказывает об экзамене, который решил устроить Дрона. Учитель хотел понять, на что способны его ученики. Он просил учеников прицелиться, чтобы выстрелить. И Дроне было сразу понятно, на что человек способен. Он позволил стрелять только младшему из мальчиков – Арджуне. Потому что тот единственный проявил полную сосредоточенность».

Даниил, 7 класс

Определить смысл мифологического сюжета «Целеустремленность Арджуны» удалось большинству школьников (в среднем 76 % ответов). Приведем примеры из сочинений:

«Я думаю, что автор этого мифа хотел показать, что настоящая целеустремленность подразумевает полную концентрацию на своей цели».

Анна, 7 класс

«Основная мысль этого текста заключается в том, что, если у тебя есть поставленная цель, не надо отвлекаться. Ведь иногда от нашей концентрации и целеустремленности зависит не только карьера, но и жизнь человека».

Яна, 7 класс

«Мне кажется, этот миф о важности целеустремленности. Потому что, если у тебя есть цель, ты к ней сможешь прийти, только если ты сосредоточен. Если не отвлекаешься на посторонние вещи. А если человек рассеянный и невнимательный, он вряд ли чего-то сможет добиться».

Альбина, 7 класс

Отметим, что существенным недостатком многих сочинений стало то, что сюжетные ходы жизненных ситуаций, приведенные школьниками, практически не совпадают с сюжетными ходами мифа (в среднем 43,2 %). В высказываниях происходит подмена темы:

«Например, у нас в спортивной школе был турнир по теннису. Там

пришлось играть против далеко не слабых противников. Мне надо было сконцентрироваться на игре и не думать о силе соперника, чтобы не проиграть».

Иван, 7 класс

Для чистоты эксперимента мы предложили участникам интерпретировать еще два текста. Второй мифологический сюжет назывался «Испытание учеников» (см. Приложение 3), в котором повествуется о том, как мастер боевых искусств проверяет своих подопечных после первого года обучения.

После прочтения мифа участникам эксперимента предлагалось письменно ответить на три вопроса:

- 1) Расскажите про что, на ваш взгляд, этот миф?
- 2) В чем был смысл испытания учеников? Что хотел проверить их учитель?
- 3) Опишите ситуацию (или представьте) где вам приходилось сталкиваться с опасностью, как вы ее преодолели?

Предполагалось, что школьники дадут приблизительно следующие ответы (моделирование ответов проведено на основании устных выступлений учеников при обсуждении текста):

- 1) миф повествует об испытании учеников, в котором нужно было показать не только уровень владения предметом, но и человеческие качества: отвагу и бесстрашие.
- 2) Смысл испытания был в проявлении мужества и бесстрашия, преодолении страха, когда речь идет о помощи близкому человеку.
- 3) Мне однажды пришлось столкнуться с опасностью. Как-то я шел домой после школы, когда услышал пронзительный писк. Во дворе дома старшеклассники издевались над бездомным щенком. Один из них держал щенка, а другой привязал к хвосту какую-то тряпку и начал поджигать ее. Я бросился спасать дворового пса. В тот момент я даже не думал о собственной безопасности, мне просто хотелось прийти на помощь беззащитному животному.

Приведем данные о результатах выполненных заданий по интерпретации второго мифологического сюжета «Испытание учеников».

Таблица 4

Данные о коммуникативных умениях обучающихся на примере интерпретации мифа «Испытание учеников»

	Количество ответов с корректным отображением ключевых смыслов (в процентах)			
	Ключевые нравственные качества героя повествования	Главные сюжетные ходы в тексте	Определение смысла текста	Корректность приведенных примеров, их совпадение с сюжетными ходами мифа
Показатели обучающихся в экспериментальных классах	85,8%	13,1%	64%	12,9%
Показатели обучающихся в контрольных классах	89%	12%	68%	13,5%

Показатели, приведенные в таблице, демонстрируют, что проще всего участникам эксперимента дается определение ключевых нравственных качеств (в среднем 87 % процентов правильных ответов) и определение смысла текста (в среднем 66 % правильных ответов):

*«На мой взгляд, этот миф о важности взаимовыручки и бесстрашии, если в беду попадает близкий вам человек. В такие моменты счет чаще всего идет на секунды, поэтому **решительность** может сыграть огромную роль. И в серьезной опасности никак не помочь издали, если действительно есть желание спасти кого-либо, то придется отправиться в самую гущу событий.*

Скорее всего учитель Дрона хотел проверить, кто не побоится взглянуть своему страху в глаза и решится спасти учителя «действенным» способом».

Ефимия, 7 класс

Однако школьники практически не отмечают сюжетные ходы в тексте (в среднем 12,5 %), также почти не совпадают сюжетные ходы жизненных ситуаций детей в сочинениях с сюжетными ходами мифа «Испытание

учеников»:

«Однажды мне нужно было взять интервью у прохожего. Мне очень тяжело знакомиться с новыми людьми, поэтому мне стало очень страшно. Но я заставила себя подойти к нему, поздороваться и задать пару вопросов».

Ангелина, 7 класс

«Была такая ситуация: я поставила в микроволновку разогреваться масло, но забыла вытащить его из упаковки, содержащей фольгу. Микроволновка начала искриться. Я сразу, не задумываясь, выключила прибор. Так удалось избежать пожара и испорченного прибора».

Екатерина, 7 класс

Ниже приводится пример смешанного ответа участника констатирующего эксперимента, в котором правильно выделено ключевое нравственное качество (*храбрость*), однако не совсем корректно определен смысл текста:

«Миф «Испытание учеников» — это история о преданности, о храбрости, и немного о том, что нужно знать окружающий тебя мир, например, как устроен крокодил и насколько крепка его шкура».

Адам, 7 класс

Финальным заданием констатирующего эксперимента было прочитать мифологический текст «Преданность Савитри» (Приложение 3), ответить письменно на следующие вопросы:

- 1) В чем заключается смысл этого мифа?
- 2) Благодаря каким качествам Савитри случилось чудо возвращения ее супруга к жизни?
- 3) Почему Савитри не хотела оставлять супруга даже после его смерти?

Было сделано предположение, что участники эксперимента ответят примерно следующим образом (модель условно правильного ответа):

«Я прочитала миф о Савитри, в котором повествуется о том, как бог смерти Яма забрал мужа царевны. Но Савитри решила следовать за любимым. Своим умом, смекалкой и преданностью ей удалось вернуть супруга к жизни».

На мой взгляд, эта история о том, как настоящая любовь может спасти человека из любой ситуации. Савитри действительно любила Сатъявана, поэтому она не хотела оставлять его даже перед лицом смерти. Свой поступок она так объясняет Яме: «Мудрецы говорят, что долг жены – следовать за мужем, поскольку семья — это самое большое сокровище».

Такая преданность заслуживает уважения. Я рада, что эта история дошла и до нас, потому что она очень вдохновляет».

Алина, 7 класс

Приведем данные о результатах выполнения третьего задания в таблице 5.

Таблица 5

Данные об интерпретации мифа «Преданность Савитри»

Работы участников эксперимента	Количество ответов с корректным отображением ключевых смысловых элементов текста (в %)			
	Ключевые нравственные качества	Главные сюжетные ходы в тексте	Определение смысла текста	Оценка ситуации
Работы учащихся экспериментальных классов	95%	84%	76%	положительная
Работы учащихся контрольных классов	98%	88%	81%	положительная

В отличие от предыдущих заданий, в этом срезе не предлагалось проанализировать сюжетные ходы мифа и соотнести их с жизнью участников эксперимента ввиду возрастных особенностей. Вместо этого было предложено выразить собственную оценку происходящему. Сюжету «Преданность Савитри» была единогласно присвоена высшая оценка всеми участниками эксперимента, также практически все участники верно отметили ключевые нравственные качества (в среднем 96 % ответов). Главные сюжетные ходы в тексте правильно определили 84 % обучающихся экспериментальных классов, и 88 % обучающихся контрольных классов. Показатели в определении смысла текста чуть ниже (в среднем 78,5 %). Приведем примеры ответов испытуемых:

«Миф о преданной Савитри» рассказывает историю о праведной

женщине. Для нее семья – это самое главное на свете, это благо и счастье».

Анна, 7 класс

«Сложно судить о таких историях. С одной стороны, история кажется необычной и даже экзотической. С другой стороны, рассказы о том, как живые спускаются в царство мертвых, известны из других мифологий, правда, они не так счастливо заканчиваются. Если думать о том, что сообразительная и смелая Савитри смогла выручить мужа из самой сложной ситуации, какая может случиться с человеком, то мне нравится такой подход к решению задачи».

Алина, 7 класс

«На мой взгляд, это миф о бескорыстной любви и преданности, о некоем эталоне семейных взаимоотношений».

Матвей, 7 класс

«Это поступок, достойный безмерного уважения. Далеко не каждый человек готов пойти на столь огромный шаг ради своего любимого человека, как бы это ни было грустно осознавать. Я считаю, что Савитри, поступила правильно, и на ее месте я, скорее всего, сделала бы так же».

Ефимия, 7 класс

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что обучающиеся 7-го класса освоили в достаточной степени теоретический пласт, они также достаточно хорошо строят устные высказывания, однако не владеют в достаточной степени навыками толкования, есть грубые ошибки в логической части сочинений, обусловленные тем, что испытуемые неверно интерпретировали смысл предложенных текстов. Самая распространенная ошибка – подмена темы, вычленение микротем и определение их как основной идеи произведения. Около 26% испытуемых смогли правильно определить смысл мифологического текста, однако несмотря на это, обучающиеся затрудняются дать развернутый, аргументированный ответ с опорой на исходный текст и цитированием. Данное наблюдение приводит нас к выводу о том, что необходимо проведение специальной работы по формированию

следующих умений: находить смысл интерпретируемого произведения, опираться на регулятивы и ключевые слова в тексте, аргументировать свою позицию, правильно подбирать цитаты для обоснования своей мысли. Обучающихся следует включать в диалогическую активность, подразумевающую ответную деятельность, в результате которой инициируется процесс вычленения смыслов и формируются коммуникативные умения, которые позволяют корректно интерпретировать текст.

2.3. Готовность учителей-филологов к обучению детей приемам интерпретации

Проблема формирования коммуникативных навыков у обучающихся на основе интерпретации мифологических текстов может найти свое решение в обращении педагогов к новым методическим разработкам. С целью выявления представлений учителей словесности об особенностях интерпретационной деятельности и ее интегрировании в процесс обучения было проведено анкетирование учителей. В нем приняло участие 54 человека. Анкетирование проводилось на базе ИППО МГПУ и ГБОУ школы № 1512 города Москвы.

Анкеты, которые были предложены педагогам, содержали два вопроса и одно задание:

1. В учебниках по русскому языку есть ряд заданий, в которых обучающихся просят раскрыть смысл произведения. Какую деятельность предполагают подобные задания? Как бы вы объяснили понятие «смысл»?

2. Ниже приводится перечень учебных действий, осуществляемый в процессе интерпретации смысла текста. Каков должен быть порядок действий? Если вы считаете, что перечень неполный, дополните его.

Учебные действия, производимые при интерпретации:

- 1) чтение произведения;
- 2) поиск ключевых слов в нем;
- 3) объяснение значения ключевых слов;

- 4) поиск отрывков в тексте, в которых раскрывается смысл ключевого слова;
- 5) определение смысла (основной мысли) текста;
- 6) формулировка аргументов, подтверждающих тезис, с опорой на цитаты;
- 7) выделение основных сюжетных ходов текста;
- 8) определение связи сюжетных ходов текста и смысла текста;
- 9) формулирование своей позиции в отношении проблематики текста (подобрав фактуру, примеры из личной жизни).

3. Ниже представлено сочинение-рассуждение ученицы 7 класса, написанное по сказке «Никита Кожемяка». Укажите ошибки сочинения, связанные с неверной интерпретацией исходного текста.

Сочинение ученицы по сказке “Никита Кожемяка”

“Я прочитала сказку “Никита Кожемяка”, в которой повествуется о богатыре и его подвиге. Никита был простым рабочим, но очень добрым и сильным. И когда наступила беда, Кожемяка людей пожалел и стал биться со змеем.

На мой взгляд, это очень важно, что богатырь решил прийти на помощь в трудную минуту не ради награды, а просто, чтобы помочь. Это доказывает, что он очень хороший и умный человек.

Смысл этой сказки заключается в том, что надо быть таким, как богатырь Никита Кожемяка, ведь он обхитрил змея и убил его, но не сам. Надо быть хитрым и умным, не доверять злодеям. Никогда не предавать родину, ведь главный герой пошел к змею только из-за родины, а змей предлагал ему как бы ее предать. Я думаю, вот что хотел сказать автор в этой сказке, преподать нам всем пример.

Обратимся к результатам проведенного анкетирования. На первый вопрос почти все респонденты ответили, что задания данного типа направлены на проверку способности обучающихся правильно истолковывать смысл высказывания: «задания данного типа предполагают проверку уровня

понимания и умения определять тему и главную мысль текста, они предполагают деятельность по отработке текстовых умений»; «самостоятельный анализ текста ребенком»; «соотнесения высказывания с личным (жизненным, учебным, читательским) опытом ученика и формулировку собственного отклика...»; «анализ содержания текста, понимание его основной мысли» и т.д.

В первом вопросе участников также просили пояснить значение слов «смысл» и «объяснить».

Значение слова *объяснить* респонденты раскрывают как «пояснить», «разъяснить суть феномена/ высказывания», «истолковать значение», «прокомментировать элемент текста», «продемонстрировать понимание», «дать понимание темы» (Таблица 6). Понимание данного задания учителями и студентами-филологами почти полностью совпадают.

Таблица 6

Интерпретация респондентами значения слова «объяснить»

	Количество ответов с корректным пониманием категории «объяснить»					
	пояснить	Разъяснить суть	истолковать	разъяснить	Прокомментировать текст	дать свое понимание темы
Учителя	26%	24%	6%	27%	10%	7%
Студенты филологического профиля	29%	22%	9%	24%	6%	10%

Далее опрошенных попросили раскрыть понимание слова «смысл» в контексте толкования произведения либо высказывания. Респонденты в целом дали верное толкование, указав, что смысл – это «основная мысль текста», «послание, заложенное автором, идея», «суть текста», «нравственный посыл произведения», «то, что раскрывает основное содержание текста, может быть раскрыт в подтексте», «мысль, которую пытается донести автор». Данные о результатах представлены в таблице 7.

Таблица 7

Интерпретация понятия «смысл» педагогами

	Количество ответов с корректным пониманием категории «смысл»			
	«основное содержание текста»	«основная идея»	«нравственная проблема, которая поднимается в тексте»	«мысль, которую пытается донести автор»
Учителя	21%	34%	28%	17%
Студенты-филологи	14%	38%	32%	16%

Целью задания № 2 было выявить представления педагогов о последовательности толкования текста. Условно правильный ответ на это задание был бы следующим: «1) знакомство с текстом; 2) выявление ключевых слов; 3) определение идеи текста; 4) определение сюжетных ходов (микротем); 5) поиск предложений, отражающих значение ключевых слов; 6) формулировка собственной позиции в отношении проблемы текста; 7) формулировка аргументов.

Такой алгоритм интерпретации отразили в своих ответах более 60 % педагогов и 30 % студентов. Среди ответов были также неточные, то есть такие, в которых отражен указанный алгоритм интерпретации, однако некоторые шаги работы над толкованием были пропущены, либо были включены дополнительные шаги. Под неполными ответами понимались те, которые включали отдельные шаги из семи обязательных аналитических шагов. Неполные ответы дали 10% учителей и 15 % студентов.

Ответы респондентов на третье задание, в котором необходимо было проанализировать сочинение ученицы и указать ошибки, связанные с неверной интерпретацией, были следующими: большинство опрошенных (почти 90 %) указало на недостаточную цельность ответа: «не приведены аргументы», «неверно дана интерпретация ключевых образов в сказке», «использование типичных клишированных высказываний, отсутствие понимание смысла текста», «дана не верная интерпретация мотивов героя, как результат – неправильно определена тема», «искажено понимание текста», «подмена понятий, не правильно истолкованы микротемы текста, соответственно, нет

понимания общего смысла произведения, пишущий не понимает коллективную природу фольклора, говорит об «авторе», «нет цитат из произведения, не правильно определен смысл текста», «не верно составлен тезис сочинения» и т.д.

Анализ ответов респондентов на третье задание показывает, что респонденты подразумевают под цельностью сочинения наличие в нем основной мысли произведения. Некоторые из опрошенных также отметили нарушение в логике повествования, обилие стилистических неточностей, отсутствие заключения. Последнее отмечалось как еще один признак отсутствия цельности текста, поскольку структурная и смысловая цельность взаимосвязаны, они являются обязательным условием хорошего сочинения.

Подводя итог проведенному анкетированию педагогов, мы можем сделать **вывод** о том, что участники анкетирования рассматривают толкование в качестве интерпретационной деятельности обучающихся, результатом которой должно стать продуцирование вторичного высказывания, отражающего понимание смысла текста. Сочинение рассматривается опрошенными как такой вид учебной деятельности, в котором присутствуют понимание первичного текста и отражение этого понимания в собственном вторичном высказывании.

Выводы по главе 2

Констатирующий эксперимент проводился в три этапа, и его результаты позволяют говорить о низком уровне сформированности коммуникативных умений школьников, направленных на передачу понимания духовно-нравственного содержания прочитанного при создании собственного текста вторичного жанра в письменной форме. Хотя при продуцировании таких текстов более 80% испытуемых обнаружили готовность к пониманию нравственных категорий, отраженных в повествовании. Типичные ошибки учащихся – нарушения в последовательности соотнесения нравственных категорий и сюжетных ходов повествования, сюжетных ходов повествования и личного опыта, что свидетельствует о наличии у школьников умений понимать общий нравственный смысл текста и об отсутствии умений разъяснять этот смысл, конкретизируя и иллюстрируя нравственные понятия.

Учителя-практики осознают значимость обучения школьников продуцированию текстов вторичного жанра, но связывают такой вид работы прежде всего с подготовкой к ОГЭ и ЕГЭ, оставляя без внимания коммуникативную сторону интерпретационной деятельности школьников, что требует разработки методического обеспечения развития коммуникативных умений обучающихся в ходе работы над интерпретацией мифологического текста

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

3.1. Концепция и программа обучения коммуникативному речетворчеству на основе интерпретации мифологических текстов

Результаты проведенного анализа теоретических источников, результаты анкетирования педагогов, наблюдения за коммуникативной деятельностью обучающихся на уроках словесности, результаты проведенного констатирующего эксперимента позволили нам прийти к пониманию необходимости составления программы опытного обучения школьников. Целью данной программы стало формирование коммуникативных умений обучающихся на основе интерпретации мифологических текстов. Ее эффективность проверялась экспериментальным путем.

Методика формирования у школьников коммуникативных умений в процессе работы над интерпретацией мифологических текстов проверялась экспериментально в 2015–2016, 2016–2017, 2020–2021 учебных годах. Эксперимент был проведен с обучающимися 7-х классов ГБОУ школа № 1512, ГБОУ лицей № 1574 города Москвы. Экспериментальное обучение в целом охватило 104 ученика.

В процессе разработки программы опытного обучения осуществлялось решение задач:

- 1) дифференциация понятийного аппарата обучения;
- 2) определение набора практических действий, входящих в содержание опытного обучения;
- 3) выявление критериев отбора мифологических текстов, представляющих собой дидактический материал, направленный на становление интерпретационных умений обучающихся;

4) разработка системы заданий по литературе, способствующих формированию навыков речетворчества;

5) актуализация личного нравственного опыта обучающихся в целях решения речевой задачи аргументации высказывания.

Решение вышеперечисленных задач основывается на исходных положениях данной диссертационной работы, которые были сформулированы ранее посредством анализа особенностей формирования коммуникативных навыков обучающихся на основе интерпретации мифологических сюжетов. При этом опорой для решения указанных задач и разработки программы опытного обучения послужили постулаты М.Т. Баранова, раскрывающие методы обучения школьников написанию сочинений в средней школе. Методист предлагает выделять «специфику изучения языкового явления на базе его сопоставления с внеязыковой действительностью и имеющимся лингвистическим контекстом» [Баранов 1983: 79]. Были сопоставлены особенности формирования интерпретационных умений обучающихся и экстралингвистического базиса данного вида учебной деятельности, общие коммуникативные умения и специальные умения, актуальные для интерпретации мифологических текстов и последующего продуцирования вторичных текстов. В результате данного анализа было выявлено, что специфика толкования текста выражается в диалогической активности обучающегося, в его интерпретационной деятельности. Эта специфика также выражается в тех компонентах, которые входят в состав экстралингвистической базы текстопродуцирования ученика. Такое текстопродуцирование должно строиться с учетом нескольких параметров: коммуникативной ситуации, целей и функций текста, стилистического содержания текста. Подобные параметры приводят нас к пониманию следующих принципов, которые были положены в программу опытного обучения:

- а) коммуникативно-ситуационный принцип;**
- б) функционально-смысловой принцип;**
- с) коммуникативно-стилистический принцип.**

Первый принцип зиждется на условиях осуществления коммуникативной деятельности, которая реализуется через интерпретацию мифологического сюжета. Как утверждает М.Н. Кожина, любой вид текста в своей основе имеет специфику сложившейся речевой ситуации и внеязыковую действительность, «в которых протекает речевое общение и под влиянием которых происходит отбор и организация языковых средств» [Кожина 2003: 624]. Получение коммуникативных знаний в совокупности с обретением речевых умений, согласно мысли А.К. Михальской, приводит к «правильному видению речевой ситуации и способности привести в соответствие с ней свои речевые действия» [Михальская 1996: 49]. Т.А. Ладыженская очень подробно разбирает **«компоненты коммуникативной ситуации»** в своих трудах. Среди них ученый выделяет такие:

- 1) «предмет речи»;
- 2) задача речевого послания («коммуникативный замысел»);
- 3) образ автора текста;
- 4) образ адресата текста;
- 5) специфика условий диалогической активности.

Вышеперечисленные компоненты коммуникативной ситуации воздействуют на содержание и форму речевого высказывания.

В процессе опытного обучения мы обращаемся к коммуникативно-ситуационному принципу, поскольку он дает возможность отразить в программе три базовых компонента формирования коммуникативных умений. Во-первых, это характерная специфика изучения коммуникативной ситуации и ее составляющих. Вторым компонентом является рассмотрение составляющих коммуникативной ситуации, в рамках которой ведется интерпретационная деятельность. А это, в свою очередь, невозможно без развития у обучающихся способности передать «собственное понимание содержания «чужого» текста, о «чужом» тексте как предмете речи, а также о совмещении функций адресата и автора текста в субъекте речевой деятельности» [Кашкарева 2007: 101]. И также необходимо упомянуть третий компонент, а именно нюансы «интеграции

чтения и письма как видов речевой деятельности» [Десяева 2013: 61]. Перечисленные выше представления лежат в основе формирования специальных коммуникативных умений обучающихся, которые способствуют овладению таким видом работ, как продуцирование текстов вторичных жанров, в том числе толкования мифологического текста. **Среди коммуникативных умений такого плана можно выделить следующие умения:**

1. выявлять особенности смысловой структуры текстов для их последующей интерпретации;
2. формулировать тезис сочинения, в котором содержится смысловая структура первичного произведения;
3. приводить аргументы, с опорой на исходный текст, личный (жизненный) или читательский опыт интерпретатора;
4. формулировать аргументы, с помощью которых раскрывается тезис сочинения;
5. создавать текст как результат толкования, структурно и композиционно верно составленный.

Обучение коммуникативно-интерпретационной деятельности должно внедряться в соответствии со следующей очередностью: 1) чтение и анализ исходного текста, 2) продуцирование собственного высказывания с использованием аргументации и соблюдением композиционных особенностей сочинения, 3) проверка написанного на логическую, интерпретационную, грамматическую, стилистическую и структурную правильность.

Другой принцип, о котором необходимо упомянуть, поскольку он являлся основанием для отбора содержания экспериментального обучения, – это функционально-смысловой принцип. Данный принцип дает возможность сформировать следующие умения: видеть смысловую структуру произведения, интерпретировать жанровые особенности текста, создавать собственное речевое произведение как результат интерпретации.

Таким образом, приведенные здесь коммуникативно-ситуационный и функционально-смысловой принципы стали основой, на которой выстраивалось

содержание опытного обучения речетворчеству на основе интерпретации мифологических сюжетов. Организация учебной деятельности по принципу перехода «от формы, композиции текста к его смысловому наполнению основывается на коммуникативно-стилистическом принципе» [Березина 2014: 39]. Данный принцип базируется на таком явлении, как языковая маркированность речевого общения. В свою очередь, декодирование коммуникативных маркеров лежит в основе процесса интерпретации.

Для того, чтобы выделить единицы, необходимые для формирования у обучающихся умения создавать собственное высказывание в процессе работы над интерпретацией мифов, мы обратились к систематизации средств маркированности и к наблюдению за учебным процессом. Такими средствами, на наш взгляд, являются: *«ключевые слова, структурные и содержательные повторы, прием контраста (содержательного и структурного), развернутая метафора, прием афористичного представления содержания, средства оценки предмета речи, средства выражения эмоциональных состояний автора или героев повествования»* [Березина 2016: 41]. Вышеперечисленные средства маркированности наиболее часто встречаются в школьных текстах на уроках русского языка и литературы. Чаще всего, именно они становятся основой для диалогической активности между автором и реципиентом, поскольку отражают смысловую структуру текста и акцентируют те фрагменты первичного текста, на которые будет опираться обучающийся в своем последующем речетворчестве.

Обращение к коммуникативно-стилистическому принципу дает возможность говорить о формировании таких речевых умений, как умение *выделять особенности смысловой структуры научно-популярного, художественного, публицистического текстов, находить средства ее выражения и характеризовать их*. Однако поскольку мифологические тексты относятся к художественному стилю, то коммуникативно-стилистический принцип будет раскрыт в меньшей степени в ходе опытного обучения, так как основной задачей является формирование коммуникативных умений в процессе

интерпретации не различных стилей текстов, а только художественного стиля.

Ниже дается программа опытного обучения, спроектированная таким образом, чтобы раскрыть коммуникативные умения, о которых говорилось ранее. Предполагается, что темы, данные в программе, будут освоены за 9 часов. Поскольку часть материала проходит в рамках школьной программы, некоторые темы фактически были повторением материала.

Таблица 8

Программа опытного обучения

<i>Опорные знания</i>	<i>Тема, количество часов</i>	<i>Формируемые знания</i>	<i>Формируемые умения</i>
Текст, тема и основная мысль текста	Мифологический текст– 2 ч.	Коммуникативная задача и содержание мифологического текста	<ul style="list-style-type: none"> • Умение выделять лично значимый аспект осмысления и обсуждения нравственного компонента содержания текста (выделение духовно-нравственных понятий в содержании мифологических текстов; соотнесение выделенных духовно-нравственных понятий с личным нравственным опытом и личной нравственной позицией).
Сюжет текста	Мифологический текст и мифологический сюжет- 2 ч.	Отражение смысла мифологического текста в его сюжете	Умение выделять нравственный компонент содержания МТ на основе осмысления и обсуждения его сюжета, раскрывать смысл данного компонента в собственной формулировке.

<p>Типы текстов. Определение понятия как типа высказывания</p>	<p>Ведущие нравственные понятия в содержании и мифологических текстов 1 часа.</p>	<p>Приемы/ средства определения ведущих нравственных понятий мифологических текстов</p>	<p>Умение формулировать определения ведущих нравственных понятий, раскрывать смысл мифологического текста на основе соотнесения его содержания с ведущим нравственным понятием, умение пересказывать мифологический текст с целью обоснования собственной нравственной позиции</p>
<p>Типы текстов. Рассуждение.</p>	<p>Толкование мифологического текста – 1 час.</p>	<p>Коммуникативный замысел толкования текста. Автор, адресат толкования. Структура толкования.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Умение раскрывать духовно-нравственную позицию, выраженную в мифологическом тексте, в собственном речевом произведении с элементами толкования.
<p>Функциональные стили. Художественный стиль Публицистический стиль.</p>	<p>Стиль мифологического текста и его интерпретации – 2 часа.</p>	<p>Стилистические средства выражения смысловой структуры художественного текста. Стилистические средства выражения смысловой структуры публицистического текста.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Умение создавать на основе интерпретации собственное речевое произведение по аналогии с текстами художественного и публицистического стиля.

Сочинение на основе прочитанного	Сочинение с элементами толкования мифологического текста. Отражение личного нравственного опыта в сочинении с элементами толкования мифологического текста – 2 часа.	Элементы толкования в сочинении-рассуждении на основе мифологического текста. Способы представления смысловой структуры исходного текста в собственном речевом произведении (<i>формулировка позиции автора, пересказ, мораль текста, выражение собственной нравственной позиции, выражение оценки предмета речи</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Умение отражать лично ориентированный отклик на прочитанный мифологический текст в разных жанровых формах
---	--	---	---

Целью данной программы опытного обучения является формирование коммуникативных компетенций обучающегося в процессе работы над интерпретацией в аспекте изучения этического пафоса мифологических текстов. Нравственная составляющая древнеиндийских мифов позволяет опосредованно воздействовать на формирование морального аспекта личности подростка в процессе работы над интерпретацией. Этический компонент также формируется в процессе аргументации, поскольку актуализируется личный нравственный опыт подростка в процессе поиска примеров для подтверждения тезиса в сочинении.

Актуальность данной задачи обусловлена также постановлением Министерства Образования России о введении ФГОС ООО от 31.05.2021 г., выдвигающего ряд требований к личностным результатам школьника, которые должны быть сформированы в процессе обучения в средней школе. Среди прочих указывается такой критерий, как «развитое моральное сознание и компетентность в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и

ответственного отношения к собственным поступкам» [ФГОС 2021].

В частности, ФГОС ООО в требованиях к предметным результатам изучения дисциплин «Литература» и «Русский язык» также указывает на значимость актуализации личного нравственного опыта обучающихся для решения коммуникативных задач. К таким предметным результатам можно отнести: «восприятие литературы как одной из основных культурных ценностей народа и человечества»; «формирование умений воспринимать, анализировать и интерпретировать прочитанное; осознавать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении»; «объяснять свое понимание нравственно-философской проблематики произведений» (7–9 кл.); «выражать личное отношение к художественному произведению, аргументировать свою точку зрения» [ФГОС 2021].

Перечисленным выше предметным результатам соответствуют цели и задачи программы опытного обучения. Программа рассчитана на освоение знаний о средствах выражения смысловой структуры, что может быть реализовано за счет изучения речеведческих понятий и также за счет отработки умений создавать вторичные тексты разных жанров. Соответственно, в опытной программе будут рассматриваться понятийный аппарат (*текст, тема текста, основная мысль текста*) и будут изучаться методы интерпретации текста.

3.2. Приемы и средства формирования коммуникативных умений школьников в процессе работы над интерпретацией мифологических текстов

Способы освоения школьниками содержания программы опытного обучения. Был поставлен ряд задач для достижения целей по формированию коммуникативных умений и усвоению знаний, они заключались в обеспечении освоения:

1) представлений о содержательных и структурных особенностях мифологического текста, понимание которых позволяет раскрыть его смысл.

Данные знания в дальнейшем помогут ученику создать собственный вторичный текст с элементами толкования;

2) коммуникативных умений, лежащих в основе создания собственного вторичного текста;

3) понятийной основы для речетворчества на основе интерпретации.

Первая задача на начальном этапе предполагала формирование у обучающихся представления о взаимосвязи понимания произведения и осознания его стилистического наполнения: как литературные тропы выражают смыслы, скрытые в тексте (например: сравнение, эпитет, противопоставление, олицетворение и т.д.). Следующий шаг заключался в ознакомлении обучающихся со структурой вторичных текстов. Ученику необходимо понять, что его собственная интерпретация исходного произведения не может носить хаотичный характер, а должна быть подчинена определенной жанровой структуре и быть соответствующе оформлена.

Решение задачи по освоению коммуникативных умений, необходимых для продуцирования собственного вторичного текста, а также задачи по формированию понятийной основы требовало систематизации имеющихся знаний у обучающихся, а также отработку формируемых умений.

Программа опытного обучения содержит в себе понятийную базу, которую можно разделить на несколько направлений.

Первое направление отражает специфику первичного произведения как коммуникативного послания и содержит в себе следующие понятия:

- тема текста,
- главная мысль текста,
- смысловая структура произведения,
- средства выражения смысловой структуры.

Второе направление включает те понятия, которые раскрывают особенности коммуникативной ситуации интерпретации произведения:

- интерпретация как вторичный жанр,
- коммуникативный замысел интерпретации,

- адресат текста,
- имманентный автор.

К третьему направлению относятся понятия, относящиеся к процессу толкования:

- сочинение-рассуждение,
- виды вторичных текстов,
- структура сочинения (структура вторичных текстов),
- виды передачи содержания чужой речи (пересказ, цитирование).

Освоение понятий школьниками происходит на разных уровнях (в соответствии с предметными требованиями ФГОС ООО по предметам «Литература» и «Русский язык»). В первую очередь, необходимо обозначить базовые понятия, к которым относятся: тема текста, главная мысль текста, смысловая структура произведения, пересказ, цитирование. Чтобы обучающиеся могли освоить базовые понятия, необходимо познакомить с их существенными признаками, проиллюстрировать понятия с помощью конкретных примеров.

Во-вторых, происходит ознакомление с понятиями, которые обозначены в памятках (приложение № 2). Памятки призваны научить школьников воспроизводить алгоритм определения смысловой структуры художественного текста (определение стиля произведения по его признакам, определение темы, определение основной мысли текста), алгоритм приведения аргументации посредством подбора фактурного материала к будущему сочинению, алгоритм структурно-композиционного построения сочинения-рассуждения.

В-третьих, некоторые понятия даются без определения и постигаются обучающимися интуитивно в ситуациях анализа текста в процессе выполнения заданий, направленных на формирование коммуникативных умений.

Каждое из вышеуказанных направлений имеет свою специфику работы. Базовые понятия, вводятся в школьную программу с 7 по 9 класс (УМК под редакцией В.В. Бабайцевой). Важно отметить, что не все понятия программы опытного обучения связаны с конкретными разделами в учебнике. К примеру, в

учебнике Бабайцевой есть раздел «Повторение в начале года», где вводится понятие «смысловая структура текста». В разделе «Способы передачи чужой речи» мы вводим уточняющую подтему «способы передачи содержания чужой речи». Тема «Интерпретация как вторичный жанр» изучается отдельно в рамках того времени, которое дается на формирование умения «писать сочинение на свободную тему в разных жанрах и стилях речи» [Бабайцева 2010: 46]. Термины давались обучающимся в процессе анализа текста. Рассмотрим кейсы.

«Смысловая структура текста». Когда проходится эта тема, необходимо обратить внимание учеников на то, как в тексте выражается авторская оценка.

В текстах художественного стиля школьникам нужно выделить микротемы и оценку предмета речи автором. Однако существуют категории художественных текстов, к которым категория авторства в привычном нам понимании сложно применима.

Речь идет о вопросе авторства в мифологических (а также фольклорных, например: сказки, сказания, былички и т.д.) текстах. С одной стороны, «мифологическое авторство характеризуется неосознанностью творческого процесса, поэтому мифы предстают в качестве созданий коллективного и бессознательного народного творчества» [Литературная энциклопедия 2001: 560]. Однако, с другой стороны, в мифах есть нарратив, а наличие нарратива позволяет говорить о присутствии нарратора, то есть повествующего. Так, повествующий условно присваивает себе роль автора. Например, составителем мифо-эпической поэмы «Махабхарата» считается мудрец Вьясадева, хотя сам он авторство отрицает, говоря, что услышал это сказания из уст Верховного Абсолюта, персонифицированного в поэме в фигуре Кришны. В русском фольклоре автор играет роль свидетеля, участника описываемых событий: «И я там был, мед-пиво пил...» (Пушкин А.С.). Это слова рассказчика в том смысле, что он их воспроизводит, как слышал от того, у кого он перенял сказку. Этот принцип составляет основу устного народного творчества, к которому относятся сказки («Колобок», «Маша и медведь», «Иван-царевич и серый волк» и т.д.) и другие формы фольклора. Поэтому в этом контексте уместно говорить об

«имманентном авторе», то есть не реальном человеке, а об имплицитном, абстрактном образе художника-творца. Тем не менее говорить об имманентном авторстве в разрезе школьной практики очень сложно. Фактически, категория авторства не применима к мифологическим и фольклорным текстам, так как они, если верить Литературной Энциклопедии (см. выше), являются плодом коллективного анонимного авторства.

Итак, средства выражения оценки предмета речи автором присутствуют в художественных текстах всегда, кроме тех случаев, когда речь идет о коллективно-бессознательном творчестве, то есть мифологических и фольклорных текстах. Вместо авторской оценочности можно говорить об идейном и концептуальном содержании текста. Другими словами, вместо типичного для школьной практики вопроса «Что этим хотел сказать автор?», спросить: «В чем смысл этого текста?», «Какие идеи выражены в этом произведении?». Ответы на эти вопросы можно найти в средствах выражения оценочности (может выражаться в диалогах, во внутренней речи героев; в определенных литературных тропах).

Приведем в пример адаптированный фрагмент из эпического сказания «Махабхарата», которое иллюстрирует дилемму с авторством. В процессе обсуждения этого эпизода со школьниками мы обращались к идейно-концептуальному содержанию произведения. Представленный ниже пример текста приводится в формате ОГЭ (жирным выделены ключевые слова, предложения пронумерованы):

«(1) Как-то раз, закончив уроки, дети направились гулять в обширный сад. (2) Дед Бхишма вскоре последовал за ними и увидел, что царевичи **играют в странную и опасную игру**. (3) Младшие братья, Панду и Видура, забирались на верхушки деревьев и **прыгали по очереди вниз на старшего брата**. (4) Дритараштра по зову братьев **подбегал и тут же ловил их**.

(5) Увидев это, старик велел детям **немедленно прекратить игру**. (6) Он подозвал младшего из племянников и начал **журить** его:

- (7) Панду! (8) Зачем вы играете в эту игру? (9) Ты понимаешь, что

можешь разбиться насмерть?

- (10) *Дядя, когда я прыгаю, я уверен, что старший брат стоит под деревом.* (11) *Он никогда не даст мне упасть, - улыбаясь, ответил мальчик.*

(12) *Старик Бхишма рассердился, услышав такой ответ:*

- (13) *Разве ты забыл, что твой старший брат от рождения слеп?! (14) Дритараштра может только слышать вас, так как же он ловит вас каждый раз?*

- (15) *Дядя, старшему брату не нужны глаза, чтобы увидеть меня или Видуру.* (16) *Он видит нас благодаря любви в своем сердце.*

(17) *Воцарилось молчание.* (18) *В глазах старика стояли слезы.* (19) *С того дня он разрешил племянникам играть в саду самим»* (по «Махабхарате»).

Поскольку тема данного исследования связана именно с художественным типом текстов, то мы не будем рассматривать, как выражаются средства оценочности в научно-популярных и публицистических текстах. Отметим только, что интерпретация текста любого стиля должна строиться с опорой на следующие вопросы:

1. Какой перед вами стиль текста?
2. Какова главная тема текста? Можете ли вы выделить микротемы?
3. Составьте план прочитанного текста.
4. Какие из слов в тексте носят оценочный характер? В каких фразах выражается оценочность?
5. О чем повествует этот текст? Какая в нем поднимается проблема?

Запишите ваше понимание прочитанного

Этот пошаговый план работы над созданием вторичного текста позволяет одновременно формировать знания и умения. Отметим, над умением раскрыть тему текста и его проблему (пункт 5) проводится специальная работа, которую можно обозначить как краткую интерпретацию. Такой вид работы, по словам Березиной Л.Н., «представляет собой выражение в одном-двух предложениях смысловой структуры текста с учетом обобщенных связей и зависимостей, которые имеются в самой действительности» [Березина 2012: 40]. Формулируя

ответ на пятый пункт опросника, школьники приводят два типа ответов: общие и конкретные. Для данного исследования большой интерес представляет обобщенная формулировка, отражающая авторскую позицию или идейно-смысловое содержание (Ср.: обобщенная формулировка: «*В тексте повествуется о событиях из жизни трех братьев, которые преподали своему деду урок любви и доверия*»; конкретная формулировка не раскрывает смысловое содержание текста: «*В мифе повествуется о событиях из жизни детей, которые играли в игру, прыгая с дерева*»).

Значимость подобной работы объясняется тем, что «в смысловой цельности текста отражаются те связи и зависимости, которые имеются в самой действительности (общественные события, явления природы, человек, его внешний облик и внутренний мир, предметы неживой природы и т. д.)» [Валгина 2003], «раскрыть смысл текста – это значит сформулировать его обобщённое содержание» [Березина 2012: 39].

«Толкование текста как тип высказывания. Сочинение с элементами интерпретации». Под толкованием понимается высказывание интерпретационного типа, целью которого является *демонстрация понимания смысла текста, раскрытие основной мысли текста*, подкрепленное аргументацией с обращением к первичному тексту и к личному нравственному опыту.

Для достижения такого результата у обучающихся необходимо сформировать следующие знания:

1). Интерпретация произведения предполагает его разъяснение через поиск основных смыслов, или главной мысли текста.

2). Для успешной интерпретации нужно: прочитать текст, определить его тему, определить основную мысль текста, выделить ключевые слова, создать план сочинения, написать собственный вторичный текст.

3). В интерпретации текста можно выделить два основных компонента: фактологический и оценочный. То есть в процессе толкования следует выделять то, о каких событиях, явлениях идет речь, и какой при этом глубинный смысл

они несут.

Обучение школьников сочинению с приемами интерпретации предполагает собой создание текста, основой которого является рассуждения как тип речи. **Тезисом** в сочинении-рассуждении является положение, разъясняющее основную мысль первичного текста. Аргументирование тезиса предполагает использование аргументов двух типов:

1. обращение к фрагментам текста, подтверждающим тезис высказывания (в виде пересказа или цитирования);
2. обращение к личному нравственному опыту, подтверждающему тезис высказывания (согласно рекомендациям к предметным комиссиям по ОГЭ, личный опыт выражается в виде описания событий из личной жизни, социальных явлений, прочитанного или увиденного в фильмах).

Для того, чтобы толкование было успешным, необходимо познакомить школьников с образцами высказываний (сочинение-рассуждение, рецензия, отзыв), чтобы сформировать понимание структуры подобного типа вторичных текстов. В приведенной ниже таблице резюмируются необходимые структурно-смысловые компоненты толкования как типа высказывания.

Таблица 9

Структурно-смысловые компоненты вторичных жанров с элементами высказывания

Структура высказывания (сочинения-рассуждения)		Ключевые компоненты структуры
Вступление	Обращение к поясняемому фрагменту текста	Фактологический компонент: о каких событиях идет речь в тексте? Обращение к краткому пересказу/ упоминание событий/ обращение к сюжету.
Основная часть	Формулирование тезиса	Оценочный (семантический) компонент: в чем смысл текста? В чем выражается основная идея/мысль фрагмента

	Аргументация	1) пример из текста; 2) пример из личного опыта
Заключение	Подытоживание/Формулирование выводов	Какая работа была проведена? К чему пришли?

Приведем пример сочинения с элементами толкования, созданного в соответствии с особенностями структурно-смысловых компонентов, которое предлагалось обучающимся как образец для анализа. Цифрами обозначено следование структурно-смысловым компонентам: (1) – обращение к фактологической части, (2) – обращение к оценочно-семантической части, формулирование тезиса, (3) – подкрепление тезиса аргументами из текста и из личного опыта, (4) – вывод.

«(1) В мифе рассказывается о случае из жизни трех братьев. Необычная игра царевичей, показалась их деду Бхишме очень опасной. Все происходящее мы видим через оценку мудрого старика, очень интересно наблюдать, как меняются его эмоции и ее взгляд на происходящее.

Сначала Бхишма сердится на братьев, которые прыгают с дерева на руки к своему слепому брату: «Разве ты забыл, что твой старший брат от рождения слеп?». Однако потом он понимает нечто такое, что заставляет его поменять свое мнение. (2) И это, на мой взгляд, урок любви и доверия, который преподают младшие царевичи своему деду. (3) Он понял, что сила их любви настолько велика, что старшему из братьев «не нужны глаза, чтобы увидеть». Младший Панду сказал: «Он видит нас благодаря любви в своем сердце». То есть, когда людей связывают настоящие, глубокие чувства, они понимают и «видят» друг друга без глаз.

Мне кажется, что в повседневной жизни очень сложно развить такое чувство. Оно мало кому дается, ведь это пример подлинной, бескорыстной любви. Однако мне посчастливилось почувствовать это на себе. (3) Я помню этот день, как сейчас. Хотя тогда я была очень маленькой, мне было всего три года. Маме пришлось отвезти меня на выходные к родственникам в деревню. Да, условия были прекрасные: природа, дом, речка... Но мне очень не

понравилась женщина, с которой мне пришлось остаться. Мне было очень дискомфортно. И вдруг, как «луч света в темном царстве» появились мои бабушка и папа. Я не знаю, как они это почувствовали, но они просто приехали, чтобы забрать меня. Бабушка так и сказала, что почувствовала нутром. А папа ей поверил и, видимо, тоже почувствовал. Он тогда сказал: «Ты моя маленькая девочка, я всегда тебя защищу». И эту защиту и любовь я чувствую до сих пор, хотя папы нет рядом. Но я точно знаю, что в его сердце есть такое сильное чувство. И это помогает мне справляться в трудных ситуациях. Думаю, именно это осознал старик Бхишма, (3) именно поэтому у него стояли слезы в глазах, и он впредь разрешил детям играть в саду без его присмотра.

(4) Бескорыстная любовь и доверие – это удивительные качества. Если они есть в жизни человека, то, я считаю, он по-настоящему богат».

Екатерина, 7 класс

Так как учебная интерпретация в ситуации создания вторичного текста должна сопровождаться точечным или полным цитированием, пересказом и т.д., в содержание темы необходимо включить систематизированные данные о способах передачи чужой речи.

Учитель рассказывает о том, что в текстах с элементами толкования содержится чужая речь. Самый распространенный способ ее передачи – это цитирование. *Цитата – это «включение автором в собственный текст элемента «чужого» высказывания»* [Литературная энциклопедия 2001: 1190.]. Чаще всего цитаты используются в сочинениях, чтобы подтвердить верность приведенного тезиса.

Формирование знаний о сущностных особенностях цитирования и умений правильно подбирать цитаты для аргументирования является одним из важнейших компонентов опытного обучения и обеспечивает готовность обучающихся к написанию сочинения с элементами толкования. Другим наиболее важным компонентом является умение определять смысл текста, выделять его основную мысль и строить на основе этого собственный тезис. Эти два вида деятельности лежат в основе умения продуцировать вторичный текст с

элементами толкования.

Пути формирования вышеперечисленных умений определялись в контексте специфики школьной программы для седьмых классов. Однако они не выделены в рамках программы опытного обучения, так как входят в состав «умения представлять результаты интерпретации текста в собственном речевом произведении» [Березина 2014: 37]. Тем не менее эта группа умений отработывалась в рамках опытного обучения на практическом материале. К примеру, одним из мифологических текстов, предложенных испытуемым с целью отработки умений представлять результат интерпретации в сочинении, был следующий миф:

Миф о волшебной корове

У одного старика была необычная корова. Что у нее не попросишь, всё она исполнит. Старик был добрый и помогал всем сиротам и беднякам. Так хорошо корове жилось там, что однажды у нее появился теленок. Очень любил хозяин эту корову. С самого утра накормит, напоит ее и уйдет на весь день работать в поле.

Как-то раз услышал про чудесную корову царь. Он собрал свиту и отправился поглядеть на это чудо. Приехал он в ту деревню и спрашивает старика:

- Народ говорит, у тебя есть волшебная корова, которая может исполнить любое желание. Это правда или нет?

- От чего ж неправда, правда. – кротко улыбнулся в ответ старик.
- Добрый человек, покажи-ка нам это чудо! – потребовал владыка.
Как ни хотелось старику приводить на потеху царю свою корову-кормилицу, да что поделать, приказ есть приказ. Привел он корову. Поставил ее перед царем. Стал тут правитель желания загадывать, разных изысков и кушаний требовать.

И такой ему пир корова устроила, что и во дворце не часто бывает. Раскинулись шатры шелковые, покатались скатерти самобраные. Послышалась дивная музыка, а с неба на царя посыпались цветы. Удивился царь,

а про себя подумал, что не место такой восхитительной корове в доме бедняка.

- Отдай, - говорит правитель, - мне корову, а я тебе за нее, все что угодно пожалую!

- Не сердись, царь, не отдам я коровы.

Стал он тогда старика уговаривать, а тот никак не соглашался. Рассердился царь:

- Раз не хочешь по-хорошему, будет по-плохому! Все равно корове моей быть!

Царская стража схватила старика, а войско окружило корову и давай ее понукать, а она упирается: не хочет покидать родной дом.

- Глупое ты животное! – вскрикнул высокомерный царь. – Я тебе предлагаю во дворце жить, а не в этой захудалой лачуге.

А корова и дальше упирается, не хочет оставлять старика. Тогда царь приказал солдатам гнать ее в столицу плетьюми. Заплакала корова, стала своего хозяина о защите просить:

- Неужто, старче, я тебе добрую службу не сослужила, что ты вот так позволяешь уводить меня?

- Что ты, милая! – отвечает ей хозяин. – Я бы рад тебя оставить, да куда мне с государевым войском тягаться, как защитить тебя?

Вдруг смотрит корова – солдаты её теленка из стойла уводят. Не стерпела она тогда, и в тот же миг появилось огромное войско, которое сразу оттеснило царскую армию, освободило старика и вернуло теленка.

Разгромленный царь стал раскаиваться и прощенья у старика просить, а потом решил оставить трон и ушел в лес отшельником. А корова лучше прежнего зажила у хозяина, продолжая помогать простым людям.

После прочтения мифа обучающимся было предложено выполнить следующие задания:

- 1) Как вы думаете, в чем смысл этого миф?
- 2) Почему корова не хотела расставаться со своим хозяином и идти с царем во дворец? В чем старик лучше/сильнее царя?

3) Как вы думаете, почему старику досталась волшебная корова?

В процессе работы над этими заданиями акцент был сделан на отработке умения использовать цитаты для аргументации собственного тезиса и умения представлять результаты толкования в сочинении. Ученики сначала устно отвечали на вопросы, после обсуждения они писали сочинения-рассуждения:

«У одного старика была необычная корова». Так начинается миф о волшебной корове, в котором повествуется о добром старике и высокомерном царе, который посчитал бедняка не достойным иметь чудесное животное и решил силой отобрать корову. Однако у царя ничего не получилось, хоть у него и была с собой целая армия.

Думаю, что основная мысль мифа заключается в том, что силой и грубостью ничего не добьёшься, можно в итоге и ни с чем остаться. А добро в итоге побеждает: «разгромленный царь стал раскаиваться и прощения у старика просить, а потом решил оставить трон и ушел в лес отшельником». В то время как добрый старик остался при своей корове, которая «лучше прежнего зажила у хозяина, продолжая помогать простым людям».

После прочтения этого мифа можно сделать вывод о том, что сильнее тот, на чьей стороне правда и кто поступает по совести. Ведь старик любил корову, хорошо к ней относился и не злоупотреблял возможностями. Даже наоборот – использовал их во благо других. А царь хотел заполучить «чудесную корову», чтобы потешить себя, он действовал эгоистично и грубо».

Иван, 7 класс

В данном сочинении, в целом, верно раскрыт смысл текста, основная мысль которого заключается в извечной мудрости о конечном торжестве добра над злом, о действии закона причинно-следственной связи. Ученик использовал для подтверждения тезиса сочинения как точечное цитирование, так и развернутое, были использованы предложенные клише для введения аргументов. Приведем еще один пример ученического сочинения:

«В мифе о волшебной корове рассказывается о том, как царь хотел

отнять у старика чудесное животное себе «на потеху». Но у него ничего не вышло.

Мне кажется, что текст хочет донести до нас, что нельзя быть таким жадным и совершать злые поступки. Я думаю, что король совершал именно злой поступок, потому что корова «не хотела покидать родной дом». А когда «царь приказал солдатам гнать ее в столицу плетью», корова заплакала. Но и это не остановило короля. Вдобавок он решил разлучить ее с теленком. Тогда уже волшебное животное не выдержало такой несправедливости, и царь получил свое наказание за злодеяния!

Конечно, в тексте поднимается и много других проблем: жадность и ненасытность царя, превышение полномочий и многое другое. Но все-таки, я считаю, что основная мысль текста в том, что не надо делать зло другим, оно обязательно будет наказано».

Амина, 7 класс

Приведенный выше миф был не самым простым для разбора, поскольку в нем присутствовало много микротем, однако обучающиеся справились с заданием и показали высокую степень сформированности умений определять тезис и задействовать цитирование разного вида.

Обратимся к другой группе умений, формировавшихся в процессе прохождения нового материала, который представлен в программе опытного обучения и в УМК под редакцией В.В. Бабайцевой (за 7-9 класс). К этой группе относятся умения, соотносящиеся с обучением приемам интерпретации: определять смысл текста и его тему, находить средства выражения смысловой структуры мифологического текста и умение их характеризовать, умение интерпретировать тропы и приемы в тексте, умение создавать собственный тезис и аргументировать его, умение создавать текст вторичного жанра. Эти умения формировались в процессе изучения мифологических текстов и их интерпретации, а также прохождения соответствующих разделов в учебнике под редакцией В.В. Бабайцевой.

Итак, выше был приведен перечень основной группы умений и

вспомогательной. Теперь следует остановиться на методическом описании мифологических текстов, предлагаемых для проведения опытного обучения.

Все части эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный) проводились на основе мифологических текстов древней Индии. Чем обусловлен этот выбор мы подробно разбирали в первой главе данного исследования (параграф 1.2). Остановимся кратко на филолого-педагогических критериях отбора и также рассмотрим методические критерии.

Выбор древнеиндийских мифологических текстов для интерпретации, с филолого-педагогической точки зрения, объясняется следующими причинами: новизна материала, соотнесенность с концептосферой обучающихся средней ступени образования (возрастной группы, в которую входят младшие подростки), морально-нравственное семантическое содержание текстов, небольшой объем предлагаемых произведений, сюжетная динамика, соотносимость с содержанием школьной программы.

С методической точки зрения, критериями отбора мифологического текста являются: сюжетная завершенность, наличие регулятивов в тексте, очевидность причинно-следственных связей микротем (сюжетных ходов).

Сюжетная завершенность очевидна в цепочке сюжетных ходов текста (ср.: «Братья играют в саду – дед замечает их опасную игру – разговор деда с младшим из братьев – ответ мальчика – удивление деда – переосмысление ситуации – разрешение детям играть одним»).

Наличие в мифологических текстах регулятивов стало следующим методическим критерием отбора. По словам Л.Н. Березиной, «обучение интерпретации текста с опорой на теорию регулятивов следует начинать с речевых произведений, в которых используется относительно постоянный набор регулятивных компонентов» [Березина 2014: 16]. В контексте этой мысли мы обратились к идеям, высказанным Н.Д. Десяевой, о том, что «наибольшая регулятивная сила проявляется в речевых произведениях, обладающих следующими свойствами:

- предметом изображения становятся явления действительности,

обладающие признаками, которые выражены внешне (регулятивами становятся языковые единицы, называющие свойства явлений, которые можно воспринимать с помощью органов чувств);

- тематический тип связи регулятивных средств преобладает над ассоциативным (условно говоря, прозаический над поэтическим);

- повествование является доминирующим типом речи;

- элементы описания сопровождают «чувственные действия» персонажей (взгляд, обоняние, осязание, слуховое восприятие);

- элементы рассуждения представлены в начале и / или в конце повествования» [Десяева 2014: 100].

Отбор мифологических текстов для проведения опытного обучения был обусловлен несколькими факторами: 1) превалирование тематического типа связи микротем над ассоциативным, 2) вычленяемость смысловых элементов за счет прозрачности причинно-следственных связей между сюжетными ходами, 3) наличие ключевых слов, выражающих оценочность. Ниже представлен пример подобного текста, это адаптированный мифологический сюжет из Махабхараты, рассказывающий о начале обучения царевичей династии Куру:

«Однажды в империи Бхараты подошло время для испытания молодых царевичей, недавно начавших обучение стрельбе из лука. Чтобы удостовериться в искусности своих учеников, гуру Дрона соорудил механического ястреба, которого было невозможно отличить от живого, и посадил его на самую верхушку высокого дерева.

Учитель позвал учеников и указал на птицу, сидящую на ветке. Каждому из юношей он приказал целиться:

- *По моей команде вы должны снести голову ястребу.*

Сначала Дрона подошел к старшему ученику, Юдхиштхире. По приказу наставника юноша поднял лук и начал целиться.

- *Опиши, что ты видишь? – спросил учитель.*

- *Я вижу тебя, о учитель, вижу братьев, стоящих рядом, вижу поле и дерево, на вершине которого сидит ястреб.*

- Отойди, Юдхиитхира. Тебе не по силам поразить эту цель, – недовольно сощурил глаза учитель.

Затем Дрона задал тот же вопрос всем своим ученикам, которых было больше ста. И все они отвечали одинаково. Наконец, очередь дошла до младшего ученика, Арджуны:

- Арджуна! Теперь твоя очередь стрелять. Посмотри внимательно. Что ты видишь? – обратился к юноше наставник.

- Я вижу ястреба, - ученик сосредоточенно прицелился.

- А видишь ли ты дерево, на котором сидит ястреб? – уточнил Дрона.

- Нет, учитель, не вижу.

- Видишь ли ты меня или своих братьев? – упорствовал гуру.

- Нет, я не вижу ни тебя, ни братьев. Мне виден только ястреб, и то не весь целиком: вижу лишь голову птицы и ее глаз.

Тогда Дрона, довольный ответом Арджуны, отдал команду стрелять. В один миг стрела сразила механического ястреба. Восторженный целеустремленностью и сосредоточенностью Арджуны, учитель обещал, что не будет никого равного ему в стрельбе из лука» [адаптировано В.В. Бутурловой по материалам Махабхараты].

Отметим, что функционально-смысловая основа приведенного выше мифологического текста – повествование, при этом причинно-следственные связи между сюжетными ходами легко прослеживаются, и основная мысль текста выражена доступно: «Восторженный целеустремленностью и сосредоточенностью Арджуны, учитель обещал, что не будет никого равного ему в стрельбе из лука». Понимание темы текста обусловлено наличием ключевых слов, выражающих оценочность: *недовольно сощурил глаза, ученик сосредоточенно прицелился, довольный ответом, восторженный целеустремленностью и сосредоточенностью.*

Описание заданий, спроектированных для формирования интерпретационных умений. Организация таких заданий основывалась на двух исходных положениях. Первое было сформулировано Еленой Викторовной

Архиповой, которая последовательно доказала в своих методологических трудах, что разработка комплекса заданий коммуникативно-речевого характера предполагает такую «организацию дидактического материала, чтобы дети были обеспечены поэтапным усвоением обобщённых речеведческих понятий и на их основе – развитием речевых умений» [Архипова 2020: 26]. Поэтому система упражнений, входящих в программу опытного обучения, обладает одной коммуникативной основой и в то же время делает возможным осуществление обучающимися следующих этапов формирования учебных действий:

а) аналитический (школьники характеризуют признаки целостности текста);

б) конструктивный (обучающие редактируют, дополняют или творчески переосмысливают тексты);

в) коммуникативный (ученики аргументируют свой тезис примерами из текста и из личного нравственного опыта).

Второе исходное положение, лежащее в основе систематизации заданий опытного обучения, опирается на указанные Исааком Яковлевичем Лернером [Лернер 1980] средства овладения школьниками системы знаний и умений: *«информационно-рецептивный, репродуктивный, творческий (продуктивный)»*. Информационно-рецептивный тип учебной деятельности – это такая последовательность действий обучающегося, в который входит анализ семантического содержания текста (определение темы и основной мысли) и поиск способов выражения этого содержания в произведении. Деятельность репродуктивного типа – это поэтапное воспроизведение предложенного образца анализа (или шаблона, или алгоритма) с последующим продуцированием собственного вторичного текста. В основе творческого способа усвоения содержания обучения лежит интерпретация исходного текста и его последующее творческое переосмысление, то есть под творческим (или продуктивным) типом деятельности (по И.Я. Лернеру) понимается такой вид деятельности, в котором ученик продуцирует собственное произведение, основанное на толковании первичного текста и воспроизведении этого

толкования в той форме, которую обучающийся определяет сам.

В экспериментальном обучении было использовано три типа упражнений: **рецептивные, репродуктивные, творческие (продуктивные)**. Данная типология содержит виды заданий, направленных на достижение единой педагогической цели: формирования коммуникативного умения продуцировать речевое произведение с элементами интерпретации.

Рассмотрим каждый из перечисленных выше видов упражнений. Задания рецептивного типа своей целью имеют организацию наблюдения за построением текстов различных смысловых структур. В качестве материалов использовались мифологические тексты и образцы сочинений – условно правильное сочинение и «неправильное». Для выполнения подобных упражнений школьникам предлагалось обратиться к приему *первичной интерпретации*, то есть краткой формулировке основной мысли текста.

В таких заданиях чаще всего просят определить или посчитать микротемы (определить количество сюжетных ходов), определить тему и основную мысль текста, а также его стилистические признаки. Работа над осознанием микротем осуществляется через установление связи между ними по следующим функционально-смысловым моделям: 1) предмет – его признак; 2) предмет – оценка предмета; 3) события – их причины; 4) события – их следствия; 5) персонаж – его действия; 6) персонаж – его интересы; 7) персонаж – его взаимоотношения с окружающими; 8) персонаж – события его жизни.

Приведем примеры подобных заданий.

Модель «события – их следствия»:

«Слушает корова старика, пуще прежнего слезы у нее из глаз льются. А тут глядит – прислужники царские её теленка из стойла уводят. Не стерпела тогда корова и в миг из ноздрей ее появились огненные ядра, полетевшие в солдат, из хвоста и ушей – необъятная рать, одетая в золотые доспехи. И войско это было столь велико, что простиралось за горизонт и еще дальше. В мгновение ока витязи в золотых доспехах оттеснили к самым дальним границам всех царевых прислужников, солдат и вельмож. Увидев это великое

чудо, царь оцепенел. Долго он стоял как вкопанный, а когда очнулся, упал в ноги старику и просил прощения» [Миф о волшебной короле].

Первичная интерпретация: «Если ты силой забираешь чужое, то всегда получишь последствия своих злобных деяний».

Модель «персонаж – события его жизни»:

«В тот же момент взмах волшебной булавы превратил меч в пыль. Следующий взмах должен был прийтись как раз на старого царя, но неожиданно на поле битвы выбежала его дочь. Хрупкая девушка без раздумий бросилась на защиту родителя, загородив его собою:

- Вы не убьете моего отца! Сначала вам придется покончить со мной!

Как только Драупади произнесла это, страшная булава, уже нависшая над жестоким правителем, растаяла в воздухе, будто ее и вовсе не было» [Миф о царице Панчалы].

Первичная интерпретация: «Бескорыстная любовь способна творить чудеса, истинная сила – это не мощь оружия, а сила любви».

Обратимся к репродуктивному виду упражнений. В таких заданиях ученика просят выбрать из предложенного дидактического материала такое высказывание, которое воссоздаст текст прилагающегося сочинения. Подобным дидактическим материалом может быть выдержка из сочинения с формулировкой тезиса, аргументация текста, точечное цитирование или вывод.

Обратимся к варианту задания подобного типа: ***Выберите из предложенных ниже фрагментов подходящий для воссоздания текста сочинения*** (по мифу о Савитри):

А. Верность – это ключевое качество женщины.

Б. Царевна Савитри понимала, что самое большое богатство человека на земле – это его семья.

В. Женщина даже ценой собственной жизни должна спасти семью.

Г. Семья – это долг, который камнем висит на шее женщины.

Текст сочинения: *«...Я считаю, что основная мысль этого мифа о верности и преданности своим близким. _____.* Именно об этом она

сообщает богу смерти, когда пересказывает слова мудрецов о том, что долг женщины – следовать за мужем, потому что семья – это самое большое достояние человека.

Иногда нам приходится добиваться желаемого хитростью, но при этом наша хитрость не должна приносить страдания другим. Савитри очень мудрая женщина, и она руководствуется этим принципом для достижения своих целей. Ведь когда она попросила у бога смерти 100 сыновей, для нее единственным способом осуществления этого было возвращение мужа: «Как же я могу родить хотя бы одного сына, если мой муж направляется в царство мертвых?!».

Я думаю, что в школе необходимо чаще читать подобные произведения. Они учат нас любви, доброте, семейным ценностям. А ведь этого иногда так не хватает в современном мире!».

Выполнение заданий рецептивного и репродуктивного типа формируют у школьников понимание того, что значение имеет не только содержание текста, но и его композиционная структура.

Обратимся к последнему типу упражнений, предложенных И.Я. Лернером. Творческие (продуктивные) задания нацелены на выработку собственного речевого произведения. В заданиях такого типа языковые средства подбираются учеником на основе учета моделей литературного творчества. В первой главе была рассмотрена проблематика видов интерпретации мифологического сюжета после чего был сделан вывод, что жанровое разнообразие вторичных текстов может быть представлено двумя направлениями: комментаторским и индивидуально-творческим. К первому типу были отнесены такие виды высказываний, как рецензия, отзыв, сочинение-рассуждение. Ко второму типу – создание собственного рассказа, сказки, басни, стихотворения и т.д.

Однако, поскольку мы ограничены рамками данного исследования, то представляется возможным дать описания только тех заданий, которые направлены на формирование комментаторского типа интерпретации, а именно

– написания сочинения-рассуждения.

Задания творческого типа, служащие формированию умения продуцировать собственные тексты вторичного жанра, можно представить рядом заданий:

- 1) первичная интерпретация текста;
- 2) продуцирование сочинений-рассуждений на основе интерпретации;
- 3) творческое переосмысление первичного текста (написание сказки, рассказа, заметки и проч. на основе исходного произведения).

Для того, чтобы сформировать у обучающихся осознанный навык обращения к языковым средствам, целесообразно дополнять творческие задания сопроводительными подзадачами:

- а) начните текст вашего сочинения-рассуждения цитатой;
- б) задействуйте предложенные клише (которые отдельно рассматривались в ходе опытного обучения);
- в) обратитесь к дефиниции лексического значения ключевых слов, добавьте их определение в собственное речевое произведение;
- г) аргументируйте свой тезис с помощью цитат.

Перечень клише, предлагаемых школьникам:

Клише толкования.

Эту фразу можно объяснить следующим образом: ...

Основная мысль текста заключается в том, что...

Что значит...? Обратимся к лексическому значению данного слова.

Клише логического перехода от ученической интерпретации к аргументации тезиса.

Какое подтверждение эта мысль находит в тексте? Почему я полагаю, что основная мысль текста заключается именно в этом? Подтверждение данной мысли можно найти в тексте...

Клише аргументации тезиса.

Во-первых, в тексте указывается, что... / В произведении это оценивается, как... / в контексте данного произведения – это...

Во-вторых, в мифе упомянуто... / говорится о том, что... / есть мысль о том, что...

Клише создания заключения (подведения итогов).

Таким образом, можно сказать, что...

Итак, мы приходим к выводу о том, что...

Именно поэтому...

Вышесказанное позволяет сделать вывод...

Необходимо также проводить специальную работу над использованием цитат из исходного текста в ученической интерпретации. Это обусловлено тем, что цитирование обеспечивает достоверность аргументации, добавляет авторитетности сочинению, что также дает возможность использовать цитаты в качестве доводов, подтверждающих тезис вторичного высказывания. Цитирование в сочинениях-рассуждениях — это важнейший элемент структуры речевого произведения. В процессе выполнения упражнений третьего типа важно акцентировать внимание учеников на том, что аргументация тезиса осуществляется с помощью обращения к цитатам из первичного текста.

На формирующем этапе эксперимента мы сделали акцент именно на отработку этих навыков в ходе работы с творческим типом заданий, поскольку именно этот тип заданий вызывал наибольшую заинтересованность у школьников. Поэтому обучающимся экспериментальных классов было предложено познакомиться некоторыми дополнительными мифами для отработки умений выявлять тему текста, аргументировать свой тезис, создавать вторичное высказывание.

Обучающиеся экспериментальных классов познакомились с мифом «Отстающий ученик»:

Отстающий ученик

«Когда юные царевичи из рода Кауравов только начинали свое обучение в школе, с ними произошел один интересный случай.

Как-то раз на урок словесности пришел проверяющий, чтобы узнать, каковы успехи будущих правителей империи. Мальчики на перебой стали

цитировать священные писания, петь гимны, пересказывать пройденный материал. Молчал лишь один Юдхиштхира.

Сомневаясь в способностях царевича, экзаменатор поинтересовался его успехами. Мальчик спокойно ответил:

- Я выучил алфавит и первое предложение из писаний.

Возмущенный таким невежеством, проверяющий стал ругать отстающего ученика:

- Как можно заниматься столько месяцев и знать лишь одно предложение?!

Юдхиштхира немного подумал и сказал:

- Пожалуй, я знаю еще и второе.

Тогда экзаменатор, раздраженный плохими результатами мальчишки, решил проучить невежду. Он велел принести розги и высесть отстающего. Несмотря на боль Юдхиштхира терпеливо сносил наказание, а на его лице была улыбка. Реакция мальчика поразила проверяющего: за всю свою жизнь он никогда не видел такую силу духа. Терзаемый сомнениями, экзаменатор заглянул в священные писания, где прочел первое предложение: «Гнев и обида разрушительны, поэтому никогда не гневайся и не обижайся, будь терпелив и спокоен – тогда ты обретешь все блага этого мира.

И тут проверяющий понял, что Юдхиштхира был самым выдающимся учеником:

- Прости меня, о достойнейший из рода Кауравов! Ты единственный, кто по-настоящему усвоил сказанное в писаниях, ты преподал нам всем урок. Знания можно считать истинно твоими, лишь когда ты принял их в сердце.

Юдхиштхира мягко возразил:

- Не стоит извиняться. Пока меня били, я всё-таки обижался. А значит, я не понял даже первого предложения.

В этот момент экзаменатор вспомнил второе высказывание: «Говори только правду, потому что правда – сильнее любого оружия во вселенной». Тогда он посмотрел на Юдхиштхиру и сказал, что этому мальчику суждено стать

самым мудрым и почитаем правителем» (сюжет взят из Махабхараты и адаптирован Бутурловой В.В.).

Обучающиеся экспериментальных классов показывали хороший результат в части аргументации тезиса и подкрепления его примерами из текстов:

«Смысл мифа в том, что человек реально получает знание, когда применяет его на практике, а не когда может его повторить.»

В мифе большинство мальчиков поверхностно выучили уроки. То есть, они запомнили содержание учебника, потому что «на перебой стали цитировать священные писания» и «пересказывать пройденный материал». Но смысл они не поняли. В отличие от них мальчик, которого звали Юдхиштхирой, не просто прочел книги. Он стал вести себя так, как там было написано.

Это большая редкость и в наши дни. Мне кажется, мы учим уроки просто, чтобы получить оценку и сдать экзамены. Наверное, поэтому экзаменатор был так поражен, когда понял, что Юдхиштхира не просто зазубривал знания, а стал действовать так, как там было написано: «Ты единственный, кто по-настоящему усвоил сказанное в писаниях, ты преподавал нам всем урок. Знания можно считать истинно твоими, лишь когда ты принял их в сердце».

Ефимия, 7 класс

Пример выше иллюстрирует правильную интерпретацию школьником прочитанного, подкрепленную цитированием. Однако оставались работы, в которых ученики не раскрывали тезис и не использовали развернутую аргументацию:

«Этот миф об очень умном мальчике, который не гневался и не обижался. Думаю, именно это и хотел сказать автор. Гневаться и обижаться – плохо, ни к чему хорошему не приводит».

Адам, 7 класс

Другой пример:

«Смысл этого мифа в том, что надо быть добрым и терпеливым.»

Проявлять милосердие. Именно так вел себя Юдхитхира. И это поразило экзаменатора, который понял, что такой добрый человек станет самым лучшим царем...».

Алан, 7 класс

После интерпретации мифа «Отстающий ученик» было решено провести дополнительные занятия на отработку умений искать материал для аргументации в исходном тексте. Для этого обучающимся были предоставлены памятки о том, как писать сочинение-рассуждение:

Таблица 10

Как написать сочинение-рассуждение (памятка для 7 класса)	
Вопрос	Ваш ответ
1.	О каких событиях повествуется в тексте?
2.	Какова главная мысль (тема) текста?
3.	Почему именно эта тема звучит в тексте? Найдите аргументы, подтверждающие правильность темы (минимум 2 аргумента).
4.	Какие цитаты из текста подтверждают ваш тезис?
5.	Каково ваше мнение касательно затрагиваемой темы?
6.	Сталкивались ли вы с подобными проблемами в жизни? Приведите пример из личного опыта (читательского/жизненного), если можете.
7.	Какие выводы вы можете сделать? Что важного есть в данной теме, на ваш взгляд? Что ценного было в данном тексте?

Для отработки коммуникативных умений по созданию вторичного высказывания на основе интерпретации согласно приведенному выше шаблону обучающимся было предложено интерпретировать несколько мифологических текстов.

Дружба с медведем

Как-то раз один отшельник, живший в дремучем лесу, нашел маленького медвежонка, мать которого погибла. Детеныш полуживой от голода и страха

скитался по лесу. Старец сжалился над ним, взял к себе в дом. Много лет он кормил питомца и очень привязался к нему.

Когда зверь вырос, отшельник стал брать его с собою в лес. Во время одной из таких прогулок старик почувствовал, что его неодолимо клонит в сон. Он устроился под большим деревом и велел медведю стеречь его. Преданный своему хозяину питомец следил, чтобы никто не приближался к спящему.

Но вот медведь заметил муху, которая кружила над отшельником и, в конце концов, уселась тому на нос. Разъяренный дерзостью этой мухи, медведь стал отпугивать ее от лица почтенного старца. Но насекомое прилетало снова и снова. Медведь не мог стерпеть такой наглости и в гневе ударил муху со всей своей звериной силой.

От мухи, как и от лица старца, осталось лишь одно мокрое место. Таковы последствия дружбы с неразумными. Как бы вы ни были привязаны друг другу, невежество всегда даст о себе знать.

Сочинения-рассуждения, написанные по данному тексту, хотя и содержали в себе правильную композиционную структуру, имели одну проблему. Ученики смогли выявить тему дружбы, как лейтмотив текста, однако часто происходила подмена темы на одну из микротем, присущих тексту:

«Сегодня я впервые прочла миф «Дружба с медведем». В нем рассказывается, как один старец нашел в лесу медвежонка и приютил его у себя. Со временем они стали настоящими друзьями.

Этот миф раскрывает тему дружбы. Очень важно выбирать того, с кем ты дружишь. Потому что твои друзья влияют на тебя, твое поведение. Например, в мифе события приняли ужасный поворот для старца! Медведь убил своего хозяина по глупости, когда муха села на нос спящему старцу. Зверь «ударил муху со всей своей звериной силой». А его хозяин пострадал. «Таковы последствия дружбы с неразумными».

На мой взгляд, важно внимательно относиться к выбору друзей. Как говорится в поговорке: «С кем поведешься, от того и наберешься». Я очень люблю своих подруг. И мне кажется, что у них я учусь только самому лучшему.

По-моему, миф «Дружба с медведем» очень важный, потому что он напоминает нам, как важно правильно выбирать друзей».

Илона, 7 класс

В этом сочинении хорошо выстроена композиционная структура, соблюдены требования по аргументации, ученица сознательно использовала цитаты из текста. Однако в ее работе происходит подмена темы: ученица пишет о влиянии окружения на формирование личности, в то время как исходный текст раскрывает тему опасности дружбы с неразумными. Тема более узко сформулирована в мифологическом тексте.

Хотя специфика данного мифологического текста оказалась не самой простой для интерпретации в 7 классе, один из учеников захотел создать индивидуально-творческий тип вторичного высказывания:

«Жил в городе Ульяновске парень по имени Генка. Он учился в 9 классе и готовился поступать в колледж, чтобы обучиться информатике. Это был его любимый предмет.

Однажды Генка засмотрелся на новую технику в магазине электроники. Тут же к нему подошел парнишка, которого все звали Кощей. Имя у него, конечно, другое было. Но кличка «Кощей» приклеилось намертво. Потому что парень был очень высокий и худой, а еще был местным авторитетом среди молодежи.

Случилось так, что Генка подружился с этим Кощеем. Стал прогуливать школу, вместе они играли в компьютерные игры, занимались мелким хулиганством: могли стащить что-то из магазинов. Кощей подбивал Генку скрывать прогулы. Поэтому родители до последнего не знали о том, что происходит с сыном.

Все выяснилось только поздней весной, когда Генка провалил экзамены. И, конечно, не поступил в колледж. Не исполнил свою мечту.

Вот так неожиданно для него самого, жизнь Генки повернула не туда. Как говорится, скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты. Все понял Геннадий, завязал дружбу с Кощеем и на будущий год поступил в колледж».

Владислав, 7 класс

Несмотря на то, что вторичный текст ученика обладает рядом достоинств, в нем, как и в первом примере, есть подмена микротемы, которую можно обозначить как влияние окружения на личность. То есть, тема дана более широко, чем в исходном тексте.

Приведем другой пример сочинения-рассуждения:

«Притча «Дружба с медведем» рассказывает нам о том, каково дружить с диким зверем. Один отшельник подобрал медвежонка и вырастил его. «Много лет он кормил питомца и очень привязался к нему». Но зверь – существо неразумное. Поэтому дружба с ним в конце концов привела к гибели хозяина.

На мой взгляд, смысл этого текста в том, что мы должны быть очень внимательными, когда выбираем себе друзей. В своей жизни я тоже стараюсь следовать этому правилу.

В притче отшельник пострадал из-за «дружбы с неразумными», потому что «невежество всегда даст о себе знать». Надеюсь, каждый из нас задумается после прочтения этого произведения. И будет думать, с кем дружить».

Иван, 7 класс

В данном примере более четко сформулирована тема исходного текста. Ученик использует цитаты, чтобы подкрепить собственный тезис о том, что дружба с неразумными опасна и всегда приводит к печальным последствиям. Хотя в целом проблематика текста сформулирована правильно, было видно, что выбор самого материала для интерпретации не совсем удачен. В связи с этим было принято решение отработать коммуникативные умения на основе интерпретации другого мифа, проблематика которого будет ближе обучающимся 7 класса.

Самое мощное оружие

Однажды трое неразлучных друзей, Васудева, Баларама и Сатьяки, будучи еще детьми, заблудились в лесу. Смеркалось, и, чтобы найти дорогу, они

решили дождаться утра.

Опасаясь злобных демонов, дети договорились, что будут по очереди дежурить. Так, первым сторожить сон друзей выпало старшему – Сатьяки. А Васудева и Баларама крепко заснули, расположившись под раскидистым деревом. Через какое-то время перед мальчиком появился демон. Между ними завязалось сражение. Сатьяки храбро отбивался кулаками, нанося непрошенному гостю град ударов. Битва шла на равных, но демону в итоге пришлось отступить, оставив противника сильно побитым, но довольным своей победой.

В середине ночи дежурство сменилось: Сатьяки разбудил Балараму, а сам как ни в чем не бывало заснул беспробудным сном. Вскоре демон появился вновь. Однако средний из друзей оказался крепким малым. Он побил врага дубинкой, не оставив ему никаких шансов на победу.

Через какое-то время дежурство сменилось. Баларама, удовлетворенный исполненным долгом, моментально уснул, а Васудева занял пост. Ночной гость не заставил себя долго ждать. Разъяренный предыдущими неудачами, он рассчитывал легко расправиться с самым младшим из мальчиков. Издавая страшные звуки, с налившимися кровью глазами демон стал медленно подступать. Но вопреки его ожиданиям, Васудева встретил его обезоруживающей улыбкой и взглядом, полным любви. Чем ближе он подходил к мальчику и чем дольше на него смотрел, тем меньше ему хотелось воевать. Наконец, демон совсем успокоился и стал мирно беседовать с Васудевой.

Каково же было удивление проснувшихся друзей, когда они узнали, каким оружием поразил Васудева демона.

Этот мифологический текст нашел живой отклик у обучающихся экспериментальных классов. Проблема, затронутая в тексте, им была близка и понятна, и сочинения получились очень живыми и грамотно составленными:

«Из этого рассказа мы узнаем о трех друзьях, заблудившихся в лесу. Поскольку уже было темно, они решили переночевать в лесу и договорились, что будет дежурить по очереди, чтобы демоны не застали их врасплох. Эта

история том, как прошло их дежурство и почему двое старших братьев были сильно удивлены проснувшись утром.

Главная мысль этой истории - любовь и доброта побеждает все препятствия, поэтому Васудева, смог удивить своих братьев, которые сражались с демоном, а он покорил его не своей силой, а своей добротой.

В тексте говорится, что Сатъяка боролся, отбиваясь кулаками, а Баларама побил демона дубинкой. Когда настала очередь Васудевы, то демон, сильно разъяренный своими неудачами, сделал страшное лицо и выпучил глаза, надеясь на легкую победу, поскольку Васудева был самым младшим. Но «чем дольше демон на него смотрел, тем меньше ему хотелось воевать». Васудева обезоружил его своей улыбкой.

Мне больше всего понравился Васудева, хотя быть сильным тоже важно, таким образом можно защитить себя и свою семью в крайнем случае.

Я с такими случаями не сталкивался, но родители мне рассказывали, что в их жизни тоже было такое.

Мне кажется, что этот рассказ еще раз подтверждает старую мысль о том, что доброе отношение даже к плохому человеку может его изменить, поэтому в жизни важно проявлять доброту».

Матвей, 7 класс

В этом сочинении-рассуждении ученик правильно сформулировал тему текста, использовал цитаты из текста для аргументации, учел композиционные особенности при создании вторичного высказывания. Наблюдаются некоторые трудности с соотнесением прочитанного с личным опытом, однако совершенно точно видно, что ученик пропускает прочитанное через себя, и это находит в нем эмоциональный оклик.

Обратимся к другому примеру ученического сочинения:

«В истории о трех неразлучных друзьях рассказывается об интересном происшествии, которое с ними произошло. Васудева, Баларама и Сатъяки должны были переночевать в лесу и решили дежурить по очереди, чтобы охранять друг друга от злодеев. Что же с ними произошло?»

На мальчиков стал нападать злобный демон. Баларама и Сатьяки отбивались силой во время своего дежурства. А когда пришла очередь Васудевы дежурить, он «встретил его обезоруживающей улыбкой и взглядом, полным любви». И это оказалось самым мощным оружием.

Главная мысль этого произведения в том, что зачастую любовь оказывается гораздо сильнее кулаков. Я полностью с этим согласна. Я считаю, что если ты хочешь кого-то победить, то лучше не драться, а действовать мирно и с любовью. Так поступал Махатма Ганди, который воевал без оружия, выходил на мирные демонстрации. И он смог многое изменить в своей стране.

В заключении хочу сказать, что история о самом мощном оружии очень полезная, ведь она напоминает нам о том, что надо действовать через любовь. И это куда эффективней!»

Маргарита, 7 класс

В этом сочинении примечательным является тот факт, что ученица смогла привести пример из своего читательского опыта, вспомнив индийского политического деятеля Махатму Ганди и идеи философии ненасилия, которые он воплощал.

Итак, можно сделать вывод, что конструирование заданий для программы опытного обучения основывалось на двух компонентах: 1) вид познавательной деятельности, 2) частные умения, на формирование которых они нацелены. Мифологические тексты для интерпретации подбирались с учётом методических критериев отбора. В систему заданий программы опытного обучения вошли упражнения трех типов, предложенные в методических трудах И.Я. Лернера. Было сделано предположение о том, что если подобные типы заданий будут включены в программу опытного обучения, то это будет способствовать формированию коммуникативных умений интерпретационного характера. Чтобы проверить данное предположение, был проведен контрольный срез.

3.3. Результаты опытного обучения

Итоги эмпирического эксперимента позволяют сделать выводы о том, что диагностика уровня сформированности знаний и умений обучающихся дала положительные результаты. В ходе опытного обучения проверялось освоение базовых речеведческих понятий, сформированность умений толковать мифологические тексты, вычленять смысловую структуру произведения и создавать собственное речевое произведение вторичных жанров. В ходе эксперимента были также диагностированы следующие навыки и умения:

- умение пересказывать содержание текста (способность передать смысловую структуру интерпретируемого текста);
- умение аргументировать свое высказывание, находить цитаты, подтверждающие правильность интерпретации (диагностировалась способность видеть регулятивы в тексте);
- умение соблюдать основные композиционные нормы.

В ходе экспериментального обучения школьники (всего 104 испытуемых, из которых 54 человека – обучающиеся контрольных классов, 50 человек – обучающиеся экспериментальных классов) осваивали понятийную базу, приобретали навыки создания собственного текста на основе толкования. Формирование умения писать сочинение не ставилось как цель эмпирического эксперимента, так как группа испытуемых обучается в 7 классе, а умение продуцировать текст с соблюдением всех композиционных норм формируется позже. Тем не менее в ходе формирующей части эксперимента испытуемые демонстрировали высокую степень вовлеченности и интереса к приемам интерпретации мифологического текста.

Контрольный эксперимент проводился в несколько ступеней с целью выявить результаты формирующего этапа эксперимента. Сначала в ходе контрольного эксперимента диагностировалось умение испытуемых правильно интерпретировать смысл текста и умение аргументировать тезис сочинения на основе обращения к содержанию первичного текста. Также диагностировался

уровень освоения речеведческих понятий, с которыми школьники познакомились в ходе формирующего этапа эксперимента.

Чтобы определить уровень сформированности понятийного аппарата, мы обратились к сформулированным Е.А. Самойловой условиям его формирования: «1) наличие у учащихся базовых знаний об опорных понятиях; 2) вычленение существенных, определяющих признаков понятия; 3) установление последовательности расширения и углубления понятия; 4) определение не только внутренних, но и внешних связей данного понятия с другими понятиями» [19]. При этом отмечается, что сформированность у обучающегося какого-либо предметного понятия проявляется через способность ученика дать определение этому понятию. «Владение понятием означает, что человек может его использовать как средство мышления, например, при решении задач или построении рассуждений» [19]. По этой причине исследователи обычно выделяют несколько уровней освоения понятийным аппаратом: базовый, повышенный и высокий. Мы также будем придерживаться этой системы.

Базовый уровень включает умение сформулировать понятие со всеми его основными признаками. В ходе эмпирического эксперимента было выявлено, что такие понятия, как «ключевые слова в тексте», «основная мысль текста» освоены испытуемыми в достаточной степени. Школьникам давались шаблонные формулировки, которые они могли использовать в своих речевых произведениях («В тексте можно выделить следующие ключевые слова...», «Текст повествует о...», «Основная мысль этого текста заключается в том...»).

Из 50 учеников контрольных классов 48 справились с заданием, верно истолковав смысл мифологического текста. Школьники в целом продемонстрировали корректное понимание основной идеи мифа о Савитри:

«Сегодня мы изучали миф о Савитри. Текст повествует о приключениях царевны... Это очень интересная и поучительная история. Я думаю, что основная мысль этого мифа в том, что настоящая любовь сильнее всего на свете. Она сильнее даже смерти. Савитри очень любит своего мужа, она с

трудом нашла его. Она бережет свою любовь. Поэтому она сказала богу смерти: «Семья – это самое большое сокровище, поэтому я всюду пойду за своим любимым супругом» ...В тексте есть такие ключевые слова: любовь, любимый, верная, умная. Эти слова повторяются в тексте много раз. Они показывают, что основная мысль: верность любви. Царевна очень верная. И эта ее любовь победила даже бога смерти».

Алена, 7 класс

Повышенный уровень освоения речеведческих понятий заключается в умении использовать какое-либо понятие для интерпретации текста. Обучающимся было предложено сформулировать смысл мифологических текстов и выделить те слова, которые помогают интерпретировать текст. Приведем показательные примеры повышенного уровня освоения понятийной базы, с толкованием мифологического текста, с иллюстрацией собственной мысли, приведением должной аргументации и использованием цитат:

«Я прочитала древнеиндийский миф о Савитри, и мне он очень понравился. В этом тексте повествуется о красивой царевне Савитри. Ее никто не брал в жены, и она сама нашла себе любимого. Ей разрешил отец. А потом бог смерти Яма захотел забрать этого мужчину, но Савитри не допустила этого. Потому что она любила мужа, он ей нужен был живой... Основная мысль этого текста – любовь побеждает зло. Надо очень любить кого-то и еще быть немного умной. И тогда точно все будет хорошо. Савитри хотела вернуть мужа и вернула. Она обхитрила бога смерти: «Ты прав, о могучий бог! Но как же я могу родить хоть одного сына, если ты увлек моего любимого мужа в долину смерти?». Ее любовь преодолела все...».

Ирина, 7 класс

«Я считаю, что основная мысль этого мифа о верности и преданности своим близким... Иногда нам приходится добиваться желаемого хитростью, но при этом наша хитрость не должна приносить страдания другим... Я думаю, что в школе необходимо чаще читать подобные произведения. Они учат

нас любви, доброте, щедрости. А ведь этого иногда так не хватает в современном мире!»

Иван, 7 класс

Высокий уровень освоения речеведческих понятий заключается в умении задействовать их в процессе толкования особенностей предложенного для интерпретации текста. Так, ученикам было предложено ответить на ряд вопросов после выполнения письменного задания:

Можно ли считать следующую формулировку корректной? Почему? «Текст повествует о том, что по-настоящему умные люди всегда могут добиться желаемого».

Анализ выполненных заданий выявил значительный рост уровня понимания основных речеведческих понятий и степени корректного вычленения смысловой структуры текста. Школьники показали хорошие результаты в процессе поиска ключевых слов в мифологическом тексте. Хотя был также пример неполного понимания текста, где основной смысл раскрывается либо не до конца, либо некорректно:

«Я понял смысл этого мифа: этот миф про дочь царя, ее зовут Савитри. Она сильно любит своего мужа. Смысл этого мифа в том, чтобы любой человек был умным и хитрым, чтобы он мог получить, что захочет. Она перехитрила бога смерти: «Так, богу подземного мира впервые пришлось вернуть жизнь смертному». После этого героиня мифа достигла полного счастья в жизни. Каждый человек должен задействовать смекалку, и иногда хитрить, если обстоятельства того требуют».

Матвей, 7 класс

Чтобы продемонстрировать уровень усвоения обучающимися понятия «ключевые слова в тексте», мы приводим ниже таблицу № 9, из которой видно, что данное понятие сформировано у большинства учеников. В процессе определения этого речеведческого термина, испытуемые говорят о связи «ключевых слов» с темой текста и смыслом текста.

Показатели освоения понятия «ключевые слова текста»

Главные признаки понятия	Правильные ответы
Связь с темой текста	73%
Связь с основной мыслью текста	81%

После окончания экспериментального обучения школьников основам интерпретации мифологических текстов также был проведен опрос, результаты которого показали, что вся группа испытуемых экспериментальной группы (50 человека) высоко оценили внеурочные занятия по ознакомлению с мифологическими текстами древней Индии. Больше половины (31 человек) изъявили желание продолжать ознакомление с мифологическими текстами на внеурочной основе. Экспериментальным путем было установлено, что данный вид деятельности не только интеллектуально обогащает обучающихся, способствует развитию личности посредством осмысления богатого культурологического материала, хранящего в себе комплекс морально-нравственных ценностей, но также формирует целый ряд умений:

- формулировать тему текста;
- выявлять специфику смысловой структуры мифологического текста;
- формулировать основную мысль текста;
- аргументировать свою точку зрения, опираясь на содержание текста;
- продуцировать собственное речевое произведение вторичных жанров.

Формирование перечисленных выше умений опирается на следующие аспекты обучения интерпретации мифов: изучение базовых речеведческих понятий, изучение специфики мифологического текста, в том числе его символического содержания, изучение основных канонов написания собственного речевого произведения, изучение коммуникативной задачи интерпретации и базовых филологических понятий.

Результаты опытного обучения подтвердили целесообразность обучения подростков интерпретации мифологических текстов народов мира, поскольку контрольный эксперимент показал, что обучающиеся освоили речеведческую терминологию, отразили верное толкование смысла предложенных мифологических текстов, продемонстрировали корректную аргументацию с задействованием цитирования исходного произведения. Все вышеперечисленные учебные действия соответствуют требованиям освоения коммуникативных компетенций обучающихся основной ступени общего образования. Чтобы подтвердить эффективность проведенного эксперимента, предлагаем обратиться к расчету Т-критерия Вилкоксона.

Расчет критерия Вилкоксона

Для сопоставления показателей освоения интерпретационных умений до проведения опытного обучения и после в группе испытуемых 7 класса ГБОУ Лицея № 1574 было решено использовать Т-критерий Вилкоксона. С помощью данного критерия будет установлена направленность и выраженность изменений уровня знаний школьников, а также определена интенсивность сдвига показателей.

Использование Т-критерия Вилкоксона является оправданным, так как замеры осуществляются в *двух* различных условиях на *одной* и той же выборке обучающихся, сопоставления выраженности измеренных показателей производятся на одной выборке. Критерий относится к исключениям из правила подтверждения или опровержения статистических гипотез. Для того, чтобы рассчитать Т-Критерий, необходимо сопоставить выраженность сдвигов по абсолютной величине. Чтобы осуществить это, во-первых, следует проранжировать все абсолютные величины сдвигов, во-вторых, ранжировать сложенные ранги. Если полученные сдвиги в ту или иную сторону совершены случайно, то суммы рангов абсолютных значений будут одинаковы. Однако, если интенсивность сдвига в положительную либо отрицательную сторону будет значительно преобладать, то, соответственно, сумма рангов в другую

сторону продемонстрирует весомый разрыв, более явственный, нежели при случайных изменениях.

Ограничения в применении Т-критерия Вилкоксона:

- 1) наличие одной выборки;
- 2) наличие двух замеров, осуществлённых в различных условиях на одной выборке;
- 3) в каждом из замеров количество испытаний должно быть не менее 5 и не более 50.

Эмпирическое значение критерия определяется как сумма рангов, соответствующих нетипичным сдвигам.

Гипотезы Т-критерия Вилкоксона:

H₀: мы предположили, что ознакомление школьников с приёмами учебной интерпретации мифологических текстов не повлияет на уровень формирования у них коммуникативной компетенции.

H₁: мы предположили, что обучение подростков толкованию мифологических сюжетов окажет положительное влияние на овладение ими специальными коммуникативными умениями интерпретационного характера.

Подсчет критерия Вилкоксона:

1. Сделать перечень участников эксперимента.
2. Вычислить разность между индивидуальными значениями во втором и первом замерах. Решить, что будет обозначаться, как «типичный» сдвиг (самый частотный) и обозначить соответствующие гипотезы.

Критерии оценки среднего балла к сводной таблице:

Низкий уровень – от 0 до 1,5 баллов;

Средний уровень – от 1,6 до 2 баллов;

Высокий уровень – от 2,3 до 2,5 баллов.

Таблица 12

Коммуникативные компетенции обучающихся на констатирующем этапе

№	Умение находить ключевые слова	Умение правильно определять смысл текста	Умение аргументировать свою точку зрения	Умение использовать цитаты, подбирать фактический материал	Средний балл	Уровень
1	2 балла	2 балла	1 балл	1 баллов	1,5	н
2	2 балла	1 балл	2,5 балла	1 балл	1,6	с
3	2 балла	2 балла	1 балл	2 балла	1,8	с
4	2 балла	1,5 балла	3 балла	2 балла	2,1	с
5	2 балла	2 балла	1 балл	2,5 балла	1,9	с
6	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	1,2	н
7	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	1,7	с
8	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	1	н
9	2 балла	1,5 балла	2 балла	3 балла	2,1	с
10	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2	с
11	2 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	1,3	н
12	1,5 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1,8	с
13	1 балл	1 балл	2 балла	1 балл	1,2	н
14	2 балла	2 балла	3 балла	2 балла	2,3	в
15	2 балла	1 балл	1 балл	3 балла	1,8	с
16	1 балл	2 балла	2 балла	2 балла	1,8	с
17	2 балла	2 балла	2 балла	3 балла	2,3	в
18	2 балла	2 балла	1 балл	3 балла	2	с
19	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	1	н
20	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1,5	н
Высокий уровень		(2 чел.)				
Средний уровень		(11 чел.)				
Низкий уровень		(7 чел.)				

Таблица 13

Коммуникативные компетенции обучающихся на контрольном этапе

№	Умение выделять ключевые слова в тексте	Умение правильно определять смысл текста	Умение аргументировать свою точку зрения	Умение использовать цитаты, подбирать фактический материал	Средний балл	Уровень
1	2 балла	2 балла	2 балл	1 баллов	1,8	с
2	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	1,7	с
3	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	2,5	в
4	2 балла	2 балла	3 балла	2 балла	2,3	в
5	2 балла	2 балла	1 балл	3 балла	2	с
6	2 балла	2 балла	3 балла	1 балл	2	с
7	2 балла	1 балл	3 балла	2 балла	2	с
8	1 балл	1 балл	1 балл	1 балла	1	н

9	2 балла	2 балла	2 балла	3 балла	2,3	В
10	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	2,5	В
11	2 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	1,3	Н
12	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2	С
13	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	1,8	С
14	2 балла	2 балла	3 балла	2 балла	2,3	В
15	2 балла	1 балл	2 балла	3 балла	2	С
16	2 балла	2 балла	3 балла	2 балла	2,3	В
17	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	2,5	В
18	2 балла	2 балла	1 балл	3 балла	2	С
19	1 балл	2 балла	3 балла	1 балл	1,8	С
20	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	1,8	С
Высокий ур.		(7 чел.)				
Средний ур.		(11 чел.)				
Низкий ур.		(2 чел.)				

Таблица 14

Средний балл

№	Средний балл на констатирующем этапе эксперимента	Средний балл на контрольном этапе эксперимента	Сдвиг ($T_{\text{после}} - T_{\text{до}}$)
1	1,5	1,8	+0.3
2	1,6	1,7	+0.1
3	1,8	2,5	+0.7
4	2,1	2,3	+0.2
5	1,9	2	+0.1
6	1,2	2	+0.8
7	1,7	2	+0.3
8	1	1	0
9	2,1	2,3	+0.2
10	2	2,5	+0.5
11	1,3	1,3	0
12	1,8	2	+0.2
13	1,2	1,8	+0.6
14	2,3	2,3	0
15	1,8	2	+0.2
16	1,8	2,3	+0.5
17	2,3	2,5	+0.2

18	2	2	0
19	1	1,8	+0.8
20	1,5	1,8	+0.3

Данные таблицы демонстрирует преобладание положительных сдвигов, то есть тех, чье значение выше нуля. Поскольку таких сдвигов большинство, именно они будут обозначены как типичные. Итак, мы приходим к выводу, что в нашем случае типичные сдвиги носят положительное значение.

3. Следующий шаг расчета Т-критерия Вилкоксона заключается в переводе полученной разности в абсолютные величины. После этого нужно будет записать полученный результат в столбик.

Таблица 15

Абсолютное значение сдвига

№	Абсолютное значение сдвига
1	0.3
2	0.1
3	0.7
4	0.2
5	0.1
6	0.8
7	0.3
8	0
9	0.2
10	0.5
11	0
12	0.2
13	0.6
14	0
15	0.2
16	0.5
17	0.2
18	0

19	0.8
20	0.3

4. Далее необходимо проранжировать полученные данные (см. таблицу 15). Абсолютные величины разностей будут ранжированы от меньшего к большему. Наименьшему значению будет причислен соответствующий ранг. После этого будет необходимо проверить, совпадает ли полученная сумма ранга с расчетной суммой.

1.0 – 2.5	11.0.2 – 9
2.0 -2.5	12.0.3 – 13
3.0 – 2.5	13.0.3 – 13
4.0 – 2.5	14.0.3 – 13
5.0.1 – 5.5	15.0.5 – 15.5
6.0.1 – 5.5	16.0.5 – 15.5
7.0.2 – 9	17.0.6 – 17
8.0.2 – 9	18.0.7 – 18
9.0.2 – 9	19.0.8 – 19.5
10.0.2 – 9	20.0.8 – 19

Z реальная = 210.

Z расчётная = 210

5. Следующий шаг заключается в выделении тех рангов, которые можно было бы назвать «нетипичными». Поскольку ранее мы обозначили положительный сдвиг (то есть тот, который имеет значение выше нуля) как «типичный», то, как нетипичный сдвиг мы обозначим «нулевое значение».

Таблица 16

№	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	0.3	13
2	0.1	5.5
3	0.7	18
4	0.2	9
5	0.1	5.5
6	0.8	19.5
7	0.3	13
8	0	2.5

9	0.2	9
10	0.5	15.5
11	0	2.5
12	0.2	9
13	0.6	17
14	0	2.5
15	0.2	9
16	0.5	15.5
17	0.2	9
18	0	2.5
19	0.8	19.5
20	0.3	13

6. Далее посчитаем сумму имеющихся рангов по нижеприведенной формуле:

$$T = \sum Rr$$

где Rr - ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

$$T = 2.5 + 2.5 + 2.5 + 2.5 = 100$$

7. Финальный шаг в расчете T -критерия Вилкоксона заключается в выявлении критического значения T для данного n согласно таблице. Если $T_{\text{эмп}}$ (т.е. полученный в нашем опыте) меньше или равен $T_{\text{кр}}$, (т.е. табличному), то это продемонстрирует, что сдвиг в типичную сторону по интенсивности однозначно больше.

Таблица 17

Подсчет сдвига

N	p<0,05	p<0,01	N	p<0,05	p<0,01
5	0	—	18	47	32
6	2	—	19	53	37
7	3	0	20	60	43
8	5	1	21	67	49
9	8	3	22	75	55
10	10	5	23	83	62
11	13	7	24	91	69
12	17	9	25	100	76
13	21	12	26	110	84
14	25	15	27	119	92
15	30	19	28	130	101
16	35	23	29	140	110
17	41	27	30	151	120

Результат: $T_{Эмп} = 10$

Критические значения T при $n=20$

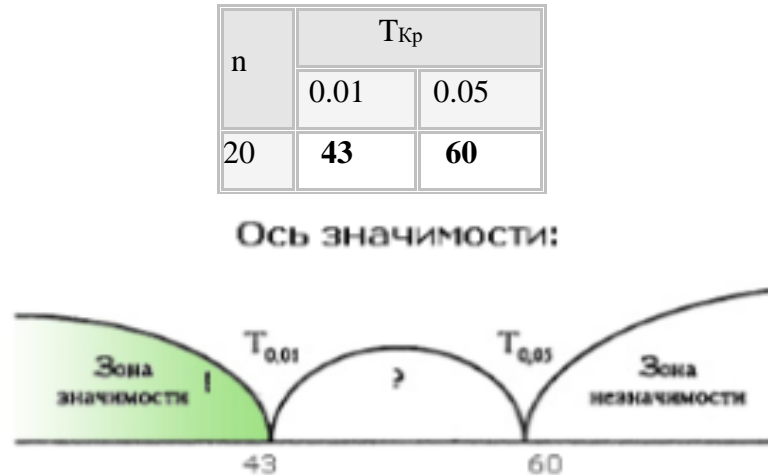


Рисунок 1. Значение T -критерия и ось значимости

Проведенные замеры показывают, что полученное эмпирическое значение $T_{Эмп}$ остается в зоне значимости, значит, подтверждается гипотеза H_1 : обучение подростков толкованию мифологических сюжетов окажет положительное влияние на овладение ими специальными коммуникативными умениями интерпретационного характера.

Таким образом, полученные в ходе эмпирического исследования данные позволили внести корректировки в содержание опытного обучения школьников интерпретации мифологических текстов, определить критерии оценки сочинений учеников, установить пути формирования коммуникативных интерпретационных умений.

Результаты выполнения обучающимися срезовых заданий на контрольном этапе эксперимента позволяют сделать вывод о том, что в процессе обучения школьников приемам интерпретации текста является необходимым включение понятий «смысл текста», «смысловая структура текста», «ключевые слова», «символика» «подтекст», «мифологический текст», «композиция», «структура текста» и др. Последовательное применения практических приемов обучения

созданию вторичного текста, в том числе продуктивных упражнений, обеспечивает более эффективное, чем в существующей практике, формирование коммуникативных умений интерпретационного характера.

Выводы по главе 3

Экспериментальная проверка методики развития коммуникативных умений школьников на основе интерпретации мифологического текста показала, что в содержание работы по развитию речи целесообразно включить следующие компоненты:

1) понятия, отражающие а) особенности мифологического текста как речевого произведения, репрезентирующего нравственные категории в нарративной форме; б) характер коммуникативной ситуации осмысления мифологического текста; в) особенности сочинения-интерпретации мифологического текста как речевого произведения, предполагающего раскрытие и иллюстрацию нравственных понятий;

2) умения определять предмет осмысления и обсуждения нравственного компонента содержания текста, раскрывать данный компонент на основе толкования сюжета текста, создавать собственное высказывание как личностно ориентированный отклик на прочитанное.

Процесс освоения школьниками указанных компонентов содержания строится по следующей модели: мифологический текст - мифологический сюжет как вторичный текст нарративного типа – сочинение- интерпретация мифологического текста как единица духовно-нравственного диалога.

Эффективность работы над жанровой интерпретацией мифологического текста подтверждается результатами экспериментального обучения: освоением школьниками понятийной основы интерпретации на базовом (более 40 %), *повышенном (60 %) и высоком (около 75%) уровнях, а также готовностью к написанию сочинений, соответствующих критериям жанровой целесообразности, логичности и точности раскрытия нравственных категорий.*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение интерпретации мифологических текстов является важнейшим элементом реализации личностного и интеллектуального развития школьников и отвечает всем критериям новых стандартов современного образования. В процессе работы над продуцированием собственного текста с элементами толкования у обучающихся формируется общая и речевая культура, формируется самодостаточность и чувство собственной значимости, что является основными показателями успешности в образовательной деятельности. Обучение на текстоцентричной основе также является одним из критериев успешности создания речевого произведения с элементами толкования, так как мифологические тексты выступают не только как средство формирования коммуникативных умений, но и как средство нравственного воспитания, поскольку содержат в себе древнее сакральное знание, обращающееся к моральным категориям.

Изучение проблемы о методических условиях формирования у школьников средней ступени образования умений интерпретировать мифологические тексты и создавать высказывания вторичных жанров, созданные на основе исходного текста, показывает, что актуальность этой проблемы определяется противоречием между необходимостью теоретического обоснования существующих задач развития коммуникативных умений школьников и отсутствием системного осмысления методики преподавания теоретических основ интерпретации текста и ее практической реализации.

Разработка методики формирования у обучающихся умения создавать вторичные тексты интерпретационного характера основывалась на положениях лингвистики, педагогики и методики преподавания русского языка, в которых обозначены особенности толкования смысловой структуры текста.

Анализ научной литературы и методических разработок выявил, что существующие в методике преподавания русского языка положения о путях и средствах формирования специальных коммуникативных умений

интерпретационного характера у обучающихся, в том числе умения аргументировать собственные высказывания, позволяют определить толкование как особый тип высказывания, основная задача которого – демонстрация понимания смысла исходного текста.

Результаты эмпирического исследования показали, что в процессе обучения интерпретации мифологических текстов у обучающихся формируются представления о связи содержательно-смысловых и структурных особенностей интерпретируемых текстов, где итогом такого обучения является формирование комплекса коммуникативных умений интерпретационного характера и формирование морально-нравственных ценностей у обучающихся.

Эффективность обучения интерпретации на уроках русского языка и литературы доказана методом статистических вычислений критерия Вилкоксона (Т-критерий), результатами формирующего и контрольного этапов эксперимента и обеспечивается ознакомлением школьников с особенностями толкования как вторичного речевого жанра. В структуру методики данного обучения входят:

- формирование навыков по созданию сочинения с элементами толкования;
- содержание понятийной базы (мифологический текст, смысловая структура текста, основная мысль текста, ключевые слова, средства выражения смысловой структуры, способы передачи чужой речи);
- формирование специальных интерпретационных умений (умения определять особенности смысловой структуры произведения с целью толкования, формулировать тему и основную мысль сочинения-рассуждения на основе исходного текста; аргументировать собственную позицию, подбирая фактический материал из первичного текста; создавать текст с элементами толкования в композиционной форме рассуждения);
- задания рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера, обеспечивающие формирование интерпретационных умений обучающихся, которые лежат в основе создания вторичных текстов.

Результаты экспериментального обучения позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемой методической системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абхинавагупта. Гитартхасанграха. – Москва : Ганга, 2008. – 99 с. – Текст : непосредственный
2. Аверинцев С. С. «Аналитическая психология» К.-Г. Юнга и закономерности творческой фантазии / С. С. Аверинцев. – Текст : непосредственный // Вопросы литературы. – 1970. – № 3. – С. 113-143.
3. Аверинцев С. С. Мифы // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков. – Москва : Сов. Энциклопедия., 1967. – С. 876. – Текст : непосредственный
4. Алексеев П. В. Философия: учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – 4-е изд. – Москва : Проспект, 2016. – 592 с. – Текст : непосредственный
5. Алексеева Л. Н. Способы работы с пониманием текста, его анализом и интерпретацией: учеб. пособие / Л. Н. Алексеева, Л. В. Ассуирова. – Москва : Пушкинский институт, 2007. – 400 с. – Текст : непосредственный
6. Альбедиль М. Ф. Репрезентация мифа в традиционной индийской культуре / М. Ф. Альбедиль. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. – 2020. – Т. 12. – Вып. 2. – С. 262-275.
7. Амонашвили Ш. А. В Чаше Ребенка сияет зародыш зерна Культуры / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Амрита, 2008. – 34 с. – Текст : непосредственный
8. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие / Е. С. Антонова. – Москва : КноРус, 2007. – 464 с. – Текст : непосредственный
9. Апресян Р. Г. Этика: учебник / Р. Г. Апресян, А. А. Гусейнов. – Москва : Гардарики, 1998. – С. 309-390. – Текст : непосредственный
10. Апресян Р. Г. Этика: учебник / Р. Г. Апресян, А. А. Гусейнов. – Москва : Гардарики, 2005. – 472 с. – Текст : непосредственный

11. Апресян Р. Г. Этика: учебник / Р. Г. Апресян. – Москва : КНОРУС, 2017. – 356 с. – Текст : непосредственный
12. Апресян Ю. Д. О языке толкований и семантических примитивах / Ю. Д. Апресян. – Текст : непосредственный // Известия Российской Академии наук. Серия литературы и языка. – 1994. – № 4. – С. 27-40.
13. Арефьева С. А. Обогащение синтаксического строя письменной речи учащихся в процессе работы над текстом / С. А. Арефьева. – Текст : непосредственный // Филологический анализ текста в школе и вузе: сб. науч. тр. – 2005. – С. 48-52.
14. Арефьева С. А. Стилистика современного русского языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. А. Арефьева, Н. Д. Десяева. – Москва : Академия, 2008. – 272 с. – Текст : непосредственный
15. Аржаников Г. Дела давно минувших дней, преданья старины глубокой: Урок-игра по былинам об Илье Муромце / Г. Аржаников. – Текст : непосредственный // Литература. – 2003. – № 11. – С. 34-35.
16. Аристотель. Поэтика / Аристотель. – Москва : АСТ, 2018. – 352 с. – Текст : непосредственный
17. Архипова Е. В. Об уроке развития речи в начальной школе / Е. В. Архипова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 35-39.
18. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 179 с. – Текст : непосредственный
19. Архипова Е. В. Русский язык: ОГЭ 2020. Задания и новые тексты: учебно-методическое пособие / Е. В. Архипова, Л. В. Лагунова. – Текст : непосредственный // ОГБУ ДПО «Ряз. ин-т развития образования». – 2019. – 93 с.
20. Ассуирова Л. В. Текст культуры: особенности анализа / Л. В. Ассуирова. – Текст : непосредственный // Научная школа профессора Таисы Алексеевны Ладыженской: Материалы научно-практической конференции, посвященной 95-

летию со дня рождения ученого, 3-4 апреля 2020 г. – Москва : НВИ; Языки Народов Мира, 2020. – С. 30-41.

21. Атажанова М. А. Мифологические архетипы в современной узбекской прозе и их функциональная природа / М. А. Атажанова. – Текст : непосредственный // Academic research in educational sciences. – 2021. – № 12. – С. 143-149.

22. Бабайцева В. В. Русский язык. Теория 5-9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – 17-е изд., перераб. – Москва : Дрова, 2008. – 319 с. – Текст : непосредственный

23. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста: учебник, практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – Москва : Наука, 2005. – 495 с. – Текст : непосредственный

24. Баженова Е. А. Смысловая структура текста / Е. А. Баженова, М. П. Котюрова. – Текст : непосредственный // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – 2003. – С. 388-392.

25. Баранов М. Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков / М. Т. Баранов. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 36-43.

26. Баранов М. Т. Русский язык. 7 класс: учебник / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тостенцова и др. – 34-е изд. – Москва : Просвещение, 2012. – 223 с. – Текст : непосредственный

27. Баранов М. Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка / М. Т. Баранов. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1979. – № 4. – С. 18-24.

28. Бахтин М. М. Из записей 1970-1971 годов / М. М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. – 1979. – С. 336-360.

29. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. – 1979. – С. 246-247.

30. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2019. – 416 с. – Текст : непосредственный
31. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 424 с. – Текст : непосредственный
32. Безродных Т. В. Концептуальные основы становления личности человека / Т. В. Безродных. – Текст : непосредственный // Вестник «Ученые записки ЗабГУ». – 2010. – № 5 [34]. – С. 127-132.
33. Белова Н. А. Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе: учебно-методический комплекс дисциплины / Н. А. Белова. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2009. – 156 с. – Текст : непосредственный
34. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник / В. П. Белянин. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с. – Текст : непосредственный
35. Бережняк Л. С. Методика обучения сочинениям школьных жанров студентов-филологов III-IV курсов пединститутов: специальность 13.00.02 : автореферат диссертации кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Людмила Степановна Бережняк. – Московский педагогический государственный институт им. В.И. Ленина. – Москва, 1991. – 18 с. – Текст : непосредственный
36. Березина Л. Н. Метафора как средство научно-учебного описания родного языка / Л. Н. Березина, Н. Д. Десяева. – Текст : непосредственный // Ценностные ориентиры в начальном филологическом образовании и подготовке учителя: Материалы научно-практической конференции, 17 февраля 2011 года. – Москва : Экон-информ, 2011. – С. 212-215.
37. Березина Л. Н. Функционально-стилистические аспекты применения технологии интерпретации научно-популярного текста в процессе обучения школьников написанию сочинений / Л. Н. Березина, Н. Д. Десяева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского образования. – 2013. – № 1. – С. 33-45.

38. Библер В. С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 398 с. – Текст : непосредственный
39. Богданова Г. А. Отзыв о самостоятельно прочитанном художественном произведении как вид ученического сочинения / Г. А. Богданова. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1984. – № 1. – С. 32-37.
40. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. – Москва : Академия, 1999. – 307 с. – Текст : непосредственный
41. Богин Г. И. Схемы действий читателя при понимании текста: учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1989. – 69 с. – Текст : непосредственный
42. Богин Г. И. Типология понимания текста: учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1986. – 87 с. – Текст : непосредственный
43. Богин Г. И. Филологическая герменевтика: учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1982. – 86 с. – Текст : непосредственный
44. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Москва : Флинта: Наука, 2009. – 384 с. – Текст : непосредственный
45. Болотнова Н. С. О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации / Н. С. Болотнова. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 3. – С. 34-40.
46. Болотнова Н. С. Регулятивная стратегия художественного текста и ее виды / Н. С. Болотнова. – Текст : непосредственный // Текст: семантика, форма, функция: Материалы межвузовской научно-практической конференции, 6-7 октября 2004 г. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2004. – С. 58-63.
47. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта: Наука, 2007. – 520 с. – Текст : непосредственный
48. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – Москва : Аст, 2009. – 811 с. – Текст : непосредственный

49. Бондарко А. В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики / А. В. Бондарко. – Текст : непосредственный // Структура и семантика. – 2001. – Т. 1. – С. 4-13.
50. Брагина А. А. Толкование текста и учебный комментарий (беседа о лексико-семантических особенностях текста) / А. А. Брагина. – Текст : непосредственный // Лингвострановедческий аспект в преподавании. – 1974. – С.109-156.
51. Брудный А. А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие / А. А. Брудный. – Москва : Лабиринт, 1998. – 332 с. – Текст : непосредственный
52. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – Москва : Прогресс, 1977. – 418 с. – Текст : непосредственный
53. Будагов Р. А. Литературные языки и языковые стили / Р. А. Будагов. – Москва : Высшая школа, 1967. – 378 с. – Текст : непосредственный
54. Булыгина Т. В. Языковая концептуализация мира: (на материале русской грамматики): монография / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – Москва: Шк. «Мастера рус. культуры», 1997. – 574 с. – Текст : непосредственный
55. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие / Ф. И. Буслаев. – Москва : Просвещение, 1992. – 511 с. – Текст : непосредственный
56. Бутурлова В. В. Изучение мифологических текстов в школе как основа становления культурной идентичности / В. В. Бутурлова. – Текст : непосредственный // Материалы научно-практической конференции (март 2017 г.). – Москва : Экон-информ, 2017. – С. 122-125.
57. Бутурлова В. В. Интерпретация древнеиндийских мифов как прием подготовки к сочинениям / В. В. Бутурлова. – Текст : электронный // Образовательный вестник «Сознание». – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-drevneindiyskih-mifov-kak-priem-podgotovki-k-sochineniyam> (дата обращения 07.05. 2021).
58. Бутурлова В. В. Интерпретация Махабхараты как способ морально-нравственного становления личности ребенка / В. В. Бутурлова. – Текст :

электронный // Образовательный вестник «Сознание». – 2020. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-mahabharaty-kak-sposob-moralno-nravstvennogo-stanovleniya-lichnosti-rebenka> (дата обращения: 07.06.2021).

59. Бутурлова В. В. Интерпретация мифологических текстов как элемент сказкотерапии / В. В. Бутурлова. – Текст : непосредственный // Сборник РГГУ-ВАРНА 2018 (по итогам II Международной научно-практической конференции «Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования». – Варна : РГГУ, 2019. – С. 246-257.

60. Бутурлова В. В. Интерпретация мифологического текста как способ его творческого переосмысления / В. В. Бутурлова. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2021. – № 201. – С 187-193.

61. Бутурлова В. В. Категория мифа и ее методическая интерпретация / В. В. Бутурлова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29220> (дата обращения: 20.05.2021).

62. Бутурлова В. В. Лингвокультурологические основания работы над мифологическим текстом в школе / В. В. Бутурлова. – Текст : непосредственный // Материалы научно-практической конференции «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте» (февраль 2020 г.). – Москва : Экон-информ, 2020. – С. 86-91.

63. Бутурлова В. В. Обучение школьников интерпретации мифологических текстов в системе внеурочной деятельности / В.В. Бутурлова, Н. Д Десяева. – Новосибирск : Изд. «СибАК», 2017. – С. 29-46. – Текст : непосредственный

64. Бутурлова В. В. Определение этического контекста смысла как прием интерпретации текста / В. В. Бутурлова. – Текст : непосредственный // Материалы научно-практической конференции «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования навыков и компетенций XXI века» (февраль 2019 г.). – Москва : Экон-информ, 2019. – С. 154-159.

65. Бутурлова В. В. Типы мифологических текстов в школьной филологии / В. В. Бутурлова. – Текст : непосредственный // Материалы научно-практической конференции, март 2018 г. – Москва : Экон-информ, 2018. – С. 181-184.
66. Валгина Н. С. Функциональные стили русского языка: учеб. пособие для вузов / Н. С. Валгина. – Москва : Илекса, 2011. – 224 с. – Текст : непосредственный
67. Ван Юе. Миф как лингвокультурный феномен. – Текст : электронный // Издательство «Грамота». – URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2017/7-3/5.html> (дата обращения: 12.04.2020).
68. Васягина Н. Н. Самосознание как условие субъектного становления личности / Н. Н. Васягина – Текст : электронный // Дискуссия. – 2013. – С. 96-104. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samosoznanie-kak-uslovie-subektnogo-stanovleniya-lichnosti> (дата обращения: 12.04.2020).
69. Введение в литературоведение. Хрестоматия: учеб. пособие / сост.: П. А. Николаев, Е. Г. Руднева, В. Е. Хализев, Л. В. Чернец и др.; под ред. П.А. Николаева, А. Я. Эсалнек. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высш. школа, 2006. – С. 401-406. – Текст : непосредственный
70. Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка: пособие для учителя / Л. И. Величко. – Москва : Просвещение, 1983. – 128 с. – Текст : непосредственный
71. Виноградов В. В. История русских лингвистических учений: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов / В. В. Виноградов. – Москва : Высшая школа, 1978. – 368 с. – Текст : непосредственный
72. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В. В. Виноградов. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 60-87.
73. Винокур Т. Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т. Г. Винокур. – Москва : Наука, 1980. – 140 с. – Текст : непосредственный

74. Владимирова Т. Е. Семантический континуум мифа / Т. Е. Владимирова. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2020. – № 2. – С. 161-174.
75. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 432 с. – Текст : непосредственный
76. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : РИПОЛ-классик, 2018. – 528 с. – Текст : непосредственный
77. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер. – Текст : электронный. – Москва : Искусство, 1991. – 366 с. – URL: (<http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=78185>) (дата обращения: 12.04.2020).
78. Гадамер Х. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. / Х. Г. Гадамер. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с. – Текст : непосредственный
79. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистических исследований / И. Р. Гальперин. – Москва : URSS, 2020. – 144 с. – Текст : непосредственный
80. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 399 с. – Текст : непосредственный
81. Гаспаров М. Л. Метр и смысл: об одном из механизмов культурной памяти / М. Л. Гаспаров. – Москва : Фортуна ЭЛ, 2012. – 416 с. – Текст : непосредственный
82. Герменевтика и деконструкция / под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. В. Маркова. – Санкт-Петербург : Издательского Санкт-Петербургского государственного университета, 1999. – С. 202-242. – Текст : непосредственный
83. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом. – Москва : Прогресс, 1992. – 224 с. – Текст : непосредственный
84. Головин Б. Н. Введение в языкознание: учебное пособие для студентов филологических специальностей высших учебных заведений / Б. Н. Головин. – Москва : УРСС, 2005. – 230 с. – Текст : непосредственный

85. Головин Б. Н. Основы культуры речи: учеб. пособие / Б. Н. Головин. – Москва : Высш. школа, 1980. – 335 с. – Текст : непосредственный
86. Городникова М. Д. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе: пособие для учителя / М. Д. Городникова, Н. И. Супрун, Э. Б. Фигон и др. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с. – Текст : непосредственный
87. Грабарь-Пассек М. Античные сюжеты и формы в западноевропейской литературе / М. Грабарь-Пассек. – Москва: Наука, 1966. – 231 с. – Текст : непосредственный
88. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – Вып. 16. – С. 41-58.
89. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с. – Текст : непосредственный
90. Дейк Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. Дейк, В. Книч. – Текст : электронный // Новое в зарубежной лингвистике. – 1988. – Вып. 23. – URL: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.html> (дата обращения: 22.02.2021).
91. Дейкина А. Д. Воспитание национального самосознания при обучении родному языку / А. Д. Дейкина. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1993. – № 5. – С. 5-8.
92. Дейкина А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка: учеб. пособие / А. Д. Дейкина. – Москва : Просвещение, 1990. – 176 с. – Текст : непосредственный
93. Дейкина А. Д. Формирование языковой личности с ценностным русский язык: Методологические проблемы преподавания русского языка / А.Д. Дейкина. – Оренбург : ООО «Агентство «Пресса», 2009. – 305 с. – Текст : непосредственный
94. Демиденко Е. Л. Изучение фольклора в среднем звене / Е. Л. Демиденко. – Текст : непосредственный // Литература. – 2005. – №18. – С. 51-56.

95. Денисов А. В. Мифологический сюжет в опере XX века / А. В. Денисов. – Текст : непосредственный // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2007. – № 3. – С. 37-43.
96. Десяева Н. Д. Интерпретация текста в процессе личностного развития школьника при изучении русского языка / Н. Д. Десяева. – Текст : непосредственный // Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка. – 2014. – С. 94-107.
97. Десяева Н. Д. Речь учителя русского языка в контексте урока: учеб. пособие по спецкурсу / Н. Д. Десяева. – Москва : Прометей, 1995. – 112 с. – Текст : непосредственный
98. Десяева Н. Д. Учебно-научная речь на уроках русского языка. Теория и практика речевого поведения учителя: пособие по спецкурсу / Н. Д. Десяева. – Саранск : Мордовский госпединститут, 1997. – 142 с. – Текст : непосредственный
99. Джатаки: избранные рассказы о прошлых жизнях Будды / пер. А. Парибок, В. Эрман. – Санкт-Петербург : МЭОО «Возрождение» - «Уддияна», 2003. – 416 с. – Текст : непосредственный
100. Дильтей В. Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории / В. Дильтей. – Москва : Дом интеллектуальной книги, 2000. – Т. 1. – 762 с. – Текст : непосредственный
101. Дильтей В. Герменевтика и теория литературы: собрание сочинений / В. Дильтей. – Москва : Дом интеллектуальной книги, 2001. – Т.4. – 531 с. – Текст : непосредственный
102. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: монография / Л. П. Доблаев. – Москва : Педагогика, 1982. – 76 с. – Текст : непосредственный
103. Домащенко А. В. Об интерпретации и толковании: монография / А. В. Домащенко. – Донецк : ДонНУ, 2007. – 277 с. – Текст : непосредственный

104. Донская Т. К. Методика преподавания русского языка: научно-методические материалы / Т. К. Донская. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2011. – 327 с. – Текст : непосредственный
105. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии: монография / Т. М. Дридзе. – Москва : Наука, 1984. – 268 с. – Текст : непосредственный
106. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Журналистика» / Т. М. Дридзе. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. – 224 с. – Текст : непосредственный
107. Дудников А. В. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии: монография / Т. М. Дридзе. – Москва : Наука, 1984. – 268 с. – Текст : непосредственный
108. Еремеева А. П. Актуальные проблемы развития речи учащихся: сб. статей НИИ школ / А. П. Еремеева. – Москва : Просвещение, 1980. – 151 с. – Текст : непосредственный
109. Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи / Н. И. Жинкин. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 47-54.
110. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с. – Текст : непосредственный
111. Залевская А. А. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста / А.А. Залевская, Э.Е. Каминская, И.Л. Медведева. – Тверь : ТГУ, 1998. – 296 с. – Текст : непосредственный
112. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – 424 с. – Текст : непосредственный
113. Зепалова Т. С. Развивайте дар слова. Факультативный курс «Теория и практика сочинений разных жанров (8-9 классы)»: пособие для учащихся / Т. С. Зепалова, Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1990. – 176 с. – Текст : непосредственный

114. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / И. А. Зимняя. – Москва : Наука, 1976. – С. 5-33. – Текст : непосредственный
115. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – Москва : Наука, 1982. – 368 с. – Текст : непосредственный
116. Зусева-Озкан В. Б. Валькирический миф в творчестве Андрея Белого / В. Б. Зусева-Озкан. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 467. – С. 15-27.
117. Иванов Вяч. Вс. Античное переосмысление архаических мифов / В. В. Иванов. – Текст : непосредственный // Жизнь мифа в античности: Материалы научной конференции «Випперовские чтения – 1985» (выпуск XVIII). Часть 1. – Москва : Советский художник, 1988. – С. 9-26.
118. Ильин Г. Н. Теория познания. Введение. Общие проблемы / Г. Н. Ильин. – Москва : Наука, 1993. – 203 с. – Текст : непосредственный
119. Ипполитова Н. А. Русский язык и культура речи: учебник / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. – Москва : Проспект, 2021. – 440 с. – Текст : непосредственный
120. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие / Н. А. Ипполитова. – Москва : Флинта: Наука, 1998. – 170 с. – Текст : непосредственный
121. Йогананда П. Бхагавадгита. Беседы Бога с Арджуной / П. Йогананда. – Москва : София, 2015. – 1232 с. – Текст : непосредственный
122. Каменская А. А. Бхагавад-Гита или Песнь Господня / А. А. Каменская, И. В. Манциарли. – Москва : Nobel Press, 2020. – 192 с. – Текст : непосредственный
123. Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры / Э. Кассирер. – Москва : Гардарики, 1998. – С. 97-133. – Текст : непосредственный
124. Кашкарева Е.А. Интерпретация научного текста: педагогический аспект. / Е.А. Клякина, Е.А. Кашкарева. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2007. – 102 с. – Текст : непосредственный

125. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учебник. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Н. Кожина. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1983. – 223 с. – Текст : непосредственный
126. Колтышева Л. Жить по народной мудрости: урок литературы в 7 классе / Л. Колтышева. – Текст : непосредственный // Литература. – 2003. – № 5. – С. 7.
127. Кохановский В. П. Философия и методология науки: учебник для высших учебных заведений / В. П. Кохановский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 576 с. – Текст : непосредственный
128. Краткая литературная энциклопедия. Том 6 / гл. ред. А. А. Сурков. – Москва : Сов. энциклопедия, 1971. – 512 с. – Текст : непосредственный
129. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – Москва : Норинт, 2008. – 1536 с. – Текст : непосредственный
130. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Д. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – 2-е изд., испр. – Москва : Наука, 2007. – С. 674. – Текст : непосредственный
131. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Д. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – 2-е изд., испр. – Москва : Наука, 2007. – С. 219-221. – Текст : непосредственный
132. Купина Н. А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа / Н. А. Купина. – Красноярск : Красноярский ун-т, 1983. – 160 с. – Текст : непосредственный
133. Купина Н. А. Филологический анализ художественного текста: Практикум: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. 03.29.00 «Русский язык и литература» / Н. А. Купина, Н. А. Николина. – Москва : Флинта: Наука, 2003. – 405 с. – Текст : непосредственный
134. Курс общей лингвистики / пер. с французского А.М. Сухотина. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. – Текст : непосредственный
135. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учеб. пособие для вузов по спец. «Иностранный язык» / В. А. Кухаренко. – Ленинград : Просвещение, 1979. – 324 с. – Текст : непосредственный

136. Лаврова И. В. Сочинение-рассуждение как разновидность вторичного текста: базовые характеристики: на материале письменных работ учащихся средней школы: специальность 10.02.01 : автореферат диссертации кандидата филологических наук : 10.02.01 / Ирина Владимировна Лаврова. – Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2011. – 26 с. – Текст : непосредственный
137. Ладыженская Т. А. Обучение устной и письменной речи (связная речь) / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1990. – С. 278-293. – Текст : непосредственный
138. Ладыженская Т. А. Связная речь / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 189-235. – Текст : непосредственный
139. Ладыженская Т. А. Теория и практика сочинений разных жанров / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1973. – 271 с. – Текст : непосредственный
140. Левкова Л. Ю. Обучение созданию вторичных текстов на занятиях по русскому языку / Л. Ю. Левкова. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 7. – С. 24-27.
141. Леонов С. А. Интерпретационная деятельность на школьных занятиях по литературе / С. А. Леонов. – Текст : непосредственный // Изучение и преподавание литературы в школе и в вузе: сб. статей. – 2001. – С. 41-48.
142. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы порождения речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1969. – 307 с. – Текст : непосредственный
143. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 2006. – 389 с. – Текст : непосредственный
144. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1980. – 96 с. – Текст : непосредственный
145. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и составитель А. Н. Николюкин. – Москва : Интелвак, 2003. – 800 с. – Текст : непосредственный

146. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и составитель А. Н. Николюкин. – Москва : Интелвак, 2003. – С. 559-561. – Текст : непосредственный
147. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев. – Текст : непосредственный // Изд. РАН. Сер. лит. и яз. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 5.
148. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. / А. Ф. Лосев. – Москва : Азбука, 2020. – 320 с. – Текст : непосредственный
149. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство, 1996. – С. 18-252. – Текст : непосредственный
150. Лотман Ю. М. О мифологическом коде сюжетных текстов – Текст : электронный // электронная библиотека. – URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman_semiosphera.htm#_Toc17488839 (дата обращения: 14.11.2020).
151. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / М. Р. Львов. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1985. – 176 с. – Текст : непосредственный
152. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1997. – 256 с. – Текст : непосредственный
153. Львова М. Е. Взаимосвязь обучения изложениям и сочинениям / М. Е. Львова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 1984. – № 3. – С. 32-35.
154. Малинаускене Н. К. Классические языки в контексте лингвокультурологии (из опыта преподавания латинского и древнегреческого языков в Высшей школе культурологии МГУКИ) / Н. К. Малинаускене. – Текст : непосредственный // Вестник культурологии. – 2013. – № 4. – С. 67.
155. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов вузов / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 213 с. – Текст : непосредственный
156. Матюшкин А. В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: уч. пособие / А. В. Матюшкин. – Петрозаводск : КГПУ, 2007. – 190 с. – Текст : непосредственный

157. Махабхарата. Книга первая: Адипарва / под ред. А. П. Баранникова. — Москва : Наука, 1950. — 739 с. — Текст : непосредственный
158. Махновская Н. И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в высшей и средней школе: монография: материалы исследования в 2-х частях / Н. И. Махновская. — Москва : Прометей, 2004. — 254 с. — Текст : непосредственный
159. Машарипова Т. Ж. Сущность публицистики / Т. Ж. Машарипова. — Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. — 2015. — № 1. — С. 105-113.
160. Мелетинский Е. М. От мифа к литературе / Е. М. Мелетинский. — Москва : РГГУ, 2001. — 167 с. — Текст : непосредственный
161. Мелетинский Е. М. Поэтика Мифа / Е. М. Мелетинский. — Москва : Академический Проект; Мир, 2012. — 331 с. — Текст : непосредственный
162. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / под ред. М. Т. Баранова. — Москва : Просвещение, 1990. — 368 с. — Текст : непосредственный
163. Методика преподавания русского языка: хрестоматия / сост. М. С. Лапатухин. — Москва : Учпедгиз, 1960. — 483 с. — Текст : непосредственный
164. Мещерякова Н. Я. Изучение стиля писателя в средней школе / Н. Я. Мещерякова. — Москва : Просвещение, 1965. — 210 с. — Текст : непосредственный
165. Мифы народов мира. Энциклопедия в 2 томах. Т.2 / под ред. С.А. Токарева. — Москва : Советская энциклопедия, 1987. — 1392 с. — Текст : непосредственный
166. Михальская А. К. Основы риторики: Мысль и слово / А. К. Михальская. — Москва : Просвещение, 1996. — 416 с. — Текст : непосредственный
167. Москальская О. И. Грамматика текста: пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов ин. яз. / О. И. Москальская. — Москва : Высш. школа, 1981. — 183 с. — Текст : непосредственный
168. Назаренко И. И. «Орфей в аду»: трансформация мифа об Орфее и Эвридике в романе Б. Поплавского «Домой с небес» / И. И. Назаренко. — Текст :

непосредственный // Имагология и компаративистика. – 2020. – № 14. – С. 90-109.

169. Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики: Материалы Международной научно-практической конференции, 18 февраля 2016 г. / отв. ред. Т.И. Зиновьева. – Москва : Экон-Информ, 2016. – 450 с. – Текст : непосредственный

170. Новиков А. И. Текст, смысл и проблемная ситуация / А. И. Новиков. – Текст : непосредственный // Вопросы филологии. – 1999. – № 3. – С. 43-48.

171. Новиков Л. А. Лингвистическое толкование художественного текста / Л. А. Новиков. – Москва : Русский язык, 1979. – 256 с. – Текст : непосредственный

172. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Русский язык, 1990. – 922 с. – Текст : непосредственный

173. Ольденбург С. Ф. Будда. Жизнь, деяния и мысли великого учителя / С. Ф. Ольденбург. – Москва : Центрполиграф, 2017. – 224 с. – Текст : непосредственный

174. Ольденбург С. Ф. Культура Индии / С. Ф. Ольденбург. – Москва : Наука, 1991. – 279 с. – Текст : непосредственный

175. Панчатантра / перевод с санскрита и прим. А. Я. Сыркина. – Москва : Издательство Академии наук СССР, 1958. – 370 с. – Текст : непосредственный

176. Педагогическая риторика: учебник для вузов / под ред. Н. Д. Десяевой. – Москва : Юрайт, 2020. – 242 с. – Текст : непосредственный

177. Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Нальчик, 1996. – 367 с. – Текст : непосредственный

178. Пешковский А. М. Лингвистика. Поэтика. Стилистика / А. М. Пешковский. – Москва : Высш. школа, 2007. – 800 с. – Текст : непосредственный

179. Пивоев В. М. Функции мифа в культуре / В. М. Пивоев. – Текст : непосредственный // Вестник МГУ. – 1993. – № 3. – С. 36-45.

180. Полтавец Е. Ю. «Война и мир» Л. Н. Толстого на фоне религиозно-дидактического эпоса / Е. Ю. Полтавец. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2014. – № 4. – С. 101-122.

181. Полтавец Е. Ю. История идей как новый учебник по литературоведению / Е. Ю. Полтавец. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 232-234.
182. Полтавец Е. Ю. Мифопоэтика «Войны и мира» Л.Н. Толстого / Е. Ю. Полтавец. – Москва : Ленанд, 2017. – 224 с. – Текст : непосредственный
183. Попов С. Лингвокультурология: от констатаций к объяснительности / С. Попов. – Текст : непосредственный // Траектория науки. – 2018. – № 4. – С. 1001-1011.
184. Потенция А. А. Слово и миф / А. А. Потенция. – Москва : Правда, 1989. – 624 с. – Текст : непосредственный
185. Потенция А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потенция. – Москва : Искусство, 1976. – 616 с. – Текст : непосредственный
186. Пустовалов П. С. Пособие по развитию речи: учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2001 / П. С. Пустовалов, М. П. Сенкевич. – 2-е изд., испр., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1987. – 288 с. – Текст : непосредственный
187. Ракитов А. И. Опыт реконструкции концепции понимания Фридриха Шлейермахера / А. И. Ракитов. – Текст : непосредственный // Историко-философский ежегодник. – 1988. – С.150-165.
188. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 536 с. – Текст : непосредственный
189. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер. – Москва : Академический Проект, 2008. – 695 с. – Текст : непосредственный
190. Рохлина А. И. Лингвокультурологическое исследование интерпретации текста: специальность 10.02.19 : автореферат диссертации кандидата филологических наук : 10.02.19 / Арина Игоревна Рохлина. – Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. – Нальчик, 2005. – 18 с. – Текст : непосредственный
191. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 288 с. – Текст : непосредственный

192. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Наука, 1997. – 462 с. – Текст : непосредственный
193. Русские волшебные сказки / сост. Г. П. Астафьева. – Москва : Ариан, 1994. – 333 с. – Текст : непосредственный
194. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя / М. А. Рыбникова. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 313 с. – Текст : непосредственный
195. Рябцева Н. К. Ментальная сфера по данным языка: Когнитивный аспект / Н. К. Рябцева. – Текст : непосредственный // Семиотика. Лингвистика. Поэтика. К 100-летию А. А. Реформатского. – 2004. – С. 453-465.
196. Салий Л. С. Концептосфера школьников среднего звена / Л. С. Салий. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т.3. – С. 3151-3155. – URL: <https://e-koncept.ru/2013/53636.htm>_(дата обращения: 15.01.2022).
197. Самдан З. Б. О принципах классификации тувинских мифологических сюжетов / З. Б. Самдан. – Текст : электронный // Сборник научных статей «Всероссийский конгресс фольклористов». – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-printsipah-klassifikatsii-tuvinskih-mifologicheskikh-syuzhetov> (дата обращения: 15.01.2022).
198. Самозванцев А. М. Мифология Востока – Текст : электронный // электронная библиотека. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/samoz/01.php_(дата обращения: 23.04.2020).
199. Самойлова Е. А. Методы контроля освоения понятий курса литературы как средство конкретизации требований стандарта в эксперименте по единому государственному экзамену / Е. А. Самойлова. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – № 5. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0525-02.htm> (дата обращения: 21.01.2019).

200. Семенцов В. С. Бхагавадгита в традиции и в современной научной критике / В. С. Семенцов. – Москва : Восточная литература, 1991. – 232 с. – Текст : непосредственный
201. Сергеев С. Ф. Коммуникация как источник педагогического влияния в обучающей среде / С. Ф. Сергеев. – Текст : непосредственный // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3 (6). – С. 22-32.
202. Сергеев С. Ф. Постнекласические представления в теории обучающих сред / С. Ф. Сергеев. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2011. – № 6. – С. 25-35.
203. Серебряный С. Д. Многозначное откровение «Бхагавад-гиты» / С. Д. Серебряный. – Москва : «Ладомир»-«Наука», 2009. – С. 291-335. – Текст : непосредственный
204. Сидоров Е. В. Проблемы речевой системности / Е. В. Сидоров. – Москва : Наука, 1987. – 138 с. – Текст : непосредственный
205. Симакова Е. С. Русский язык. Сочинение по прочитанному тексту на уроках в старших классах и ЕГЭ. 9-11 классы / Е. С. Симакова. – Москва : АСТ, 2019. – 320 с. – Текст : непосредственный
206. Скиргайло Т. О. Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров: пособие для учителей / Т. О. Скиргайло. – Москва : Русское слово, 2004. – 352 с. – Текст : непосредственный
207. Сковородников А. П. Ключевые слова / А. П. Сковородников. – Текст : непосредственный // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. – 2-е изд., испр. – 2007. – С. 241-244.
208. Сковородников, А. П. Реминисценция / А. П. Сковородников. – Текст : непосредственный // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. – 2-е изд., испр. – 2007. – С. 552-554.
209. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти: монография / А. А. Смирнов. – Москва : Просвещение, 1987. – 363 с. – Текст : непосредственный

210. Смирнов Б. Л. Махабхарата. Выпуск VII. «Книга о Бхишме» / Б. Л. Смирнов. – Ашхабад : Изд-во академии наук Туркменской ССР, 1955. – С. 231. – Текст : непосредственный
211. Снитко Т. Н. Предельные понятия в западной и восточной лингвокультурах / Т. Н. Снитко. – Пятигорск : Изд-во Пятигорск. гос. ун-та, 1999. – 156 с. – Текст : непосредственный
212. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с. – Текст : непосредственный
213. Солганик Г. Я. Коннотация (оценочность) / Г. Я. Солганик. – Текст : непосредственный // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. – 2-е изд., испр. – 2007. – С. 266.
214. Соловецкая М. Г. Геракл – любимый герой античности. Урок по мифам о Геракле. VI класс / М. Г. Соловецкая. – Текст : непосредственный // Уроки литературы. – 2012. – № 7. – С. 11-12.
215. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Ю. А. Сорокин. – Москва : Наука, 1985. – 168 с. – Текст : непосредственный
216. Социальные системы. Очерк общей теории / под ред. Н. А. Головина. – Санкт-Петербург : Наука, 2007. – 644 с. – Текст : непосредственный
217. Ставицкий А. В. Структура и функции мифа: тайны, открытия, заблуждения / А. В. Ставицкий. – Севастополь : Рибест, 2016. – 136 с. – Текст : непосредственный
218. Степанов Г. В. О стиле художественной литературы / Г. В. Степанов. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1952. – № 5. – С. 23-37.
219. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Наука, 2003. – С. 533-536. – Текст : непосредственный
220. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта: Наука, 2003. – 696 с. – Текст : непосредственный

221. Супрунова А. В. Интерпретация текста в процессе чтения как метод формирования общекультурной компетенции / А. В. Супрунова, Л. А. Ходякова. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 2015. – № 12. – С. 26-30.
222. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения в 3 т., т. 1 / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1979. – 560 с. – Текст : непосредственный
223. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика: учеб. пособие / Б. В. Томашевский. – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 334 с. – Текст : непосредственный
224. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического / В. Н. Топоров. – Москва : Прогресс, 1995. – 624 с. – Текст : непосредственный
225. Топорова Т. В. О древнегерманском этнологическом мифе (о происхождении германских племен) / Т. В. Топорова. – Текст : непосредственный // Индоевропейское языкознание и классическая филология. – 2020. – № 24-1. – С. 302-310.
226. Торопчина Л. В. Изучая былины / Л. В. Торопчина. – Текст : непосредственный // Литература. – 2007. – № 17. – С. 34-35.
227. Троянская С. Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика: учебное пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск : УдГУ, 2011. – 148 с. – Текст : непосредственный
228. Тульчинский Г. Л. Интерпретация и смысл / Г. Л. Тульчинский. – Текст : непосредственный / Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема. – 1986. – С. 33-48.
229. Тураева З. Я. Текст и интерпретация: взгляды, концепции, школы: учебное пособие / З. Я. Тураева, И. А. Щирова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 155 с. – Текст : непосредственный
230. Тынянов Ю. Н. Литературный факт / Ю. Н. Тынянов. – Москва : Высшая школа, 1993. – 320 с. – Текст : непосредственный

231. Узнадзе Д. Н. Психологическая наука в России XX века / Д. Н. Узнадзе. – Москва : Прогресс, 1997. – С. 420. – Текст : непосредственный
232. Успенский Б. А. Поэтика композиции (Структура художественного текста и типология композиционной формы) / Б. А. Успенский. – Москва : Искусство, 1970. – 224 с. – Текст : непосредственный
233. Федеральный государственный стандарт общего образования. – Текст : электронный // М-во образования и науки Рос. Федерации. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 21.01.2020).
234. Фолина С. Ю. Ключевые слова художественного текста в читательском восприятии / С. Ю. Фолина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского Государственного Университета. – 2006. – № 120. – С. 117-123.
235. Фрэзер Дж.Дж. Золотая ветвь. Новые плоды / пер. с англ. А.П. Хомика. – Москва : Академический проект, 2017. – 407 с. – Текст : непосредственный
236. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – Москва : Республика, 1993. – 432 с. – Текст : непосредственный
237. Хайдеггер М. Феноменология. Герменевтика. Философия языка / М. Хайдеггер. – Москва : Гнозис, 1993. – 464 с. – Текст : непосредственный
238. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – Москва : Высш. шк., 1999. – 310 с. – Текст : непосредственный
239. Хоули Д. Бхагавад-Гита / Д. Хоули. – 5-е изд. – Москва : Амрита, 2020. – 240 с. – Текст : непосредственный
240. Шарыпина Т. А. К проблеме восприятия античных сюжетов и образов в современной литературе ГДР / Т. А. Шарыпина. – Текст : непосредственный // Формирование духовного мира современной молодежи. – 1998. – С. 40.
241. Шарыпина Т. А. Понятие о мифологическом сюжете в курсе зарубежной литературе XX века / Т. А. Шарыпина. – Текст : непосредственный // Тезисы XXV Зональной конференции литературоведческих кафедр университетов и педагогических институтов Поволжья. – 1996. – С. 22.

242. Шафранская Э. Ф. Устное народное творчество: учебник / Э. Ф. Шафранская. – Москва : Академия, 2008. – 352 с. – Текст : непосредственный
243. Шахнарович А. М. Семантический компонент языковой способности / А. М. Шахнарович. – Текст : непосредственный // Психолингвистические проблемы семантики. – 1983. – С. 181-190.
244. Шеллинг Ф. В. Философия искусства / Ф. В. Шеллинг. – Москва : Рипол-Классик, 2018. – 524 с. – Текст : непосредственный
245. Шехтман Н. А. Лингвокультурные аспекты понимания / Н. А. Шехтман. – Текст : непосредственный // Филологические науки. – 2002. – № 3. – С. 50-58.
246. Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях (к постановке проблемы) / Д. Н. Шмелев. – Москва : Наука, 1977. – 168 с. – Текст : непосредственный
247. Шутан М. И. Ученик и художественный текст / М. И. Шутан. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 2014. – № 2. – С. 40-44.
248. Щерба Л. В. Опыты лингвистического толкования стихотворений / Л. В. Щерба. – Текст : непосредственный // Избранные работы по русскому языку. – 1957. – С. 97-109.
249. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 424 с. – Текст : непосредственный
250. Эко У. Два типа интерпретации / У. Эко. – Текст : непосредственный // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 21. – С. 10-21.
251. Эко У. Роль читателя: исследования по семиотике текста / У. Эко. – Москва : Изд-во РГГУ, 2005. – 501 с. – Текст : непосредственный
252. Элиаде М. Аспекты мифа / пер. с фр. В. П. Большакова. – 5-е изд. – Москва : Академический проект, 2014. – 235 с. – Текст : непосредственный
253. Эрман В. Г. Книга о Бхишме как сюжетное ядро «Махабхараты». Комментарии. Махабхарата. Кн. 6: Бхишмапарва / В. Г. Эрман. – Москва : Наука, 2009. – 216 с. – Текст : непосредственный
254. Этика: Энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – Москва : Гардарики, 2001. – 672 с. – Текст : непосредственный

255. Юнг К. Г. О мифологеме. Введение в сущность мифологии (душа и миф: шесть архетипов / К. Г. Юнг. – Москва : Эксмо, 1997. – С. 13-21. – Текст : непосредственный
256. Юнг К. Г. Психоаналитические термины и понятия / под ред. Б. Э. Мура и Б. Д. Файна. — Москва : Класс, 2000. — С.32-33. – Текст : непосредственный
257. Юнг К. Г. Статья «Архетипы». – Текст : электронный // Психологический словарь. – URL: <http://psi.webzone.ru/st/302000.htm> (дата обращения: 14.06.2019).
258. Юнг К. Подход к бессознательному / К. Юнг. – Текст : непосредственный // Архетип и символ. – 1991. – С.65.
259. Якупов П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры / П. В. Якупов. – Текст : непосредственный // Вестник университета. – 2016. – № 10. – С. 261-266.
260. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: уч. пособие / С. Д. Якушева. – 3-е изд. – Москва : Неолит, 2017. – 408 с. – Текст : непосредственный
261. Якушева С. Д. Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения: теория и практика: Монография / С. Д. Якушева. – Москва : АПКИППРО, 2012. – 308 с. – Текст : непосредственный
262. Eliade M. Myth of the eternal return – or cosmos and history / M. Eliade. – Princeton : Princeton University Press, 1992. – 212 p. – Текст : непосредственный
263. James E.O. Myth and ritual in the Ancient Near East. An archeological and documentary study / E. O. James. – London : Thames and Hudson, 1958. – 412 p. – Текст : непосредственный
264. Keith A. B. A history of sanscrit literature / A. B. Keith. – Oxford : Oxford University Press, 1999. – 268 p. – Текст : непосредственный

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Примеры мифологических текстов, адаптированных для интерпретации на уроках литературы в школе

Преданность Савитри

У одного царя родилась дочь несравненной красоты, звали ее Савитри. Когда пришло время, она выбрала себе в мужа царевича Сатьявана, ведущего образ жизни отшельника. Девушка поселилась в лесной хижине своего супруга, забыв о королевской роскоши. Однажды они вместе отправились в лес собирать хворост, но Сатьяван почувствовал слабость, решил передохнуть и крепко заснул.

Вдруг царевна увидела устрашающего незнакомца, который направлялся прямо к ним:

- Я – бог смерти Ямарадж, и пришел забрать с собой твоего супруга. А ты возвращайся домой.

Однако Савитри отвечала:

- Мудрецы говорят, что долг жены – следовать за мужем, потому что самое большое сокровище на земле – это семья. Поэтому я последую за супругом даже в обитель смерти.

Ямарадж был удивлен преданностью девушки, и поэтому даровал ей одно желание. Она могла просить о чем угодно кроме возвращения жизни Сатьявану. Савитри попросила вернуть коварно отнятое врагами царство ее мужа. Бог смерти исполнил ее желание, и они двинулись дальше.

Вскоре они приблизились к границе между миром живых и мертвых. Тогда Ямарадж снова стал увещевать царевну вернуться домой. Савитри улыбнулась:

- Ты могучий бог, и тебе известно, что поступать надо праведно. Жить праведно – значит следовать законам нравственности: не причинять никому зла ни делом, ни словом, ни мыслью, действовать бескорыстно на благо всех. Разве

будет праведным мой поступок, если я оставлю мужа в его самый трудный час?

Бог смерти был так поражен мудростью Савитри, что даровал ей исполнение еще одного желания: любого, кроме возвращения жизни ее супругу.

Тогда царица загадала последнее желание: родить сто сильных и праведных сыновей. Ямарадж обещал, что он дарует ей и это. Однако Савитри продолжала следовать за ним. В гневе бог подземного мира прорычал:

- Почему ты всё ещё следуешь за мной? Разве я не обещал тебе ста сыновей?

- Да, о справедливый Яма! Только как же я смогу родить хоть одного сына, если ты забрал моего мужа?!

Так богу смерти впервые пришлось вернуть жизнь человеку. А Савитри с тех пор счастливо зажила с любимым супругом.

Задания:

- 1) О чем, на ваш взгляд, этот миф?
- 2) Благодаря каким качествам Савитри случилось чудо возвращения ее супруга к жизни?
- 3) Как вы относитесь к тому, что Савитри не хотела оставлять супруга даже после его смерти?

Миф о волшебной корове

У одного старика была необычная корова. Что у нее не попросишь, всё она исполнит. Старик был добрый и помогал всем сиротам и беднякам. Так хорошо корове жилось там, что однажды у нее появился теленок. Очень любил хозяин эту корову. С самого утра накормит, напоит ее и уйдет на весь день работать в поле.

Как-то раз услышал про чудесную корову царь. Он собрал свиту и отправился поглядеть на это чудо. Приехал он в ту деревню и спрашивает старика:

- Народ говорит, у тебя есть волшебная корова, которая может исполнить

любое желание. Это правда или нет?

- От чего ж неправда, правда. – кротко улыбнулся в ответ старик.

- Добрый человек, покажи-ка нам это чудо! – потребовал владыка. Как ни хотелось старику приводить на потеху царю свою корову-кормилицу, да что поделывать, приказ есть приказ. Привел он корову. Поставил ее перед царем. Стал тут правитель желания загадывать, разных изысков и кушаний требовать.

И такой ему пир корова устроила, что и во дворце не часто бывает. Раскинулись шатры шелковые, покатались скатерти самобраные. Послышалась дивная музыка, а с неба на царя посыпались цветы. Удивился царь, а про себя подумал, что не место такой восхитительной корове в доме бедняка.

- Отдай, - говорит правитель, - мне корову, а я тебе за нее, все что угодно пожалею!

- Не сердись, царь, не отдам я коровы.

Стал он тогда старика уговаривать, а тот никак не соглашался. Рассердился царь:

- Раз не хочешь по-хорошему, будет по-плохому! Все равно корове моей быть!

Царская стража схватила старика, а войско окружило корову и давай ее понукать, а она упирается: не хочет покидать родной дом.

- Глупое ты животное! – вскрикнул высокомерный царь. – Я тебе предлагаю во дворце жить, а не в этой захудалой лачуге.

А корова и дальше упирается, не хочет оставлять старика. Тогда царь приказал солдатам гнать ее в столицу плетьюми. Заплакала корова, стала своего хозяина о защите просить:

- Неужто, старче, я тебе добрую службу не сослужила, что ты вот так позволяешь уводить меня?

- Что ты, милая! – отвечает ей хозяин. – Я бы рад тебя оставить, да куда мне с государевым войском тягаться, как защитит тебя?

Вдруг смотрит корова – солдаты её теленка из стойла уводят. Не стерпела она тогда, и в тот же миг появилось огромное войско, которое сразу оттеснило

царскую армию, освободило старика и вернуло теленка.

Разгромленный царь стал раскаиваться и прощения у старика просить, а потом решил оставить трон и ушел в лес отшельником. А корова лучше прежнего зажила у хозяина, продолжая помогать простым людям.

Задания:

- 4) Как вы думаете, в чем смысл этого мифа?
- 5) Почему корова не хотела расставаться со своим хозяином и идти с царем во дворец? В чем старик лучше/сильнее царя?
- 6) Как вы думаете, почему старику досталась волшебная корова?

Миф о золотом мангусте

Когда закончилась война на поле Курукшетры, великие герои стали совершать великое жертвоприношение богам и раздали столько золота, что из него можно было бы сложить самую высокую гору в мире. Довольные собой цари и воины стали праздновать победу. Однако в этот момент мимо пробежал необычный мангуст, половина тела которого была золотой. Мангуст загадочно улыбнулся и сказал:

- Ваши горы золота не стоят и пригоршни муки, принадлежащей старику из соседней деревни.

И в ответ на расспросы участников жертвоприношения мангуст рассказал следующую историю. В одной небогатой деревушке жил старик с женой, сыном и невесткой. Зарабатывали они на жизнь тем, что вспахивали маленький клочок поля, на котором росла пшеница. В один год была засуха, и семье старика пришлось голодать: у них всего оставался один горшок муки. Целый месяц кормилась семья бедняка этой мукой, и когда ее оставалось уже на доньшке, старуха испекла лепешек. Только старик сел за стол, чтобы поужинать, в дверь постучался незнакомец. Он выглядел таким худым и измученным, что доброму бедняку стало жалко гостя, и он отдал ему свою лепешку. Поскольку гость не наелся, потом свои лепешки ему отдали жена старика, его сын и невестка. Когда все было съедено и в доме не осталось ни крошки, гость стал меняться на глазах

и превратился в сияющего бога справедливости Ямараджа. Бог объявил хозяину, что своей добродетелью он сам и вся его семья заслужили награду. И тут же так щедро одарил семью бедняка, что весь их род жил в достатке до конца дней своих.

Просто быть щедрым и заниматься благотворительностью тому, кто в достатке. Бедняку сложнее проявлять благодетельность, однако каждый его добрый поступок ценится гораздо больше.

А доказательством тому стало произошедшее с мангутом. Когда юркий зверек пролез в дом бедняка, ему на спину упало несколько крупинок той самой муки, которой старик накормил Ямараджа. И поэтому часть тела мангуста стала золотой.

Задания:

- 1) Прочитайте миф о золотом мангусте. В чем его смысл?
- 2) Почему в мифе говорится, что горсть муки, пожертвованная бедняком, была ценнее, чем гора золота воинов?
- 3) Как вы думаете, в чем заключалась щедрость старика?

Миф о волшебной булаве

На троне царства Панчалы восседал могучий, но черствый правитель, ожесточившийся на судьбу из-за утраты единственного наследника. Долгие годы он мечтал о рождении сына. И вот когда царица понесла в очередной раз, Друпادا не мог дождаться появления потомка на свет. Родилась дочь. Раздосадованный, царь выгнал её из дворца, когда девочка достигла зрелости.

Драупади, отвергнутая отцом, сидела на берегу озера, пытаясь понять, что же ей делать. Как вдруг вдалеке показалась огромная колесница, которой правил воин в блистающих доспехах. Поравнявшись с царевной, колесница остановилась, и могучий воин с улыбкой спросил:

- Вы сидите на берегу этого обширного озера с какой целью? Надеюсь, вы не собираетесь топиться?

Драупади с недоверием посмотрела на говорящего.

- Дело в том, - продолжил юноша, - что вы выглядите как принцесса. Но возможно вы просто украли этот наряд и украшения во дворце.

От такого нахальства Драупади совсем потеряла дар речи, а незнакомец продолжил:

- Я интересуюсь, поскольку еду завоевывать Кампилью, столицу Панчалы. Поэтому всё, что там имеется, будет принадлежать мне. Я вас очень прошу не портить эти дорогие одежды и украшения, когда будете топиться, - с еле сдерживаемой улыбкой проговорил незнакомец.

- Как же вы в одиночестве планируете завоевать царство моего отца – одного из самых могущественных воинов в мире? Вы один преодолете его самого, а также и бесчисленную армию? – парировала в ответ Драупади.

- О, за это не стоит переживать, царица! У меня есть волшебная булава, которая превращает в прах любое оружие.

Тут же незнакомец продемонстрировал невероятных размеров оружие, которым мастерски владел, и не проронив больше ни слова, уехал в Кампилью.

А тем временем царь готовился обезглавить своего давнего врага, пришедшего с миром и безоружного. Царь Друпата, обуреваемой гневом и жадной мести, уже занес меч над головой учителя боевых искусств Дроны, как внезапно почувствовал, что его оружие вылетело из рук и стало рассыпаться в прах.

- Я не позволю тебе совершить грех, - крикнул незнакомец, державший в руках гигантскую булаву.

От такой дерзости Друпата пришел в ярость:

- Кто дал тебе право решать, что грех, а что не грех?

- Царь, в каждой душе изначально заложено знание о праведности и неправедности. Услышьте же свой внутренний голос! Если б вы с самого начала слушали свое сердце, то вы бы поняли, что есть праведность. Поскольку учитель Дрона пришел с миром, предлагая дружбу, убивать его сейчас грешно.

Не дослушав речь незнакомца, царь командовал войску атаковать наглеца. Однако после нескольких попыток даже просто приблизиться к нему,

солдаты были полностью обезоружены и повергнуты на землю. Тогда Друпادا сам взял в руки меч и ринулся на противника. В тот же момент взмах волшебной булавы превратил меч в пыль. Следующий взмах должен был прийтись как раз на старого царя, но неожиданно на поле битвы вбежала его дочь, которую он отверг из-за своей жестокости. Хрупкая девушка без раздумий бросилась на защиту родителя, загородив его собою:

- Вы не убьете моего отца! Сначала вам придется покончить со мной!

Как только Драупади произнесла эти слова, страшная булава, уже нависшая над жестоким правителем, растаяла в воздухе, будто ее и вовсе не было. Незнакомец улыбнулся и воскликнул:

- Драупади, ты силой своей любви остановила самое страшное оружие во вселенной, которому ни смогли противостоять даже самые сильные воины! Отныне ни один мужчина не в праве называть женщину слабой. Потому что каждая женщина хранит в себе самую большую силу мироздания – силу бескорыстной любви, способной победить даже неблагоприятную судьбу ее близких.

После этих слов незнакомец растворился в воздухе точно также, как и его волшебная булава. А старого царя с того дня было не узнать: его сердце оттаяло, он простил учителя Дрону, с уважением стал относиться ко всем женщинам, а дочь свою любил больше жизни, называя ее не иначе как «величайшее сокровище вселенной».

Задание:

- 1) О чем повествуется в мифе «Волшебная булава»?
- 2) В чем основная мысль мифа?
- 3) Как вы понимаете смысл фразы «бескорыстная любовь»? В чем она проявилась в повествовании?

Испытание учеников

Однажды великий мастер боевых искусств, гуру Дрона, решил испытать своих учеников. Он вместе с учениками отправился на берег реки, известной

тем, что в ней обитало большое количество крокодилов. Учитель решил принять омовение и подстроил дело так, что во время купания его схватило гигантское животное. Гуру Дрона был величайшим воином и легко мог отбиться от целой стаи крокодилов, но вместо этого он стал громко звать на помощь, делая вид, что находится в большой опасности.

Озадаченные царевичи толпились у берега, пытаясь поразить хищника с дистанции. И только отважный Арджуна бросился в воду, чтобы спасти учителя, позабыв о страхе за собственную жизнь.

Растроганный преданностью и отвагой ученика гуру Дрона благословил юношу и преподнес ему в подарок магический колчан, в котором никогда не кончались стрелы.

Задание:

- 1) Расскажите про что, на ваш взгляд, этот миф?
- 2) В чем был смысл испытания учеников? На что хотел проверить их учитель?
- 3) Опишите ситуацию (или вспомните примеры из литературы, кино, жизни близких) где вам приходилось сталкиваться с опасностью, но вы ее преодолели.

Целеустремленность Арджуны

В обширной и могущественной империи Бхарата подрастало сто пять юных принцев. Когда пришло время обучать юношей боевым искусствам, вступительным экзаменом решено было сделать стрельбу из лука.

Гуру Дрона смастерил механическую птицу точь-в-точь как живую и установил ее на вершине старинной ели. После этого он позвал принцев и велел им целиться в пернатое.

Сначала должен был стрелять старший принц, Юдхиштхира. По знаку учителя он поднял лук и прицелился:

- Скажи мне, что ты видишь? – вопрошал матер.
- О достнейший гуру Дрона! Я вижу опушку леса, я вижу своих братьев,

вижу тебя, вижу ель, вижу муравьев, ползущих по ее стволу, и, наконец, я вижу саму птицу.

- Опусть лук, Юдхштхира. Тебе не дано поразить эту цель, – насупил брови учитель.

Гуру Дрона подошел к каждому принцу с просьбой прицелиться, и все они отвечали похоже. И вот подошел черед младшего из принцев, Арджуны:

- Арджуна, настала твоя очередь целиться. Скажи мне, что ты видишь?

- О учитель, я вижу птицу.

Дрона тут же стал спрашивать:

- А видишь ли ту ель, на которой она сидит?

- Нет, не вижу.

- Может, ты видишь меня или своих братьев? – настаивал учитель.

- Нет, я не вижу ни тебя, ни братьев. Вижу только птицу, и то не всю целиком. Мне видна лишь ее голова.

Обрадовавшись такому ответу, гуру Дрона велел Арджуне стрелять. В тот же момент стрела пронзила голову птицы, и та упала к ногам учителя. Пораженный целеустремленностью юноши, учитель сказал, что Арджуне суждено стать величайшим стрелком во всем мире.

Задания:

1) Ответьте письменно на вопрос, почему учитель Дрона позволил стрелять в цель только младшему ученику, Арджуне?

2) Как вы думаете, почему миф назван «Целеустремленность Арджуны»? Как вы понимаете смысл этого мифа?

3) Расскажите, были ли в вашей жизни ситуации, где от сосредоточенности и концентрации зависел успех всего дела?

Урок любви и доверия

Старейшина древнего и славного рода Куру, великий воин Бхишма воспитывал трех племянников, наследников империи великой империи, росших с детства сиротами.

Как-то раз, закончив уроки, дети направились гулять в обширный сад. Бхишма вскоре последовал за ними и увидел, что царевичи играют в очень странную и опасную игру. Младшие братья, Панду и Видура, забирались на верхушки деревьев и прыгали по очереди вниз на старшего брата. Дритараштра по зову братьев подбегал и тут же ловил их.

Увидев это, старик велел детям немедленно прекратить игру. Он подозвал младшего из племянников и начал журить его:

- Панду! Зачем вы играете в эту игру? Ты понимаешь, что можешь разбиться насмерть?

- Дядя, когда я прыгаю, я знаю, что старший брат стоит под деревом. Он никогда не даст мне упасть. - Улыбаясь, ответил мальчик.

Старик Бхишма рассердился, услышав такой ответ:

- Разве ты забыл, что твой старший брат от рождения слеп?! Дриташтра может только слышать вас, так как же он ловит вас каждый раз?

- Дядя, брату не нужны глаза, чтобы видеть меня или Видуру. Он видит нас благодаря любви в своем сердце.

Воцарилось молчание. И на глаза старейшины начали наворачиваться слезы. С того дня он разрешил племянникам играть в саду самим без ограничений.

Задание:

- 1) Прочитайте текст и скажите, о чем в нем повествуется?
- 2) Почему дед Бхишма разрешил братьям гулять одним в саду?
- 3) В чем основная мысль этого мифа?

Приложение 2. Памятки для школьников

Памятка 1. «Определение смысловой структуры текста»

Смысловая структура текста	
Вопрос:	Ваш ответ:
1. Можно ли отнести данный текст к художественному стилю? Содержит ли текст вымысел, тропы и стилистические фигуры речи? Присутствуют ли в тексте образы конкретных персонажей, событийный сюжет? Опишите их.	
2. О каких событиях повествуется в тексте (определите тему текста)? Какие сюжетные ходы вы можете назвать (микротемы)?	<i>В тексте повествуется о.../ Данный текст рассказывает о...</i>
3. Какие средства ключевые слова вы можете выделить в тексте? Найдите в произведении те места, которые отражают его основную мысль.	
4. Сформулируйте тезис, отражающий основную мысль произведения.	<i>На мой взгляд, смысл этого мифа заключается в том.../ Мне кажется, что основная мысль этого текста состоит в том...</i>
5. Сформулируйте в одном предложении тему и основную мысль произведения.	

Памятка 2. «Способы передачи чужой речи для аргументации тезиса. Виды цитирования»

Способ передачи чужой речи	Клише для передачи чужой речи
1. Выборочный пересказ фрагментов текста, которые подтверждают тезис вашего сочинения.	<i>В тексте присутствует эпизод, в котором... В мифе эта мысль прослеживается в следующем эпизоде... Подтверждение этому мы находим в фрагменте текста, в котором рассказывается о...</i>
2. Предложения с прямой речью	<i>Главный герой говорит следующие слова: «Истинное богатство человека в его доброте и порядочности». Царевна сообщает богу смерти: «Я буду следовать за мужем несмотря ни на что».</i>

3. Предложения с косвенной речью	<p><i>Когда Савитри следует за богом смерти, она говорит ему, что «нет ничего ценнее, чем семья».</i></p> <p><i>В тексте героиня характеризуется следующим образом: «прекрасная и добродетельная царица».</i></p> <p><i>Мангуст говорит о том, что «истинная щедрость – это жертва бедняка».</i></p>
4. Точечное цитирование	<p>На мой взгляд, основная мысль этого текста в том, что «добродетель простых людей» ценится выше, чем «золото богачей».</p>

Памятка 3. «Алгоритм написания сочинения-рассуждения»

Как написать сочинение-рассуждение (памятка для 7 класса)	
Вопрос	Ваш ответ
1.	Введение. О каких событиях повествуется в тексте? (тема текста)
2.	Основная часть. Какова основная мысль текста?
3.	Почему именно эта идея звучит в тексте? Найдите аргументы, подтверждающие правильность вашего тезиса (минимум 2 аргумента).
4.	Какие цитаты из текста подтверждают ваш тезис?
5.	Каково ваше мнение касательно затрагиваемой в тексте проблемы?
6.	Сталкивались ли вы с подобными проблемами в жизни? Приведите пример из личного опыта (читательского/жизненного), если можете.
7.	Заключение. Какие выводы вы можете сделать? Что важного есть в данной теме, на ваш взгляд? Что ценного было в данном тексте?

**Приложение 3. Сочинения обучающихся 7-х классов ГБОУ школы № 1512,
ГБОУ лицея № 1574 города Москвы**

«В мифе о золотом мангусте повествуется о семье бедняков, пожертвовавших единственным запасом пищи пришедшему к ним гостю. Этим гостем оказался бог справедливости, который, увидев щедрость людей, одарил их безмерным богатством. А начался сюжет мифа с шикарного празднования победы, когда богатые, могучие боги и герои приносили жертвоприношение богам.

Моралью данного мифа является то, что пожертвование, принесенное бедным человеком, отдающим последний кусок, имеющийся у него, гораздо ценнее тонны подаяний от богача, для которого отданная часть является незначительной.

Миф о золотом мангусте очень поучителен. Действительно, необходимо ценить людей, которые, не имея больших накоплений все равно готовы делиться и жертвовать кому-либо, более нуждающемуся. И пусть это будет что-то незначительное, недорогое, но это все равно достойнее любой дорогой вещи, которой поделится богач. Проблема, поднятая в данном тексте, очень актуальна в наше время, среди развитого финансового неравенства в обществе. Необходимо ценить щедрых людей, которые готовы пожертвовать собой в пользу другого человека, более нуждающегося. А миллионеры, делая пожертвования, собой не жертвуют».

Полина Г.

«В мифе о Савитри главная героиня, царевна, выбрала в мужа обедневшего царевича. Сначала она отправилась жить в лесу, как и он после того, как лишился царства и стал отшельником, и смогла хорошо адаптироваться к нехватке роскоши. Но однажды она оказалась готова пойти ещё дальше.

Когда бог смерти Ямарадж пришёл за её мужем, Савитри стала требовать у бога смерти оставить его, или взять её с собой. Почему?

В этом мифе поднимается проблема верности близким. Эта преданность означает готовность самоотверженно бороться за их благополучие и продолжение связи до конца, или оставаться с ними как можно более долго, если спасение невозможно. Например, в тексте Савитри говорит, что «дала обет всюду следовать за любимым супругом», собираясь уйти вместе с богом смерти. Когда бог, даже похвалив её и даря исполнение желаний, указывал, что не хочет давать жизнь того человека, и говорил ей немедленно уйти, Савитри не послушалась. Однако, все её действия были логичными и на самом деле не слишком противоречили условиям бога - она решила вернуть своего мужа хитростью, загадав желания, которые потребовали бы от Ямараджа оставить жертву: «Почему ты еще не вернулась домой? Я же сказал, что исполню твое желание». Савитри ответила, что не сможет родить ни одного ребенка без мужа.

Таким образом, Савитри смогла вернуть супруга к жизни, благодаря настойчивости, преданности, любви и некоторой хитрости. Если появляется риск потерять того, кого мы ценим и любим, её можно легко понять. За жизнь действительно дорогих для нас – неважно, мужа или жены, любимого родственника, возможно, питомца или друга, мы будем бороться до конца, и сложно представить другое поведение.

С другой стороны, мне не понравилось, что миф очень патриархальный. В Индии женщины действительно следовали за мужем в «долину смерти», отправляясь на обряд самосжигания. Это ужасно, по-моему. И если бы в мифе не говорилось о том, что Савитри любит супруга, то я бы посчитала текст совершенно устаревшим и патриархальным.

В итоге миф может отражать неприглядные культурные особенности Индии, помимо понятной многим фундаментальной идеи преданной борьбы за жизнь любимых. Этот миф – ценный исторический ресурс, который может найти отклик в современности, но также и взглянуть критично на то, что требовалось в консервативных условиях от женщин.»

Ирина Л.

«Миф «Урок любви и доверия» рассказывает нам очень поучительную

историю о великом воине Бхишме и его маленьких племянниках.

Однажды Бхишма увидел, как мальчики играли в саду в опасную игру. Они забирались на дерево и прыгали на старшего брата, а тот, будучи слепым, должен был их поймать. Старейшина не одобрил такой опасной игры детей, однако узнав всю суть игры, он был растроган до слёз. Мальчики были уверены, что брат сможет поймать их благодаря любви к ним, и именно поэтому они так ему доверяли.

Главная мысль этого мифа в том, что любовь - невероятно сильное чувство. Чувство, которое может творить невозможные вещи. Доверие – это неотъемлемая часть любви, которая помогает людям выстраивать такую тесную взаимосвязь друг с другом.

Мораль этого мифа мне очень близка. В моей жизни любовь и доверие всегда играли главную роль. Умение любить друг друга и так сильно друг-другу доверять — это настоящее счастье и спасение человека».

Александр К.

«В тексте повествуется о том, что дети играли в опасную для жизни игру с братом, который слеп от рождения. Старик, увидев это, потребовал немедленно прекратить игру. Младший племянник Панду объяснил, что он полностью доверяет брату, ведь он видит их благодаря любви в своем сердце.

Главная мысль текста заключается в том, что слепой человек любовь чувствует, а не лицезреет. Дети уверены, что брат стоит внизу под деревом и никогда не даст им упасть. В подтверждении своих слов приведу цитату Панду в пример: «Старшему брату не нужны глаза, чтобы увидеть меня или Видуру. Он видит нас благодаря любви в своем сердце».

Я полностью согласна с его утверждением. Слепые люди не основываются на том, как люди выглядят, им куда важнее установить глубокую сердечную связь. С подобной ситуацией в жизни ранее я не сталкивалась, но этот миф заставляет нас задуматься и переосмыслить ценности. Самое важное, что мы можем сделать для незрячего или любого другого человека, — это проявить дружелюбие. Нет ничего хуже, чем исключить кого-то из общения с близкими

только потому, что он не видит.

Я думаю, что как раз любовь слепого будет гораздо искренней нашей, ведь они не основываются на зрительных образах, они полагаются только на свое сердце».

Светлана Б.

«В этом мифе затрагивается тема доверия. В нем рассказывается о трёх братьях, старший из которых был слеп. Они играли в очень опасную игру, но младшие братья Панду и Видура не боялись разбиться, потому что были уверены в своём старшем брате, даже будучи он слепым. «Дядя, когда я прыгаю, я уверен. Что старший брат стоит под деревом. Он никогда не даст мне упасть». «Дядя, старшему брату не нужны глаза, чтобы увидеть меня или Видуру. Он видит нас благодаря любви в своем сердце». - говорили братья. Эти слова доказывают нам то, что братья полностью уверены в своём старшем брате. Неважно, слепой он или нет, главное, что они ему доверяют полностью. Я считаю, что братья искренне любили друг друга и доверяли друг другу как самому себе. Это доверие они заслужили поступками, как, например, старший брат, ловя младших с деревьев.

Таким образом, доверие – это чувство уверенности в чьей-то искренности, добросовестности, в том, что другой не предаст тебя. Доверие – это важнейшая часть человеческих отношений. Без доверия не существовало бы ни любви, ни дружбы».

Ольга Б.

«Этот миф повествует нам о трех братьях и их дяде-правителе. Дети играли в опасную для жизни игру, что не понравилось дяде. Но после объяснений детей правитель успокоился и стал доверять племянникам.

Смысл этого мифа в том, что сердце порой бывает более зорким, чем глаза. Когда чувства (любовь и вера) открывают сердце и могут обеспечить нам защиту, не хуже, чем разум. «Дядя, старшему брату не нужны глаза, чтобы

видеть меня и Видуру. Он видит нас благодаря любви в своем сердце.»

Нам действительно нужно научиться «слышать» сердцем, «видеть» душой и доверять нашим близким. У каждого в жизни случаются моменты, когда ум обманывает нас, а сердце указывает верный путь. Со мной была такая история. Я выбирал будущую профессию. И разум говорил, что нужно идти на бухгалтера или экономиста. Денежная работа, которая всегда прокормит. Но сердце стучало громче и уговаривало идти в спорт. Как хорошо, что я тогда я его послушал. Позже я понял, что в мире цифр мне тесно и грустно. А на футбольном поле я чувствую себя прекрасно.

Разум - в современном мире вещь необходимая. Но, кажется, люди обожествляя ум и интеллект, стали забывать, что у них есть сердца и души. Поэтому принимаются бесчеловечные законы, к власти приходит скупые и злые правители. Все же очень важно слышать, верить, доверять себе, своему сердцу и людям».

Матвей П.

«Что такое доброта и ее проявление? Думая о совершении добрых дел, мы сразу представляем благотворительные акции в помощь нуждающимся. У нас часто мелькают новости, о том, как очередная звезда сделала пожертвование в фонд и тем самым, повысила свой имидж в глазах людей. Легко делиться, когда у тебя все в избытке и ты не потеряешь ничего. Тем более твоя «карма» очистится, ведь ты сделал доброе дело, по крайней мере, именно так считается. Ты можешь совершить кучу необдуманных поступков, а потом просто перевести деньги в любую благотворительную организацию, и ты сразу в глазах других людей не так уж и плох. Но что по-настоящему ценно? Настоящей ценностью можно назвать те моменты, когда люди, которым самим нужна помощь, готовы отдать последнее, лишь бы спасти чью-либо жизнь.

Очень часто мы даже не замечаем, что обыденные для нас вещи могут показаться кому-то несказанной роскошью. Просыпаясь утром, мы вылезаем из уютной постели, у нас из крана бежит теплая вода, на кухне уже ждет горячий и

вкусный завтрак. Нам кажется, что это совершенно обычные вещи, что встречаются повсеместно, но, к сожалению, это не так.

На сколько нам всем известно, в древности религия занимала главенствующее место в жизни людей. Они молились о богатстве, счастливой жизни, любви, конечно же, молились перед тем, как уйти на войну. В «Мифе о золотом мангусте» четко прослеживается мысль о неравенстве слоев населения, истинной и ложной добродетельности. И как раз одним из примеров добродетели можно считать, откуп для Богов от богатых царей. Для них это можно считать формальностью, ведь они совершили уже множество жертвоприношений, и они ничего не теряют от этого, еды и золота у них в достатке. В аргументацию можно привести цитату: «Легко быть щедрым и заниматься благотворительностью тому, кто богат».

В противопоставление можно привести ситуацию с бедняком и тем, что он сам нуждался в еде, но все равно отдал все гостю. Как никто другой он знал ценность каждого зёрнышка ячменя, что мог продлить ему и его семье день. В подтверждение этой мысли автор пишет: «Бедняку труднее быть добродетельным, зато каждый его такой поступок ценится неизмеримо выше». Во всех религиях гости являются важным персонажем, которого никогда нельзя обижать и надо уважить. Но в ситуации, когда ты отдаешь последнее, это ценится гораздо больше.

На мой взгляд, это очень известный прием в литературе, когда тебе нужно пожертвовать всем и потом тебя ждет невероятная награда. С одной стороны это метафора о спасении после всех жертв, а с другой стороны это иллюзия, что дает надежду, что можно страдать всю жизнь и взваливать на себя все тяготы этого мира, ведь потом тебе улыбнется удача. К сожалению, в нынешнем мире не существует добрых фей, как в золушке, или магических незнакомцев, которые притворяются бедными. Значимость добрых дел от обеспеченных людей обесценивается именно в тот момент, когда мы видим, как на лечение детей приходится собирать всем миром, а на очередной каприз улетают сотни тысяч.

Этот миф можно назвать поучительным и наполненным наивной

надеждой о счастливом конце. Однако не стоит забывать, что доброта должна идти. У нас у всех бывают взлеты и падения, сегодня помог ты, а завтра помогут тебе и самое главное оставаться человеком, не ищущим выгоду, а совершающим искренние поступки».

Екатерина Л.

«В тексте, который мне довелось прочитать, повествуется о трех братьях и их дяде. Как-то раз Бхишма увидел, что племянники играют в очень опасную игру. Младшие братья Панду и Видура прыгали с верхушек деревьев вниз в руки старшего брата, который был слеп. Бхишма очень испугался за царевичей, стал бранить их за такую игру, ведь Дриташтра ничего не видит, как он может поймать Панду и Видуру? Но разве нужны глаза тем, кто любит? Они видят все благодаря любви в своем сердце.

Таким образом, эта притча показывает нам, что любовь и вера могут победить все на свете, даже слепоту, нам стоит только открыть свое сердце и впустить их. Подтверждением моих слов могут служить некоторые цитаты из текста: «Дядя, я уверен, что старший брат стоит под деревом и никогда не даст упасть мне.», «Ему не нужны глаза, чтобы видеть нас, он видит нас благодаря любви в своем сердце.»

По моему мнению, любовь к кому бы то ни было — это лучшее в мире чувство. Она заставляет мир вращаться. Существует любовь к родителям, к детям, к животным, к друзьям, к мужу или жене, девушке или парню. Она бывает очень разной, но она всегда делает нас лучше. Когда вы любите кого-то или что-то, то сердце и душа наполняются теплом, добротой и безграничной верой.

Так, например, любовь матери к своему ребенку безусловна. Она открывает в женщине новые грани, о которых та и не подозревала. Разве заботиться о маленьком человеке в любой ситуации, настроении и самочувствии это не есть безусловная любовь? Сколько глупых обидных слов в порыве гнева слышат от нас родители, но всегда продолжают принимать и любить несмотря ни на что.

Исходя из всего вышесказанного, мне бы доказать вам, что любовь всегда побеждает, если она действительно искренняя и направлена на светлую цель. Поэтому необходимо доверять даже «слепым» людям, когда они любят вас, ведь они никогда не причинят вам вреда».

Ольга С.

«В мифе повествуется о том, как в одной империи проводились испытания молодых царевичей. Гуру Дрона каждому из юношей приказал целиться из лука в механическую птицу на ветке. Этим испытанием он проверял важное качество для любого царя - целеустремленность.

Целеустремлённая личность — это человек, который точно знает, что хочет получить от этой жизни. Такие люди умеют ставить цели и достигать их. Сосредоточенность и концентрация играют важную роль в целеустремлённости. Это и есть главная мысль данного текста. Учитель подзывал каждого ученика по очереди и спрашивал, что они видят во время прицеливания. Все говорили о том, что видят учителя, братьев, поле, дерево, и только потом ястреба, в которого нужно целиться. Так учитель понимал, что ученики не сосредоточены на цели и не готовы стрелять. Он говорил, что им не по силам поразить эту цель.

Вот очередь дошла до младшего ученика, Арджуны. Он сказал: «Я не вижу ни тебя, ни братьев. Мне видна только голова птицы и ее глаз, но не вся она целиком». Из этого ответа учитель понял, что юноша достаточно целеустремлён и сосредоточен. Он разрешил ему стрелять и не ошибся, стрела попала точно в цель.

Я согласен с автором и тоже считаю, что в целеустремлённости очень важна сосредоточенность и концентрация. В пример могу привести то, как я делаю домашнюю работу. Если у меня включён компьютер или лежат посторонние вещи на столе, то я обязательно отвлекусь на что-то из этого и работа затянется на несколько часов. С другой стороны, если передо мной будет лежать только книга, тетрадь и я буду сосредоточен на этом, то я обязательно все сделаю быстро и правильно.

Таким образом, каждому человеку, который хочет быть целеустремлённым, нужно сосредотачиваться и концентрироваться на конкретной цели. Так человека ничего не сможет отвлечь, и он обязательно сможет поставить цель и идти к ней, довести дело до конца».

Роман В.

«Миф рассказывает о том, как мангуст рассказывал завоевателям, почему их «заслуги» ничего не стоят. Главная мысль текста заключается в том, что каждый поступок человека (бедняка), который отдает последнее, чтобы помочь другим, ценится гораздо выше, чем заслуги богатых царей, совершивших множество жертвоприношений, а также, что каждое наше действие имеет свой вес и цену и возвращается обратно в гораздо большем объеме.

Так, например, рассказывая про бедняка из деревни, у которого не осталось ничего, лишь несколько ячменных зёрен, мангуст поведал, что, когда к тому обратился за помощью гость, голодный и измученный, тот отдал все, что у него было, как и вся его семья. За это он был щедро одарён Богом справедливости. А подаяния богам после жестких войн ничего не стоят, так как несут только смерть и горе. Это можно подтвердить цитатами из текста: «Заслуга голодных бедняков, накормивших незнакомого человека, гораздо выше, чем заслуги богатых царей, совершивших даже не одно, а много жертвоприношений и подаяний».

Я полностью согласна с утверждениями выше, поскольку чаще всего богатые люди живут и достигают все жестокими способами, которые несут только плохое, а если и совершают хорошие поступки, то чаще для своей выгоды, а потому и ценятся они меньше «горсти муки». Бедняку же труднее «быть добродетельным», поскольку, не имея ничего или имея совсем немного, жертвовать становится сложно, а потому такие поступки ценятся дороже золота.

Я думаю, что каждый, так или иначе, сталкивался с этой проблемой. Так и я не исключение. Я знаю одну женщину, которая отдаст последнее, что у нее есть, чтобы помочь другим в трудной ситуации, а в ответ ей платят тем же. А

власть имущие, зачастую, думают лишь о себе и своем богатстве, а потому все их решения и поступки несут лишь бедность и разрушения для других, иногда даже это сказывается на целых народах.

Подводя итог, можно сказать, что в любой ситуации нужно оставаться человеком, независимо от того, какое богатство и в каком количестве у тебя есть. Конечно, нужно думать о себе, но не в ущерб другим, а иногда даже жертвовать чем-то, чтобы в будущем получить в несколько раз больше. Как гласит золотое правило морали: «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой». Отдав последнее, твой поступок будет оценен в несколько тысяч раз больше, чем действия тех, кто отдает лишь зерна, имея целые кладовые золота».

Варвара Ш.

«В данном мифе рассказывается о прекрасной дочери царя – Савитри, которая вышла замуж за царевича-отшельника Сатьявана. Они вместе поселились в лесной хижине, забыв о былой королевской роскоши. Однажды они пошли в лес собирать хворост, но вдруг Сатьявну стало плохо, и он решил прилечь. Неожиданно появился бог смерти Ямардж, который пришёл забрать его душу. Савитри, жена Сатьявна, сказала, что не оставит своего мужа и будет преданна ему до самого конца. Несмотря на любые уговоры Ямарджа, она настаивала на своём. За её преданность бог смерти исполнил два её желания. Главным условием было то, что нельзя загадать жизнь мужа. Тогда первым её желанием было вернуть царство мужа, а вторым – родить сто сыновей. Но как она родит сыновей без мужа? Так, благодаря преданности и мудрости Савитри, владыке судеб впервые пришлось вернуть жизнь смертному. Савитри с мужем жили долго и счастливо.

В чем же заключается главная мысль текста? В том, что настоящая любовь и преданность способна на многое. Любящий, верный и преданный человек никогда не оставит тебя и не бросит. Он будет идти с тобой и в огонь, и в воду – ради твоего спасения.

Основной темой текста является преданность. Она проявляется в

моментах, когда Савитри готова пойти в царство смерти вместе с мужем. Когда она, закрыв глаза на страх, противоречит Богу смерти. Когда она настаивает на своём и показывает Ямаржду, что не оставит мужа в трудную минуту, так как она дала обещание «следовать за любимым».

Подтвердить свою мысль я хочу цитатами из текста: «Святые говорят, что семья – это величайшее богатство человека», «так разве правильно будет оставить любимого в столь трудный час?».

Я считаю, что эта тема очень важна. Так как любовь проявляется в преданности, а преданность проявляется в любви. По-настоящему преданный человек будет всегда рядом, всегда поможет и поддержит тебя. Когда ты находишься в трудной ситуации, он вместе с тобой будет искать выход и не будет сбегать или игнорировать.

Этот миф ещё раз показал мне, как важно быть преданным человеком. Именно такие люди готовы на многое. Они сделают всё, лишь бы спасти тебя и не оставят в действительно трудную минуту. Нельзя опускать руки и сдаваться, нужно быть мудрым, преданным и искренним. Преданность и любовь – это то, что делает наш мир лучше и добрее».

Анна Д.

«Я прочитала «Миф о волшебной булаве». В тексте повествуется о царской семье некой Панчалы. Жестокий царь Друпادا мечтал о рождении наследника-мальчика, но, когда у него родилась дочь Драупади, он обозлился на неё и выгнал из царства. Там девушка повстречала незнакомца, который рассказывал, что собирается напасть на её царство и на её вопрос как, он показал ей волшебную булаву, что разрушает любое оружие. В тот момент, когда этот юноша пришёл в столицу Панчалы, жестокий царь как раз намеревался обезглавить своего врага, который пришёл с миром. Когда незнакомец попытался помешать этому, на него напала царская армия и в последствие сам царь. Но незнакомец всех побеждал и собрался убить царя. Но царя спасла его изгнанная дочь, попытавшись пожертвовать собой. Но из-за этой бескорыстной жертвы был и побеждён незнакомец и его булава.

В этом тексте закладывается мысль о силе женщин, которая выражается в их бескорыстной любви. В мифе произносится: «потому что каждая женщина хранит в себе самую большую силу мироздания – силу бескорыстной любви, способной победить даже неблагоприятную судьбу ее близких». И что любовь Драупади к своему отцу и семье победила не только незнакомца с булавой, но и растопила сердце её черствого отца: "Старого царя с того дня было не узнать: его сердце оттаяло, он простил учителя Дрону, с уважением стал относиться ко всем женщинам, а дочь свою любил больше жизни, называя ее не иначе как «величайшее сокровище вселенной»".

В целом, это красивая волшебная история, и хотелось бы, чтобы так было в реальности. Но мне кажется, что в нашем мире всё работает уже давно не так. Конечно, действительно, женщины могут любить бескорыстно, безвозмездно и бесконечно так же, как и мужчины. Но в нашей грустной реальности эта любовь не всепобеждающая. Конечно, эта любовь может выражаться в поддержке, заботе о любимых, что может помогать в трудные минуты. Но какие-то более глобальные вещи она не решит. Если только это не будет всеобщая любовь друг к другу и к нашему миру у всех людей на планете. Только тогда не будет войн, жестокости, вреда окружающему миру. Но это невозможно. Наша современность, да и всё прошлое всегда создаёт сложности, опасности, невзгоды. Многие люди не справляются с этим, черствеют и становятся озлобленными, корыстными. И спокойно принимают решения, которые могут безвозвратно навредить другим людям.

Всё же, в мире есть огромное количество позитивных добрых людей. И только на них ещё держится наша жизнь. И любовь ещё пока существует. А значит хотя бы мне нужно стараться сохранять это добро в себе и дарить его другим. Может маленькими шажками мы сможем добиться большего. Один из таких шажков – бескорыстная любовь».

Елизавета К.

«Легко ли человеку быть щедрым? Зависит ли это качество от того,

насколько богат человек? Такие вопросы освещает миф о золотом мангусте.

Произведение раскрывает проблему добродетели, описывая жизнь семьи, проживающей в крайней нужде. Несмотря на голод, семья отдала последнюю еду голодному гостю, который оказался богом справедливости и щедро одарил их.

В тексте звучат следующие слова: «Легко быть щедрым и заниматься благотворительностью тому, кто богат. Бедняку труднее быть добродетельным, зато каждый его такой поступок ценится неизмеримо выше». Я полностью разделяю такое мнение, поскольку природой человека заложено, что ему необходимо удовлетворить свои потребности, прежде чем задуматься о том, чтобы поделиться. Только самые сильные люди способны на щедрость, которая не зависит от внешних факторов, поэтому такой поступок должен цениться больше: «Заслуга бедняка, отдающего свои крохи гораздо ценнее жертвы богача».

Многие литературные произведения описывают жизни сильных людей в сложных обстоятельствах, один из примеров щедрости человека мы можем встретить в произведении Джека Лондона «Мартин Иден». Главный герой, Мартин, жил в одном доме с Марией Сильвой – матерью семи детей. Они оба жили бедно, но в один из дней, когда Мария заметила, насколько сильно похудел ее сосед, она отдала ему часть своей еды, хотя тем самым она лишала пищи себя и своих детей. На мой взгляд, именно в тяжелых жизненных обстоятельствах раскрываются истинные качества человека, такие как добродетельность.

В заключение хочется сказать, что стоит ценить поступки людей, которые готовы идти на жертвы ради других. Истинная щедрость проявляется лишь когда добрые чувства и желание помочь идут от сердца».

Анна С.

«Связаны ли между собой доверие и любовь? Что такое доверие? И что такое любовь? Эти вопросы волновали и продолжают волновать многих поэтов, писателей, философов, музыкантов, а также обычных людей. Но каждый

приходит к своим выводам и определениям. Начнем с того, что доверие – полагаться на кого-то как на самого себя. Любовь же понятие необъятное и всегда разное. Это чувство сердечной привязанности, глубокой симпатии. Оно различается в зависимости от ситуации. Любовь к родителям, брату или сестре – это та связь, которую трудно чем-либо разорвать. Она является одной из самых крепких.

Любить значит доверять. Так ли это? Именно эта тема затрагивается в мифе «Урок любви и доверия». Великий воин Бхишма воспитывал трех братьев сирот (своих племянников). Однажды он увидел игру, в которую любят играть его племянники и был ошеломлен происходящим. Воин не понимал, почему дети играют в такую опасную игру с их старшим слепым братом. Младшие «забирались на верхушки деревьев и прыгали по очереди вниз на старшего брата». Бхишма, спросив у младшего из братьев о происходящем получил ответ, после которого, на его глазах «начали наворачиваться слезы». Что же это был за ответ? Младший даже не задумывался о том, что может произойти во время такой игры, и все потому, что он уверен в его старшем брате, несмотря на слепоту; он не задумываясь ему доверяет, ведь «старшему брату не нужны глаза, чтобы увидеть», «он видит нас благодаря любви в своем сердце». Эти слова подтверждают тот факт, что любить – это значит доверять, а также еще раз подтверждают непоколебимую силу родственной связи.

Любовь и доверие – это два слова, находящиеся в тесной взаимосвязи друг с другом. Безусловно, доверие к чужому человеку, другу\подруге - абсолютно несоизмеримо с тем безусловным доверием к членам семьи. В этом случае человек никогда не сомневается в родном ему человеке, с которым он связан кровной связью – у него никогда не возникает вопрос - Могу ли я доверять ему? Будет ли это правильно и безопасно? Так, для меня говоря о каких-то ситуациях своему отцу или сестре, пробуя что-то новое, мне никогда не приходит в голову мысль о недоверии, и все потому, что любовь позволяет без сомнений и лишних мыслей доверять родному для себя человеку. Подводя итоги всему вышесказанному, можно сделать вывод, что миф «Урок любви и доверия»

показывает читателям как сильно связана любовь с безоговорочным доверием, а также учит тому, что любовь – это одна из самых сильных связей между людьми, и в случае недоверия к любимому человек – стоит задаться вопросом – по-настоящему ли он вами любим и является ли это любовью, а не просто привязанностью и привычкой?».

Наталья О.

В мифе о волшебной булаве повествуется о событиях царства Панчалы, где был жестокий правитель, потерявший своего наследника. Когда у царя родилась дочь, он возненавидел ее и прогнал из дворца. Принцесса, которую звали Драупади встретила на берегу озера таинственного незнакомца, который собирался захватить царство ее отца с помощью волшебной булавы. Драупади не могла позволить ему убить ее отца, и когда незнакомец пришел во дворец, она загородила собой отца и остановила самое страшное оружие во вселенной.

Главная мысль этого мифа заключается в том, что истинная любовь, бескорыстие и прощение способны остановить войну. Сила любви может изменить отношение человека ко многим вещам, пробудить в нем чувство праведности. И эту большую силу бескорыстной любви хранит в себе каждая женщина в этом мире. Подтверждение этой мысли можно найти в тексте, например, слова незнакомца о силе, заложенной в женщинах, о том, что никто больше не имеет права называть женщину слабой. Также об этом нам говорят изменения в жизни и душе царя Друпеды, его сердце оттаяло, он простил учителя, стал уважительно относиться к женщинам и полюбил свою дочь.

Я согласна с затронутой темой, каждая женщина и правда таит в себе огромную силу любви, которая способна изменить многое. Однако, я считаю эта сила есть не только в женщинах, она есть в каждом человеке. Эта сила может быть спрятана глубоко внутри, что даже сам человек о ней не ведает. В моей жизни было много случаев, когда доброта и бескорыстная любовь одного человека заставляла задуматься людей вокруг него. Они неосознанно менялись рядом с ним, становились более открытыми и чувственными.

Данный миф заставляет задуматься нас о силе чувства любви, о том, как

важно относиться к людям без корысти, не держать на них злость и обиду, какое бы зло они вам ни сделали».

Юлия В.

«В нашей жизни многое решают чувства. Иногда даже из самых сложных ситуаций нам помогают выбраться родные, любимые нами люди. Они наша защита и опора, помогающая двигаться вперёд.

В мифе о любви и вере говорится о сильной любви братьев. Слепой Дриташтра без труда ловит своих младших братьев, прыгающих с дерева. На недовольства дяди мальчики сказали: "- Дядя, старшему брату не нужны глаза, чтобы увидеть меня или Видуру. Он видит нас благодаря любви в своем сердце". Мальчики так близки, что никакая опасность не станет для них преградой. Вместе они способны решить любую, даже самую сложную проблему.

В моей жизни было много различных, достаточно сложных ситуаций. Однажды, когда я устала после тяжёлой недели и трудностей с друзьями, я сидела на кухне и плакала. Мне очень хотелось поговорить с кем-нибудь, чтобы меня поняли и поддержали. Но такого человека не было рядом. Когда я полностью погрузилась в свои мысли и была раздавлена и разочарована, вдруг, услышала телефонный звонок. Это была мама... Первый вопрос был таким: " У тебя всё в порядке? ". Я была удивлена и решила узнать, почему она спрашивает. В ответ я услышала: " У меня заболело сердце и слезы выступили на глазах, я сразу поняла, что у тебя проблемы ". У меня был шок, но я всё рассказала маме, она меня выслушала и поддержала. Именно такого разговора мне не хватало... Мама за сотни километров почувствовала, что её ребёнку тяжело и всеми возможными способами постаралась помочь. Так происходит у многих близких людей и это не объяснить наукой, на такие чудеса способна близость родственных, любящих душ.

Действительно, иногда подобные ситуации поражают, ведь такие поступки невозможно объяснить или понять людям, которые никогда не сталкивались с подобным. Родные, близкие люди тесно связаны, им не нужна глаза и уши, чтобы понять, что где-то там, на большом расстоянии, их ребёнку,

маме, бабушке, другу плохо, что им нужна помощь. Для этого нужно лишь любящее сердце и человек, которому ты не безразличен».

Дарья Б.

«Главная мысль «Мифа о золотом мангусте» заключается в понимании того, что является ценным для разных слоев населения. Как оценивается благосостояние той или иной страты?

В мифе повествуется процесс празднования победы царями, ход которого нарушается внезапным появлением волшебного зверька-мангуста с золотой частью тела.

Зверёк поведал людям историю, в которой был простой бедняк, выживающий со своей семьёй в нелёгкое для них время - у семьи пропал урожай и тем самым - они лишились нормальной жизнедеятельности, в которой есть возможность удовлетворять базовые естественные потребности: наступил голод.

Каково же было отношение этой бедной семьи к гостю, пришедшему в их дом? Они не просто отдали часть своей еды, которая никак на них не повлияла бы, они отдали даже то, что было жизненно необходимо, что поддерживает хоть как-то их существование на земле. Они отдали ему последнюю еду... За что и получили вознаграждение от этого человека, который в итоге оказался богом справедливости.

Можно сравнить то, какие потери понесли в бы в данной ситуации богатые люди. Они бы отдали определённую долю, которая никаким образом не влияет на их благосостояние, и остались в той же степени материального достатка, что и была изначально.

Из этой информации можно сделать следующий вывод: поскольку бедному человеку намного сложнее отдать свое ближнему (ведь он и так живёт в сложной обстановке), а у богатого от этого "не убавится", следовательно, подобный поступок от бедняка будет намного ценнее и весомее, нежели если бы совершил такой поступок состоятельный человек не в едином объёме».

Амина Т.

«В мифе "Урок любви и доверия" говорится о взаимоотношениях между дядей и его племянниками, которых он воспитывает. Главная мысль текста в том, что любовь- великая сила, которой нужно доверять.

Дяди Бхишма увидел, как дети играют в саду. Младшие прыгали с дерева на старшего. Он с рождения был слепым. Бхишма испугался за младших племянников, остановил игру и начал их ругать. На что они ему ответили: "Дядя, старшему брату не нужны глаза, чтобы видеть меня или Видуру. Он видит нас благодаря любви в своём сердце."

Я считаю, что любовь — это то, что движет миром. Без неё невозможно прожить. Многие были совершены во имя любви. Нужно доверять этому чувству. У каждого есть мама. Мамина любовь — это чудо. Каждая мама верит в своего ребёнка, поддерживает, несмотря ни на что. Вера и любовь- те чувства, без которых невозможна счастливая семья».

Татьяна Б.

«Преданность — это нравственное качество, которое предполагает верность другому человеку. Преданный человек никогда не оставит близкого в беде, всегда придет к нему на помощь, как бы тяжело ему ни было.

В тексте повествуется о подвиге жены ради мужа. Главная героиня — Савитри проявила преданность по отношению к мужу. Она дала «обет» своему мужу, что всюду будет следовать за любимым. И поэтому несмотря ни на что она пошла за мужем в долину смерти. Она считает, что «жена всегда должна следовать за мужем, ибо семья – это самое большое сокровище». На мой взгляд, Савитри сделала огромный поступок ради мужа. Ведь преданность – это высшее и важное качество человека, это способность оставаться верным близким и любимым людям, даже в самые трудные времена.

Бывают случаи, когда человек может быть настолько сильно быть преданным человеку, что это преданность перейдет за границы допустимого. Это может подтолкнуть его к бездумным действиям, о которых впоследствии можно будет сожалеть.

Таким образом можно сделать вывод, что преданность – лучшее качество

человека, данные нам свыше. Как писала А. Кислицина “Берегите тех, кто был вам верен. Преданность не купишь — это дар”».

Мария А.

«Миф повествует о истории одной девушки несравненной красоты, которую звали Савитри. У неё был муж - Сатьяван. Однажды они вместе отправились в лес собрать хворост, но Сатьяван почувствовал слабость и решил передохнуть.

Вдруг Савитри увидела приближающегося незнакомца — это был бог смерти Ямарадж. На глазах у Савитри он извлёк душу Сатьявана и стал удаляться с ней. Тогда Савитри последовала за ними. Ямарадж уговаривал Савитри вернуться обратно, но Савитри не сдавалась. Яма понял, что так просто ему не избавиться от девушки. Тогда, удовлетворённый её преданностью мужу, он предложил ей один дар на выбор, кроме воскрешения и девушка попросила вернуть коварно отнятое врагами царство ее мужа. Ямарадж исполнил это, но Савитри не ушла и продолжала следовать зам ним. Тогда Ямарадж даровал ей ещё одно желание. Савитри попросила - родить что могучих сыновей. Ямарадж согласился, тогда Савитри указала, что это желание не сможет исполниться без мужа. Ямарадж был доволен её любовью и преданностью и вернул Сатьявану жизнь.

Например, героиня Тургенева Зинаида из повести «Первая любовь» горячо предана любимому человеку. До этого она всерьёз не влюблялась. Преданность заставляет влюблённую вытерпеть удар хлыстом от любимого, да ещё и поцеловать нанесённую хлыстом рану. Схожа и история пушкинских Татьяны и Евгения из произведения «Евгений Онегин». Татьяна горячо любит Евгения, однако тот взаимностью отвечать не спешит. Преданность Татьяны – в любви. Она благородная женщина, поэтому любовь и преданность по её понятиям неразрывно связаны.

В итоге, хочется сказать о том, что, в какой бы форме не происходила любовь, и по отношению к кому или чему бы они ни была направлена, важно, чтобы она несла положительные эмоции и настроения. Это поможет сделать

общество более полноценным и счастливым».

Ляйсан Б.

«В данном тексте автор повествует об удивительной истории, произошедшей в империи Бхараты. Мы узнаем об учителе, решившем проверить мастерство своих воспитанников. Гуру Дрона просит учеников прицелиться и снести голову ястребу, которого он сам смастерил и посадил на верхушку дерева. Каждый раз, когда ученик уже готов выстрелить, учитель останавливает его и просит описать, что же он видит вокруг. Каждый из ста его воспитанников отвечает одинаково: "я вижу тебя, о учитель, вижу братьев, поля и дерево...", тогда гуру прогоняет ученика. Лишь последний ученик, самый младший, отвечает, что видит только голову ястреба. Довольный учитель позволяет ему выстрелить.

После прочтения текста становится понятна главная мысль: если у тебя есть цель, то думай только о ней. Автор считает, что всё остальное на пути к твоей цели — это помеха. В качестве доказательства приведу аргументы из текста. Автор пишет о том, что учитель спрашивает у младшего ученика, Арджуна, видит ли он дерево, на котором сидит ястреб, и тот отвечает, что не видит ничего, кроме ястреба.

"Мне видна только голова птицы и ее глаз, но не вся она целиком" - говорит Арджун. Так автор выражает свою точку зрения: человек должен сконцентрироваться только на своей цели, отбросив все остальные вещи.

Я согласна с позицией автора: считаю, что для достижения цели, необходимо уделить всё своё внимание на её реализацию. Приведу пример из собственного опыта. В прошлом году у меня были проблемы с английским языком, за четверть выходила тройка. Однако я поставила себе цель: выучить всю программу за 6 класс и сдать на отлично последнюю контрольную. У меня были каникулы, во время которых мои друзья ежедневно звали меня гулять, но я помнила о своей цели и работала для ее достижения. Целыми днями я учила слова и отработывала упражнения на грамматику. По вечерам я смотрела видео

на английском и выписывала незнакомые фразы. Через три недели состоялась итоговая контрольная работа, которую я написала на пятёрку. В итоге за четверть у меня получилась оценка "хорошо". Я была на седьмом небе от счастья.

Подводя итоги, хочется сказать, что, если человек поставил цель, он должен делать всё возможное для ее достижения, не отвлекаясь на незначительные вещи. Добавлю, что целеустремленность — это качество, которое человек должен в себе развивать, поскольку достижение поставленной цели дарит нам удовлетворение и чувство самореализации».

Гульнара Ф.

«Миф рассказывает нам историю и том, как к семье бедняка явился бог Дхарма под видом бездомного. Бог просил еды у бедняка, потому что был очень голоден. У бедняка не было шикарных яств, но он все же решил поделиться с Дхармой, также поступила и его семья. В ответ бог одарил бедняка богатствами, что вся его семья жила в достатке до конца своих дней.

Основная мысль мифа в том, что нужно быть милосердным и отзывчивым. Даже если у тебя самого чего-то не хватает, ты должен с пониманием относиться к чужой проблеме и пытаться сделать все возможное.

В современном мире мы утратили такое прекрасное качество, как отзывчивость. У каждого свои проблемы и никому нет дела до других. С одной стороны, это звучит очень жестоко. Ведь есть люди, которым никто не может помочь, и даже ты ему отказываешь. После такого хочется задуматься: «А помогут ли мне, когда я буду в беде?» И ведь правда, не каждому удаётся найти «руку помощи». Поэтому стоит развивать своё чувство сострадания и взаимопомощи.

Однако, в современной реальности тяжело оставаться милосердным и отзывчивым. Каждый из нас хоть раз сталкивался с людьми, которые пытаются наживаться на добрых людях: они придумывают себе душераздирающие истории о том, как им тяжело и просят о помощи. Когда доверчивые люди им помогают, выясняется, что помощь этому человеку совсем не нужна. Но,

несмотря на это, хочется верить, что мир не настолько жесток и все ещё остались добрые и честные люди. Таким образом, можно сделать вывод, что добро нужно поощрять, ведь добро всегда возвращается».

Алина К.

«В мифе о золотом мангусте повествуется о том, как во время празднования победы в войне и преподнесении даров богам появился мангуст, который рассказал историю: в гости к бедной семье пришел человек, такой же голодный, как и эти люди. И семья поделилась последними порциями еды с гостем без капли жадности. За что бог справедливости Драхма отблагодарил эту семью.

Я думаю, в этом мифе основной является мысль о том, как важно делиться и помогать при любых обстоятельствах, даже если у тебя нет на это возможностей, именно об этом говорится в данном фрагменте: «Заслуга голодных бедняков, накормивших незнакомого человека, гораздо выше, чем заслуги богатых царей, совершивших даже не одно, а много жертвоприношений и подаяний». Также в тексте говорится о том, что намного ценнее помощь от людей, которые сами нуждаются в ней, чем от тех, для кого принесенные в помощь дела или вещи не являются ценностью:» все состоявшееся великое жертвоприношение не стоит и горшка ячменной муки, данной добродетельным бедняком из города Курукшетры».

Я полностью согласен с главной идеей данного мифа. Я всегда с огромным теплом наблюдаю за тем, как люди с ограниченными возможностями помогают другим. Эти люди безвозмездно пытаются принести пользу нашему обществу, несмотря на то что они сами во многом нуждаются в помощи, или их работа и труд даются им намного сложнее, чем полностью здоровым членам нашего социума.

Подводя итоги, я могу сказать, что безвозмездная и бескорыстная помощь очень важна. Нужно отдавать тем, кто нуждается. Важно думать не только о себе и благополучии своей семьи, но и о других».

Андрей Ю.

«В тексте повествуется я об экзамене по стрельбе из лука, на котором учитель проверяет не то, как его ученики стреляют, а то, как они готовятся к выстрелу, как видят свою цель. Экзамен прошёл лишь Арджуна, поскольку другие ученики обращали внимание на незначительные детали, в то время как Арджуна видел только свою цель и знал, как её достичь.

Он сказал учителю, что не видит ни окружающих его людей, ни деревьев, а видит только глаз птицы, который ему необходимо поразить. Только такой ответ удовлетворил учителя, поскольку он понимал, что на пути к своей цели необходимо думать только о ней и не тратить своё внимание на отвлекающие вещи. Данный текст именно об этом, о целеустремлённости, о важности концентрации на конкретной цели.

Так бывает и в жизни, например, когда садишься делать домашнее задание и думаешь о том, что нужно и кошку покормить, и вещи в шкаф сложить, и ещё что-нибудь. Если так подходить к делу, то не получится качественно сделать задание из-за постоянных мыслей о других делах, но если сконцентрироваться только на своей цели и не думать о другом, то задание будет выполнено качественнее, чем если отвлекаться.

Я считаю, что этот текст очень интересен и ценен, поскольку демонстрирует важность концентрации на своей цели и показывает, что необходимо отделять важное от второстепенного».

Иван С.

«Представьте себе ветер, натянутую тетиву и мерное дыхание. В один миг всё замирает, ваше сердце пропускает удар и все в этой вселенной сводится к месту, где через секунду будет наконечник стрелы. Выстрел.

В мифе рассказывается об испытании молодых имперских лучников, которое из сотни царевичей прошёл только один. Почему учитель позволил выстрелить Арждуне? Одним из самых важных качеств воина является его целеустремленность. Сосредоточенность на своей цели может позволить

сделать точный выстрел и спасти жизнь своему соратнику на поле боя. Учитель юношей был мудр в своём испытании и нашёл среди всех подопечных лишь одного, который по-настоящему видел свою цель. Арджуна не интересовался в этот момент внешним миром. Лишь голова ястреба, куда указывала его стрела».

Алена К.

«В данном мифе повествуется о трёх братьях, которые играли в опасные игры, по мнению их воспитателя - великого воина.

Я считаю, что главная мысль этого текста заключается в том, что необязательно слышать, видеть или трогать человека, чтобы его чувствовать. Достаточно только одного - любви к этому человеку. В мифе мы можем увидеть, насколько сильная любовь у братьев между собой. Дритарштра, слепой брат, ловил своих братьев, которые прыгали с дерева, не видя их, а только слыша их голоса.

Данная цитата подтверждает мои слова: «Дядя, старшему брату не нужны глаза, чтобы увидеть меня или Видуру. Он видит нас благодаря любви в своем сердце». Я считаю, что это действительно так. Иногда мы чувствуем людей, которых любим, даже на огромном расстоянии. Не видя человека, можем почувствовать его настроение.

Например, такая ситуация была у меня в жизни и не раз. Когда, не договариваясь с подругой, созваниваемся в одну минуту или секунду. Или отправляем сообщение в одно и тоже время.

По моему мнению, очень важно в жизни иметь такого человека или людей, которых ты будешь чувствовать сердцем. Мне понравился данный миф, ведь он отражает истинные человеческие чувства, которые мне близки».

Ассият М.

Приложение 4. Возможности современных учебников русского языка и литературы для обучения школьников интерпретации

Теоретический анализ научной литературы подтвердил предположение о том, что включение в систему обучения сочинений, основной задачей которых стоит интерпретация мифологических текстов, позитивно влияет на коммуникативные навыки и развитие речи обучающихся. Для выявления реальных условий такой работы, необходимо определить возможности современных учебников русского языка и литературы для формирования интерпретационных умений. Для осуществления поставленной задачи было решено проанализировать учебники по русскому языку для 7 класса под редакцией М.Т. Баранова и учебник по русскому языку для 5-9 классов под редакцией В.В. Бабайцевой, а также учебники по литературе для 7 класса под редакцией И.Н. Сухих и В.Я. Коровиной. Основными критериями для отбора учебников были рекомендации Министерства образования РФ, а также их популярность и востребованность.

Существуют следующие критерии анализа учебников в контексте формирования интерпретационных навыков:

1. наличие заданий на понимание/ толкование смысла текста;
2. количество текстов, подходящих для интерпретации, к которым может быть дано задание на понимание смысла текста;
3. наличие заданий, где предлагается не просто определить смысл, но высказать свое мнение;
4. наличие плана/ модели/ образца, по которому обучающийся может выстроить свой ответ.

В процессе анализа учебника «Русский язык. Теория» под редакцией В.В. Бабайцевой, предназначенного для 5-9 классов общеобразовательных школ, было выявлено отсутствие заданий, направленных на формирование интерпретационных умений. Учебник последовательно описывает систему языка, пунктуационные и орфографические правила. Темы раскрываются с

помощью учебных текстов, периодически иллюстрируются примерами из художественной литературы. Однако тексты часто приводятся отрывочно, в основном объем составляет не более одного-двух предложений. Присутствует также 7 коротких справок о выдающихся филологах и лингвистах (М.В. Ломоносов, А.Х. Востоков, Д.Н. Ушаков, Л.В. Щерба, В.И. Даль, В.В. Виноградов, А.А. Шахматов). Задания на понимание смысла текста отсутствуют, как и задания, где предлагалось бы высказать свое мнение или понимание прочитанного. При этом в учебнике присутствует 21 художественный текст, и к одному из них, стихотворению Я. Акима о космосе, приведенном в параграфе 5 «Прилагательное», составителем учебника дается готовое толкование, хотя здесь можно было бы дать интерпретационные задания школьникам, направленным на формирование умений формулировать смысл произведения и выразить свою точку зрения, давать оценку:

Первичный текст	Толкование составителя учебника	Возможные интерпретационные задания
<p>Пилот в космической ракете На Землю глянул с высоты. Еще никто, никто на свете Такой не видел красоты! Внизу, за стеклами кабины, В молочных облаках лежал Далекий, маленький, любимый Земной голубоватый шар. (Я. Аким)</p>	<p>«Поэт ярко характеризует Землю – земной шар прилагательными, которые различаются по смыслу: по цвету (голубоватый), по месту (далекий), по величине (маленький), даёт эмоциональную оценку предмета (любимый)».</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. О чем говорится в стихотворении? 2. Как автор характеризует Землю? Какие (ключевые) слова он использует для ее описания? 3. Как эти слова влияют на понимание текста, позиции автора? 4. Какими <i>прилагательными</i> вы бы описали земной шар?

Во вводном курсе, рассчитанном на более младший возраст, уместны были бы задания на понимание текста и роли тех или иных частей речи в нем. В

основном курсе, в параграфе «Понятие о литературном языке», не приводится ни одного текста для иллюстрации данных категорий, хотя разбираются фундаментальные явления – культура речи и нормы русского языка. В параграфе «Гласные и согласные звуки» автор приводит данные о звукописи, указывая на роль согласных. Как пример, приводится стихотворение В. Сулова «В тишине лесной глуши...», перед которым даются комментарии к произведению, что представляет собой лекционную форму подачи знаний, то есть обучающимся предлагается готовое знание, нет возможности подумать над смыслом самим (пассивное обучение вместо деятельностного подхода, рекомендуемого ФГОС). Можно также было бы дать интерпретационные задания перед стихотворением, таким образом реализовался бы деятельностный, интерактивный подход в обучении. В этом же параграфе приводится отрывок из стихотворения Ф. Тютчева «Люблю грозу в начале мая...», в комментарии которому резюмируется, что строки передают звучание грома. На наш взгляд, более успешной учебной ситуацией было бы предоставление школьникам возможности самим поразмыслить над текстом и прийти к выводам о звукописи в произведении.

В разделе «Лексикология и фразеология» также были бы эффективны задания на понимание фразеологизмов, многозначных слов, прямых и переносных значений слов, синонимов, антонимов, архаизмов, неологизмов и т.д. Однако в разделе «Морфология» отсутствие подобных заданий понятно и оправданно, поскольку задачей основного курса является углубленное изучение теоретических понятий русского языка, а не литературы.

В разделе учебника для 7 класса, посвященном самостоятельным частям речи, на 23 параграфа не приводится ни одного художественного текста (за исключением отдельных предложений, иллюстрирующих правила). В разделе, отведенном для изучения в 8 классе, где изучаются синтаксис и пунктуация, на 45 параграфов приводится 7 отрывков из художественных текстов. В основном курсе, разработанном для 9 класса, на 20 параграфов приводится 2 художественных текста: отрывок из прозы К. Паустовского и стихотворение

«Словарь» С. Маршака.

Общие статистические данные о количестве связных текстов в учебнике «Русский язык. Теория» для 5-9 классов под редакцией В.В. Бабайцевой приводятся в таблице №2. К потенциально интерпретируемым текстам мы не отнесли краткие справки о достижениях ученых, так как этот материал, на наш взгляд, не является эффективным для интерпретации обучающимися 7 класса.

Анализ учебника «Русский язык. Теория» под ред. В.В. Бабайцевой

Количество связных текстов в учебнике	25
Количество текстов, к которым дается задание на понимание смысла	0
Потенциально интерпретируемые тексты	18
Количество текстов, в заданиях к которым обучающимся предлагается высказать собственное мнение	0

В процессе анализа учебника «Русский язык» для 7 класса авторского коллектива М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцова и других была выявлена его структурно-семантическая направленность. Все теоретические знания рассматриваются с точки зрения формальных показателей (структуры), семантики и функциональных возможностей. Такой подход облегчает восприятие и делает материал наиболее наглядным. Авторы вводят новый материал посредством дедуктивного изложения, в начале параграфов часто присутствуют наводящие вопросы. Задания к упражнениям в основном формулируются комплексно: сначала даются задания на усвоение изучаемого материала, затем на повторение пройденного и закрепление навыков.

В учебнике присутствует большое количество связных текстов, направленных на формирование патриотического настроения и нравственного воспитания учащихся, большую часть из которых составляют отрывки из художественных произведений российских писателей. Присутствуют вводные тексты, содержащие знания о выдающихся ученых, о богатстве русского языка. Соотношение общего количества связных текстов к текстам, формирующим интерпретационные умения представлено в таблице № 3.

Анализ учебника «Русский язык» под ред. М.Т. Баранова

	Количество, выраженное в числах	Количество, выраженное в процентах
Количество связных текстов в учебнике	131	100 %
Количество текстов, к которым дается задание на понимание смысла	46	35,1 %
Потенциально интерпретируемые тексты	74	56,4 %
Количество текстов, в заданиях к которым обучающимся предлагается высказать собственное мнение	4	3 %

В таблице не отображены связные тексты, которые не подходят ни к одной из перечисленных категорий. К ним относятся 7 текстов (5%) описательного характера небольшого объема, на наш взгляд, задания на толкование смысла к таким текстам не могут полноценно развить интерпретационные навыки обучающихся, и потому не уместны.

Итак, анализ показал, что учебник под редакцией М.Т. Баранова, в отличие от теоретического учебника под редакцией В.В. Бабайцевой, содержит задания на понимание смысла текста. При этом тексты, в заданиях к которым школьникам предлагается высказать собственное мнения, составляют критически маленькое количество, также не использованы возможности потенциально интерпретируемых текстов: задействовано только 35 % материала.

Анализ пособий по литературе выявил иную ситуацию. Учебник по литературе под редакцией И.Н. Сухих (часть 1) последовательно знакомит обучающихся с теоретико-литературными понятиями (гипербола, аллегория, силлабо-тонический стих и т.д). Тексты делятся на учебные, биографические, исторические, культурологические, публицистические (актуальные высказывания современников и литературоведов) и художественные. Художественные тексты сопровождаются списком вопросов (минимальное количество – 5, максимальное – 32), заданиями, в том числе творческими,

художественными проектами, списками для дополнительного чтения, иллюстрациями. В учебнике постоянно проводятся параллели между литературными произведениями, живописью и кинематографом (предлагается ознакомиться с кинолентами, снятыми по мотивам произведений).

В учебнике присутствует 77 потенциально интерпретируемых текстов, при подсчете не учитывались учебные и биографические тексты. Некоторые художественные тексты считались как 1 единица (например, не разделенные на части произведения: «Шинель» Н.В. Гоголя, «Дикий помещик» М.Е. Салтыкова-Щедрина), некоторые тексты считались как несколько единиц в соответствии с разделением на части и логикой составителя. Так, в учебнике повесть «Тарас Бульба» разделена на 9 частей, к каждой из которых приводится отдельный блок вопросов и заданий, соответственно в этом случае каждая часть засчитывалась как отдельный текст. В учебнике есть 58 вопросов на понимание смысла прочитанного, однако только в 6 из них напрямую спрашивается о смысле произведения («Попробуйте сформулировать, какая важная идея заключена в этой сцене», вопрос дан со звездочкой, как задание повышенной сложности), остальные 52 вопроса носят наводящий характер («Почему, несмотря на жалость и тревогу, Гектор не может выполнить ее просьбу?», «Испытывает ли ненависть друг к другу Приам и Ахилл в этой сцене?», «Почему Остап в последние минуты жизни хотел увидеть отца?»). Есть также 7 вопросов, где обучающихся просят не просто определить смысл, но и высказать собственное мнение («Как вы думаете, почему уважаемый, проживший достойную жизнь князь, называет себя «худым», «грешным»?», «Согласны ли вы с тем, что «пролить слезы о грехах своих» - это уже доброе дело?», «Как вы понимаете выражение в финале главы: «И погиб козак!», «Как вы считаете, чем счастливы крестьяне?», «Как вы понимаете последнюю фразу стихотворения Цветаевой?», «Как вы понимаете выражение «жизнеутверждающее отчаяние»?»). В учебнике также присутствуют 3 задания, в которых просят дать письменный ответ по приведенному плану: 1) сопоставление героев «Тараса Бульбы», братьев Остапа и Андрия; 2) сопоставление образов Ларры и Данко; 3) анализ стихотворения. К

12 текстам (в основном стихотворным) не даются задания на определение смысла.

Анализ учебника «Литература» под ред. И.Н. Сухих

Всего текстов	73
Количество текстов, к которым дано задание на понимание смысла	61
Количество текстов, к которым не дано задание на понимание смысла	12
Количество заданий на понимание смысла	58
Количество заданий, где предлагается высказать свою точку зрения	12

Анализ первой части учебника по литературе под редакцией В.Я. Коровиной выявил значительные структурные отличия от предыдущего пособия. Художественные тексты предваряются биографической статьей об авторе, высказываниями его современников или публицистическими статьями о творчестве писателя. За этим следует ряд заданий, приведенных в рубриках: «Творческое задание», «Литература и изобразительное искусство», «Учимся читать выразительно», «Обогащаем свою речь». В каких-то случаях эти рубрики даются после произведения, в каких-то – перед. Иногда они дублируются (даются до и после художественного текста), но тогда содержат в себе иные задания. После художественного текста следует ряд вопросов (от 2 до 9), расположенных в рубрике «Размышляем о прочитанном». Почти после каждого произведения приводится рубрика «Фонохрестоматия», в которой предлагается послушать актерское чтение и оценить его. К теоретико-литературным знаниям можно отнести определение понятия «былины», данного в начале учебника. Никаких иных литературоведческих сведений, направленных на углубление понимания текста, в этой части учебника не приводится.

В учебнике «Литература» под редакцией В.Я. Коровиной присутствуют 105 текстов, при подсчете учитывались художественные и публицистические тексты, биографические справки не считались. В пособии есть 47 заданий на понимание смысла текста и одно задание, в котором предлагается не просто определить смысл, но и высказать свое мнение («Как вы думаете, почему рассказ

о судьбе Дуни, начатый Самсоном Выриным, ведется от лица автора-повествователя?»). При этом образца ответа или какой-либо модели, по которому обучающийся мог бы выстроить свое высказывание, не приводится. В учебнике также есть 28 текстов (чаще всего стихотворных), к которым не дается задания на понимание смысла прочитанного. Анализ содержания учебника представлен в таблице ниже.

Анализ учебника «Литература» под ред. В.Я. Коровиной

	Количество, выраженное в числах	Количество, выраженное в процентах
Всего текстов	105	100 %
Количество текстов, к которым дано задание на понимание смысла	77	73,3 %
Количество текстов, где не дано задание на понимание смысла	28	26,6 %
Количество заданий на понимание смысла	47	44,7 %
Количество заданий, где предлагается высказать свою точку зрения	1	0,9 %

Итак, сопоставление учебников по литературе выявило, что при достаточном количестве заданий, направленных на понимание смысла прочитанного, критически малой является составляющая заданий, в которых обучающимся предлагается высказать собственную точку зрения, также практически отсутствуют образцы ответа, по которым ученики могли бы выстраивать логику своих высказываний.

Таким образом, анализ УМК по русскому языку и литературе (В.В. Бабайцева, М.Т. Баранов, И.Н. Сухих, В.Я. Коровина и др.) выявил, что в контексте формирования коммуникативных умений интерпретационного характера данные УМК не обладают достаточным методическим материалом. С одной стороны, в данных учебниках большой спектр художественного

материала, на основе которого предполагается развитие речевых навыков, но с другой стороны, потенциал этих текстов не задействован. Это обусловлено тем, что в учебниках данных УМК не приводятся задания, направленные на осмысление текста, его толкование и продуцирование вторичных текстов. Или же подобные задания присутствуют, однако носят несистематический характер. Также в проанализированных УМК не достаточное количество упражнений, направленный на формирование умения формулировать и аргументировать собственный тезис по прочитанному тексту. В УМК «Русский язык» под редакцией В.В. Бабайцевой такие задания не были обнаружены. Прослеживается также нехватка опорных материалов в виде образцов, клише, шаблонов, опираясь на которые, ученик мог бы создавать собственное высказывание.

Приложение 5. Анкеты для учителей и студентов-филологов

Анкета для учителей

1. В ряде заданий в учебниках по русскому языку школьникам предлагается объяснить, как они понимают смысл текста или высказывания. Как вы понимаете формулировки заданий данного типа? Какую деятельность они предполагают?

2. Ниже приводится перечень учебных действий, осуществляемый в процессе интерпретации смысла текста. Каков должен быть порядок действий? Если вы считаете, что перечень неполный, дополните его.

Учебные действия при формулировке собственного понимания смысла текста:

- 10) прочитать текст;
- 11) выделить ключевые слова в тексте;
- 12) определить значение ключевых слов текста;
- 13) найти в тексте те предложения, из которых становится ясен смысл ключевого слова в понимании автора;
- 14) определить смысл (основную мысль) текста;
- 15) сформулировать аргументы в пользу верного определения значения интерпретируемого текста, подобрав цитаты;
- 16) выделить основные сюжетные ходы текста;
- 17) определить связь сюжетных ходов текста и смысла текста;
- 18) сформулировать свою позицию в отношении проблематики текста (подобрав фактуру, примеры из личной жизни).

3. Познакомьтесь с сочинением ученицы по прочитанному тексту. Укажите ошибки сочинения, связанные с неверной интерпретацией исходного текста.

Сочинение ученицы по сказке “Никита Кожемяка”

“Я прочитала сказку “Никита Кожемяка”, в которой повествуется о богатыре и его подвиге. Никита был простым рабочим, но очень добрым и

сильным. И когда наступила беда, Кожемяка людей пожалел и стал биться со змеем.

На мой взгляд, это очень важно, что богатырь решил прийти на помощь в трудную минуту не ради награды, а просто, чтобы помочь. Это доказывает, что он очень хороший и умный человек.

Смысл этой сказки заключается в том, что надо быть таким, как богатырь Никита Кожемяка, ведь он обхитрил змея и убил его, но не сам. Надо быть хитрым и умным, не доверять злодеям. Никогда не предавать родину, ведь главный герой пошел к змею только из-зи родины, а змей предлагал ему как бы ее предать. Я думаю, вот что хотел сказать автор в этой сказке, преподать нам всем пример.