

А. П. Ганжа

Науч. рук. – В. С. Новак, д-р филол. наук, профессор

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО
«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»**

В статье рассмотрены интерактивные формы работы с текстом романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и представлены отдельные результаты авторской апробации системы данных форм работы при изучении романа в период прохождения педагогической практики в школе. Выявлены основные трудности восприятия произведения старшеклассниками, обоснована эффективность таких интерактивных форм работы, как дискуссия, дебаты, ролевые игры и проектная деятельность.

Проблема снижения читательской активности среди подростков в последние десятилетия приобрела глобальный характер. Исследователи фиксируют устойчивую тенденцию: «Школьники всё менее охотно обращаются к большим художественным текстам, предпочитая короткие форматы и визуальный контент» [1, с. 75–77]. Особенно остро эта проблема проявляется при изучении объёмных философских произведений русской классической литературы, к числу которых принадлежит роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». «Традиционная методика преподавания, основанная на лекционном изложении материала и репродуктивных формах опроса, не всегда позволяет преодолеть разрыв между сложностью авторского замысла и уровнем восприятия современного старшеклассника» [2, с. 35–37].

Следует отметить, что «интерактивные технологии обучения, в основе которых лежат диалог, сотрудничество и совместный поиск решения, рассматриваются в современной педагогике как один из наиболее эффективных инструментов решения данной проблемы» [3, с. 12–14]. Однако, как показывает анализ научной литературы, системные исследования применения интерактивных форм именно при изучении романа «Преступление и наказание» в школе представлены недостаточно полно. Цель настоящей статьи – представить результаты апробации системы интерактивных форм работы с текстом при изучении указанного произведения и обосновать её эффективность для формирования читательской компетенции старшеклассников.

Вначале обратим внимание на теоретические предпосылки использования интерактивных технологий при изучении сложного художественного текста. Понятие «интерактивное обучение» в современной педагогике трактуется как «специальная форма организации познавательной деятельности, при которой все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы и оценивают действия – как собственные, так и чужие» [3, с. 13]. В отличие от активных методов, предполагающих диалог ученика с учителем, интерактивные методы выводят на первый план горизонтальное взаимодействие учащихся друг с другом [4, с. 34–36]. Психологическую основу интерактивного обучения составляют идеи Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития и ведущей роли социального взаимодействия в становлении высших психических функций. Согласно этой концепции, «развитие ребёнка происходит прежде всего в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, и лишь затем становится его внутренним достоянием» [5, с. 135].

Применительно к преподаванию литературы значительный интерес представляют исследования В. А. Кохановой, которая обосновывает мысль о том, что специфика гуманитарного знания сама по себе требует интерактивных подходов. Изучение литературы, по мнению исследователя, немыслимо без обмена читательскими интерпретациями, без сопоставления точек зрения, без коллективного размышления над текстом [6, с. 27–28]. Особого внимания заслуживает связь интерактивных технологий с технологией развития критического мышления через чтение и письмо, получившей широкое распространение в последние годы. Такие приёмы, как «чтение с остановками», «бортовой журнал», «синквейн», «кластер», объединяет общий принцип: «ученик не пассивно скользит по тексту, а активно взаимодействует с ним, задаёт вопросы, строит предположения» [7, с. 165–170].

Вместе с тем, как справедливо отмечает Г. К. Селевко, «внедрение интерактивных форм в школьную практику сталкивается с определёнными трудностями: педагоги не всегда готовы отказаться от привычной роли носителя знания, а традиционная организация пространства класса часто не приспособлена для группового взаимодействия» [8, с. 92–93]. Преодоление этих барьеров требует целенаправленных усилий со стороны учителя.

Важной проблемой в изучении произведений, в данном случае романа «Преступление и наказание», является анализ трудностей восприятия и осмысления текста.

Для выявления основных трудностей восприятия романа было проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 30 учащихся

10 класса. Методы исследования включали анкетирование, анализ читательских дневников и индивидуальные беседы. Результаты анкетирования показали, что наибольшую трудность для старшеклассников представляет сложный, непривычный язык Достоевского (60 % респондентов). Далее следуют большой объём текста (50 %), непонятная философия героя, сложность теории Раскольникова (40 %) и мрачная, тяжёлая атмосфера, вызывающая эмоциональное отторжение (33 %). Эти данные в целом коррелируют с выводами исследователей, отмечающих, что «Достоевский требует от читателя не пассивного усвоения готовых истин, а соучастия, сотворчества в построении смысла» [9, с. 45]. Однако именно эта установка на сотворчество оказывается для многих школьников непривычной и труднореализуемой.

Особого внимания заслуживает проблема восприятия центральной философской идеи романа – теории Раскольникова о «двух разрядах» людей. Как показали индивидуальные беседы, многие учащиеся воспринимают эту теорию упрощённо: либо безоговорочно осуждают героя, не пытаясь понять логику его рассуждений, либо, напротив, находят её привлекательной, что создаёт риск некритического усвоения опасных идей. Это подтверждает наблюдение Ю. Ф. Карякина о том, что «весь роман представляет собой испытание теории Раскольникова – сначала в уме героя, затем на практике, затем в диалогах с другими персонажами» [10, с. 156–158]. Провести учащихся через это «испытание» и является одной из главных задач учителя. Качественный анализ читательских дневников показал, что наиболее сложными для понимания эпизодами учащиеся называют сцены внутренних монологов Раскольникова (отмечено 14 респондентами), его диалоги с Порфирием Петровичем (11 респондентов) и сцену чтения Евангелия (9 респондентов). Эти эпизоды характеризуются высокой степенью психологической и философской насыщенности, отсутствием прямых авторских оценок и сложной синтаксической организацией.

Сосредоточим внимание непосредственно на интерактивных формах работы при изучении романа исходя из опыта апробации. На основе теоретического анализа и данных пилотного исследования была разработана система уроков по роману «Преступление и наказание», интегрирующая традиционные методы анализа текста с интерактивными формами. Апробация системы проводилась в течение одной учебной четверти на базе той же школы. Ниже представлен анализ ключевых элементов этой системы и результатов их применения.

1 Дебаты как форма осмысления теории Раскольникова.

Центральным элементом системы стал урок-дебаты на тему «Теория Раскольникова имеет право на существование».

Класс был разделён на две команды: команда утверждения (защита тезиса) и команда отрицания (опровержение). Остальные учащиеся выступили в роли экспертов, оценивающих аргументы сторон. Подготовка к дебатам заняла две недели и включала самостоятельное чтение соответствующих глав романа, работу с критической литературой и консультации с учителем. В ходе самих дебатов (два академических часа) учащиеся продемонстрировали высокий уровень знания текста и умение оперировать цитатами.

Наиболее убедительными аргументами команды утверждения стали: тезис о социальной обусловленности преступления (Раскольников – жертва нищеты и отчаяния); указание на искреннее раскаяние героя; цитаты из романа, где Раскольников помогает семье Мармеладовых, что свидетельствует о его способности к состраданию. Команда отрицания, в свою очередь, акцентировала: несостоятельность деления людей на «два разряда» (контраргумент – каждый человек уникален); факт убийства невинной Лизаветы, которое не вписывалось в теорию; мысль о том, что никакая высокая цель не оправдывает насилие над личностью. После окончания дебатов эксперты отметили, что обе команды представили убедительные аргументы, и пришли к выводу, что однозначного ответа на вопрос о «правоте» или «неправоте» Раскольникова быть не может – Достоевский оставляет читателю пространство для собственного суждения. Педагогическое наблюдение показало, что участие в дебатах способствовало более глубокому пониманию философской проблематики романа: если на входном тестировании только 40 % учащихся смогли сформулировать основные положения теории Раскольникова, то после дебатов этот показатель вырос до 83 %.

2 Ролевая игра «Суд над Раскольниковым» как форма целостного осмысления образов.

Вторым ключевым элементом системы стала ролевая игра «Суд над Раскольниковым», проведённая после завершения изучения романа. Учащиеся получили роли: судьи, прокурора, адвоката, подсудимого (Раскольникова), свидетелей (Сони Мармеладовой, Порфирия Петровича, Разумихина, Дуни, Лужина, Свидригайлова), присяжных заседателей и зрителей. Подготовка к игре заняла около трёх недель. Учащиеся самостоятельно изучали соответствующие фрагменты текста, составляли обвинительные и защитительные речи, продумывали вопросы к свидетелям. «Учитель выступал в роли консультанта, помогая выстраивать аргументацию и ориентируя на опору исключительно на текст романа» [11, с. 5–527].

Сама игра продолжалась два академических часа. Наибольший интерес вызвали выступления прокурора, скрупулёзно перечислившего все составы преступления, инкриминируемые Раскольникову, и адвоката,

сделавшего акцент на смягчающих обстоятельствах – молодость, первое преступление, чистосердечное признание, помощь семье Мармеладовых. Особо эмоциональным оказалось выступление «Сони Мармеладовой», которая практически наизусть процитировала ключевые фрагменты сцены чтения Евангелия и сумела передать внутреннюю силу своей героини. После вынесения приговора (присяжные признали Раскольникова виновным, но заслуживающим снисхождения) была проведена рефлексия. Учащиеся отметили, что ролевая игра помогла им «увидеть ситуацию глазами разных персонажей» и «понять, насколько сложен и противоречив внутренний мир Раскольникова».

3 Проектная деятельность как форма углублённого исследования.

Третьим компонентом системы стала проектная деятельность, организованная как долгосрочная работа (в течение всей четверти). Учащимся были предложены следующие темы проектов (по выбору): «Карта Петербурга Достоевского» (создание путеводителя по местам действия романа с цитатами и иллюстрациями); «Сны Раскольникова: психологический и символический анализ»; «Евангельские мотивы в романе “Преступление и наказание”»; «Образы детей у Достоевского»; «Сравнительный анализ экранизаций романа». Учащиеся работали в малых группах (по 3–4 человека). Защита проектов состоялась на итоговом уроке и была организована в формате мини-конференции с презентациями и последующим обсуждением.

Наиболее высокую оценку получил проект «Карта Петербурга Достоевского», в рамках которого учащиеся не только нанесли на карту города места действия романа, но и дополнили её цитатами из текста, фотографиями современных видов и историческими справками. Педагогическое наблюдение показало, что проектная деятельность способствовала развитию у учащихся не только предметных (знание текста, умение анализировать), но и метапредметных компетенций – навыков поиска и обработки информации, работы в команде, публичного выступления.

С целью оценки эффективности предложенной системы использования интерактивных форм работы с текстом было проведено итоговое анкетирование учащихся, а также контрольный срез знаний. По всем показателям наблюдалась значительная положительная динамика. Уверенное знание содержания романа возросло с 47 % до 83 %, понимание теории Раскольникова – с 40 % до 87 %, умение охарактеризовать систему персонажей – с 33 % до 80 %, умение аргументировать свою позицию с опорой на текст – с 30 % до 77 %. Особенно показателен рост интереса к дальнейшему чтению Достоевского

(с 23 % до 60 %), что свидетельствует о преодолении эмоционального барьера, связанного с «мрачностью» и «тяжестью» романа.

Качественный анализ письменных рефлексивных работ учащихся позволил выделить несколько устойчивых тематических групп высказываний. К когнитивным изменениям относятся суждения: «Я понял, что теория Раскольникова – это не просто бред сумасшедшего, а вполне логичная, но опасная идея»; «Раньше я не замечал, как много в романе евангельских мотивов». Эмоциональные изменения выражены в высказываниях: «После ролевой игры я по-другому посмотрел на Соню – она оказалась гораздо сильнее, чем я думал»; «Мне стало жаль Раскольникова, хотя раньше я считал его просто убийцей». Метапредметные изменения проявились в комментариях: «Спорить о литературе оказалось интересно, особенно когда нужно доказывать свою правоту цитатами»; «Научился слушать других и замечать то, что сам не увидел в тексте».

Вместе с тем результаты апробации выявили и ряд проблем, требующих дальнейшего решения. Временные затраты на подготовку интерактивных занятий значительно превышают традиционные. Отдельные учащиеся (около 10–15 %) остались пассивными наблюдателями даже в групповой работе. «Эффективность дебатов и ролевой игры существенно зависит от уровня подготовки класса – в слабых группах эти формы могут не дать ожидаемого результата» [12, с. 28–36].

Тем не менее, общий вывод исследования положителен: системное использование интерактивных форм работы с текстом при изучении романа «Преступление и наказание» способствует преодолению основных трудностей его восприятия, повышает мотивацию к чтению, развивает коммуникативные и аналитические навыки учащихся. Как отмечает В. А. Коханова, «именно в процессе обсуждения прочитанного, в столкновении разных читательских интерпретаций рождается та самая множественность смыслов, которая является отличительной чертой полноценного восприятия художественного текста» [6, с. 28].

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» обладает значительным образовательным и воспитательным потенциалом, однако его изучение в школе сопряжено с комплексом объективных трудностей, связанных с объёмом текста, сложностью философской проблематики, неоднозначностью характеров и языковыми барьерами. Интерактивные формы работы с текстом – дебаты, ролевые игры, проектная деятельность, приёмы технологии развития критического мышления – создают условия для активного, осмысленного и личностно окрашенного восприятия

произведения. Разработанная и апробированная система уроков, интегрирующая традиционные методы с интерактивными формами, показала свою эффективность: возрос уровень знания текста, понимания философской проблематики, умения аргументировать свою позицию и, что особенно важно, сформировался устойчивый интерес к творчеству писателя.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с адаптацией предложенных интерактивных форм работы для изучения других сложных произведений русской классической литературы и выявления возможностей цифровых технологий в организации интерактивной работы с художественным текстом.

Список литературы

1 Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.

2 Маранцман, В. Г. Психология восприятия художественного текста / В. Г. Маранцман // Интерпретация художественного произведения в школе / под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб.: СпецЛит, 2007. – С. 24–57.

3 Кларин, М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.

4 Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – 4-е изд. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

5 Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.

6 Коханова, В. А. Интерактивные технологии в обучении литературе / В. А. Коханова // Русская словесность. – 2010. – № 3. – С. 26–32.

7 Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.

8 Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

9 Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.

10 Карякин, Ю. Ф. Самообман Раскольникова: роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» / Ю. Ф. Карякин. – М.: Художественная литература, 1976. – 158 с.

11 Достоевский, Ф. М. Преступление и наказание: роман / Ф. М. Достоевский. – М.: АСТ, 2023. – 672 с.

12 Сосновская, И. В. Интерактивные формы работы с романом «Преступление и наказание» на уроках литературы в современной школе / И.

В. Сосновская, Е. Р. Ситникова // Литература в школе. – 2020. – № 5. – С. 28–36.