

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

С. В. Тихонова

ЧТЕНИЕ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН
НОВОЙ ШКОЛЫ

ПО МАТЕРИАЛАМ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ,
ПРОВЕДЕННЫХ В ОО
НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Монография

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2016

Рецензенты

Л. В. Шамрей, докт. пед. наук, проф. каф. словесности
и культурологии ГБОУ ДПО НИРО (Н. Новгород);

В. Ф. Миронычева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики
и психологии педагогического образования
Арзамасского филиала ННГУ (г. Арзамас)

Тихонова, С. В.

Т46 Чтение как педагогический феномен новой шко-
лы : монография / С. В. Тихонова. — Нижний Нов-
город : Нижегородский институт развития образова-
ния, 2016. — 148 с.

ISBN 978-5-7565-0679-2

В монографии рассматривается проблема динамики ли-
тературного развития современного читателя. На основе
социокультурного исследования в ней представлены обнов-
ленные сведения о читательских интересах, объеме чтения
и особенностях возрастного восприятия художественных
произведений современными школьниками и учителями
Нижегородской области.

Монография адресована филологам-студентам, учите-
лям-словесникам, преподавателям литературы и смежных
дисциплин в педагогических вузах. Она также будет полез-
на родителям, которые стремятся к тому, чтобы чтение ста-
ло для их детей увлекательным и необходимым занятием.

УДК 372.016:82
ББК 74.268.3

© Тихонова С. В., 2016

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования», 2016

ISBN 978-5-7565-0679-2

Эффективное использование чтения для гар-
моничного развития личности сегодня вновь
становится актуальной задачей. Социологические
исследования 70—80-х годов XX века показали,
что у школьников чтение выступает приорите-
тным видом духовной деятельности, а современ-
ные исследования социологов (Левада-Центр,
РГДБ), проводимые на рубеже XX — начала XXI
века констатируют, что положительные эмоции,
связанные с процессом чтения, все чаще уходят
из школы и из самостоятельного домашнего чте-
ния, что роль чтения в среде учащихся деваль-
вируется и оно становится одним из видов полу-
чения информации. Поэтому вопросы о том, что
читает и что хочет читать современный школь-
ник, какая среда формирует его читательские за-
просы, насколько они активны и осознанны, что
ищет он в книгах, что больше всего ценит в ху-
дожественных произведениях, чрезвычайно важ-
ны, поскольку в сложный и весьма динамичный
период «смены модели чтения» нам необходимо
знать изменившегося современного читателя.
К сожалению, отмечает В. Я. Аскарлова, педаго-
гика, исследуя динамику развития российского
читателя, не обладает при этом «ни целостным
знанием о читателях, ни представлением о чита-
тельской деятельности» [2, с. 5].

Сегодня наметились некоторые перспективы в развитии науки о чтении, основанные на синтезе педагогики, психологии, библиотековедения. Одно из направлений исследований связано с развитием функциональной грамотности читателя, рассматриваемой, на наш взгляд, неоправданно узко, хотя она определяется как интегративное образование с динамично и непрерывно меняющимся содержанием. Функциональный подход к процессу обучения чтению требует развития у учащихся навыка поиска, отбора, оценки информации, компьютерной грамотности и текстовой культуры, умения анализа и интерпретации текста. Сторонники этого подхода (В. А. Ермоленко, А. Н. Ананьева, И. А. Мазаева и др.) считают необходимым использовать специально ориентированное чтение как средство делового и личностного развития человека.

Представители другого направления исследуют социально-педагогическую сущность чтения, рассматриваемого ими как средство достижения новых образовательных результатов. Чтение в педагогике характеризуется как универсальное учебное действие (смысловое чтение), на его основе разрабатываются новые междисциплинарные программы и технологии (Т. Г. Галактионова), чтение изучается как интеллектуальная практика, направленная на воспитание и социализацию читателя (Е. С. Романичева, Н. П. Терентьева, А. М. Антипова), для его совершенствования создаются разные читательские стратегии (Н. Н. Сметанникова) и т. д.

В настоящей монографии на основе локального социокультурного исследования, проведенного в Нижегородской области, представлены обновленные сведения о читательских интересах, объеме чтения и особенностях возрастного восприятия художественного текста читателями-школьниками и учителями. В первой части ее представлены материалы об эволюции

представлений о роли чтения в педагогической и психологической науке. Во второй — приводятся результаты проведенных исследований, которые зафиксировали изменения читательского восприятия, происходящие под влиянием чтения с экрана, а также выявили весьма примечательную тенденцию — расхождение читательских запросов и потребностей школьников, их литературных пристрастий и предпочтений с установками и оценками, предъявляемыми школой. Для детального изучения основных особенностей литературного развития читателей избран контингент учащихся старшего школьного возраста и учителя, поскольку уровень их восприятия художественного текста частично соотносится.

При решении задач исследования были учтены все возрастные периоды литературного развития читателя.

Главное внимание в монографии уделено теоретическим вопросам литературного развития: изменения в возрастной характеристике читательского восприятия старших школьников и учителей; сдвиги в их литературном развитии, происходящем под воздействием других средств массовой информации; корректирование критериев самого понятия *литературное развитие*.



МНОГОПЛАНОВОСТЬ ЗАДАЧ И ФУНКЦИЙ ЧТЕНИЯ

Эволюция представлений о роли чтения в психологии и методике обучения литературе в средней школе

Проблему чтения как основы обучения в школе ученые и педагоги исследуют уже более 200 лет. Поначалу чтение рассматривалось ими как средство для ознакомления учащихся с литературными и общекультурными источниками. Впервые теоретическое обоснование роли чтения в воспитательном воздействии на ученика было осуществлено в XVIII веке в трудах Н. И. Новикова. В статье «О воспитании и наставлении детей» (1783) знаменитый просветитель, писатель и издатель рассуждает о необходимости приобщения учащихся к чтению, указывает на ведущую роль чтения в развитии творческих способностей ребенка. Под руководством Н. И. Новикова в 1785—1789 годах выпускается первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума», где все издаваемые художественные произведения имели явную духовную и нравственную воспитательную направленность. По сути, именно Н. И. Новиков первым приступил к систематизации и отбору книг для дополнительного «образовательного и воспитательного» чтения детей, а в своих теоретических работах положил начало исследованию читательской психологии [50, с. 35].

В XIX веке роль чтения была переосмыслена Ф. И. Буслаевым, который отводил чтению не второстепенную роль, как это было в XVIII веке, а рассматривал его как основную единицу процесса обучения. Ученый подробно описы-

вает важность использования энциклопедического чтения на уроках грамматики. Этот подход к изучению языка на основе практического чтения был не только актуален, но и нов для того времени, так как предполагал осмысление прочитанного взамен механическому чтению и заучиванию наизусть. Ф. И. Буслаев полагал, что литературное образование можно уподобить живописному и скульптурному, когда ученики копируют основателя художественной школы. Вот и в обучении литературе необходимо сделать акцент на чтении классики, ибо, «изучив основателя, легче сладишь с последователями» [12, с. 93]. Этот путь изучения литературы открывает для учеников возможность увидеть «необходимость прошлого в современном» [там же, с. 94]. Чтение и изучение произведений в полном объеме необходимо ученикам не только для того, чтобы «изобретать», правильно располагать свои мысли, но и красиво и точно их излагать.

Во второй половине XIX века в методике школьного обучения чтению произошел перелом, связанный с именами В. Я. Стоюнина, В. П. Скопина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, В. П. Шереметьевского. Условием для этого послужило сближение литературоведческой науки и передовой педагогической мысли. Ученые видели в чтении средство умственного, нравственного и эстетического развития учащихся и считали, что произведения, предназначенные для чтения, должны не только отвечать воспитательным и образовательным задачам предмета, но и соответствовать возрастным особенностям учащихся. В связи с этим менялись критерии отбора произведений для уроков, изменилась и роль чтения: оно перестает быть основой только образовательного процесса, но становится средством восприятия текста как художественного явления.

Более сложной и утонченной выглядит профессиональная деятельность словесников в начале XX века. Она развивалась под воздействием принципов отношения к тексту представителей культурно-исторической и психологической школ (А. А. Потебня, Д. Н. Овсяннико-Куликовский). Их концепции были взяты на вооружение методистами начала столетия (Ц. П. Балталон, В. В. Голубков, В. В. Данилов и др.). Используя методическое наследие XIX века и опираясь

на современные исследования психологов и литературоведов, ученые предложили «новый путь» изучения произведений в школе. Система работы с текстом стала комплексной и включала в себя не только непосредственное знакомство с изучаемым произведением, остро поставленные вопросы для размышлений и анализа, но и широкое применение в процессе такого анализа литературной критики; *объяснительное чтение* на уроке литературы было заменено *развернутой беседой и интерпретацией текста* с привлечением материалов из прочитанного произведения и реальной жизни.

Поразительна по насыщенности и научной основательности творческая деятельность М. А. Рыбниковой, направленная на восстановление утраченных традиций филологического изучения литературы. «Сегодня недостаточно дать ученику знания, — писала М. А. Рыбникова, — нужно научить его овладевать методами познания, научить самостоятельно ориентироваться в тексте художественных произведений, проникать в мир авторских мыслей и идеалов, разбираться в основных теоретико- и историко-литературных проблемах» [64, с. 36]. До сих пор актуально звучит мысль исследователя о том, что к усвоению художественного произведения необходимо идти от живых впечатлений, от предшествующего жизненного опыта учащегося. Проблемам чтения М. А. Рыбникова в своей практической работе всегда уделяла достаточно много внимания. «Литературное чтение, должным образом поставленное, является школой взглядов, понятий и языка; литературное чтение — почти единственный предмет, несущий в себе задачи эстетического воспитания», — подчеркивала исследователь [65, с. 158]. Сочетая в рамках обучения преподавание литературы и русского языка, М. А. Рыбникова внесла неопределимый вклад в методику как науку, внедрила в практику обучения литературы много интересных, продуктивных приемов на основе разных видов чтения, к сожалению, сегодня забытых учителями.

Господствующее положение среди путей и методов анализа художественного текста в 60-е годы XX века занимает комментированное чтение. Отражая остроту полемики вокруг этого вопроса, Я. А. Роткович писал: «Некоторые методисты толковали его буквально как метод чтения текста, сопровож-

даемый учительскими комментариями. Другие воспринимали его как метод облегченного изучения литературы, когда учитель сам разъясняет смысл прочитанного произведения, следуя шаг за шагом за его развертыванием» [61, с. 107].

Иную позицию высказала по этому вопросу Т. Г. Браже в своей работе «Целостное изучение эпического произведения», показав, как сочетается комментированное чтение с целостным анализом художественного произведения. «Последовательное, от главы к главе, рассмотрение образов и конфликтов как бы воспроизводит процесс естественного восприятия читателем книги» [11, с. 4]. Возможности целостного анализа, критерии и уровни проблемности в обучении, принципы вариативности изучения произведения представлены Т. Г. Браже как альтернатива репродуктивному методу комментированного чтения.

Близким к этой точке зрения оказалось и мнение Г. А. Гуковского, утверждавшего, что в процессе анализа чтение выступает в роли не столько способа эффективного обучения, сколько условия, дающего возможность учащемуся глубоко проникнуть в текст.

В 60-е годы XX века под влиянием достижений в области психологии в педагогике развивается новое направление в изучении процесса восприятия художественного текста читателями-школьниками. Впервые в методике преподавания литературы уделяется внимание функциональному значению чтения, чтению как интеллектуальному процессу, непосредственно влияющему на литературное и общекультурное развитие учащихся. Появляется ряд работ о закономерностях восприятия литературы учащимися в зависимости от возраста (О. И. Никифорова, Л. Г. Жабицкая, Н. Д. Молдавская и др.). Изучая специфику восприятия литературного произведения учащимися, исследователи приходят к выводу о возрастных особенностях восприятия литературы, определяют критерии полноценного усвоения текста и литературного развития ученика. Впервые с научной и практической точки зрения ими описывается *работа воссоздающего и творческого воображения при чтении* художественного произведения и устанавливается степень зависимости этих способностей от аналитической деятельности. «Если при изучении литературы пропущен-

но первое важное звено — анализ, направленный на воссоздание образов во всех их неповторимых особенностях, анализ, воспитывающий и развивающий непосредственное эмоциональное восприятие литературных произведений, то это превращает изучение литературы в средство разрушения непосредственности и эмоциональности литературного восприятия у детей», — подчеркивает в связи с этим О. И. Никифорова [53, с. 20].

Опираясь на исследования в области психологии, методика преподавания литературы второй половины XX века стала рассматривать чтение не только как процесс познания, но и одновременно как процесс эмоциональной ориентации читателя, создание установки на анализ художественного произведения. Поэтому в своих исследованиях ученые делали акцент на выявление отзывчивости читателя на авторские «сигналы», на умение подключаться к авторскому видению, принимать его условия. *Чтение и анализ* художественного произведения оказываются представлены в педагогической науке как ступени восприятия, связь которых особо обосновывалась и подчеркивалась. Наиболее интересными в этом направлении стали труды В. Г. Маранцмана, который в 70—80-е годы XX века возглавил целую методическую школу, в основе деятельности которой было проблемное обучение на уроках литературы. Опираясь на научные исследования Н. Д. Молдавской и собственное исследование литературного развития школьников, В. Г. Маранцман приходит к выводу о наличии возрастных периодов читательского восприятия, которые имеют самостоятельные границы и определяются скорее не возрастом юного читателя, а классом в общеобразовательной школе. Ученым зафиксированы доминанты, сходство и различие в восприятии художественного текста учащимися и на этом основании выделены соответствующие этапы его. Соотнося процесс чтения с творческим процессом создания произведения искусства, В. Г. Маранцман отмечает, что сложность *творческого чтения* требует высокого напряжения интеллекта, чувств, памяти и воображения читателя. Результаты этой творческой деятельности сказываются в проявлении отношения к художественному явлению, в обогащении личности читателя при восприятии произведения искусства.

В книге «Труд читателя» В. Г. Маранцман рассматривает чтение как творческий процесс и как личностно-ориентированную культурную деятельность, целью которой является эстетическое, литературное и общекультурное развитие. Чтение ученый квалифицирует как открытый диалог между автором и читателем книги. Рассматривая восприятие текста и анализ его как путь от собственных впечатлений к авторской позиции, ученый прямо говорит о важности личностного, значимого чтения, в котором переплавляются житейские представления и эмоции и одновременно осуществляется процесс самопостижения личности. На разных примерах он показывает, как может строиться диалог с автором текста, в ходе которого перед читателем открываются новые стороны и новые глубины художественного произведения. Такая форма общения помогает читателю приобщиться к культуре другой эпохи, понять и оценить культуру своего времени, предвосхитить зреющие ростки культуры будущей. Таким образом, чтение, по мнению ученого, становится системообразующим фактором культурной преемственности в образовании, и потому так важен процесс методического «сопровождения» его.

Т. Ф. Курдюмова взаимосвязь чтения и анализа при изучении художественного произведения рассматривает с позиции исторического подхода. Структуру литературного образования, его содержание она исследует с учетом принципа историзма, в разные возрастные периоды. «Первое в литературном чтении — это встреча читателя с поэтом. Если эта встреча взволновала и хорошо удивила нашего ученика, то мы обязаны создавшееся волнение, родившиеся мысли обобщить, углубить; обязаны обратиться назад, вглубь истории, и нарисовать в воображении ученика внутреннее состояние читателя, прочитавшего после трагической смерти А. С. Пушкина стихотворение “Смерть поэта”» [37, с. 182]. Чтение, по мнению ученого, должно стать не только методом познания, но и средством установления внутрипредметных и межпредметных связей. Так, при изучении биографии писателя происходит установление простейших связей между общественной средой и анализируемым произведением, что создает основу для исторического комментария произведения и более полного освоения тек-

ста. Под редакцией Т. Ф. Курдюмовой в 70-е годы XX века были выпущены учебники-хрестоматии для среднего звена. Из этой методической школы вышли такие яркие современные методисты, как И. С. Збарский и Н. А. Бодрова, которые занимались изучением проблемы внеклассного чтения, В. Я. Коровина, разрабатывавшая программы литературного образования в средних и старших классах, В. П. Полухина, в круг исследовательских интересов которой входили такие аспекты проблемы, как искусство и дети.

В 80-е годы XX века происходит расширение восприятия проблемы чтения, теперь она распространяется за рамки традиционного урока литературы. Предлагаются модели руководства самостоятельным чтением учащихся, обсуждаются системы внеклассного чтения, выстраиваются связи с культурными центрами. Формированием читательской самостоятельности за счет расширения читательского кругозора занимались И. С. Збарский и Н. А. Бодрова, рассматривавшие внеклассное чтение учащихся как необходимое звено в системе литературного образования. В этой связи названными исследователями была разработана система уроков внеклассного чтения, соотнесенная с уроками литературы и современными условиями, выделены возможности эффективного взаимодействия в этом направлении со школьными и городскими библиотеками. Как показало время, процесс педагогического управления самостоятельным чтением учащихся имел высокий социокультурный эффект.

Проблеме организации чтения на уроке и его роли в процессе анализа художественного произведения уделял большое внимание Г. И. Беленький, предлагавший вернуться в этом вопросе к истокам, а именно к *комментированному чтению*, используемому еще в середине XIX века: «читать медленно, иногда делая короткие паузы, чтобы дать возможность вслушаться в текст, в слово, в ритм фразы» [7, с. 62], и объяснять значение непонятных слов, давать комментарий по истории, культуре и особенностям текста, чтобы постепенно сформировать у учащихся адекватное его понимание. А чтобы процесс чтения стал интересным и необходимым для учащихся, ученый считает нужным использовать, наряду с традиционными приемами

учебной деятельности, приемы, характерные для внеурочной деятельности: это чтение по принципу периодической печати, выставки книг с отзывами писателей, литературные вечера, игровые телестудии, подготовка альманахов, уроки, проводимые в библиотеке и т. д. [7, с. 64].

В 90-х годах XX века внимание большинства ученых-методистов было сосредоточено на способах интенсификации литературного развития учащихся за счет разработки новых технологий и форм обучения. При таком подходе на первый план выходит анализ, а чтение рассматривается как необходимый его элемент. Л. В. Шамрей, развивая идею В. Г. Маранцмана о культурологической направленности в преподавании литературы, отмечает, что «...динамика и качество развития культуры ученика как читателя зависит от... включения его первичных знаний и представлений о литературе в другие динамические системы» [80, с. 6]. Много способствует этому изучение произведения в контексте художественной культуры, когда «ученикам можно показать связь времен, живую их переключку» [79, с. 62—65]. Такой подход к проблеме анализа художественного произведения позволяет школьнику включиться в образный диалог — диалог художественных миров, развивающий гибкость и мобильность его мышления.

С. А. Леонов посвящает свои исследования развитию речевой деятельности учащихся в процессе изучения литературы и делает акцент на поиске новых форм современного урока и методов работы с литературным текстом, активизирующих речевую деятельность старшеклассников. «Полноценная опора на взаимосвязи речевой, коммуникативной и художественно-эстетической деятельности, а также на литературоведческие теории позволяет разносторонне совершенствовать речевые качества школьников в единстве с обогащением их духовного опыта и углубленным освоением литературно-художественного материала» [39, с. 21]. В конечном счете результаты этих исследований способствовали интенсификации процесса обучения, повышению эстетического уровня учащихся, их коммуникативной компетенции и общей культуры, но при таком подходе к изучению литературы опора на чтение при изучении художественного текста оказывается минимальной.

В информационный век проблема чтения становится особенно важной. В начале XXI века она изучается в различных аспектах: стратегическом, функционально-практическом и смысловом.

М. П. Воюшина, М. В. Черкезова и другие ученые свои исследования посвятили проблеме обучения чтению учащихся в поликультурной среде и уделили большое внимание содержанию обучения (что читать). По их мнению, актуальным на современном этапе становится содержание обучения, а не методы и способы обучения чтению. Поэтому акцент методистами сделан на принципах отбора произведений. По их общему мнению, главным при отборе произведений для чтения и изучения должен стать проблемный принцип, который даст возможность для сопоставительного анализа произведений разных национальных культур и эпох.

М. П. Воюшина подчеркивает, что в многонациональной среде необходимо изучать произведения, обладающие значительным потенциалом культурных связей, которые актуализируются в процессе чтения и дают возможность учащимся расширить их культурное поле. Такой диалог необходим, «...чтобы выйти на иной поведенческий уровень... за рамки одного школьного предмета, преодолеть разрыв между школьным обучением и жизнью ребенка, дать возможность получить опыт творческой самостоятельной культуросообразной созидательной деятельности» [14, с. 391]. За основу учебника литературного чтения для начальной школы (авторы М. П. Воюшина, Е. В. Лебедева, С. И. Петрова, С. Н. Чистякова) взят диалог не только с авторами литературных произведений разных народов, но и диалог с другими видами искусства. Живописные произведения, представленные в нем, выступают не простой иллюстрацией к литературному тексту, а служат материалом для сопоставления двух видов искусств. Такой диалог, по мнению авторов, помогает увидеть «...общее и специфическое, способствует более глубокому восприятию литературного произведения и формирует в сознании учащихся такие метапонятия, как ритм, композиция, художественная деталь, образ» [14, с. 392]. Программа М. П. Воюшиной, таким образом, делает акцент на анализе текста. За-

дача эта важная, но предполагает опору на грамотного читателя.

Технологию развивающего чтения в начальной школе как «систему обучения чтению на основе восприятия целостного текста» предлагает Е. М. Плюснина [56, с. 191]. Постигание «слоев» текста при целенаправленном выполнении заданий, по мнению исследователей, способствует постижению смысла целого и проникновению в скрытые слои содержания. «При чтении с установкой на ответы к вопросам по содержанию ученик усиливает продуктивность работы», а сравнение своего ответа с эталонными помогает развивать «самооценку результативности чтения, которая составляет ядерный компонент структуры всей цепи психических процессов чтения» [там же, с. 193—194]. При переходе из начальной школы в среднее звено, по мнению исследователей, систему работы необходимо сохранить, но «подбирать тексты большего объема и более сложного содержания» [там же, с. 196].

Современная социокультурная ситуация диктует новые требования к обучению, и чтение как педагогический феномен рассматривается в новом свете в работах ученых-методистов. Н. Н. Сметанникова, опираясь на исследования в области лингвopsихологии, вводит в методику понятие «стратегии чтения». Понятие «стратегии» рассматривается автором как «программа действий и операций, осознанно и целенаправленно применяемых для управления обучением с целью улучшения его качества» [69, с. 339]. По мнению автора, они не могут быть алгоритмизированными, поскольку не являются многоуровневыми, а используются для формирования конкретного навыка работы с определенными текстами. Этим объясняется большое количество стратегий и их разновидностей. Таким образом, ученик, овладев разными стратегиями, при чтении незнакомого текста может использовать для его понимания любую из них.

Е. С. Романичева, занимаясь проблемой чтения в современной школе, поддерживает и развивает идеи Н. Н. Сметанниковой. Она считает, что «овладение стратегиями чтения — важнейшая образовательная задача» [60, с. 383], что такой подход к изучению художественной литературы

оправдан, ибо отражает дух нашего времени и носит «трансактивный и интерактивный характер» [там же, с. 384]. Е. С. Романичевой совместно с Г. В. Пранцовой были разработаны теоретические и практические материалы по современным стратегиям чтения для студентов.

Восстановлению утраченных традиций семейного чтения уделяет много внимания Н. М. Свирина. В своих исследованиях она рассматривает проблемы развития чтения в процессе литературного образования учащихся среднего и старшего звена. Н. М. Свирина полагает, что на современном этапе отчуждение детей от чтения происходит не столько от некачественной подготовки в начальной школе, сколько от изменения отношения к книге в обществе. Выход из этой ситуации она видит в привлечении к чтению родителей и совместному с ними обсуждению художественных произведений на первом этапе воспитания культуры чтения (5—6 класс): «совместное чтение сближает родителей и детей... формирует хороший литературный багаж» [66, с. 388]. В подростковом и старшем возрасте выявить читательский интерес и поддерживать его возможно за счет «различного рода совпадений, пересечений, сходства-различия, выявления общего контекста, связывающего литературное произведение с миром культуры, искусства, образования, политики, общественного сознания, молодежной субкультуры» [там же, с. 391]. Исследователь считает, что перспективным направлением работы на первой стадии должен стать активный процесс формирования круга чтения, а на второй — его индивидуализация с учетом личных предпочтений ученика, а не его возрастных особенностей.

Функции чтения на этапах восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения

Структурно-функциональный анализ познавательной деятельности в психологии и педагогике разрабатывается давно, но, к сожалению, он все еще недостаточно широко применяется в преподавании литературы. Описание читательских практик в процессе преподавания литературы не может не опираться на четкое описание формируемой деятельности во всей полноте ее функциональных характе-

ристик. Отечественные психологи в своих трудах зафиксировали зависимость процесса восприятия от практической деятельности, в которую оно включено. В нашем случае эта деятельность — чтение, анализ и интерпретация художественных произведений — рассматривается как процесс смыслопонимания и смыслопорождения.

В начале XX века чтение преимущественно трактовалось как сенсорномоторный навык, необходимый для освоения содержания книги. Новый взгляд на эту проблему был представлен в исследованиях Л. С. Выготского. Ученый предложил изучать не конкретный рефлекс, а систему рефлексов, говорить не о замкнутом цикле, а о становлении и развитии «...комплекса сложившихся рефлексов, нацеленных на восприятие заданного слова, фразы, текста» [16, с. 124]. Это положение позволило сделать вывод о сознательном восприятии материала и о прямой связи памяти с конкретной установкой. В дальнейшем, исследуя проблему развития письменной речи, Л. С. Выготский снова возвращается к чтению и пониманию и делает акцент на изучении их функциональных особенностей.

В ходе исследования он выявляет корреляцию между скоростью чтения и пониманием прочитанного: «Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [15, с. 52]. Еще одна особенность громкого чтения — это «зрительно-звуковой промежуток», который образуется, когда глаз не синхронизируется с голосом: «...если во время чтения мы фиксируем то место, на котором покоится глаз, и тот звук, который в данную минуту произносится, то мы получим этот зрительно-звуковой промежуток» [15, с. 52]. Исследования показали, что скорость чтения и зрительно-звуковой промежуток возрастают согласованно и у хорошего чтеца такой промежуток большой. Таким образом, заключает ученый, происходит «освобождение» зрительного символа от устного. Этот результат исследования очень важен для методики, ибо школьный возраст является периодом образования внутренней речи. Поэтому формирование навыка молчаливого или тихого

чтения про себя является мощным средством восприятия художественного текста.

Интересны наблюдения Л. С. Выготского, связанные с процессом понимания прочитанного: функционально оно рассматривается как опосредованная реакция на зрительные символы, но этот процесс ученый не сводит только к образному воссозданию предмета или к звуковому называнию соответствующего слова. По его мнению, понимание заключается в «оперировании самим знаком», в живости и подвижности, в «...установлении отношений, выделении важного, в переходе от отдельных элементов к смыслу целого» [15, с. 53]. В этом вопросе он вступал в полемику с Н. А. Рубакиным.

Современник Л. С. Выготского Н. А. Рубакин также занимался изучением функционального процесса чтения книги. В отличие от Л. С. Выготского, процесс понимания прочитанного он трактовал как «...нечто длительное и постоянное». По его мнению, при чтении рождаются новые ассоциации, а старые — диссоциируются; формирование новых может идти по пути «...замещения первоначальных ассоциаций подобными, а может сублимироваться, сочетая в себе память от разных уже имеющихся раздражителей, и трансформироваться в культурный, жизненный и др. опыт человека» [62, с. 65]. Такие синтетические ассоциации способны формировать понимание и вызывать в читателе целую серию переживаний.

В процессе изучения природы понимания прочитанного Н. А. Рубакин обращает внимание на такое явление, с которым очень часто приходится встречаться учителям в практике преподавания литературы, когда ребенок, прочитав художественное произведение, забывает его название, автора, героев, сюжет, а вспоминает лишь отдельные фразы, выражения или слова. Это значит, что все вербальные элементы превратились в суправербальные и «...до читательского сознания дошла лишь самая вершина того “общего впечатления”, которое выступает из океана подсознания в область более или менее светлого сознания, но большая часть впечатлений, порожденных в процессе чтения, остается где-то в глубине подсознания: читатель не способен осознать их намеренно. Но так как они все же

оставили след в сознании читателя, то при случае они могут всплыть наружу» [61, с. 134]. Ученый фиксирует факт, что диффузное понимание содержания прочитанного можно перевести в осознанное. И, на наш взгляд, для этого необходимы читательские практики, которые помогут моделировать ситуации, в условиях которых полученные впечатления будут кристаллизоваться в ясные образы, «всплывать наружу» и вербализоваться на языке личности. Понимание составляет основу познания и осмысления человеком окружающего мира, явлений, поступков, самого себя. В процессе понимания выявляется суть материала, определяются существенные связи, осознается понятие. В 60—80-е годы XX века процесс понимания в психологии изучался как процессуальное и многоуровневое образование (Л. И. Божович, Т. Г. Егоров, Н. И. Жинкин, А. В. Запорожец, Н. П. Локалова, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, А. Н. Соколов и др.).

Н. И. Жинкин, исследуя роль языкового знака в контексте его коммуникативной функции, описывал процесс осмысления как «перекодировку слов в смысл». Эта операция в мышлении читателя образует как бы «внутренний текст», обеспечивающий смысловую полноту прочитанного. Но процесс понимания сообщения не всегда является «путем расшифровки общего смысла», текст, «...взятый безотносительно к воспринимающему его человеку и имеющемуся у него опыту, характеризуется прерывистостью своего содержания, то есть наличием смысловых скважин» [28, с. 202]. Незаполненные смысловые скважины лишают читателя возможности адекватного понимания текста: он может понимать значение отдельных слов, фраз, но целостного понимания смысла всего произведения не достигает.

Л. И. Божович и Л. С. Славина, изучая вопросы чтения и понимания, развития интереса к учебе у детей, открывают в психологии новое процессуальное явление — смыслового барьера, возникающего у ребенка во время чтения текста. Л. И. Божович описала виды смысловых барьеров и совместно с Л. С. Славиной выделила способы их преодоления. По мнению ученых, смысловой барьер чаще всего возникает при расхождении уровня притязаний к ребенку со стороны взрослых и его собственной самооценкой, что провоцирует появление «интеллектуальной пассив-

ности» ребенка. Он перестает пользоваться в своей учебной деятельности активной мыслительной работой, «...не хочет и не любит думать и стремится размышление над прочитанным подменять различными сведениями, хорошо знакомыми и известными ему» [9, с. 175]. Ученые высказывают мнение, что преодоление «интеллектуальной пассивности» возможно в том случае, если ребенок научится преодолевать сложности при восприятии текста. Ввиду этого, при разборе художественного произведения, полагает Л. А. Славина, необходимо раздвигать рамки процесса восприятия так, чтобы за необходимыми комментариями и работой воспроизводящего и творческого воображения вырабатывалось необходимое понимание и снимались смысловые барьеры [68]. Только после этого возможно переходить к более сложному уровню — аналитической работе.

А. В. Запорожец рассматривает чтение не как сочетание различного рода ощущений, а как сложное многоуровневое явление, как «специфическое познание объективной действительности, происходящее в форме художественных образов» [29, с. 161]. Ученый отмечает, что для понимания художественного произведения ребенку важно отнестись к нему как к образу, и считает, что необходимо формировать в юном читателе умение различать изображение и изображаемое: «Художественный образ связан с изображаемым не внешней связью, как условный знак со своим значением. Он является образом в собственном смысле слова, отражая характерные, типические черты предмета» [29, с. 161]. В своей практической деятельности он отрабатывает навыки, помогающие осознавать различие изображаемых в художественном произведении персонажей и реальных предметов. Эти наблюдения ученого сегодня вновь становятся очень актуальными, поскольку последние социологические исследования и исследования понимания прочитанного (данные PISA и PIRLS) говорят о возросшем проценте учащихся с отсутствием этого умения.

Выявлением функций внутренней речи в процессе понимания смысла прочитанного на этапах восприятия, анализа и интерпретации незнакомого текста занимался А. Н. Соколов. Развивая идеи исследований Л. С. Выготского о свойствах внутренней речи, ученый делает вывод о

том, что роль речевых выражений на различных ступенях понимания различна. При суммарном охвате смысла она минимальна: при «...первичном чтении обычно получается очень неопределенное, диффузное понимание — “понимание вообще”» [71, с. 180], когда испытуемые понимают только то, о чем идет речь, но совершенно не осознают связи, объединяющие части текста в единое целое. Основная роль внутренней речи на данном этапе — это запоминание прочитанного. При необходимости внутренней переработки материала (анализа и обобщения) роль внутренней речи становится максимальной. Ученым была выявлена характерная особенность в процессе аналитического чтения: *сначала в тексте выявляются существенные моменты, «смысловые вехи», и только потом осмысливается дополнительная информация.* Важным шагом в формулировании обобщения, по мнению ученого, становятся неоднократные возвращения к прочитанным предложениям, что позволяет сблизить отдельные представления и понятия, связать их друг с другом. «В этом отношении утверждение «понимать — значит повторять» содержит лишь долю истины, так как суть дела не столько в повторении самом по себе, сколько в анализе материала и последующем обобщении его» [там же, с. 182].

Результаты экспериментального исследования показали, что процесс понимания невозможен без внутренней речи. Развернутая внутренняя речь — разговор с самим собой, мышление-рассуждение — необходима для оперирования реальными предметами и явлениями, без нее невозможен процесс анализа. Сокращенная форма внутренней речи «все менее и менее становится словесно выраженным говорением», приходит ко «все большему сгущению смысла в одном слове или даже намеке на слово» [там же, с. 183]. Таким образом, *сокращенная внутренняя речь* нужна для *синтеза значений отдельных слов, для высшей степени отвлечения и обобщения, для превращения слов в «язык семантических комплексов»* [там же, с. 183]. Обе формы внутренней речи взаимосвязаны и необходимы в процессе мышления: движение от начальной стадии (развернутое

говорение) к синтезу (оперирование намеками слов) обеспечивает «...возможность представить предметы и явления, познать их связи и отношения, выражая последние в виде общих понятий» [70, с. 183].

Проблемой восприятия и понимания художественного текста занималась и О. И. Никифорова. В ходе эксперимента она получила результаты, которые оказались очень востребованы школой. Во-первых, был зафиксирован факт, что при чтении художественного текста «...возникают новые по своей природе связи мышления с объектом познания, в котором явления жизни уже обобщены в форме художественного образа» [54, с. 12], поэтому на чтение и понимание художественного текста требуется гораздо больше времени, чем на чтение научного. Во-вторых, время, необходимое для того, чтобы возникло понимание значения слов, почти в три раза меньше, чем необходимое для возникновения ответных представлений. По мнению ученого, это может быть обусловлено тем, что слово связано наиболее прочно и непосредственно со своим значением (обобщением) и менее прочно — с обобщаемыми им сигналами. Это значит, что мышление читателя имеет дело с уже опосредованными мышлением художника (писателя) явлениями действительности. В-третьих, очень ярко выступают в читательском восприятии связи мышления с деятельностью воссоздающего воображения. Исследователем выделены четыре типа воссоздающего воображения, которые фиксируют уровень обобщений при воспроизведении образов художественного произведения, и представлены способы его корректировки путем анализа произведения. В-четвертых, научно обоснован учет читательского восприятия произведения перед началом его анализа. «В генетическом плане непосредственное эмоциональное восприятие предшествует обдумывающему восприятию», поэтому чтение художественного текста должно быть «впечатляющим» [там же, с. 12].

Т. Г. Егоров, опираясь на исследования О. И. Никифоровой, исходил из представления о единстве процессов восприятия и понимания художественного текста и доказал, что чтение по своей природе дуалистично: с одной стороны, это средство, при помощи которого человек мо-

жет проникнуть в содержание идей, изложенных автором произведения, а с другой — это мощнейший процесс интеллектуального и духовного развития. Соотнесение технической и смысловой сторон процесса до сих пор является актуальным в современных подходах к обучению чтению. Для методики преподавания литературы актуальным стало выявление Т. Г. Егоровым «тесного объединения механизма анализа и синтеза в процессе чтения» [27, с. 246]. Именно этот факт дал возможность ученому выделить *ступени (уровни) в обучении чтению*: овладение буквами, слогааналитическое чтение, синтетическое чтение.

Продолжая исследования Т. Г. Егорова и изучая психологические закономерности развития процессов смыслового анализа, Н. П. Локалова отмечает, что процесс проникновения в смысловую слой произведения состоит из семи последовательных стадий. Другими словами, мысль учащегося постепенно «продвигается от непонимания текста в целом через ряд промежуточных ступеней к ясному и обобщенному формулированию главной мысли текста» [42, с. 314], выкристаллизовывается из впечатлений от произведения. Для формирования практического умения необходимо, по мнению психолога, учитывать последовательность стадий этого динамичного процесса. Первые стадии должны включать в себя разграничение конкретных понятий, так как «неумение осуществить смысловое разведение конкретных понятий значительно затрудняет понимание содержания текста». Следующие стадии — установление «дифференцированных сеток вербально-смысловых связей», которые помогают за внешним фактическим содержанием увидеть глубинный смысл. На заключительной стадии должно произойти обобщение смысла, позволяющее «полностью освободиться от конкретной фабульной оболочки и осуществить свободное оперирование содержанием разных художественных произведений» [там же, с. 315—317].

В 70—90-е годы XX века об общих проблемах понимания отношения человека к явлениям действительности и о становлении личности писали С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, М. С. Каган. Категорию «деятельность» эти ученые в своих исследованиях связывают не только с активностью сознания,

интеллекта, но и со специфическими эмоциями (интеллектуальными эмоциями), которые возникают как следствие (и сопровождение) постижения смысла явления.

Но с проникновением в область психологии других наук (философии, филологии и др.) появляются новые направления исследования. Продуктивным для современной психологии является лингвистическое направление в разработке проблем понимания (Н. Хомский). Его сторонники полагают, что текст предопределяет структуру понимания, выявляя семантические связи в процессе интерпретации.

Представители структурализма (К. Леви-Строк) открывают в языке инвариантные структуры, универсальные коды. Их восприятие и понимание обеспечивают относительную адекватность между текстом (смыслом автора) и воспринятым смыслом (построенным в сознании у читателя). В XX веке такой подход стал очень популярным, и в информационных теориях, созданных в это время, главным стало определение средств обработки информации.

Последователи этого направления в психолингвистике — ученые З. И. Клычникова, И. А. Зимняя, Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая, О. В. Соболева и др. — считают, что осмысление прочитанного происходит после установления «вертикальных» и «горизонтальных» смысловых связей по всем осям смыслового содержания текста. И. А. Зимняя полагает, что понимание — это процесс многократного смыслового, семантического, языкового перекодирования, то есть «перевод с менее крупных на более крупные смысловые единицы в процессе осмысления» [30, с. 109]. Такое смысловое укрупнение текстовой информации происходит за счет выделения смысловых опорных пунктов, которые можно соотнести с понятием «фактологической цепочки», образующей тот «каркас, на который как бы нанизывается текст и который интуитивно выхватывается читателем при беглом чтении» [там же, с. 111]. Таким образом оказывается выявлено влияние структуры текста на его понимание.

Понимание текста названными учеными рассматривается как «положительный результат процесса осмысления прочитанного» и характеризуется многоуровневым образованием (З. И. Клычникова). Они выделяют два типа пони-

мания текста — фрагментарный и синтетический. На фрагментарном уровне происходит понимание отдельных слов, словосочетаний и предложений; на синтетическом — понимание текста. Самым высоким уровнем синтетического понимания текста, считают ученые, является «проникновение слушателя в подтекст высказывания, понимание того, зачем, для чего это говорится» [35, с. 95—96]. Таким образом, понимание включается в более широкое понятие — интерпретацию, имеющую личностную характеристику, и определяется «когнитивным стилем читающего и его креативными особенностями и, в свою очередь, определяет его» [35, с. 216].

Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая и др. считают, что пониманию текста много способствует тренировка умения извлекать информацию из каждого уровня текста и устанавливать смысловые связи. Группой ученых под руководством Г. Г. Граник были даже разработаны специальные литературные задачи, которые помогали через анализ языковых единиц выводить учащихся на понимание смысла прочитанного. Чтобы «вычерпать» смысл из текста, по мнению психологов, необходимо «...извлекать полный смысл из каждого элемента текста в отдельности и из их взаимосвязи — изо всех сигналов, которые посылает текст» [21, с. 21]. Однако, разделяя текст на языковые пласты, выявляя смысловые единицы и синтезируя их при помощи смысловых связей, ученые, проникая в смысл текста, при этом разрушают его целостность, не учитывают важнейшую его функцию — эмоциональное воздействие на читателя.

В настоящее время эту проблему исследует О. В. Соболева, которая занимается разработкой психодидактической концепции понимания текста школьниками. В своей статье «Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить» исследователь приводит следующие социологические данные: интерес к чтению у учащихся не достигает и 3 %; концепт текста после чтения могут выделить 56 % опрошенных; 23 % частично понимают текст; 21 % не могут выразить суть прочитанного текста; у 84 % учащихся после чтения художественного текста не происходит акта порождения смысла. Для решения важной проблемы — чтения и по-

нимания текста, считает автор статьи, в процессе обучения важно вырабатывать не «быстроту чтения», а «быстроту понимания» [70, с. 378]. Приемы, предложенные в названной публикации, основаны на лингвистическом подходе к тренировке навыка понимания и нацелены на выявление прямого и переносного значения слова, на определение значения слова в контексте, на сравнение значений слов (на примере синонимичных пословиц), на сопоставление пословиц разных народов и т. д. Результаты такого подхода в обучении пониманию текста оказываются достаточно высокими, если эти приемы применяются в системе и на разнообразном материале. Тогда, по мнению ученого, у учащихся «...наблюдается “эмоциональное” внимание к слову, развивается чувство слова, поэтому они открыты эмоциональному воздействию. У них активно воображение, существенные для понимания сигналы удерживаются в памяти... пересказ точный с переводом на собственную речь. Большинство из них в пересказе выходят на концепт. Чтение учащихся сопровождается установкой на выделение главного в тексте. Формулировку концепта отличают точность слова, хорошие речевые формулировки, разнообразие выражения спрятанной главной мысли» [там же, с. 380].

Субъективно-феноменологическое направление рассматривает понимание как активную «переработку» информации личностью, а интерпретацию, множественность — как основное свойство личностных суждений. Понимание прочитанного в герменевтике (П. Рикер, Х. Г. Гадамер), в современной психологии (С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, Л. А. Мосунова) связывают с интерпретацией текста: обнаружением и освоением смысла, заложенного автором; пониманием и интерпретацией (в первооснове система личностных оценок, мнений); нахождением личностного смысла в прочитанном; «присвоением» духовного опыта. Эти идеи разрабатывались еще в 20-е годы XX века в исследованиях А. А. Потебни, Н. Рубакина, П. Блонского. Так, П. Блонскому принадлежит методика экспликации субъективной стороны процесса понимания, он же дал характеристику стадий этого процесса:

1-я стадия — узнавание, наименование, генерализация (смысла, понятия...);

2-я стадия — понимание (спецификация, «укрупнение»...);

3-я стадия — объяснение по принципу «сведение к известному»;

4-я стадия — объяснение по принципу объяснение генезиса того, что видишь.

Позднее С. Л. Рубинштейн рассматривал понимание как специфическую способность процесса мышления субъекта. Ученый выделяет потребность в понимании, которая служит основой развития в целом, особенно у ребенка, и различает две стадии ее — потребность понять, а затем — быть понятым [63, с. 56].

Важным для педагогической деятельности является тезис С. Л. Рубинштейна об имплицитном содержании воспринятого (в мысли, но не выраженное в речи, оно тормозит понимание). Поэтому необходима реконструкция текста и создание таких методических условий, при которых связи станут эксплицитными (выраженными в слове).

Читатель как субъект сознающий, действующий, созерцающий развивается в ситуации диалога, полилога, дискуссии (М. М. Бахтин). Опираясь на учение М. М. Бахтина, В. П. Зинченко открывает новый ракурс в исследовании психологии понимания. Он пишет о диалогичности самой природы сознания и подчеркивает, что «...три области человеческой культуры — наука, искусство и жизнь — обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству. Между ними должна установиться не механическая связь: они должны быть проникнуты внутренним единством смысла, вины и ответственности» [31, с. 7—8]. По мнению психолога, сознание не имеет своего языка; языком для психики служит язык символов, но истолкование символических структур призвано уходить в бесконечность символических смыслов. Тем не менее, считает ученый, «...интерпретация смыслов глубоко познавательна и может непосредственно послужить практике работы с вещами (в том числе и текстом). Последнее связано с тем, что в самом символе соединены идея и форма» [там же, с. 8]. Эта мысль очень близка педагогам, поскольку проблемное обучение, ведущее к пониманию и постепенному усложнению воспринятого, является для педагоги-

ческого процесса своего рода «рельсами», позволяющими удерживать в сфере внимания и размышления учащихся противоречия различного типа [49, с. 147].

В практической деятельности педагогов можно выделить два типа таких учебных ситуаций:

✦ показ развития противоречий, варьирования, видоизменения (внутри текста);

✦ соотнесение сложных обобщенных итоговых суждений, мнений (вне текста, но по отношению к тексту).

Обнаружение на уроке учениками скрытых связей внутри и вне текста как следствие целенаправленных заданий по чтению, анализу и интерпретации — это развитие социально значимых качеств читателя, которые помогают личности сохранить себя в условиях общественных изменений. Именно поэтому важно, чтобы на уроке учащиеся не столько усваивали суждения, мнения и интерпретации, а вырабатывали их, строили в своем сознании и выражали в речи, развивая тем самым способность понимать. «Интерпретация (слова, события, явления текста...)», — пишет В. Я. Аскарова, — является самостоятельной единицей анализа социально значимых процессов в обществе и в жизни личности» [2, с. 269].

Важно отметить, что смысл как переживание ценности определяется в работах многих ученых (В. Франкл, Б. Г. Ананьев и др.) и часто рассматривается в качестве целостной системы как в жизни, так и в искусстве. Продолжая работу в этом направлении, Д. А. Леонтьев в книге «Психология смысла» выделяет в процессе анализа один из важных психологических механизмов порождения смысла при чтении — столкновение смыслов. Оно происходит при встрече субъекта с другими смысловыми мирами, когда перед ним стоит задача сопоставления разных вариантов осмысления действительности, которые могут различаться по степени полноты, разработанности, противоречивости. Результатом взаимодействия двух смысловых миров может явиться либо обогащение смыслового мира субъекта, либо его перестройка, связанная не только с обретением новых смыслов, но и с перестройкой старых. Ученый впервые эксплицитно сформулировал положение: «Чтение художественной литературы — это активность, направленная не

только и не столько на усвоение информации, сколько на ознакомление с альтернативными смысловыми перспективами, смысловыми мирами» [40, с. 137]. По мнению ученого, встреча читателя с миром автора, зафиксированным в образно-языковой форме, является актом проявления смыслового мира самого читателя. С этой идеей он связывает и другую: восприятие смыслов не заключается в их более или менее точной расшифровке, они становятся доступны читателю через взаимодействие их формы существования с его смысловой сферой. «Результат этого взаимодействия никогда не предопределен. Поэтому нельзя говорить о передаче смыслов из-за принципиальной невозможности аутентичного восстановления исходных смыслов в процессе восприятия и понимания соответствующих образов другими людьми; можно говорить только о понимании, интерпретации, восстановлении реципиентом замысла художника на основе своего собственного мировосприятия» [41, с. 430]. Д. А. Леонтьев подчеркивает, что порождение смысла в процессе чтения может стать психологической основой формирования и изменения смысловых ориентиров личности. Включение читателя в эту систему, гибкое изменение точек зрения на те или иные особенности содержания или формы произведения, способность объяснить целостность изучаемых явлений в историко-культурном процессе — основа нового, взрослеющего взгляда на человека, мир и себя, важного для развития читателя.

В то же время практики, авторы экспериментальных исследований в педагогике, прямо говорят, что на уроках эстетического цикла (литература, музыка, ИЗО, МХК) необходимо учитывать важное качество развивающегося человека — эстетический характер самопознания (Л. Н. Неменская), обеспечивающий культуру жизненного определения. В структуре сознания преобладают образные структуры над логическими (идеалы, оценки, представления, продуктивное воображение). Теоретический и прагматический анализ внутреннего мира человека не может быть совершен без опоры на уже существующий образ своего «я», образ своего внутреннего мира. Осмысление человеком самого себя включает эмоционально-смысловую самооценку (субъективный образ о себе).

Об органической связи постижения произведений искусства и педагогических процессов обучения с самосознанием личности убедительно пишут А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская и др. Выделяя общие, интеграционные для этой взаимосвязи категории и уточняя их новое содержание, З. Н. Новлянская исходит из природы искусства и его связи с жизнью. Поэтому она называет первой установкой в постижении произведения искусства эстетическую и эмоциональную позицию как особое отношение к миру; второй — «установку на автора», творца произведения, с его идеалами, системой оценок, содержанием, превращенным в адекватный образ; третьей — «установку на культурно-исторический контекст, в котором появилось произведение» [55, с. 332]. Исследователь отмечает при этом, что, укорененные в практику, эти установки будут осознаваться учениками как «рационализированные и вербализованные знания» [55, с. 334]. Но, к сожалению, процесс школьного образования «не нацелен на создание таких установок и не обеспечивает полноценное восприятие и понимание художественного произведения... оставляя читателя до конца жизни «наивным реалистом», отождествляющим условный мир искусства с реальным миром, оценивающим условные события и обстоятельства как настоящие» [55, с. 332—333].

В последние десятилетия XX века о постижении смысла как качестве мышления человека написано много. Интересными и значимыми для школы стали труды Г. Д. Чистяковой, которая провела свое экспериментальное исследование по анализу процесса понимания художественного текста и на его основе скорректировала возрастные особенности восприятия литературного произведения читателями-школьниками. По ее мнению, процесс понимания художественного текста зависит от задачи и установления общих взаимосвязей между предметами и явлениями.

В процессе понимания исследователь выделяет три этапа:

✦ определение предметов и отношений между ними (на данном этапе происходят актуализация знаний, имеющихся в опыте учащегося, и дополнение знаний новой информацией, что помогает мысленно воспроизвести ситуацию во взаимосвязи ее элементов);

✦ объединение содержания текста общей взаимосвязью (на этом этапе происходит развернутый поиск смысловых связей, обеспечивающих целостность представлений о тексте);

✦ включение понятого в систему субъективного знания (происходит изменение имеющихся представлений об описываемой в тексте действительности; широта и глубина этих представлений индивидуальна и будет зависеть от широты и глубины понимания прочитанного текста).

В развитии понимания Г. Д. Чистякова выделяет также несколько возрастных этапов. Для нас представляют интерес возрастные этапы с 11 до 16 лет. Показателями понимания служили полнота текста, выделение существенного, целостность возникающего представления о содержании текста, обобщение содержания прочитанного, выявление непонятого.

Исследователь отмечает, что характерной особенностью современных учащихся становится стремление к установлению связей даже на самых ранних этапах литературного развития. «В возрасте 11—12 лет (5—6 кл.) поиск связей, объединяющих содержание текста, приобретает развернутый характер, что приводит к структурированию воспринимаемых сведений; выделению главного и второстепенного, общего и его конкретизации. Однако при этом может сохраняться неполное понимание — проявление познавательных возможностей касается только той части информации, которую удастся объединить общей связью. Остальное содержание текста опускается. В 13—14 лет (7—8 кл.) происходит перенос центра внимания с известной информации на новую, которая становится исходным пунктом при осмыслении содержания текста. Появляется направленность понимания на создание целостного представления о содержании материала, определяющего его существенные отношения. К концу подросткового возраста в явном виде проступает саморегуляция понимания: идет поиск взаимосвязей, позволяющих полностью учесть сообщаемую информацию, и все содержание текста рассматривается с точки зрения того, насколько оно вписывается в эту взаимосвязь, отмечается полнота понимания. Следующий этап — 14—16 лет (9—11 кл.) — характеризуется возрас-

тающей систематизацией знаний, повышающей возможности к объединению содержания текстов общим контекстом» [75, с. 287—288].

Анализируя письменные работы учащихся, Г. Д. Чистякова подчеркивает, что в разных возрастных группах, начиная с младшего школьного возраста, высокий уровень понимания связан со «...стремлением к полному учету сообщаемых сведений и поиску смысловой связи между ними, с открытостью новому, то есть с направленностью на включение новой информации в возникающее представление о содержании текста. Сообщаемые в тексте сведения не подменяются уже известными. Наблюдается более развернутый поиск ответов на задания» [75, с. 288]. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что высокое развитие понимания характеризуется чертами творческого, продуктивного процесса, в котором получают свое отражение одновременно и интеллектуальные и творческие возможности личности.

Неадекватное понимание объясняется во всех возрастах сходными причинами: «...неполным учетом сообщаемых сведений, недостаточным использованием имеющихся знаний или их механическим воспроизведением, когда содержание материала определяется учащимися на основе той его части, для которой им удается найти общую связь, независимо от характера этой связи» [там же, с. 288]. Сравнение случаев высокого уровня понимания и низкого дало возможность ученому говорить о «несформированности рефлексивных механизмов, обеспечивающих саморегуляцию процесса понимания» [там же, с. 287]. В 90-е годы XX века, отмечает Г. Д. Чистякова, среди учащихся распространенным было частичное понимание, при котором «учитывается только знакомая часть информации, а другая часть опускается», что обуславливало искажение представления о прочитанном тексте [там же].

В начале XXI века наметился новый уровень теоретического осмысления влияния деятельности на развитие личности. В теории познания появляются работы, исследующие разные уровни познания и понимания человеком многомерного мира. Понимание такого мира, по мнению ученых, не может и не должно строиться на одинаковых

психологических основаниях: «...в одних условиях оно основано на достоверных знаниях, в других — на интерпретациях, проявляющихся во мнениях разных людей; наконец, есть ситуации, которые невозможно понять без общей культуры и экзистенциального опыта человека» [32, с. 17]. Поэтому для адекватного понимания феномена выделяются два системообразующих признака: во-первых, психологическая особенность понимания заключается в том, что «...мы всегда выходим за непосредственные границы понимаемого и включаем его в какой-нибудь более широкий контекст». Во-вторых, для того чтобы понять, человеку необходимо «...соотнесение понимаемого с представлением о должном (идеальном)» [32, с. 17]. Ученые утверждают, что только наличие обоих компонентов дает возможность человеку «порождать» смысл изучаемого явления.

Более сложным процесс познания представляет М. С. Гусельцева. Она отстаивает идеи теории о методологической триангуляции. «В психологии триангуляция выступает как метафорический конструкт, связанный с идеей постижения неизвестного (третьей точки) посредством известного (двух точек), а также с тем, что разнообразие подходов укрепляет общую конструкцию итогов исследования» [23, с. 3]. Другими словами, триангуляция — это обобщение, сделанное на основе нескольких концепций или теорий, которое подразумевает сочетание нескольких методов, исследовательских стратегий и парадигм. Такая полисемантическая дает возможность достижения точности понимания с помощью комбинированных инструментов и помогает раскрыть изучаемое явление в разных аспектах: комбинирование позволяет «изучать осмысляемую проблему с позиции смены оптик», а вариативность нескольких методов — «более детально и точно рассмотреть изучаемое явление» [там же, с. 8—9]. Таким образом, триангуляция задает новые критерии исследовательского мышления: недостаточность интерпретации феномена в рамках одной теории, способность менять ракурсы (оптики), учитывать полисемантическую природу явления, а также возможность «полипарадигмального» анализа. В смешанных методологиях просматривается сближение позитивистских и герменевтических стратегий, что служит «...свидетельством распро-

СОВРЕМЕННЫЙ ШКОЛЬНИК
И УЧИТЕЛЬ КАК ЧИТАТЕЛЬ

странения неклассического идеала рациональности в современной науке» [там же, с. 6].

Другое направление исследований связано с разработкой в трудах психологов представлений о смысловой сфере личности, о взаимодействии смыслов и их влиянии на протекающие психические процессы. В этой связи был введен термин «смысловое образование» (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, В. А. Петровский, Е. В. Субботский, Л. С. Цветкова, А. М. Черноризов, Е. Д. Шехтер и др.). Центром смыслового образования у представителей данного направления считается система личностных смыслов, которая ими определяется как составляющая индивидуального сознания. По мнению ученых, важным условием, организующим бытие личностных смыслов, является наличие зафиксированных в социальном опыте человечества смыслов и ценностей, взаимодействие с которыми порождает индивидуальный смыслообразовательный процесс. Этот процесс характеризуется непредсказуемостью предстоящих вызовов и неограниченной возможностью трансформаций, чему отвечает беспрецедентная способность мозга изменять свою структуру, химию и биологию под влиянием обстоятельств, его пластичность. Такая «пластичность создает поле вариантов для потенциального выбора, а следовательно, избыточность и неопределенность, которые в максимальной степени присущи процессам формирования новых смыслов» [3, с. 11]. Вариативность элементов, разнообразие их комбинаций служат основой порождения новых смыслов, которые, «...включаясь в долговременную память, становятся фактором ее самообогащения» [там же, с. 12].

Избыточность и неопределенность играют огромную роль в процессе семантизации, поскольку наполняют «перцептивный символ» смыслом и создают поле для неоднозначности его интерпретаций. Ученые приходят к выводу, что связи, выстроенные в систему «перцепция — память — семантика» расширяют потенциальные возможности индивидуального сознания и порождают новые знания. Таким образом, «личность неограниченна в своем развитии: какой бы сложившейся она ни была, всегда сохраняются точки для ее роста и изменения» [там же, с. 12].

❧ Место классической
и современной литературы
в художественных интересах
современного школьника

Современные социологические исследования (В. П. Чудинова, Н. А. Зоркая, Б. В. Дубин, В. Я. Аскарова и др.) констатируют, что преобладающая часть современных школьников читает, но в «последние годы произошло ухудшение целого ряда характеристик чтения детей и подростков, снижение уровня их грамотности» [77, с. 202]. Среди негативных тенденций исследователи отмечают также снижение интереса к классике: «Сегодня из чтения исчезли многие произведения русской и зарубежной классической литературы, традиционно входившие в репертуар досугового чтения подростков», несмотря на то что на этой литературе воспитывались многие поколения читателей [там же, с. 203]. Главной причиной изменения модели и приоритетов чтения школьников исследователи называют расширение информационной и медиасреды, неоднозначно влияющее на подрастающее поколение. Во-первых, это влияние телевидения, которое коренным образом меняет восприятие книги и информации в целом: восприятие становится более поверхностным и фрагментарным, «мозаичным», «клиповым», отчего учащемуся все труднее концентрировать внимание на многостраничном тексте, особенно таких жанров, как повесть и роман. В связи с этим, замечает В. П. Чудинова, меняется мотивация чтения и репертуар читательских пред-

почтений: «...под влиянием телевидения и видеопросмотров усиливается интерес к темам и жанрам, которые широко представлены на телеэкране и в видеопрокате — детективам, триллерам, фэнтези, ужасам, киноманам», предпочтение в чтении отдается печатной продукции с «широко представленным видеорядом», этим, по мнению исследователей, объясняется популярность гляцевых иллюстрированных журналов и комиксов [там же, с. 203—204]. Во-вторых, это взаимодействие с компьютером и интернетом, которые формируют у современного ученика новые знания и коммуникативные навыки, изменяющие характеристики чтения в целом. Чтение становится более функциональным и утилитарным. «Деловое» чтение преобладает над свободным чтением. «“Модель чтения” учащегося все больше становится похожа на “модель чтения” взрослого человека: часть книг они читают для учебы, часть — для отдыха и развлечения» [там же, с. 207]. Чтение перестает быть трудом и творчеством, оно становится одним из средств массовой коммуникации или средством развлечения, и в связи с этим резко снижается качество чтения и уровень читательской культуры школьников.

Тенденции, характерные для чтения современных школьников, выявленные в ходе теоретических исследований, подтверждает локальное социологическое исследование «Чтение московских подростков в реальной и электронной среде», где специальный раздел посвящен новым практикам чтения и общения подростков в интернете. Читательскими практиками социологи называют различные варианты чтения с электронных носителей: общение в блогах, интернет-сообществах, социальных сетях, пользование КПК (карманным персональным компьютером), планшетным компьютером, букридером. Эти технические средства, без сомнения, сегодня нужны современному школьнику, чтобы ориентироваться в потоках информации, быстро извлекать, обрабатывать и осваивать ее. В исследовании констатируется факт, что 75 % школьников активно пользуются информацией из интернета: ряд сайтов электронных библиотек, журналов, интернет-магазинов и книжных магазинов, персональные сайты писателей и издательств, на которые активно ссылаются школьники разных возрастов,

подтверждает это. Но 25 % учащихся, по мнению исследователей, не доверяют достоверности информации из интернета и предпочитают черпать ее из других источников. Таким образом, по мнению исследователей, четверть всех опрошенных школьников предпочитает работать только с книгой [76, с. 80—82].

Социологическое исследование, проведенное в Нижегородской области, подтверждает результаты общероссийского исследования, но выявляет и некоторые проблемы, не затронутые его авторами. Целью локального социологического исследования было определение тенденции развития современного читателя-подростка, выявление сферы его художественных интересов и читательских предпочтений, а также выяснение степени влияния социокультурной среды на формирование читательской культуры школьника. Это необходимо для определения объема и места классической и современной литературы второй половины XX — начала XXI века в чтении учащихся и выявления степени ее воздействия на их мироощущение. В исследовании использовалась методика, изложенная в монографии В. Я. Аскаровой «Динамика концепции российского читателя (конец XX — начало XXI века)» [2].

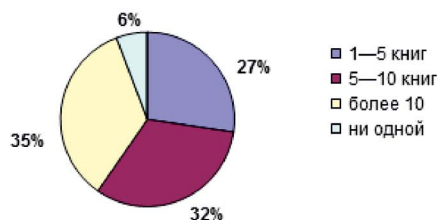
С этой целью было опрошено 2175 учащихся разных типов школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области, 1805 родителей, 271 учитель русского языка и литературы (анкетирование проводилось на базе ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»).

Для современного читателя-подростка характерно отражение всех читательских интересов, существующих в обществе. Это доказывает опрос, проведенный в школах Нижнего Новгорода, г. Шахуньи, Семенова, Богородска, пос. Б. Козино Балахнинского района Нижегородской области. В опросе принимали участие школьники в возрасте 11—17 лет (ученики 5—11 классов МБОУ СОШ № 139, 178; МАОУ СОШ Нижнего Новгорода № 70 и 118 с углубленным изучением предметов эстетического цикла; МБОУ СОШ № 1, 2, 14 г. Шахуньи Нижегородской области; МБОУ Вахтанской, Сявской, Хмелевицкой СОШ Шахунского района Нижегородской области; МБОУ «Фундрикская ООШ Семеновского района»; МБОУ СОШ № 3, 6, 7 г. Богород-

ска; МБОУ СОШ пос. Центральный; МБОУ «Березовская ООШ», «Шварихинская ООШ», Новинковская, Хвощевская, Доскинская СОШ Богородского района; МБОУ СОШ пос. Б. Козино Балахнинского района Нижегородской области; Шаунской гимназии им. А. С. Пушкина, гимназии № 13, лицеев № 165 и 82 Нижнего Новгорода).

Анкетирование показало, что 94 % (2044 чел.) современных школьников регулярно читают художественную литературу. В течение учебного года 27 % (587 чел.) прочитывают только 1—5 книг; 32 % (696 чел.) прочитывают 5—10 книг, 35 % (761 чел.) прочитывает более 10 книг и 6 % (130 чел.) вообще ничего не читают.

Количество книг, прочитанных учащимися в течение учебного года



Общее количество учащихся — 2175 человек.

Предпочтение учащиеся отдают в основном развлекательному чтению: фантастике — 38 % (826 чел.) и детективам — 26 % (565 чел.). Этот факт говорит о том, что подросткам не хватает романтических впечатлений, поэтому они пытаются сублимировать их, читая фантастическую и детективную литературу. Данные анкетирования показывают также, что ученики разных возрастных категорий по-разному распределяют свои читательские предпочтения между классической и современной литературой.

В 5—6 классах (653 чел.) учащиеся больше читают современную литературу — 78 % (444 чел.). Это объясняется возрастным восприятием литературы, «тематически ориентированной на реальную действительность» [6, с. 95], а также тягой к необычному, неожиданному, исключительному в литературном произведении, что проявляется в ориентации на приключенческий, детективный жанры, научную фанта-

стику. Самыми востребованными произведениями читателей этой возрастной категории стали приключенческие рассказы и повести: М. Твен «Приключения Тома Сойера», Р. Распе «Приключения барона Мюнхгаузена», Л. Н. Толстой «Кавказский пленник», А. Грин «Алые паруса», В. Осеева «Динка», «Динка прощается с детством» и др. Из произведений современной литературы учащиеся 5—6 классов выбирают книги В. Драгунского «Денискины рассказы», Е. Велтистова «Электроник — мальчик из чемодана», К. Булычева «Синдбад-мореход», «Приключения Алисы» (разные повести из этой серии), Е. Вильмонт «Операция “Медный кувшин”», Т. Емельянова «Большое приключение маленького динозавра», С. Черного «Кавказский пленник», Ю. Алешковского «Черно-бурая лиса», Э. Хантера «Коты-воители», Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер», Толкиена «Властелин колец» и др. Настораживает факт, что среди традиционно детской приключенческой литературы, удовлетворяющей возрастные запросы учащихся, появилось очень много изданий «паралитературы», которая по причине художественной «низкопробности» не дает возможности осваивать произведение во всей его целостности, «консервируя» тем самым читательские особенности школьников, останавливая процесс их литературного развития.

Справедливость этого факта доказывает проведенное нами анкетирование, в ходе которого ученики старших классов среди своих читательских предпочтений называли книги Э. Хантера «Коты-воители», Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер», Толкиена «Властелин колец», Д. Томпсона «Властелин воды», Дм. Глуховского «Метро 2033», Д. Грина «Винноваты звезды» и др. Примитивность юношеского чтения отражают и результаты ЕГЭ по русскому языку. Бедность аргументации собственного мнения во многих работах, использование в качестве аргумента к философской или морально-нравственной проблеме текста сказки или произведения «паралитературы» свидетельствуют об общем невысоком культурном и читательском уровне выпускников.

Для учащихся 5—6 классов характерен способ освоения действительности через анализ [6, с. 89]. Поэтому выделение отдельных деталей, свойств предмета или явлений

становится ведущей особенностью их интеллектуальной деятельности. В чтении это проявляется в ориентации на тему художественного произведения. Главным в выборе книги становится тяготение к фабульным жанрам, которые тематически ориентированы на реальную действительность. Требование правдоподобия не всегда осознается учащимися, но ярко проявляется в их письменных ответах на вопросы анкеты. Именно правдоподобие, на наш взгляд, становится одной из причин выбора современной литературы. Герой, близкий учащимся по возрасту, описание реалий знакомой им жизни, современный язык — это еще одна причина, которая заставляет их делать выбор в пользу современной литературы.

«Я прочитала книгу Ю. Алешковского «Черно-бурая лиса». Это интересное произведение, в книге говорится об украденной лисе и про то, как следователь запутывается в сложном деле. У меня несколько раз было желание вмешаться в ход следствия и помочь следователю. Мне понравился этот рассказ, т. к. я люблю приключения и загадки. По этой книге можно даже снимать кино» (*Света Т., 6 кл.*).

«Сейчас я читаю повесть Е. Велтистова «Электроник. Мальчик из чемодана». Чем меня привлекло это произведение? Интересная ситуация с героями: мальчик Сережа Сыроежкин и робот Электроник. Электроник хочет стать человеком и заменить во всем Сережу. А потом Сережа, чтобы не отстать от Элика, исправляется и становится отличником, спортсменом и хорошим другом. И еще Электроник с собакой Реси возвращают старому городу потерянные картины. Они наказывают преступников и сами становятся символом города. Мне интересно читать, как Электроник наказал Урри, справился в драке с целым отрядом преступников» (*Дмитрий М., 6 кл.*).

Приоритет фантастической и приключенческой литературы в чтении детей этого возраста связан, на наш взгляд, с возможностью и потребностью познания законов художественного мира (от реального — к фантастическому, от возможного — к невозможному и т. д.). Так, в письменных ответах детей наряду с наивно-реалистическим восприятием

сюжета появляются оценочные суждения, доказывающие способность учащихся этого возраста оценивать авторский замысел и подниматься до уровня глубоких обобщений.

«Я перечитывала книгу Лазаря Лагина «Старик Хоттабыч». Мне очень нравится эта сказка, потому что в ней рассказывается о приключениях мальчика Вольки. Он надеялся все время на чудо, и Старик Хоттабыч выполнял все его желания. Но чудеса все время получались какие-то странные, как будто для сказок, а не для нашего времени. Волька учил Хоттабыча жить в своем, реальном времени. Так получилось, что чудо — это и есть настоящая жизнь» (*Полина Ф., 5 кл.*).

«Недавно я перечитала рассказ Саши Черного «Кавказский пленник». Мне понравилось, что дети в этом рассказе умеют вместе дружить и играть. Рассказ показался мне очень веселым. Я рада, что девочкам удалось изменить ход рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник», он стал современным» (*Дарина Ч., 6 кл.*).

По ответам учащихся можно судить, что образ героя, «схематичный, идеализированный, но близкий им по своим жизненным установкам» [24, с. 7], очень популярен среди читателей этого возраста. Особенно важным становится для них герой-сверстник, с которым они, как правило, отождествляют себя. Поэтому так популярен Гарри Поттер и герои многочисленных фэнтези. В оценке характера героя учащимися встречаются, конечно же, категоричность и прямолинейность, но во многих из них отмечаются и более зрелые суждения.

«Сейчас я читаю книгу «Крымский Ковчег» Александра Прокоповича. Это фантастическая повесть о необычных захватывающих событиях и приключениях. Главный герой Антон Стрельцов идет в Москву, охваченную глобальной катастрофой, за спасительным артефактом. На его пути встречается много непреодолимых преград. Ему приходится проявлять смелость, мужество, но иногда ему бывает страшно. В этот момент он вспоминает о своих родных и перешагивает через страх. Все равно он прошел все препятствия и достиг своей цели, нашел артефакт» (*Сергей К., 5 кл.*).

Обращает на себя внимание факт, что в анкетах ребят этого возраста отсутствуют названия лирических и лиро-эпических произведений. Возможно, потому, что это связано с их возрастной особенностью. Эпические произведения детям более понятны, а вот при восприятии лирики проявляется другая особенность этого возраста. Психологи характеризуют ее как существенную закономерность онтогенеза: «Противоречие между возникающей тенденцией к осознанию особенностей художественного текста и возможностью выразить, реализовать эту тенденцию порой приводит ребенка к “разладу” между эмоционально-непосредственным восприятием и пониманием художественного текста» [9, с. 100]. Разрыв между наивно-реалистическим отношением к произведению и эстетизмом лирики приводит к игнорированию этих произведений в читательской практике.

В 7—8 классах (569 чел.) практически выравниваются предпочтения между классической (46 % / 261 чел.) и современной литературой (54 % / 308 чел.). По мнению психологов, на этот возраст «приходится “пик”, кульминация чтения приключенческого жанра», но, в отличие от предыдущего возраста, она локализуется в сфере романного жанра [там же, с. 129]. Учащихся больше интересуют приключенческие и фантастические романы: Д. Дефо «Робинзон Крузо», А. Дюма «Три мушкетера», М. Рид «Всадник без головы», В. Скотт «Айвенго», Ш. Бронте «Джейн Эйр», В. Шекспир «Ромео и Джульетта», А. С. Пушкин «Капитанская дочка», «Дубровский», «Пиковая дама», М. Ю. Лермонтов «Поэмы», Н. В. Гоголь «Вечера на хуторе близ Диканьки» и «Миргород», «Вий», А. П. Чехов «Рассказы», М. Горький «В людях», А. Грин «Алые паруса», «Бегущая по волнам», А. П. Платонов «Возвращение», А. Т. Твардовский «Василий Теркин», В. Каверин «Два капитана», В. Железняков «Чучело», Г. Троепольский «Белый Бим Черное ухо», А. Лиханов «Мой генерал», В. Быков «А зори здесь тихие», «Альпийская баллада», Дм. Глуховский «Метро 2033», Д. Грин «Винноваты звезды», Д. Томпсон «Властелин воды» и др.

Поскольку в этом возрасте чтение осознается как свободная деятельность, диктуемая только личными интересами, то происходит постепенная дифференциация мотивов чтения.

«Я прочитала книжку Д. Донцовой «Филе из золотого петушка», потому что решила открыть для себя новый жанр в литературе — детектив. Не скажу, что очень понравилось, потому что много событий, а о чувствах героев ничего не сказано. Написано вроде бы и живо, но как-то однообразно» (Катя З., 7 кл.).

Характерной особенностью подростков 13—14 лет психологи называют активность, которая «возрастает быстрее, чем интеллект» [38, с. 7]. Поэтому учащиеся начинают проявлять интерес ко «взрослой» литературе. Ребят привлекает в прочитанных произведениях уже не столько захватывающие и фантастические приключения, сколько взаимосвязь внешних и внутренних поступков героев, их движение во времени, развитие в сюжете произведения. Они проявляют «сопереживание» (А. В. Запорожец) к герою, поднимаются на более высокий этап читательского развития и эстетического отношения к литературе. Эта возрастная особенность читательского восприятия требует обращения к классической литературе, поэтому «поворот» в сторону классики вполне закономерен.

«Прочитала повесть М. Горького «В людях». Меня очень взволновала трудная судьба Алеши Пешкова. Сколько ему пришлось пережить несправедливости от людей, но он не потерял веру в жизнь, в доброту людей. Наверное, трудно в таких тяжелых обстоятельствах сохранить доброту в душе» (Алена С., 7 кл.).

«Перечитала рассказ А. П. Чехова «Тоска», потому что меня глубоко взволновала судьба главного героя, его стремление рассказать о своем горе, найти в этом безучастном мире человеческое сочувствие. Название этого рассказа становится символическим» (Яна С., 8 кл.).

Другая важнейшая особенность восприятия этого возраста, названная Л. С. Выготским «интеллектуальным переворотом», который происходит как в отношении к содержанию произведения, так и в способах мышления подростка, связана с овладением понятием. Устанавливая «сложные взаимоотношения и отношения внутри каждой сферы действительности и между ее отдельными сферами» [15, с. 382], учащиеся стараются понять произведение в

целом, объяснить не столько причины поступков героев, сколько условия существования мира, возрастают до осознания композиционного строя текста, роли автора в нем. И классическая и современная литература дают возможность для такого размышления.

«Я не первый раз перечитываю рассказ А. Платонова «Возвращение», потому что не могу забыть сцену, когда двое маленьких детишек бегут за уходящим поездом, на котором уезжает их отец, капитан Иванов. Эта сцена трогает меня до слез: почему же взрослый человек, прошедший войну, не смог справиться с мирной жизнью и домашним бытом, убегает от проблем. Оказывается, слово «возвращение» является не только заглавием, но и смысловым центром всего рассказа. Чтобы понять это, мне пришлось прочитать это произведение три раза» (*Андрей К., 8 кл.*).

Учащиеся этого возраста начинают ценить такие типы повествования, которые тесно связаны с образом рассказчика. Композиция произведения, персонифицированная авторская речь, осознанно воспринимаемая учениками, помогает им оценивать ситуации, описанные в произведении, как бы со стороны, что при дальнейшем обучении теории литературы приводит к овладению многоплановым повествованием и сложным композиционным решением произведений классической и современной литературы.

«Я прочитала книгу С. Крамера «50 дней до самоубийства». Почему читала? Потому что эта книга о моей сверстнице. Девушка Глория ведет дневник, записывает все, что с ней случилось, все свои эмоции. Когда я читала эту книгу, я представляла все, что с ней происходит. В книге довольно-таки интересный сюжет, а главное — мысли Глории по поводу всего случившегося. При чтении я испытала много эмоций, переживала за каждого персонажа, многие мысли Глории были мне очень близки. Название книги не очень хорошее, но в книге ничего плохого нет» (*Кристина Р., 7 кл.*).

Учащиеся 7—8 классов по-иному, в сравнении с учениками 5—6 классов, воспринимают специфику слова в литературном произведении. Все больше в анкетах встре-

чается оценочных суждений относительно языка художественного произведения: «Мне нравятся афоризмы, которые использует в речи главный герой», «Написано вроде бы и живо, но как-то однообразно», «Красиво и забавно написано», «Она (книга) поэтична и лирична, насколько может быть лирично произведение о гибели отряда разведчиков» и др. Несмотря на то что высказывания учащихся о языке произведения наивны и расплывчаты, они типичны и свидетельствуют о начале процесса осознания не только функциональной, но и структурной стороны слова в художественном произведении. Язык классических произведений оказывается более предпочтительным с эстетической точки зрения, чем язык современных произведений.

«Я недавно прочитал повесть Эммануила Казакевича «Звезда». Она мне скорее понравилась, чем нет, потому что там описываются суровые события войны. Повесть написана лаконично, события сгущены до предела. Но она поэтична и лирична, насколько может быть лирично произведение о гибели отряда разведчиков» (*Михаил Л., 8 кл.*).

В развернутых ответах на вопросы анкеты можно заметить еще одну особенность восприятия подростков этого возраста — осознание литературного произведения как произведения авторского. В отличие от учащихся 5—6 классов, ученики 7—8 классов осознают уникальность авторского замысла и стараются увидеть его воплощение в конкретном произведении, что проявляется в равной степени по отношению к произведениям и классической и современной литературы. На наш взгляд, это является следствием школьного литературного образования.

«Я хотела бы прочитать книгу В. Железникова «Чучело», потому что по телевизору недавно посмотрела фильм. Меня поразил этот фильм. Неужели мои ровесники могут быть такими жестокими по отношению к своему товарищу? Нужно ли, как Лена Усольцева, прощать своим обидчикам все их издевательства? Мне кажется, что фильм и книга должны чем-то отличаться, поэтому я хочу прочитать книгу» (*Александра Б., 8 кл.*).

«В данный момент я увлекаюсь компьютерной игрой

«METRO LAST LIGHT» и желаю прочитать роман Д. Глуховского «Метро 2034». В этой книге написано продолжение спасения Московского метро от мутантов. Очень интересно узнать полное содержание книги, потому что вряд ли будет продолжение этой игры и вряд ли можно попасть в этот фантастический мир и увидеть все это вживую» (*Андрей Д., 7 кл.*).

В анкетах учащихся начинают появляться названия лирических и лиро-эпических произведений, хотя их еще и очень мало, но осознанный интерес к лирике у учащихся этого возраста пробуждается.

В 9—11 классах (903 чел.) предпочтение в чтении учащиеся отдают классическим произведениям и произведениям первой половины XX века (87 % / 785 чел.). Литература второй половины XX — начала XXI века очень редко упоминается в их анкетах (13 % / 118 чел.), интерес же к современной литературе вообще крайне низок. Это свидетельствует о том, что актуальная проблематика повседневной жизни среди учащихся 9—11 классов не обсуждается и не осмысливается. С современной литературой они практически не знакомы.

В старших классах происходит своеобразное «расслоение» читательских интересов, так как «личностные смыслы чтения этой возрастной категории можно представить в виде континуума, на одном полюсе которого — манипулятивный смысл данной деятельности, на другом — мировоззренческий смысл», — справедливо отмечает Л. И. Беленькая [6, с. 159]. Поэтому выбор книг для чтения резко отличается: с одной стороны, в анкетах можно увидеть литературу, характерную для учащихся 5—6 классов (М. Рид «Всадник без головы», Дж. Роулинг «Гарри Поттер», Д. Грин «Виноваты звезды», Е. Ильина «Четвертая высота», А. Некрасов «Приключения капитана Врунгеля», Э. Орлофф «Тайна древней рукописи» и др.), а с другой — очень серьезные произведения.

Большинство учащихся этого возраста читают классическую литературу: А. П. Чехов «Рассказы»; А. С. Пушкин «Повести Белкина»; М. Ю. Лермонтов «Маскарад», поэмы; И. С. Тургенев «Ася», «Дворянское гнездо»; Ф. М. Достоевский «Идиот», «Униженные и оскорбленные»; Л. Н. Тол-

стой «Анна Каренина»; М. Булгаков «Мастер и Маргарита»; Б. Пастернак «Доктор Живаго»; М. Шолохов «Тихий дон», «Донские рассказы», «Судьба человека»; А. Платонов «Рассказы»; лирика В. Маяковского, С. Есенина, А. Ахматовой, М. Цветаевой; Е. Шварц «Дракон»; В. Распутин «Живи и помни» и др. Из зарубежной литературы — В. Шекспир «Ромео и Джульетта», «Гамлет»; Э. М. Ремарк «Три товарища», «Триумфальная арка»; О. Уайльд «Портрет Дориана Грея»; Р. Бредбери «451° по Фаренгейту»; Д. Джером «Над пропастью во ржи»; М. Митчел «Унесенные ветром» и т. д. Из современной литературы — В. Кондратьев «Сашка»; Б. Васильев «А зори здесь тихие»; В. Распутин «Прощание с Матерой»; Б. Екимов «Говори, мама, говори»; С. Кинг «Оно». Для этой возрастной категории характерно жанровое и родовое разнообразие читаемых произведений. Индикатором высокого литературного развития становится выбор эпических и лирических жанров.

В этом возрасте, по мнению психологов, происходит гармонизация анализа и синтеза в интеллектуальной деятельности школьников. Это становится очевидным из их ответов на вопросы анкеты: для учащихся свойственно целостное восприятие произведения, проявление осознанного интереса при чтении к авторской позиции в тексте, полноценное восприятие сюжета во всей его многоплановости, а также композиционного построения произведения.

«Прочитал повесть Н. В. Гоголя «Портрет». Автор рассказывает о жизни художника Чарткова, который ради любви к деньгам, лишается главного — таланта. Он постепенно утрачивает живость взгляда, теряет лучшие человеческие качества, превращается в обыкновенного, но модного и высокооплачиваемого рисовальщика. Автор шаг за шагом показывает нравственное и творческое «падение» Чарткова. В финале рассказа он находит портрет, написанный им в молодости, и поражается силе таланта и живости изображения. И нам тогда становится понятна авторская мысль — настоящее искусство должно служить людям» (*Кирилл М., 9 кл.*).

«Сейчас я читаю повесть В. Распутина «Живи и помни», где рассказывается о непростой судьбе семьи дезертира. Больше всего в этой повести мне нравится Настена. Она

знает всю правду о побеге из госпиталя своего мужа, но вынуждена скрывать дезертира, рискуя собой. Я восхищаюсь ее самоотверженностью, когда она принимает очень тяжелое решение за всю свою семью и смывает кровью позор, убивает себя и еще не родившегося ребенка. Автор показал нам стойкость, непримиримость, душевную красоту Настены и слабость воина, защитника Андрея Гуськова» (*Вероника М., 10 кл.*).

«Я прочитал пьесу М. Горького «На дне». Больше всего в пьесе меня привлекло противостояние двух жизненных позиций — Сатина и Луки. Сначала кажется, что философия Луки гуманна, что он относится к людям с сожалением и пониманием. Потом Горький показывает, чем оборачивается такое отношение к потерявшим человеческое достоинство людям. Прав оказывается Сатин. Человека надо уважать, нужно понимать, что слабого человека может погубить реальная действительность. «Сон», надежда дают возможность ему выживать в нечеловечески тяжелых условиях. Отнимите надежду — человек погибнет» (*Егор А., 11 кл.*).

В ответах учащихся присутствует самостоятельная эстетическая оценка произведения, соответствия художественного воплощения и особенностей стиля.

«Сейчас я читаю произведение А. И. Куприна «Гранатовый браслет». Мне нравится это произведение, потому что оно заставляет задуматься о трагичности любви. Я поняла, что любовь бывает не только взаимной и счастливой, как это было в семье Веры Николаевны. Она бывает большой, возвышенной, сильной — и неразделенной. Оказывается, счастливым можно быть и в неразделенной любви. Но многие этого не понимают. Недаром Куприн кульминацией своего произведения делает музыкальный фрагмент. В музыке лучше всего выражены чувства. В финале трагично прозрение Веры Николаевны: она осознала, какой бесценный дар она утратила! Какую любовь не оценила! Какого благородного человека потеряла! Куприн говорит нам, что трагедия не в смерти Желткова, трагедия в душевной слепоте людей, не разглядевших бесценный дар небес — прекрасную любовь. Все произведение становится гимном великой любви» (*Людмила П., 11 кл.*).

Нередко классика и коммерческая литература выравниваются по качеству читательских предпочтений. Вот некоторые оценочные суждения учащихся:

«Я бы на свою «золотую полку» поставил книгу Николая Спаркса «Дневник памяти», потому что эта книга с интересным захватывающим сюжетом, я читал ее на одном дыхании. В ней хорошо описаны события из жизни моего ровесника» (*Денис В., 9 кл.*).

«На «золотую полку» я поставила бы замечательную повесть «Шинель», написанную Н. В. Гоголем. История Башмачкина, мелкого чиновника, оказалась очень современной. Это история очень многих семей, которые бедно живут, мечтают о какой-нибудь вещи, о работе или еще о чем-нибудь, а если теряют мечту, то жизнь сразу теряет для них смысл» (*Юля М., 9 кл.*).

«Я бы на свою «золотую полку» поставила роман Э. М. Ремарка «Триумфальная арка», потому что события в судьбе главных героев помогли мне осознать сложность жизни, человеческих отношений и заставили задуматься над смыслом своей жизни» (*Лиза Т., 10 кл.*).

«На золотую полку я бы поставила книгу Н. Спаркса «Спешите любить». Это очень красивое лирическое произведение о любви. Книга отражает суть нашей жизни, а история, рассказанная автором, — пример нам всем» (*Мария Д., 11 кл.*).

«На «золотую полку» я сегодня поставил бы книгу И. Ильфа и Е. Петрова «12 стульев». Этот роман заинтересовал меня очень яркой личностью Остапа Бендера, умным, тонким, ироничным, романтичным героем и захватывающим сюжетом. А еще мне понравилось, что за приключениями героев книги просматривается жизнь 20-х годов XX века с ее проблемами. Она совершенно противоположна мечтам и идеям героев» (*Дима Р., 11 кл.*).

«На «золотую полку» я поставлю книгу Р. Брэдбери «451° по Фаренгейту». В ней рассказывается о том, что после исчезновения цивилизации выжившим людям помогут преодолевать трудности книги, которые они хранят в своей памяти и передают молодому поколению. Выжить человечеству поможет мудрость, заключенная в книгах» (*Арина Н., 10 кл.*).

Анализ анкет показал, что для юных читателей разных возрастных групп характерно устойчивое внимание как к классической, так и к современной литературе, но характер предпочтений динамичен и склонен меняться в зависимости от возраста. Социологическое исследование выявило ряд проблем, связанных с чтением классики и современной литературы. Во-первых, это дисбаланс в чтении учащихся 5—6 классов в сторону современной литературы, а в 9—11-х — в сторону классической литературы, который необходимо устранять за счет специальных уроков и внеклассных мероприятий. Во-вторых, очень часто происходит подмена современной литературы на «паралитературу» развлекательной направленности, что может привести, без вмешательства педагогов и родителей, к примитивизму чтения в дальнейшем. В-третьих, отсутствие интереса в юношеском возрасте к современной литературе и литературе конца XX века грозит «культурной самоизоляцией, постоянной потребностью развлечения, осознанным уходом от проблем современности» [33, с. 203]. И в то же время это исследование выявило положительную динамику — возможность сильного влияния школы на формирование читательских интересов учащихся. Сегодня как никогда нужны новые читательские практики, которые посредством целенаправленного педагогического воздействия будут формировать не только грамотного читателя, но и активного гражданина.

Значение классного и свободного чтения с точки зрения учеников, родителей, учителей

Чтение учащихся по мотивам, характеру, целям очень разнообразно и складывается в основном из двух составляющих — классного и свободного чтения.

Классное чтение определяет программная литература — это произведения, прошедшие отбор временем, шедевры отечественной и зарубежной классики. Учебной ее делает только то, что чтение сопровождается рядом вопросов, требующих анализа текста. Уже сам факт включения художественного произведения в школьную программу нередко отпугивает от него учащегося. Многими школьниками эти произведения воспринимаются как скучные, непонятные

и очень сложные. По данным исследования Левада-Центра, «...к 9-му классу интенсивность чтения снижается, у школьников формируется устойчивое отношение к чтению как к принудительному и скучному занятию, которое никому не нужно» [25, с. 74]. Исследования РГДБ вскрывают более серьезные причины негативного отношения учащихся к чтению: 83,1 % подростков не имеют самостоятельного навыка и потребности в чтении программного литературно-художественного текста. Адекватно самостоятельно воспринимать сложные литературно-художественные тексты способны только 17,9 % учащихся [34, с. 29].

Чтение и анализ серьезных произведений в классе способствует не только литературному, эстетическому и интеллектуальному развитию школьников, но и зачастую изменяет представление о тексте и о художественной литературе в целом. Как показывают материалы исследования, проведенного в Нижегородской области, классное чтение может и должно влиять на свободное чтение детей.

Модель свободного чтения современного подростка можно представить как сумму нескольких видов его: учебного (по заданию учителя для изучения в школе), развлекательного, делового и познавательного. Выбор литературы для свободного чтения во всех возрастных категориях стимулирован в большинстве случаев рамками школьной программы (59 % / 1224 чел.). Ностораживает факт, что учащиеся разграничивают чтение по программе и досуговое чтение, выбирая для свободного чтения книги развлекательной направленности. Отвечая на вопросы анкеты: «Что ты сейчас читаешь и почему?», — многие из них пишут:

«Сейчас я читаю пьесу «Ромео и Джульетта» В. Шекспира, потому что мы ее проходим в школе. Пьеса мне нравится: она рассказывает о любви двух молодых людей и вражде их семей. Эта враждебность губит любовь и приводит к трагедии... Я хотела бы прочитать книгу Д. Боуэна «Мир глазами кота Боба», потому что люблю читать книги, где главным героем является домашнее животное. Еще эта книга достаточно интересна и увлекательна. Мои друзья прочитали ее и говорят, что она очень смешная и добрая» (Александра Б., 7 кл.).

«Сейчас я читаю повесть И. С. Тургенева «Ася», потому что мы проходим ее по литературе. Повесть хорошая, но мне такие не нравятся... Я хочу прочитать книгу из серии STALKER, потому что я люблю фантастику и приключения, мне нравятся сюжет и атмосфера, передаваемая в этих книгах. Я уже читал книги из этой серии. Книгу «Песочные часы» мне порекомендовали друзья, т. к. из этой книги они берут огромное количество интересных цитат» (*Андрей Л., 8 кл.*).

«Сейчас я читаю книгу М. Булгакова «Мастер и Маргарита», так как в ней есть все для настоящего бестселлера — захватывающий сюжет и глубокое философское содержание... Хочу прочитать книгу Е. Неволиной «Закрытая школа», потому что смотрела очень интересный сериал, где показываются непростые отношения школьников между собой, с учителями. Очень интересно. Теперь хочу прочитать все книги» (*Варвара О., 11 кл.*).

Подчас выбор книг для свободного чтения оказывается прямо противоположным произведениям, читаемым в классе. Это говорит о «дефиците качественной современной литературы о реальных экономических, внутрисемейных, межэтнических проблемах и ценностных коллизиях в жизни сегодняшних подростков и раннего юношества — литературная классика, и русская, и советская, никак не может заменить такие книги, она сосредоточена совсем на другом, а подавляющее большинство издающейся детской литературы адресовано самым маленьким» [25, с. 74]. Поэтому учащиеся заменяют необходимую им для духовного и интеллектуального развития современную литературу развлекательной или «паралитературой». Но есть и противоположное движение, когда учащиеся под влиянием классного чтения формируют собственный круг свободного чтения, делая выбор в пользу серьезной литературы.

«Сейчас я дома и на уроках в школе читаю и перечитываю роман Л. Н. Толстого «Война и мир» и больше ничего... Я бы хотела прочитать роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита», я читала о нем много отзывов в интернете, его относят к фантастическому жанру, поэтому он меня заинтересовал. А еще я хотела бы прочитать произведения Ф. М. Достоевского, потому что мне

очень нравится стиль его романов, его авторская позиция, отношение к героям. Начну, наверное, с «Униженных и оскорбленных» (*Екатерина Г., 10 кл.*).

«Перечитывал для экзаменов «Записки охотника». Полностью поменял свое представление об этом произведении. Удивляюсь, как смогли тогда напечатать их в журнале «Современник»? Раньше мне казалось, что это скучные рассказы о природе, а теперь понял, какие это глубокие произведения о жизни России XIX века... Хочу прочитать «Повести Белкина» А. С. Пушкина, потому что уверен, что мои впечатления тоже меняются. Мне интересно читать не только о жизни людей XIX века, но и знакомиться с позицией автора, вести с ним диалог» (*Егор А., 11 кл.*).

«Сейчас я читаю книгу «Принц и нищий» М. Твена. Книга привлекает меня приключениями главных героев, она заставляет задуматься над своими поступками, учит отличать добро от зла. ... Мне хочется прочитать роман В. Каверина «Два капитана». Это роман о приключениях, мы читали отрывки в школе, и я заинтересовался судьбой Саньки Григорьева, главного героя его» (*Константин А., 7 кл.*).

Большинство учащихся — 72 % (1566 чел.) — отмечают, что им интереснее читать романтические произведения (так как в основе их лежит яркий конфликт, там красивые, умные, смелые, решительные герои, занимательный сюжет, им близка мировоззренческая позиция таких людей); 28 % (609 чел.) предпочитают читать реалистические произведения, где показаны реалии времени, типические герои, затрагиваются важные темы.

Другое назначение свободного чтения — это развлечение, отдых, проведение досуга. Книги этой категории учащиеся часто называют интересными, потому что в них есть занимательный сюжет, яркие, запоминающиеся герои, а также потому, что они содержат остроумные истории или смешные диалоги (34 % / 705 чел.). В качестве примера учащиеся 5—6 классов называют книги В. Драгунского («Денискины рассказы»), Э. Успенского, Г. Остера и др.; 7—8 классов — Р. Э. Распэ «Приключения Барона Мюнхгаузена», Д. Емец «Таня Гроттер», Э. Хантера «Ко-

ты-воители» и др.; 9—11 кл. — М. Зощенко «Рассказы», И. Ильф и Е. Петров «12 стульев» и др. К этой же категории (литература для отдыха и души) учащиеся старших классов относят поэзию. Социологи «Левада-Центра» отмечают, что современная печатная продукция во многом ориентирована именно на такие издания. 40 % от числа всех книг, издаваемых для детей и подростков, составляет развлекательная литература, что обуславливает «формирование пассивно-адаптивного типа культурного потребления» [33, с. 203].

Достаточно важной составляющей в чтении учащихся становится познавательное чтение. Этот вид свободного чтения набирает все большую популярность. Наш опрос показывает, что книга для учащихся чаще ассоциируется с источником знаний, поэтому разного рода справочная и учебная литература занимает достойное место в свободном чтении школьников.

«Я стараюсь много читать в свободное время, больше всего меня интересуют исторические книги, энциклопедии, математические ребусы, головоломки. Прочитав множество книг, я поняла, что литература тесно связана со многими предметами, один из которых — математика. Почти каждый знаком с приключениями Алисы — героини волшебных сказок английского математика Ч. Л. Джонсона, издававшегося под псевдонимом Льюис Кэрролл. В повести «Алиса в Стране чудес» («Зазеркалье») с девочкой происходит целый ряд превращений. Она то увеличивается до невероятных размеров, то уменьшается до величины кролика или мышки. Идею самоподобия малого в большом высказывали не только сказочники, но и математики. Самоподобной геометрической фигурой называют фигуру, которую можно разрезать на конечное число одинаковых фигур. Самоподобной фигурой являются правильный треугольник и квадрат» (*Кристина М., 6 кл.*).

Заметное место в жизни современного школьника занимает прагматичное, или деловое, чтение. Функция этого вида чтения прикладная. Оно содержит руководство о том, как что-то сделать своими руками или как проверить свои способности. Это техническая литература о компьютерах,

о машинах, о конструировании; книги по кулинарии, дизайну, о домашнем хозяйстве. Полезной для себя книгой школьники считают и ту, в которой рассказывается о личности, ее внутреннем мире, возможностях, потребностях и интересах. Такую литературу они очень часто ищут в интернете и читают в электронном виде.

На наш взгляд, свободное чтение учащихся сегодня становится более случайным, «атомизированным» (В. П. Чудинова), репертуар — раздробленным, фрагментарным. Круг чтения учащихся формируется из самой разной литературы, в поле их зрения практически не попадают как книги с «золотой полки» старшего поколения, так и качественная литература второй половины XX — начала XXI века. Самой распространенной причиной обращения к чтению школьники называют требование школьной программы. Среди других причин выделяют собственный интерес (23 % / 500 чел.), советы друзей (12 % / 261 чел.), интернет (29 % / 630 чел.), родителей (8 % / 174 чел.), рекламу (5 % / 108 чел.), рекомендации репетитора (34 % / 739 чел.). И, к сожалению, очень мало ссылок (только 2 % / 42 чел.) на помощь и совет учителя в выборе книг для чтения.

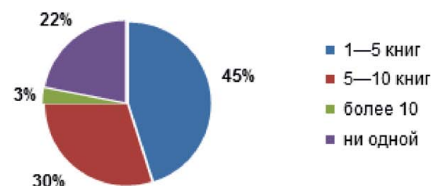
Жанровые предпочтения в чтении подростков распределяются следующим образом: 64 % (1392 чел.) тяготеют к малым эпическим жанрам (рассказы, эссе, небольшие повести), 36 % учащихся (783 чел.) предпочитают читать романы. Учащиеся отмечают, что им хочется рассказать о прочитанной книге или просмотренном фильме, но обсуждают их и делятся своими впечатлениями только 25 % всех опрошенных (544 чел.).

Круг свободного чтения, жанровые и читательские предпочтения выявлялись нами также среди родителей и учителей (1805 родителей и 271 учитель русского языка и литературы).

Подавляющее большинство родителей, участвующих в опросе (91 % / 1642 чел.), ответили, что любят читать, не любят читать только 3 % (56 чел.), 6 % (108 чел.) затруднились ответить. Все признали свободное чтение полезным, однако читают часто только 3 % (56 чел.), периодически — 30 % (540 чел.), редко — 45 % (815 чел.), не читают вообще 22 % (396 чел.). В числе причин, влия-

ющих на регулярность и объем чтения, родители называют нехватку времени, загруженность работой, учебой, отсюда и мотив периодического, а порой редкого обращения к художественной литературе.

Объем чтения родителей



Значительное место в свободном чтении родителей занимает фантастика (31 %) и приключенческая литература (26,6 %). Далее приоритет выбора литературы распределяется следующим образом: лирика (11 %), любовные и исторические романы (8,4 %), классическая литература (8 %), детективы (7 %), притчи и Библия (6 %), сказки (2 %). Среди родителей особой популярностью пользуется жанр романа. Читательские предпочтения, разумеется, зависят от возраста, образования и социального статуса родителей. В результате анкетирования была выявлена отчетливая тенденция: взрослые предпочитают читать на досуге развлекательную литературу (романы исторической и любовной тематики, детективы, фэнтези) или издания, связанные с повседневными, самыми общими проблемами жизни — дом, здоровье, обустройство быта, технические или иные справочники, а некоторые родители, как выяснилось, читают только в прагматических целях. Доля классической литературы (как XIX, так и XX века) в чтении старшего поколения ничтожно мала. Эти факты говорят «об обвальном массовизации и параллельной фрагментации читательской культуры, о культурном усреднении» [33, с. 204].

Все родители рассматривают чтение детей как интеллектуальное и развивающее занятие, поэтому требования к свободному чтению детей очень высоки: 84 % (1516 чел.) родителей не удовлетворены объемом и качеством

чтения своих детей и считают, что современные подростки мало читают и недостаточно глубоко осваивают прочитанное; 16 % (289 чел.) родителей уверены, что их дети много читают и хорошо разбираются в литературе. Настораживает факт, что почти половина всех опрошенных родителей (47 % / 849 чел.) к чтению относятся только с практической точки зрения и считают, что объем прочитанных книг должен быть таким, чтобы ребенку хватило для успешной учебы. Среди книг, которые они советуют прочитать своим детям, первое место занимает информационно-познавательная и обучающая литература (энциклопедии, научно-популярная литература, справочники и др.). Второе место — литература воспитывающая, оказывающая влияние на эмоциональную и духовную сферу жизни ребенка, книги, в которых предпочтение отдается моральным, этическим, психологическим вопросам. Третье место отводится классике, поэзии и сказкам. Настораживает факт, что сказки Ш. Перро, Г.-Х. Андерсена, А. Пушкина, П. Бажова, волшебные сказки, японские сказки и др. родители рекомендуют читать своим детям не только в 5 классе, но и в 9—11.

Чтение внутри семьи — «это прежде всего женское чтение», именно мамы и бабушки чаще всего формируют выбор литературы для свободного чтения своего ребенка [25, с. 39]. Многие родители уверены, что читательские предпочтения детей повторяют их интересы, которые распределяются следующим образом: литература по школьной программе — 47 %, в том числе классическая (36 %), современная (11 %), фэнтези (15 %), подростковые журналы (12 %), детективы (10 %), справочники и энциклопедии (9 %), мемуары и очерки (4 %), лирика (3 %). По мнению взрослых, устойчивый интерес у детей вызывает развлекательная литература и фэнтези.

Своим детям родители советуют читать в основном произведения русской и зарубежной классики, реже — произведения современной литературы. В основном рекомендации сводятся к чтению книг, которые когда-то (в детстве, в юности) произвели на них яркое впечатление, или литература, полезная для учебы, жизни. К сожалению, очень

мал процент родителей, которые, рекомендуя прочитать книгу, заботятся о литературном развитии своего ребенка.

«Я бы хотела, чтоб мой сын прочитал книгу Бориса Пастернака «Повесть о настоящем человеке». Это книга о человеке с сильным характером, способном выжить в очень трудных, казалось бы, невыносимых условиях. Это книга о настоящем мужчине, который не ломается, не пасует перед трудностями, а остается сильным и уверенным в себе человеком» (*Тамара Самуиловна Б.*).
«Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание». Считаю, что это должен прочитать каждый. В произведении описано преступление, совершенное главным героем. Наказание в любом случае неотвратимо. Читатель должен понять, что пусть даже не всегда человек, совершивший преступление, предстанет перед законом, от собственной совести еще никто не уходил» (*Татьяна Петровна Н.*).

«Думаю, интересным и полезным чтением для молодого поколения будут стихи С. Есенина, М. Цветаевой. Жаль, что современная молодежь так мало интересуется поэзией» (*Алексей Андреевич К.*).

««Мастер и Маргарита» М. Булгакова. Это произведение привлекает внимание не только фантастическим сюжетом, но и глубиной поднятых в нем вопросов. Главный урок, который получает человек после чтения романа, — нельзя сделать кого-то счастливым, совершив зло. В жизни, в обычных обстоятельствах нужно уметь его различать. Любовь способна на это, перед ней бессилён даже сам Воланд» (*Игорь Леонидович О.*).

«Я посоветовала бы чаще обращаться к романам А. Грина. В 8-м классе я прочитала его повесть «Алые паруса» и долго потом находилась под впечатлением от этой книги. Она научила меня верить в мечту, не покоряться обстоятельствам, идти по жизни только своей дорогой и знать, что добро и честность всегда будут вознаграждены» (*Алла Алексеевна Д.*).

«Я бы посоветовала своему ребенку читать исторические романы И. Лажечникова «Ледяной дом», В. Пиккуля «Тайный советник», А. Иванова «Псоглавцы». Они помогают понять прошлое нашей страны и предо-

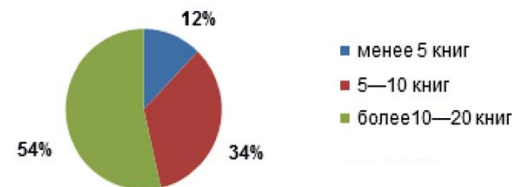
стерегают от ошибок в настоящем, помогут ребенку в учебе» (*Марина Валентиновна С.*).

«Я посоветовала бы прочитать книгу «Записки о Шерлоке Холмсе» А. Конан-Дойла. Эта книга поможет развить логику, полезна для размышлений. Сюжет захватывает и увлекает, держит в напряжении до конца повествования» (*Ирина Александровна Ю.*).

«Книга П. Коэльо «Вероника решает умереть» говорит о том, каким безрассудным является решение человека покончить жизнь самоубийством, и о том, как с этим справиться. В художественной литературе нет такого тонкого описания психологического состояния подростка» (*Наталья Николаевна М.*).

Анализ анкет учителей русского языка и литературы показывает, что чтение — это не только способ развеяться и отвлечься от повседневных забот, но и возможность расширить кругозор, найти новый опыт, получить специальные знания. Поэтому объем прочитанной литературы у этой категории читателей очень большой. Более 10—20 книг в год прочитывают 54 % (145 чел.) учителей, более 5—10 книг — 34 % (92 чел.), менее 5 книг осваивают только 12 % (34 чел.).

Объем чтения учителей



Читательские предпочтения учителей русского языка и литературы достаточно широки. В большей степени склоняются к чтению художественной литературы 83 % из них (225 чел.), но 17 % (46 чел.) опрошенных предпочитают беллетристике книги, имеющие самое общее назначение. Из художественной литературы преимущественный выбор учителей — классические произведения (38 % / 27 чел.),

современную литературу предпочитают 17 % (46 чел.), поэзию — 6 % (16 чел.), «женскую» прозу, любовные романы — 15 % (41 чел.), фантастику — 8 % (22 чел.), детективы — 8 % (22 чел.), историко-приключенческую литературу — 4 % (11 чел.), мемуарную литературу — 4 % (11 чел.). Анкетирование показало, что для большинства учителей-словесников (61 % / 165 чел.) приоритетным является чтение классической, современной русской и зарубежной литературы, но отмечается также факт того, что растет процент учителей (39 % / 106 чел.), которые предпочитают качественной литературе чтение массовой литературы (развлекательной и остросюжетной), что заставляет задуматься об интеллектуальном потенциале и профессиональной планке в уровне преподавания такими педагогами предмета «литература».

В качестве любимого жанра учителя называют романы (63 % / 171 чел.), а небольшие повести и рассказы менее их привлекают (37 % / 101 чел.).

По мнению учителей, читательские предпочтения учащихся в свободном чтении во многом расходятся с их интересами. 97 % учителей (263 чел.) не удовлетворены объемом и качеством чтения своих учеников и отмечают, что устойчивый интерес у читателя-подростка вызывает развлекательная литература (82 % / 222 чел.), а доля классической и современной литературы в таком выборе крайне мала (18 % / 49 чел.), что к старшим классам учеников начинают привлекать большие эпические жанры (романы, романы-эпопеи) — (63 % / 171 чел.), а малые эпические жанры отходят на второй план (37 % / 101 чел.).

Изучая художественное произведение на уроке литературы, учитель не может не обращаться к тексту. 80 % учителей (217 чел.) заявляют, что на уроке часто читают вместе с учениками текст изучаемого произведения; 18 % (49 чел.) считают, что делают это эпизодически; 2 % (5 чел.) признаются, что текст художественного произведения на уроке литературы звучит редко.

96 % учителей (260 чел.) полагают, что прочитанные книги или просмотренные спектакли (фильмы) необходимо обсуждать с учениками, так как в процессе неформального общения устанавливаются доверительные отношения меж-

ду учителем и учеником, совершенствуются навыки анализа и интерпретации, а 4 % учителей (11 чел.) считают, что в этом нет необходимости, поскольку в ходе учебной деятельности у учащихся формируются все необходимые навыки.

Своим ученикам учителя русского языка и литературы советуют читать классику и произведения современной литературы, которые заставляют задуматься над важными философскими и нравственными проблемами, формируют идеалы, представления о дружбе, любви, красоте. Однако высказываются и советы практической направленности, когда респонденты видят в литературе средство для достижения определенных целей.

«Я посоветовала бы почитать книгу Максима Кронгуза «Русский язык на грани нервного срыва», в которой рассматриваются проблемы функционирования современного русского языка. Много полезного материала для выпускников 9, 11 классов» (*Ирина Борисовна Т.*).

«Необходимо прочитать книгу Н. М. Шанского «Художественный текст под лингвистическим микроскопом». Она воспитывает внимание к слову и учит грамотному его использованию, что так необходимо в современной жизни» (*Ольга Михайловна М.*).

«Я посоветовала бы прочитать книги А. Иванова «Псоглавцы», А. Медынского «Мифы о России». Знание истории своей страны необходимо, оно расширяет кругозор, пробуждает интерес к другим предметам» (*Раиса Алексеевна Б.*).

«Я хочу, чтобы современные дети почитали книги А. Фадеева «Молодая гвардия», Н. Островского «Как закалялась сталь». Они рассказывают о людях, способных преодолевать трудности в жизни и слабости в себе» (*Евгения Борисовна Ж.*).

«Мне кажется, что ребята с интересом прочитают рассказ Д. Рубиной «Любка», потому что, во-первых, писательница повествует в нем о нравственных ценностях, которые утрачивает современное общество; во-вторых, в нем описаны сильные характеры современных героинь...» (*Лариса Витальевна П.*).

«Я посоветовала бы прочитать книгу В. Каверина «Два капитана». Эта замечательная книга поможет воспитать в себе такие качества, как преданность, целеустремленность, сила воли, умение любить, дружить. Она помогает разобраться в истинном и ложном...» (*Наталья Константиновна Ж.*).

«Я хочу, чтобы ученики прочитали роман В. Закруткина «Матерь человеческая». У современных детей не всегда существует полное понимание того, как ужасна война, как нелегко было людям пережить ее, какова цена победы в этой войне и какой вклад в нее внесли женщины...» (*Наталья Николаевна Н.*).

«Каждый ученик должен прочитать повесть В. Некрасова «В окопах Сталинграда». Мне кажется, что это самое реалистичное произведение о войне, которое воспитывает любовь к Отечеству, благодарную память о наших отцах, дедах, их беззаветном служении Родине» (*Вера Николаевна К.*).

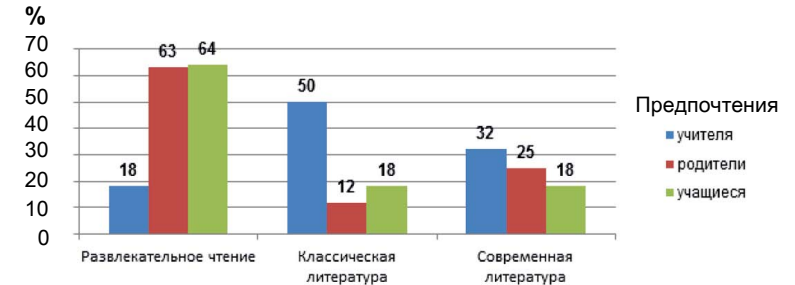
«Я посоветовала бы почитать повесть Г. Щербаковой «Вспомнить нельзя забыть», в которой поднимаются нравственные проблемы, с которыми приходится сталкиваться современным подросткам, и, в частности, непонимания со стороны взрослых» (*Елена Владимировна К.*).

Анализ анкет показал, что для читателей разных поколений характерны не только развлекательная направленность чтения, но и внимание к серьезной художественной литературе, требующей глубокого осмысления.

Сравнительный анализ читательских предпочтений учителей, родителей и учащихся показывает сближение читательских интересов родителей и детей, склонность и тех и других к развлекательному чтению, получению от чтения ярких впечатлений. При этом усиливается тематический дисбаланс репертуара чтения: из него практически исключается классическая и современная литература, а преобладают приключенческая литература и фантастика — жанры, не отягощенные заботой о формировании моральных и этических взглядов подрастающего поколения.

Диаграмма на с. 63 дает представление о сильнейшем разрыве в требованиях к чтению со стороны педагогов и учащихся.

Читательские предпочтения



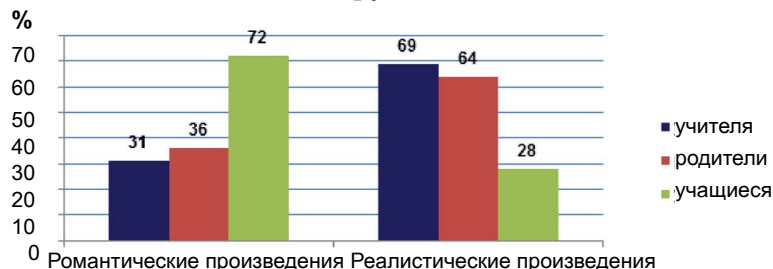
Процент учащихся, интересующихся классической и современной литературой, как можно видеть на рисунке, невысок, но эти дети, как правило, с одинаковым интересом читают как классическую, так и современную литературу. К сожалению, очень мало уделяется внимания чтению классической литературы в семьях учащихся. Сегодня утрачена традиция семейного чтения и обсуждения прочитанных книг; знакомство с классическими произведениями и произведениями современной литературы, их изучение полностью передано школе.

Анализ читательских интересов разных поколений (учителя, родители, учащиеся) подтверждает выводы исследований социологов о «кризисе коммуникаций» в современном обществе (Б. В. Дубин) и выявляет разрыв между поколениями в цепи передачи культурных ценностей. В свободном чтении читатель-подросток выбирает романтические произведения с красивыми, умными, смелыми, решительными героями; его привлекают острый конфликт, занимательный сюжет произведения; ему близки мировоззренческая позиция романтических героев и их способность задавать сложные философские вопросы, добиваться ответа на них. Молодое поколение в литературе ищет яркие идеалы, четкие моральные и нравственные ориентиры, которые оказывают влияние на формирование шкалы личностных оценок по всем аспектам взаимодействия личности и окружающего мира. Об этом свидетельствуют произведения, которые учащиеся выбирают в свободном чтении.

Учителя и родители в выборе литературы руководствуются больше практическими задачами, чем стремлением

к совершенствованию эмоциональной и интеллектуальной сфер своей жизни. Они обращаются к чтению для того, чтобы развлечься, расширить свой кругозор, получить новый опыт, знания. Им ближе реалистические произведения с рефлексирующим героем, погруженным в реальные бытовые проблемы собственного существования.

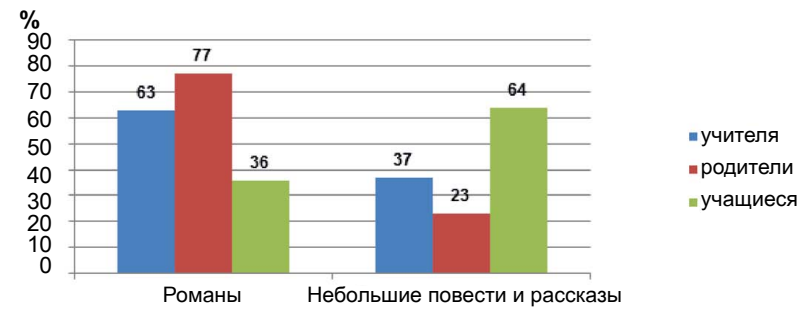
Читательские интересы (круг чтения)



Анализ жанровых предпочтений читателей разных поколений указывает на тяготение читателя-подростка к малым эпическим формам: рассказам, эссе, небольшим повестям. По мнению философов, это связано со «способностью человеческого мышления вмещать в “объем” одного сознания многие несводимые ранее смыслы бытия, смыслы культуры, что провоцирует коренное изменение человеческого мышления в целом» [8, с. 292]. Названные особенности отражаются в жанровом своеобразии современной литературы.

Сегодня, сгущая повествование и «сворачивая» информацию до символического изображения, писатель в объеме одного рассказа или небольшой повести рассказывает историю жизни героя, семьи, общества. В то же время старшее поколение (учителя и родители) остается в рамках традиционного развития жанра и предпочитает развернутые подробные описания, характерные для романов и романов-эпопей. Для его представителей читать современную постмодернистскую литературу нелегко, точно так же, как нелегко слушать после музыки В. Моцарта произведения А. Шнитке, а после живописи Рафаэля воспринимать полотна П. Пикассо.

Жанровые предпочтения в чтении



Сравнительный анализ обсуждения содержания прочитанных произведений и культурных событий разными поколениями зафиксировал факт отдаления и даже намечающегося разрыва в их отношении к чтению.

Родители в большинстве своем не считают нужным руководить чтением, интеллектуальным и культурным развитием детей, делегируя эту функцию школе, что, в конечном счете, приводит к снижению общекультурного развития ребенка.

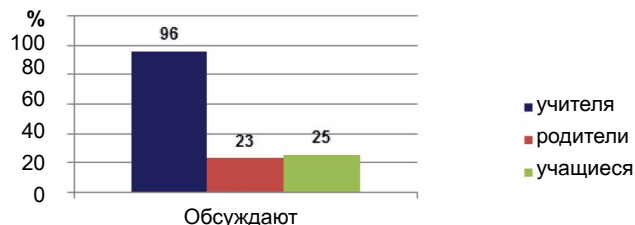
Учащиеся, наталкиваясь на безразличие взрослых в этом вопросе, свои интеллектуальные запросы удовлетворяют посредством других источников информации, часто сомнительных, замещают их примитивными компьютерными играми, чтением развлекательной литературы, кратких комментариев, просмотром экранизаций, комиксов и т. д. Так постепенно теряется интерес молодых людей к книге как источнику информации и к чтению как процессу интеллектуального развития.

Большой разброд во мнении учителей и учащихся по поводу необходимости обсуждения на уроке прочитанных книг, просмотренных фильмов или спектаклей заставляет говорить о формальном подходе к этому вопросу со стороны учителей. Жалобы на перегруженность школьной программы, на нехватку учебных часов на изучение литературы, на постоянную занятость, на низкую читательскую способность своих учеников, а также профессиональное выгора-

ние и моральная усталость учителей приводят к формализму в преподавании предмета.

Ушли в прошлое уроки внеклассного чтения, практически перестала проводиться внеклассная работа по предмету в форме читательских клубов, предметных недель, литературных гостиных и т. д.

Обсуждение прочитанных произведений и культурных событий



Данные анкетирования зафиксировали серьезные изменения в отношении к чтению, которые проявляются в обществе на современном этапе. Новые требования к чтению читателя-школьника и особенности окружающей его среды доказывают, что сегодня крайне необходимо выработать новые подходы, поддерживающие интерес к чтению, стимулирующие самостоятельность и свободу выбора юного читателя.

Анализ качественных изменений в литературном развитии современных школьников в сопоставлении с развитием учащихся 60—70-х годов XX века

(На примере произведений К. Г. Паустовского)

Исследование читательского восприятия рассказа К. Г. Паустовского «Стекольный мастер», проведенное в 1984 году, было повторно осуществлено через 30 лет, в 2014 году, когда мы попытались зафиксировать изменения, произошедшие в восприятии этого рассказа современными учащимися 9—11 классов. В эксперименте приняли

участие 108 человек 9 классов, 100 человек 10 классов, 103 человека 11 классов нижегородских МБОУ СОШ № 21, 178, МАОУ СОШ № 74 и 118 с углубленным изучением отдельных предметов.

Рассказ был прочитан в классе учителем, после чего ученикам было предложено ответить на вопросы:

1. Какие основные эпизоды можно выделить в рассказе? Как они связаны друг с другом?

2. Что сближает таких разных людей, как бабка Ганя, стекольный мастер Вася и писатель?

Как и 30 лет назад, рассказ К. Г. Паустовского «Стекольный мастер» вызывает яркие впечатления, пробуждает интерес, заставляет учащихся задуматься над очень важными вопросами, затронутыми в тексте.

Однако в восприятии рассказа учащимися отмечены и серьезные изменения.

Н. Д. Молдавская выявила яркую тенденцию в оценке рассказа К. Г. Паустовского «Стекольный мастер» современными восьмиклассниками: тяготение учащихся к уровню восприятия сюжетно-событийной структуры произведения (91,5 % опрошенных), на основе которой возникают обобщения, не выходящие за границы образа стекольного мастера.

Кроме того, исследователем обозначены и характерные признаки этого восприятия:

✦ преобладание логического способа мышления (от части к целому), которое выражается в установлении последовательности повествования и в осознании прямой причинно-следственной связи в нем;

✦ ограниченное понимание учащимися роли автора-повествователя в рассказе (86 % опрошенных) [52, с. 97—99].

При анализе работ нынешних девятиклассников выявлена тенденция к построению обобщений на композиционной основе, что дает возможность учащимся использовать более разветвленную систему художественных связей (кроме прямой причинно-следственной) при интерпретации смысла повествования и объясняет «скачок» через сюжетно-событийный уровень восприятия.

Таблица 1

**Восприятие рассказа
К. Г. Паустовского «Стекольный мастер»
учащимися 9-х классов**

Год исследования	Общее число учащихся, %	Фотографическое восприятие, %	Уровни образного обобщения		
			1-й	2-й	3-й
			на сюжетно-событийной основе	на композиционной основе без понимания образа автора	на композиционной основе с ограниченным пониманием образа автора
1974	100	18	53,5	20	8,5
2014	100	42	19 (20 чел.)	29 (31 чел.)	10 (11 чел.)

Можно выделить и типические признаки восприятия этой категории читателей.

1. Значительно повысился процент фотографического восприятия произведения, когда текст учащимися не осмысливается, а только передается своими словами (42 % против 18 %).

2. Иногда в читательской трактовке происходит искажение и вульгаризация смысла прочитанного текста.

Приведем пример такой работы:

«Бабка Ганя жила в деревне. Ребятишки, дед Пахом, писатель ее любили, часто приходили к ней в гости смотреть на стеклянные вещи, которые привез ей внук Вася. Потом бабка Ганя умерла, и ее внук остался один. Бабка Ганя оставила записку, что дом остается по наследству Васе, Джека она отдает аптекарю.

Все внуки и внучки посещают своих бабушек, так и в рассказе Паустовского Вася приехал к бабке Гане. Когда он был с друзьями на рыбалке, узнал, что его бабка собралась помирать. У всех такое может случиться. Он похоронил ее, побыл несколько дней в деревне и уехал, а ребятишки каждый день бегали на кладбище» (Юлия С.).

3. Среди работ сюжетно-событийного уровня освоения текста встречались и такие, где прослеживается стремление учеников к обобщению, но наивно-реалистическое восприятие литературного произведения, непонимание природы художественного текста, низкая интеллектуальная и общая культура учеников не дают им возможности оторваться от бытовых представлений.

Вот пример такой работы:

«При чтении произведения К. Паустовского «Стекольный мастер» я испытал разные чувства: это радость за мечту стекольного мастера и грусть из-за смерти бабки Гани.

Мастер мечтал сделать хрустальный рояль, это была самая большая мечта в его жизни. Но он мог только мечтать о рояле, обсуждать его с другими людьми. Читая произведение, мы вместе с главным героем мечтаем и представляем, каким будет заветный рояль из хрустала, как он будет красив и как будет выделяться из окружающей среды. Неизвестно, что было потом; может, заветная мечта стекольного мастера сбылась, а может, так и осталась в мыслях. Но я надеюсь, что задуманное осуществилось, и, может, потом люди со всего села приходили и слушали тот самый хрустальный рояль» (Владимир Е.).

4. Часто в работах девятиклассников сюжетно-событийного уровня проявляется еще одна черта наивно-реалистического восприятия — неадекватное понимание эстетической категории «мечта». Учащиеся пытаются логически постичь это понятие, объяснить его через бытовые и житейские примеры, представить в конкретном образе и получить конкретный окончательный ответ.

«...И все же кажется, что мечта не имеет места в реальной жизни. Кажется, что автор сам это знает. Он описывает рояль только как мечту. И произведение остается будто незаконченным. Нам не говорят, добился ли стекольщик своей цели. Остается только догадываться» (Никита К.).

В работе Никиты К. в прагматическом ключе трактуется романтический образ мечты, причем однозначное и

очень конкретное понимание подавляет яркость и многогранность этого романтического символа. Такое восприятие приводит к стандартизованности мышления и прямолинейности в оценках.

5. Следует заметить также, что среди работ современных девятиклассников есть и такие, в которых авторы тяготеют к целостному восприятию текста, отличаются эмоциональностью и субъективностью представлений. В своих размышлениях учащиеся стараются избегать «открытых» причинно-следственных связей, а пытаются устанавливать связи на образной основе.

«Рассказ Паустовского «Стекольный мастер» произвел на меня сильное впечатление. Человек, познакомившийся с этим произведением, понимает чувство гордости бабки Гани за внука, который работает на стекольном заводе в Гусь-Хрустальном, да и сам начинает испытывать гордость за таких талантливых людей.

Рассказ проникнут большой любовью к людям. Автор показывает местных ребятишек, восхищенно разглядывающих игрушки, и старушку, которая с трепетом их охраняет, не позволяя никому грубо прикасаться к произведениям искусства, созданным ее внуком. Она заботится о Божьем даре, даденном внуку, охраняет его, помогает ему, пишет завещание в сельсовет, просит односельчан помогать ему и заботиться о нем.

Самая заветная мечта внука Васи — сделать единственный и неповторимый инструмент, который до него никто не создавал. Свое творение — рояль — он видит сверкающим, золотисто-дымчатым, с белыми и черными клавишами. Он должен светиться и звенеть. Когда читали эти строки, я представлял себе необычайно красивый инструмент и слышал его божественное звучание. Такие же чувства, наверное, испытал автор произведения, разговаривая с Васей, видя во сне хрустальный рояль и слыша его голос.

Мне кажется, что такие разные персонажи в рассказе (бабка Ганя, внук Вася, повествователь) объединены стремлением к мечте. Автор призывает верить в мечту, стремиться к ее осуществлению, гордиться такими талантливыми людьми» (*Даниил К.*).

В ответе Даниила К. доминирует индуктивный способ интеллектуальной деятельности, когда текст воспринимается учеником как целостность, и впечатление этой целостности достигается благодаря выявлению в рассказе роли автора-повествователя. Но ученик в своих обобщениях не отрывается от сюжетно-событийного плана произведения, поэтому все свои размышления он сводит к роли мечты в жизни стекольного мастера.

6. Снижился разрыв между девятиклассниками, осваивающими художественное произведение на сюжетно-событийном уровне и на уровне осознания его композиции (19 % против 29 %), что говорит о тяготении девятиклассников к целостному восприятию художественного текста.

«...С одной стороны, слово «стекольный» раскрывает прямое значение и указывает на профессию: внук Вася работал на стекольном заводе, привозил в подарок бабке Гане граненые синие стаканы (из стекла) и «хитрые волшебные безделушки». С другой — противопоставляются обычные изделия из стекла и стеклянные игрушки: обычные граненые стаканы может сделать и ремесленник, а такие «волшебные чудеса» может отлить только настоящий мастер с золотыми руками. Поэтому главная героиня и восхищается талантом своего внука, а Вася мечтает отлить из хрусталя прозрачный рояль, который должен светиться и звенеть. Только настоящий мастер (не ремесленник) мечтает сделать вещь, которую никто до него не делал... После долгих разговоров с Василием хрустальный рояль снится автору, а «голос» рояля вызывает какое-то приятное, неизведанное чувство в его сердце.

К. Г. Паустовский в этом рассказе выражает чувство восхищения настоящими талантливыми людьми из народа, и таких мастеров на Руси всегда было немало. Также он говорит о том, что талантливым людям нужно помогать, и как хорошо, что у Василия был такой человек, его бабушка» (*Илья К.*).

В работе Ильи К. отчетливо просматривается способность ученика к метафорическому мышлению. Раскрывая смысловое наполнение слова «стеклянный», он ассоциативно соотносит образы реальных предметов и обобщенных

понятий и за счет этого конструирует посредством воображения новые оригинальные связи, помогающие постичь смысловую целостность произведения, глубоко осознать композицию и авторский замысел. Но, к сожалению, в обобщающей формулировке ученик выделяет только одну направленность, которая на данный момент близка ему.

Примеров работ высокого уровня восприятия и анализа текста в девятом классе еще немного. В основном они написаны в жанре размышления. Ученики девятого класса, как можно видеть, способны подняться на уровень философского обобщения и осмысления авторской позиции, но субъективность, которая является условием веры читателя в жизненность повествования, мешает точности восприятия образной основы рассказа.

«Я услышала рассказ «Стекольный мастер» К. Г. Паустовского. Когда думаешь о чужом заветном желании, сам поневоле проникаешься чувствами рассказчика, понимая, что у тебя тоже есть такая недосыгаемая, хранящая сердцем мечта... В «Стекольном мастере» у Васи была заветная мечта — сделать хрустальный рояль. Когда его бабушка только упомянула о нем, мне представился прозрачный, блестящий на солнце инструмент с голубоватым оттенком, как хрустальные фигурки бабушки Гани, которые она бережно хранила...

... Я считаю, что это произведение построено очень грамотно, так как даже мелочи в нем имеют значение и помогают понять его суть, более точно ощутить эмоции, передаваемые автором. Все ситуации в рассказе взаимосвязаны. Например, поход друзей в лес, смерть бабушки Гани, приезд внука Васи и его рассказ о хрустальном рояле, сон автора. Каждый из нас может выделить любой из этих эпизодов как главный и в любом случае окажется прав. Мне кажется, главный эпизод — описание мечты стекольного мастера и мысли о значении мечты в нашей жизни.

В мире много разных людей. И в этом рассказе представлены разные поколения: бабушка Ганя, ее внук Вася и писатель. В чем же их сходство? Кажется, что его не может быть, ведь и возраст, и увлечения, и даже манера разговора у всех разная. Но нет. Героев объеди-

няет мечта, у каждого своя. Она живет в их сердцах. У Агафьи — это желание, чтобы Вася стал хорошим мастером и не загубил свой талант. У стекольного мастера — сделать хрустальный рояль. У писателя — восхищаться талантом народа, размышлять о его песнях, его великих людях, которые зачастую бывают скромными.

Композиция рассказа Паустовского такова, что каждая часть дополняет предыдущую, они связаны, словно ниточками. Можно рассуждать о важности каждого эпизода, ведь здесь нет ничего лишнего, будто так должно было быть изначально. Описание природы в конце очень важно, так как говорит о красоте и гармонии и заставляет нас задуматься о красоте человеческой мечты и о счастье, которое она дарит людям. Осознавая это, мы задумываемся о людях, которые не только могут быть сами счастливы, но и других людей делают счастливыми, «заражая» своей мечтой, изменяют вокруг себя мир...» (Анастасия С.).

В ответе Анастасии С. убедительно проявлено аналитическое начало читательской мысли, что отразилось и в композиции творческой работы, и в умелом использовании теоретических понятий в качестве доказательства выдвинутых тезисов. Субъективность восприятия рассказа вызвана актуальностью затронутой автором проблемы и интересом этой возрастной группы читателей к романтическим (эстетическим) идеалам и их значению в жизни людей. Выйти на достаточно глубокий уровень постижения рассказа ученица смогла, выделив лейтмотив, связывающий все уровни художественного произведения. А размышления о красоте и гармонии в природе приводят ее к обобщенному выводу о красоте человеческой мечты, о возможности человека быть счастливым. Но в силу возраста ей так и не удается точно сформулировать эстетический идеал автора. Тем не менее в целом работа Анастасии С. говорит о высоком уровне эстетического и литературного развития читателя.

У нынешних десятиклассников, также как и у их предшественников 30 лет назад, отмечается сдвиг в сторону углубленного восприятия рассказа. В восприятии и оценке этого произведения десятиклассниками Н. Д. Молдавская выявляет следующие черты:

✦ начинается осмысление композиционных связей между эпизодами и формирование образного обобщения на основе понимания образа автора (41 %);

✦ прослеживается целостное восприятие рассказа и осмысление характера связей между частями и целым;

✦ намечается попытка постижения эстетического идеала автора (12,8 %).

Отбор эпизодов свидетельствует об осмыслении учащимися новых связей, организующих повествование и воплощающих идею облагораживающей власти искусства над людьми, но в эту цепь эпизодов почти половина учащихся не включает эпизод сна писателя, поэтому центром притяжения повествования остается стекольный мастер с его мечтой [52, с. 99—101].

Характерной особенностью восприятия рассказа современными десятиклассниками становится полярность восприятия: в десятом классе процент учащихся с фотографическим восприятием и восприятием на композиционной основе оказывается практически одинаковым (36 % и 46 %).

Таблица 2

**Восприятие рассказа
К. Г. Паустовского «Стекольный мастер»
современными десятиклассниками**

Год исследования	Общее число учащихся, %	Фотографическое восприятие, %	Уровни образного обобщения		
			1-й	2-й	3-й
			на сюжетно-событийной основе	на композиционной основе без понимания образа автора	на композиционной основе с ограниченным пониманием образа автора
1974	100	18,4	39,8	29	12,8
2014	100 (100 чел.)	36 (36 чел.)	18 (18 чел.)	32 (32 чел.)	14 (14 чел.)

Отбор учащимися эпизодов и объяснение связи между ними свидетельствует о возросшей доле целостного восприятия литературного произведения. Осмысление нового характера связей, организующих повествование в рассказе (теперь они опираются в основном на мотивную основу), заставляет учащихся выходить на новый уровень обобщения. В цепь значимых эпизодов 46 % учащихся включают и эпизод сна писателя, поэтому их размышления, преодолевая привязанность к конкретному образу, выходят за пределы объяснения важности мечты в жизни стекольного мастера, центром притяжения становится преобразующая роль мечты в жизни человека.

В восприятии и оценке рассказа десятиклассниками отмечается ряд особенностей.

1. Для десятиклассников становится характерен индуктивный способ мышления (от целого к частному), поэтому они в большинстве своем отказываются от причинно-следственных объяснений художественных связей и выходят на обобщение через образную основу произведения.

«В данном тексте большую роль играет образ стеклянного рояля. Именно он связывает все части и уровни рассказа и заставляет нас задуматься о русской изобретательности, о русской мечте, о русском патриотизме и о смысле жизни» (Алексей С.).

В работе Алексея С. ярко проявляются аналитические способности ее автора. Выявляя центральный образ рассказа, ученик объясняет механизм логического соединения всех частей в структуре произведения и выходит на широкое обобщение, устанавливающее в нем связь нравственных, эстетических и философских категорий. Но, к сожалению, даже такой высокий уровень логического осмысления текста не подводит его к постижению роли автора-повествователя и осознанию авторской позиции в тексте, не позволяет отразить всю полноту и богатство рассказа.

2. Повышается синтетичность мышления учащихся, возрастает стремление к выявлению сквозного мотива (образа) текста, на основе которого происходит осмысление композиционных связей между эпизодами.

«...Мечта — это то, что заложено свыше в каждом человеке, и, возможно, поэтому мечта Васи стала так близка разным героям рассказа. Предчувствие чего-то необъяснимого и великого заставляет заботиться бабу Ганю, деда Пахома, какого-то неведомого председателя сельсовета и писателя о судьбе Васи... Что касается самого автора, то мечта окрыляет его настолько, что он начинает по-другому видеть и оценивать жизнь, а в конце рассказа вся земля кажется ему какой-то преображенной и «особенно милой». Мечта — это то, ради чего живет каждый человек» (Ирина К.).

В работе Ирины К. целостное видение текста рождается на основе выявления ведущего мотива произведения, который позволяет ученице не только объяснить логику связей образной системы произведения, но и осознать роль автора-повествователя в рассказе. Преобразующая роль мечты понятна ученице и прочувствована ею, поэтому так эмоционально она пишет об измененном авторском восприятии жизни. Логически продолжая авторскую позицию, она говорит о своей эстетической и нравственной системе ценностей: «Мечта — это то, ради чего живет каждый человек».

3. В размышлениях десятиклассников наряду с наивно-реалистическим уровнем восприятия эстетических категорий (мечта) можно встретить и достаточно зрелые рассуждения по этому вопросу. Философско-эстетическая категория воспринимается ими как романтический идеал, как факт духовной жизни человека.

«...Я считаю, что мечта должна быть такой, как хрустальный рояль — сказочной, великолепной, неординарной и немного странной... Автор поэтому уделяет такое большое внимание стеклянному роялю, т. к. сама идея стекольного мастера кажется просто невозможной, а созерцание этого творения было бы просто потрясением. Но герои рассказа понимают, что в мечту надо не только верить, но и стараться ее воплотить, только тогда будет какое-то движение вперед» (Александр А.).

«Самое большое впечатление в рассказе на меня произвела способность Васи мечтать... Никто и подумать не мог, что это возможно, но его вера в свою идею, в свои способности ее воплотить вызывает уважение и восхище-

ние не только у всех героев рассказа, но и у читателей. Автор испытывает гордость, что рязанская земля способна рождать таких мастеров, которые создадут на земле рукотворное чудо и изменят жизнь» (Ангела Ю.).

Поиск значения романтического символа в художественном произведении заставляет учащихся соединять яркий образ, который они эмоционально пытаются передать в своих работах, с логическим объяснением его роли в тексте. Такое соединение образного и логического восприятия выводит их на осознание концептуальной основы рассказа.

Характерной чертой работы Александра А. стало яркое проявление возрастной особенности юношеского максимализма — веры в романтические идеалы и потребность выразить собственную нравственную позицию:

«...герои рассказа понимают, что в мечту надо не только верить, но и стараться ее воплотить, только тогда будет какое-то движение вперед» (Александр А.).

По сути это обобщение верно, но оно не учитывает авторскую позицию в рассказе и не отражает всю полноту и богатство текста. Преображающую роль мечты видит и Ангела Ю., но, в отличие от Александра А., она пытается сосредоточиться на авторской позиции, понимает и разделяет ее. Образ рассказчика осмысливается ученицей, она даже пытается сформулировать его эстетический идеал.

«Автор испытывает гордость, что рязанская земля способна рождать таких мастеров, которые создадут на земле рукотворное чудо и изменят жизнь» (Ангела Ю.).

4. Лишь немногие учащиеся (14 %) способны сформулировать обобщение, в котором отражается адекватная авторской интерпретация текста.

«...Рассказ К. Г. Паустовского покоряет читателя верой в талантливость русского народа, автор гордится простыми стекольными мастерами и их преданностью и верностью своей мечте. Он говорит нам, как сам не меньше мастера думает о рояле, как слышит его «хрустальный голос», как видит его красоту. Состояние «чуждого стеснения в сердце» заставляет его видеть рязанскую землю не такой, как всегда, а особенно милой, потому что есть еще удивительные люди, мечтающие о

красоте и стремящиеся изменить эту жизнь к лучшему» (Сюзанна А.).

«... Как богат русский язык! Но в то же время как трудно найти яркое и точное слово, чтобы описать чувства, которые ты испытываешь! Эта мысль возникла у меня после прочтения рассказа К. Паустовского «Стекольный мастер». Наверное, трудно было автору подобрать слова, чтобы так просто, глубоко и трогательно рассказать о величии русского народа, о его таланте, о силе, преобразующей жизнь. Спокойная манера повествования, выбранная автором, во всей полноте характеризует менталитет русского народа, и нам становится понятным мироощущение писателя в тяжелые тридцатые годы XX века, когда, несмотря ни на что, он верит, что красота и талант русского народа спасут мир» (Алина С.).

В работах Сюзанны А. и Алины С. обнаруживается высокий уровень восприятия текста. В них ощущается и субъективность, и яркий эмоциональный отклик на образность рассказа, обозначены личные ассоциации, высказываются мысли о людях, об искусстве, о судьбе родной страны. В работе Алины С. предпринята попытка, больше характерная для учащихся 11 класса, воспринимать речь повествователя как определенную художественную категорию, а «стихийный» стилистический анализ помогает ученице осознать образ автора и его эстетический идеал.

К одиннадцатому классу происходит гармонизация об-разной и логической сторон мышления учащихся за счет развития такой возрастной особенности, как способность к обобщению, отмечается повышение уровня литературного развития. Н. Д. Молдавская пишет об «общем движении к повышению уровня восприятия литературного произведения» одиннадцатиклассниками. Отчетливо выявляются характерные тенденции:

- ✦ эмоциональность и субъективность восприятия;
- ✦ большое разнообразие личных ассоциаций, подводящих учеников к широкому образному обобщению и осознанию авторской позиции;
- ✦ тяготение к синтезу, значительное преобладание целостного восприятия художественного произведения как системы;

✦ яркое разнообразие в осмыслении композиционно-об-разных связей, направленных на постижение эстетическо-го идеала автора;

✦ восприятие образа повествователя через его речь как определенную форму языковой работы [52, с. 101—111].

Таблица 3

Особенности восприятия литературного произведения учащимися одиннадцатых классов

Год исследования	Общее число учащихся, %	Фотографическое вос-приятие, %	Уровень обобщения, %		
			1-й	2-й	3-й
			образное обобщение на сю-жетно-со-бытийной основе	образное обобщение на компо-зиционной основе без понимания образа автора	образное обобщение на композици-онной основе с ограничен-ным понима-нием образа автора
1974	100	12	30,6	32	25,4
2014	100 (103 уч.)	20 (21 уч.)	14 (14 уч.)	42 (43 уч.)	24 (25 уч.)

Для современных одиннадцатиклассников устойчивы-ми особенностями восприятия текста являются:

✦ полярность восприятия: с одной стороны, высокий процент фотографического восприятия (20 %), а с дру-гой — восприятие произведения на уровне интерпретации авторской позиции (24 %);

✦ практически минуется ступень освоения текста на сюжетно-событийной основе и возрастает процент учащих-ся, осваивающих текст на композиционном уровне;

✦ в ученических работах прослеживается осознанное тяготение к синтезу, происходит укрупнение обобщения до осмысления проблемы на философском уровне.

Вот типичные работы учащихся:

«...Несмотря на кажущуюся простоту текста, автор затрагивает в нем серьезную философскую пробле-

му — роль мечты в жизни человека. Васина мечта, хрустальный рояль, кажется неосуществимой, это несбыточное желание героя. Но мастер не сдаётся и верит в исполнение своей мечты, так как этот рояль стал бы новым символом красоты в искусстве. Автор поражен масштабом таланта простого деревенского мальчика, его верой в свои силы. Поэтому в конце рассказа он говорит о русской земле, которая всегда была сильна и богата красивыми и сильными людьми» (*Кирилл Я.*).

Выявление ведущего мотива рассказа (образ мечты) помогает Кириллу Я. выйти на осмысление философской проблемы, но, к сожалению, юноша увидел только одну грань сложного образа — значение мечты в жизни талантливого человека, и тогда его обобщение, пусть и глубокое, сводится только к роли мечты в жизни конкретного человека. Такой «юношеский максимализм» адекватен возрасту, но свидетельствует о том, что метафоричность и многогранность художественного образа учеником еще не осмыслены до конца и полнота авторской концепции текста ему еще не вполне доступна.

«...В своем рассказе автор описал талантливых от природы людей: их талант не только созидающий (как у Васи), но и душевный (как у бабки Гани, деда Пахома). Они живут просто, но понимают, что самое ценное в жизни — это быть человеческим, поддерживать не только друг друга, но и других талантливых людей. В этом, по мнению автора и по моему мнению, красота и сила русского духа, гордость русской земли» (*Анастасия Б.*).

В отличие от Кирилла Я. Анастасия Б., размышляя о таланте мастера, уходит от однозначной трактовки этого образа и обращается к категории «душевный талант», пытается осмыслить ее значение в жизни человека. В связи с этим ученица выходит на серьезную нравственную проблему — какими должны быть отношения между людьми в современном обществе. Ученица понимает, что вера в идеал, в высокое предназначение человека заставляет людей трепетнее и бережнее относиться друг к другу. Свои логические рассуждения она завершает обобщением: душевный талант и есть «...красота и сила русского духа, гордость

русской земли». Этот вывод не только расширяет, но и обогащает исходный образ.

«Рассказ К. Г. Паустовского «Стекольный мастер» пронизан трепетным чувством любви ко всему русскому народу. Читая его, невольно ощущаешь симпатию к бабушке Гане с ее тихой любовью к внуку, к деду Пахоми, заботящемуся о своих односельчанах, к автору, разделяющему заботы простого народа, к стекольному мастеру Василию с его тонкой душой.

В образе Василия Паустовский раскрывает потенциал всего русского народа. Сколько удивительно талантливых людей живет на просторах нашей Родины! Сколько новых, невероятных произведений искусства может породить их яркое воображение! Вот и Василий поражает людей своей красивой и несбыточной мечтой. Хрустальный рояль больше похож на сказку, но, несмотря на это, все жители деревни и автор искренне поддерживают мастера, заставляя его вопреки трудностям идти к этой мечте...

Вера в одаренность и талантливость народа, трепетная любовь к нему прослеживаются на протяжении всего рассказа, который заканчивается гордым гимном величию русского народа, его способности наперекор «зиме, завладевающей всей нашей жизнью», создавать то, что «чище и прекраснее всего» будет говорить о красоте и значении нашей жизни» (*Тина Е.*).

В работе Тины Е. мы видим, как эмоционально-субъективное восприятие рассказа переходит в образное обобщение. В сочинении ученицы нет прямого свидетельства осознания роли автора-повествователя в тексте, но цельность восприятия, композиционное кольцо творческой работы говорят о том, что рассказ воспринят целостно, как художественное единство. В творческой работе Тины Е. осмыслена и опосредованно сформулирована и авторская концепция жизни и эстетический идеал писателя, близкий ученице. Обобщение о красоте и вечном законе жизни выходит за рамки конкретного текста и приобретает философский смысл.

Для работ одиннадцатиклассников характерно также осознание роли образа автора-повествователя в тексте, постижение его эстетического идеала.

80 % учащихся одиннадцатых классов в своих работах выделяют образ повествователя как значимый элемент образной, сюжетной и композиционной структуры рассказа, но только 66 % учащихся осознают его роль в смысловой организации текста. Авторская оценка поступков героев, взгляд на события, описанные в произведении, помогают учащимся понять мировоззренческую позицию автора и приобщиться к его эстетическому идеалу.

«Одна из особенностей рассказа К. Паустовского «Стекольный мастер» — переплетение обыденной жизни и мечты. Автору как персонажу рассказа удалось передать подробности деревенской жизни, красоту русской природы. Восторг и восхищение переполняют писателя, когда он говорит о незабываемой осени, «где столько красоты открыто взору», и о людях, которые его окружают.

Но с большим чувством он описывает мечту о хрустальном рояле вчерашнего деревенского мальчишки, ставшего стекольным мастером. Мечта — это прекрасный образ, который рождается в сердце и наполняет «чудесным томлением» душу. Хрустальный рояль — это не только вершина мастерства Василия, это красота с поющим сердцем. Чем необыкновенней, красивей мечта, тем больше человек верит в нее и хочет ее осуществить. Автор гордится такими людьми, которые пытаются увидеть красоту природы в рукотворном предмете, а мастерство поднять до уровня искусства» (Ксения К.).

«В этом тексте, автор выступает в двух ролях: в роли рассказчика, от лица которого ведется повествование, и в роли автора, который выражает общую идею текста. Поэтому в конце рассказа появляются совсем другие эмоции, меняется интонация» (Регина М.).

В работах Ксении К. и Регины М. отчетливо определена сложная и неоднозначная роль автора-повествователя в тексте: с одной стороны, образ автора-повествователя организует структурное единство, а с другой — смысловое единство текста. В сочинении Регины М. предпринята попытка разведения этих функций на стилистическом и интонационном уровнях. В работе Ксении К. представлен обратный процесс — соединение этих функций, что приводит автора

школьного сочинения к пониманию синтезированного характера этого образа и размышлениям о значении мастерства и искусства в жизни человека. Сопряжение своего восприятия текста с авторской оценкой помогает Ксении К. полнее осознать мировоззренческую позицию автора.

«Писатель в этом рассказе тоже выступает в роли творца. Своими чувствами, ощущениями, мыслями о хрустальном рояле он делится с читателями, заставляя нас поверить в мечту мастера, увидеть красоту и прикоснуться к ней» (Олеся С.).

Опираясь на основной мотив рассказа, Олеся С. выделяет творческую основу в непростом труде писателя и это позволяет ей приобщиться к эстетическому идеалу автора, понять его мировоззрение.

Таким образом, можно утверждать, что в сравнении с 70-ми годами XX века в литературном развитии современных школьников произошли качественные изменения.

1. Отчетливее всего это проявляется в тяготении даже на ранних этапах восприятия к синтезу как основной форме мышления. Этот процесс характеризуется «игнорированием» причинно-следственной связи и установлением разнообразных типов художественной связи (на основе образа, мотива (лейтмотива), метафоры), используемых учащимися в процессе постижения текста, что способствует целостному восприятию произведения.

На наш взгляд, этот качественный скачок в литературном развитии связан с изменением особенностей мышления современного человека, когда интеллектуальный процесс осуществляется как «бесконечное развертывание и формирование все новых смыслов» [8, с. 298]. Сегодня интеллектуально развиваться и мыслить — значит оперировать не значениями, а смыслами, поэтому приоритет синтеза как основной формы мышления и оперирование нелинейными типами связей для установления смысла художественного текста становится очевидным.

2. Полярность восприятия — еще одна особенность литературного развития современных школьников. С одной стороны, это фотографическое восприятие, с другой — тяготение к мировоззренческим выводам и обобщениям.

Это качественное изменение — следствие социальных процессов, происходящих в обществе, и связано оно среди прочего и с изменением отношения к чтению. Прагматическое отношение к чтению, когда из текста извлекается только та информация, которая необходима для решения конкретного вопроса, когда игнорируются целостность и полнота текста, приводит к фотографическому восприятию, и то, что система связей между частями его не устанавливается, вызывает искажение смысла и вульгаризацию оценок.

Уровень освоения современных художественных произведений учащимися 9—11 классов
(На примере рассказа Т. Толстой «Смотри на обороте»)

При проверке восприятия рассказа Т. Толстой «Смотри на обороте» были поставлены следующие задачи: выявить особенности восприятия и глубину понимания современными учащимися литературы начала XXI века.

Во второй половине XX — начале XXI века серьезно изменились поэтика и язык литературного произведения, возникла потребность изучения качества чтения учащимися постмодернистских текстов.

Для эксперимента был выбран рассказ Т. Толстой «Смотри на обороте» на основе следующих критериев:

- ✦ произведение не входит в обязательную программу;
- ✦ повествование интересно и понятно учащимся;
- ✦ в рассказе отражены основные тенденции, характерные для литературы постмодернизма (конец XX — начало XXI века).

Для проверки восприятия после чтения рассказа ученикам были предложены следующие вопросы:

- ✦ Какой вы представляете героиню рассказа? Меняется ли ее отношение к себе, к людям, к миру на протяжении рассказа и почему?
- ✦ Совпадает ли в рассказе образ автора и героя?
- ✦ Почему рассказ называется «Смотри на обороте»?

Эти вопросы, на наш взгляд, отражают сложные отношения словесно-образной структуры рассказа и внутренней «сети отношений», существующей в нем:

✦ повествование рассказа ведется от первого лица и представляет собой внутренний монолог главной героини, где фиксируются и внешние впечатления от поездки в Равенну, и размышления об увиденном, и желание все связать и объяснить, «поставив в центре себя, свое эго» [78, с. 29];

✦ романтический тип героя. Героиня находится в конфликте с собой и со всем миром. Сильное эгоцентрическое начало, скука, скептическое отношение и недоверие ко всему, что ее окружает, ощущение болезненного одиночества не дают ей увидеть красоту, почувствовать себя сопричастной к великому таинству бытия. Но ей присуща и наблюдательность, острота видения, желание испытать какое-то сильное потрясение;

✦ в ткани художественного произведения практически неразделим образ автора и героя. «Они сливаются в восприятии читателя... Автор как «новый летописец» фиксирует сложность внутреннего мира современного человека, его склонность к саморазрушению, его растерянность и отчаяние, его жажду веры и непреодолимое недоверие» [78, с. 29]. Автор находится «внутри текста», внутри мира, который он создал, поэтому в тексте можно выявить (в основном на стилистическом уровне) своеобразный авторский взгляд, отличный от взгляда главной героини;

✦ композиция рассказа отличается стройностью, несмотря на переплетение множества мотивов, на повышенную цитатность, на смешение стилистических красок.

Рассказ вызвал интерес у всех категорий учащихся. Стоит отметить, что при восприятии и оценке его девятиклассниками выявляется яркая тенденция: тяготение учащихся к «созерцательному» типу восприятия произведения (В. И. Тюпа), когда «читатель входит в состав произведения, как в уготованный для него мир» (96 % опрошенных) [73, с. 5].

Такой тип восприятия заставляет учащихся чаще всего останавливаться на сюжетно-событийной стороне художественного произведения. Это было заметно при выявлении значимых эпизодов в произведении: большинство девятиклассников подробно описывают места, которые посещала героиня, ее душевное состояние, потрясение поступком слепого человека.

Типические признаки восприятия рассказа девятиклассниками:

1. отождествление романтического героя с реальным человеком.

«Я представляю себе героиню рассказа взрослой женщиной 45—50 лет, которая любила своего отца. Она взяла с него пример ездить по всем тем местам, где он бывал. Отец уже умер, а она его очень сильно любила, поэтому решила увидеть мир его глазами» (*Елизавета Б.*).

«Особенно мое внимание привлекла маленькая хрупкая женщина, которая еще нигде не была, она путешествовала по местам своего любимого папы. Он был в Равенне лет сорок тому назад, мимоходом, и прислал дочке открытку с изображением мозаики. И вот она стоит перед церковью и смотрит на стеклышки, которые переливаются от солнечного света» (*Ирина Ф.*).

Такое наивно-реалистическое восприятие романтического героя, минующее объективную оценку образа, свидетельствует об ограниченности художественного и жизненного опыта, о недостаточности знаний по теории литературы, которые могут быть преодолены только в процессе литературного и эстетического образования. Эта тенденция приводит учащихся к неправильному пониманию произведения, его образов, к ошибочным суждениям и вульгаризации трактовки художественного произведения.

«Я представляю себе, как девочка росла без отца. Он все время был в отъезде и все время посылал дочке открытки без обратного адреса. Ее жизнь была ему совершенно безразлична. Дочь выросла и сама стала посещать те самые места. Она была на экскурсиях и не чувствовала, что чувствовал отец, потому что в глубине души у нее жила обида, что она росла, не чувствуя отцовской заботы» (*Кирилл В.*).

Мировосприятие героини, ее размышления об отце оказались очень близки Кириллу В. и эмоционально восприняты им. Он пытается понять ее душевное состояние и на основе своего житейского опыта объяснить его причины.

2. Большинство учащихся не разделяют в тексте об-

раз автора и героини (86 % опрошенных). Для рассказа Т. Толстой это допустимо, поскольку в анализе произведения отмечена эта характерная особенность: «они сливаются в восприятии читателя...». Но именно это не позволяет ученикам подняться до осознания философских проблем, поднятых автором в произведении, не позволяет адекватно оценить главную героиню рассказа.

«В рассказе Т. Толстой главную героиню зовут Татьяна. Я ее представляю очень умной, жизнелюбивой, деятельной женщиной лет пятидесяти. Она помнит и любит своего отца, поэтому приехала в Италию, чтобы походить по местам, где гулял отец» (*Виктория Б.*).

Смешивая позицию автора и героя в тексте, девятиклассники однозначно отмечали резкое изменение отношения героини к жизни после встречи с незрячим человеком. Вот типичный ответ:

«Отношение героини к людям и к миру сильно изменилось после встречи с инвалидом. Она была удивлена и в то же время разочарована, что незрячий человек видит и чувствует красоту окружающего мира больше, чем все зрячие люди. Героиня задумалась о существовании не только видимого мира, но и какого-то другого, неизвестного, но более совершенного» (*Тимофей А.*).

Тимофей А. подметил сильное потрясение героини и смятение ее чувств, но он увидел только одну причину такого состояния — встречу со слепым человеком. Ученик ничего не говорит о потрясении «красотой», которое испытала героиня и которое произвело на нее большее впечатление. Поэтому обобщение, к которому он приходит, отражает лишь бытовой пласт этого произведения и не отражает эстетическую позицию автора.

3. Преобладание дедуктивного способа мышления (от части к целому), которое выражается в установлении последовательности повествования и осознании прямой причинно-следственной связи между ними.

Объясняя смысл названия рассказа, подавляющее большинство девятиклассников (86 % опрошенных) не поднимались выше бытового уровня понимания его и связывали его название только с надписью на открытке:

«Этот рассказ называется «Смотри на обороте», потому что отец дочери прислал открытку с изображением мозаики. Ведь если бы отец открытку не прислал, она бы не увидела прекрасную Равенну и саму мозаику» (Сергей Е.).

Лишь немногие девятиклассники (11 %), опираясь на фактический материал, пытались найти и другую причину изменений, произошедших в состоянии главной героини.

«Этот рассказ называется «Смотри на обороте», потому что эти слова были написаны отцом на открытке, которую получила героиня. Она стала очень важна в ее жизни. Если бы отец не послал открытку, Татьяна не посетила бы Равенну и не увидела бы, как «по мановению руки слепого на обороте тьмы вспыхивает синий свет райского преддверия». Смотри на обороте — это слова, которые помогают Татьяне взглянуть на мир по-другому, измениться» (Тимофей А.).

Тимофей А. выделил еще один смысловой пласт метафоры тьма — свет, который позволил ему выйти на обобщение иного уровня и объяснить причину нового взгляда героини на мир.

Примеров работ высокого уровня восприятия текста в девятом классе очень мало (3 %). Ученики этого возраста уже способны подняться на уровень философского осмысления проблем, затронутых в тексте, но небогатый жизненный и читательский опыт не позволяет им осмыслить всю сложную «внутреннюю сеть отношений» в рассказе.

«Рассказ «Смотри на обороте» Т. Толстой произвел на меня глубокое впечатление. С самого начала перед нами предстает очень противоречивая личность главной героини. С одной стороны, ее отличает усталость от жизни, раздраженность, «среднестатистичность», безликость, а с другой — любовь к умершему отцу, неудовлетворенность своим положением, способность отделиться от толпы, «стада», посмотреть на себя со стороны, упорство в достижении цели. Она сделала первый шаг к познанию красоты. Героиня пытается увидеть мир глазами отца, но у нее не получается. Ведь она и отец — люди разных поколений, а значит, у них разные приоритеты, взгля-

ды, разные духовные ценности. На протяжении всего рассказа меня волновал вопрос: сможет ли героиня понять отца, испытать те чувства, которые испытал он, найти свой «рай»?

...Но героиня только разочаровывается во внешней красоте увиденного: «...в этой Европе все такое мелкое, такое маленькое, такое старое!». Ее не трогает красота храма, которая восхищает всех: отца, путешественника Муратова, описавшего во всех подробностях мозаику, даже слепого. Героиня отправилась за красотой, а видит только сумрачные лица, портит свое настроение мелочными обидами. Она все время задает себе вопрос: почему я не вижу этой красоты?

Образ слепого в этом рассказе символичен. Этот человек лишен физического зрения, но обладает зрением духовным. Он помогает духовно прозреть окружающим, он дарит им свет, веру и «великое утешение красотой», той красотой, которую он никогда не увидит, но о которой он хочет больше узнать. Мне кажется, что и название рассказа тоже символично. Мы забываем, что у многих явлений, например таких, как жизнь, красота и др., как и у медали, есть две стороны, и нельзя познать истину, видя только какую-то одну ее сторону. Об этом, мне кажется, хотела сказать Т. Толстая, рассказывая историю своей героини» (Евгения Б.).

В своей работе Евгения Б. точно охарактеризовала тип романтического героя рассказа, описала природу конфликта, который не позволяет героине почувствовать гармонию в душе, насладиться красотой природы и древнего города, «найти свой рай». Ученица пытается понять сложность «игры смыслов» в рассказе и свести воедино найденные антиномии. Но небогатый опыт знакомства с литературой постмодернизма, особенностями ее поэтики заставляет Евгению Б. в своем обобщении ограничиваться типичными рассуждениями о законах бытия и их осмыслении человеком. Несмотря на хорошие аналитические способности ученицы, недостаток теоретических знаний не позволяет ей постичь всю глубину прочитанного произведения.

В десятом классе, так же как и в девятом, очень высок процент «созерцательного» типа восприятия произведения,

но можно отметить сдвиг в сторону углубления понимания творческой сути рассказа, когда «читатель видит мир как произведение» (В. И. Тюпа).

47 % учеников десятого класса уже отходят от бытовых трактовок проблем и пытаются осмысливать произведение на уровне природы романтического конфликта. Учащиеся десятого класса точнее, чем девятиклассники, дают характеристику героине рассказа, они уже не просто воспроизводят сюжет, а пытаются найти объяснение ее состояния и мировосприятия через выявление антиномий в рассказе. Их восприятие больше тяготеет к целостности, и они пытаются осознать принципы построения композиции.

В восприятии и оценке рассказа десятиклассниками отмечаются следующие особенности.

1. Для десятиклассников становится характерным индуктивный способ мышления (от целого к частному), поэтому они в большинстве случаев рассуждают не о причинно-следственных связях, а выходят на обобщение через освоение конструктивной основы произведения.

«Я считаю, что рассказ называется «Смотри на оброте» потому, что автор пытается нам раскрыть причины, по которым человек не видит прекрасного в мире. Во-первых, это потеря связи между поколениями (дочь — отец); во-вторых, это потеря веры в идеалы (рай — зал ожидания на пути в рай); в-третьих, это низкая культура, которая не дает увидеть прекрасное (красота плакать хочется — я ничего не вижу). От этого зависит жизнь человека, и ему важно не закрываться от жизни, а видеть в ней прекрасное, чувствовать жизнь сердцем и душой» (Алексей К.).

В работе Алексея К. ярко проявляются аналитические способности учащегося, но совсем отсутствует эмоциональный отклик на прочитанный рассказ. Объясняя душевное состояние героини и ее мировосприятие, ученик логически просчитывает антиномии и интуитивно осваивает композиционное построение рассказа. Такая аналитическая деятельность выводит его на обобщение, указывающее на связь эстетических и философских категорий, но, к сожалению, не подводит к осмыслению роли нравственных категорий

и осознанию авторской позиции в тексте, что не позволяет отразить всю полноту и богатство рассказа.

2. Повышается синтетичность мышления учащихся, возрастает стремление к целостному восприятию текста. Это позволяет учащимся осознавать игру смыслов в рассказе и выстраивать ассоциативные связи между эпизодами.

«Весь текст рассказа являет собой размышления о жизни человека. Человек видит окружающий мир в том свете, каким он светится изнутри. Отец героини, молодой и позитивный, видел мир прекрасным, а дочь его совершенно другая; она пессимистична, скучна и одинока. В этом мире она не может найти того, что так радовало ее отца. Героиня смотрит на красоту и не видит ее, идет по стопам отца в надежде познать Рай, о котором с таким восхищением писал он ей, но этот рай оказался ей не доступен. Женщину больше интересуют люди, чем искусство; ее не волнуют тонкости, красота и изящность изображений, куда больше она интересуется суетными людьми, жадными и мелочными, которым жалко четверть доллара за приобщение к красоте...

На протяжении всего рассказа женщина выражает свое негативное мнение о людях, но в конце рассказа, когда встречает слепого, она переосмысливает свои выводы, понимает, что не все люди слепы; что многим дано видеть прекрасное; что есть люди «цветущие душой», подобно ее отцу или слепому человеку, стремящиеся к прекрасному миру искусства; что есть люди, внутренний мир которых широк, но они еще больше раздвигают его рамки, наполняя его красивыми и чистыми образами, прекрасными чувствами и эмоциями» (Алена М.).

В работе Алены М. целостное видение текста рождается на основе выявления ключевых для него антиномий, связанных с осознанием мировосприятия героини, а также выделением ведущего мотива произведения, который позволяет ученице не только объяснить логику связи образной системы в нем, но и осознать их роль в рассказе. Преобразующая роль искусства в жизни человека понятна ученице и прочувствована ею, поэтому так эмоционально она рас-

суждает об изменениях, которые происходят в душе героини. Присоединяясь к авторской позиции, Алена М. говорит о своей эстетической и нравственной системе ценностей: «есть люди «цветущие душой», стремящиеся к прекрасному миру искусства; есть люди, внутренний мир которых широк, но они еще больше раздвигают его рамки».

3. В размышлениях десятиклассников наряду с бытовым уровнем восприятия текста можно встретить и достаточно зрелые рассуждения о философско-эстетических проблемах, поднятых в нем. Обобщенные эстетические и нравственные категории воспринимаются ими и как романтический идеал, и как факт духовной жизни человека.

«Героиню рассказа я представляю женщиной лет пятидесяти. Она не видит и не чувствует никакой радости в жизни. В ее внутреннем монологе постоянно упоминается слово «смерть»: «мертвый город», «все умерло», «могила Данте». Так же часто используется глагол «быть» и другие глаголы в форме прошедшего времени: «был порт», «было море», «был молод», «был весел, выпил вина». В окружающем ее пейзаже преобладают мрачные тона: «тусклый блеск», «все в пыли». Все это характеризует внутренний мир женщины. Именно такой я ее вижу: грустной, скучающей, не верящей ни во что, разочарованной.

В рассказе героиня ищет свой рай, идет к нему сложным путем. Сначала она не видит никакой радости, посещая достопримечательности Европы. Потом находит открытку отца, едет в Равенну и там испытывает сильнейшее потрясение. «Все было задумано давным-давно... Неизвестному мастеру, одухотворенному верой, представлялась красота Господнего сада. Как мог он выразил ее...» Укрепить веру в силу жизни и красоты героине помог слепой, чей образ, конечно же, сыграл большую роль в ее жизни. Этот человек лишен зрения, но обладает зрением духовным и помогает «прозреть» окружающим, он дарит им свет, надежду на будущую счастливую жизнь и веру в себя, в свои силы» (Алексей Ф.).

«...Отношение героини к людям меняется. Сначала она говорит о них как о толпе овец, «старых, неумных, жадноватых». В ее словах присутствует недовольство, ирония, презрение. Но потом она будто жалеет тех, кто

отворачивается от живого мира, не хочет видеть его красоту, не хочет ни во что верить. Она и себя относит к числу этих людей, и себя ей тоже жалко...

Удается ли героине проснуться от «потрясения» красотой? Способна ли она возродиться? Не знаю. Скорее нет, чем да. Ее ничто не способно вернуть к жизни: ни слова отца на открытке, ни прекрасные слова искусствоведа П. Муратова, ни «прекрасное виденье» неизвестного художника. Поэтому как приговор звучат слова автора: «Нам шепчут, но мы затыкаем уши, нам показывают, но мы отворачиваемся, мы боимся поверить...». Я согласна с автором, нельзя отталкивать то, что тебе дает жизнь, и думаю, что искусство для того и существует, чтобы будить в людях живые чувства, чтобы они любили жизнь и мир, в котором живут» (Кристина О.).

Осознание значения преображающей силы искусства в жизни человека побуждает учащихся говорить о языке искусства, который способны понять все люди без исключения. Поэтому в работе Алексея Ф. сделан акцент на анализе языка рассказа Т. Толстой. Характеризуя героиню, он выбирает не описательный прием, свойственный для многих творческих работ учащихся, а анализирует стиль внутреннего монолога героини и ее мировосприятие. Свою творческую работу учащийся делит на две части, интуитивно противопоставляя язык героини языку искусства. Хотя такое противопоставление и очевидно, но ученик, к сожалению, не смог возвыситься до осознания остроты поставленной в тексте проблемы, и проявление «рецидива» — возрастной особенности юношеского максимализма с его верой в романтические идеалы — заставило его остаться в плену собственных убеждений. Эмоциональное восприятие рассказа, сопричастность к поднятым в нем проблемам заставляют ученика сформулировать и свою нравственную и этическую позицию: «искусство помогает «прозреть» окружающим, дарит им свет, надежду на счастливую жизнь и веру в себя, в свои силы». По сути, обобщение Алексея Ф. верно, но учащийся в данном случае не учитывает авторскую позицию и потому искажает смысл текста.

Преображающую роль искусства в жизни человека видит и Кристина О., но, в отличие от Алексея Ф., она по-

нимает, что скепсис героини не позволит ей увидеть рай и преодолеть собственное безверие. Ученице удалось сосредоточиться на авторской позиции и достаточно точно оценить глубину трагедии романтического героя: «Ее ничто не способно вернуть к жизни...». Это помогает школьнице сформулировать обобщение, в котором отражается адекватная авторской интерпретация текста.

В *одинадцатом классе* происходит гармонизация различной и логической сторон мышления молодых людей за счет развития возрастной особенности — способности к обобщению, наблюдается повышение уровня литературного развития. Но несмотря на это во многих работах учащихся лишь репродуцируется содержание рассказа.

Основной тенденцией восприятия литературного произведения в 11-м классе остается склонность учеников к широкому образному обобщению, выявлению новых связей, возникающих при чтении произведения, и на их основе формированию смыслов.

Легко обнаруживаются типические черты, которые часто проявляются в работах учащихся.

1. Практически минует ступень освоения текста на сюжетно-событийной основе и возрастает процент учащихся, осваивающих текст на смысловом уровне. Приведем примеры типичных работ учащихся.

«...На протяжении всего рассказа героиня задумывается о многих вещах: о своем отношении к отцу, о своей судьбе, о своем месте в жизни, о красоте, об искусстве и их значении в жизни человека. Она бродит по Равенне в толпе американских туристов и в то же время противопоставляет себя ей: я не такая. Она разделяет разочарование туристов по поводу того, что их обманули, сказав, что в Европе хорошо, а тут все такое маленькое и пыльное. Ей кажется, что, когда она увидит красоту райского сада, то восхитится и поймет послание своего отца. Красота ее трогает, но она не уверена в своих чувствах и боится поверить, что такое бывает. Сильное неверие и разочарование в жизни не оставляют ей надежды на дальнейшее счастье» (*Мария Г.*).

Целостность восприятия текста создается за счет того, что Мария Г., описывая причины душевного состояния ге-

роини рассказа, понимает и объясняет глубину романтического конфликта. Но ей не удается определить авторскую позицию и выйти на осмысление жизнеутверждающего пафоса произведения. Поэтому ее обобщение сводится только к констатации трагичности мировосприятия романтической героини.

2. В ученических работах прослеживается осознанное тяготение к синтезу, происходит укрупнение художественного обобщения до осмысления философских проблем.

«Рассказ «Смотри на обороте» мне очень понравился, так как в нем автор размышляет над очень важными вопросами о смысле жизни человека. С главной героиней мы знакомимся, когда она посещает Равенну, маленький итальянский городок. Сюжетно действие укладывается в одни сутки, но благодаря лирическому монологу мы узнаем историю всей ее жизни. Она богата, образованна, скептически, разочарованна в людях, в себе, в окружающем мире. Она уверена, что ее ничто не может в этой жизни удивить, но нашла открытку отца и его восхищенную надпись, прочитала умные книги по искусствоведению и приехала «увидеть рай даром».

Потрясение красотой было сильным, но еще более сильным было потрясение от того, что она увидела человека, который это устроил. Он подарил ей надежду, что есть возможность спасения, и веру в жизнь, в ее красоту. Возможно, она с благодарностью примет этот урок, как слепой принимает пиццу из рук женщины, и пересмотрит свое отношение к жизни, а «великое утешение красотой» послужит началом ее духовного возрождения» (*Анастасия Б.*).

Работа Анастасии Б. отличается композиционной стройностью и свидетельствует о целостном восприятии текста. Глубина и всеохватность постижения произведения возникают, когда ученица, опираясь на теоретические сведения, выявляет романтизированный тип сознания героини и объясняет глубину трагедии романтического конфликта. Ученица понимает, что вера в красоту, идеальные представления о жизни, в высокое предназначение искусства заставляет людей пересматривать свои ценностные ориентиры в жизни. Логические рассуждения она завершает фи-

лософским обобщением о том, что «...“великое утешение красотой” послужит началом ее духовного возрождения». И этот вывод созвучен авторской концепции рассказа.

«Рассказ Т. Толстой «Смотри на обороте» произвел на меня очень сильное впечатление. Он помог мне понять, что человеку необходима вера. Веру можно сравнить с воздухом: мы его не видим, но его действие ощущаем — перестаем дышать и перестаем жить.

Я думаю, что героиня рассказа была обычной женщиной. Она способна идти в жизни своей дорогой, а не брести в толпе. Она целеустремленная, хотела достигнуть своей цели – увидеть Рай. Сцена, описанная в Мавзолее Галлы Плацидии, меня поразила до слез, но не поразила героиню. Она приняла красоту как должное, обещанное. Любопытство заставило ее посмотреть, кто устроил присутствующим праздник. Мне кажется, увиденное поразило ее больше, чем красота райского сада. Слепой старик в инвалидном кресле не мог видеть всех красок мира, но у него был рай в душе, и он открывал этот рай другим, зрячим людям.

Автор восклицает, что мы в тысячу раз более слепы, чем этот старый человек в коляске. Да, я согласен. У людей нет веры, они боятся быть обманутыми, они не видят рай перед собой. Слепой старик дарит зрячим людям свет, веру в ту красоту, которую видит он. И мы должны поверить и увидеть красоту жизни, насладиться ею» (*Никита К.*).

В работе Никиты К. мы видим, как эмоционально-субъективное восприятие рассказа выросло в образное обобщение. Ученик осознанно выделяет роль автора в тексте, и это позволяет ему говорить о трагическом мировосприятии героини. Композиционное кольцо творческой работы свидетельствует о том, что рассказ воспринят целостно, как художественное единство. В ней осмыслены и опосредованно сформулированы и авторская концепция жизни, и близкий ученику эстетический идеал автора. Обобщение о красоте и вере выходит за рамки конкретного текста и приобретает широкий философский смысл.

3. Отмечается в работах одиннадцатиклассников осознание роли автора в тексте, постижение его эстетического идеала через осмысление структуры текста.

Внимательный взгляд на события, особенность композиции и стилистику рассказа помогает учащимся понять мировоззренческую позицию автора и приобщиться к его эстетическому идеалу.

«...Композиция рассказа представляет монолог, где героиня делится своими впечатлениями, размышлениями и мыслями, именно так она позволяет ощутить читателю свою близость с ней. Я как будто вместе героиней побывала в душевной, пыльной Равенне, вместе с толпой туристов перебиралась из храма в храм, чувствовала усталость и недовольство. Я как будто вместе с героиней увидела прекрасную мозаику на потолке мавзолея и слепого, который подарил это чудо.

Но у Т. Толстой какой-то своеобразный тип написания произведения: она использует резкие переходы от одного ракурса проблемы к другому, и на стыке их появляется фраза — “смотри на обороте”. Это описание красоты природы, истории древнего города — и впечатления героини; описание отца и его впечатлений от поездки в Равенну — и впечатления дочери; надпись на открытке — и комментарии героини и т. д. Получается, что автор все время ведет нас к осознанию чего-то очень важного, большего, чем какой-то конкретный случай.

Как прожить свою жизнь? Чем ее наполнить, чтобы ощутить ее красоту и значимость? Какова роль искусства в жизни человека? Эти вопросы волнуют автора, они волнуют и меня, поэтому я с большим интересом прочитала этот рассказ. Мне понравилось, что автор не дает окончательного ответа на вопросы, а, как в жизни, показывает разные точки зрения. А мне остается работать свою» (*Евгения Ч.*).

Как можно видеть, в работе Евгении Ч. отчетливо прослеживается попытка соединения структурных, стилистических и смысловых функций текста, которая приводит к пониманию синтезированного характера постмодернистской прозы. Сопряжение своего восприятия текста с авторской оценкой заставляет Евгению Ч. размышлять над важными философскими вопросами о смысле жизни человека и о возможности вариантов их решения.

Таблица 4

Сводные результаты изучения восприятия текста учащимися рассказа Т. Толстой «Смотри на обороте», %

Классы	Эмоции		Воображение			Мышление			
	ярко выраженные (в стиле, синтаксисе, композиции)	растворяются в языке (в понятийной сфере)	воссоздающее	творче- ское		чтение по объекту	сюжетно-событийный уровень	композиционное освое- ние текста без осозна- ния авторской позиции	осознание авторской позиции через компо- зицию и язык рассказа
				знаково-символи- ческое	образное				
9	34	68	67	23	10	46	12	42	—
10	37	63	49	38	23	34	14	49	3
11	35	65	56	32	22	36	15	45	4

∞ Восприятие и анализ учителями Нижегородской области произведений русской литературы XIX — начала XXI века

(На примере рассказов К. Г. Паустовского, стихотворений М. Ю. Лермонтова и О. Дмитриева)

Круг чтения учеников, восприятие и анализ произведений художественной литературы является хорошим индикатором состояния преподавания предмета «литература» в школе, поскольку от профессионального мастерства педагога-словесника зависит и литературное и интеллектуальное развитие детей. Поэтому в своем исследовании мы обратили внимание на такие профессиональные качества педагога, как стремление к систематическому обращению к достижениям литературоведческой, психологической, педагогической наук; умение учитывать возрастные особенности и интересы учащихся при преподавании литературы; качество чтения художественных произведений второй половины XX века и современной литературы. После изучения педагогами специального модуля «Синтезированные типы

анализа» на курсах повышения квалификации и проверки освоения ими теоретических понятий по теме «Романтизм» мы предложили им проанализировать лирическую прозу К. Паустовского и, в частности, рассказ «Стекольный мастер». Цель исследования — выявление степени осознанности восприятия учителями прочитанных произведений, выбор типологии анализа, применение в процессе анализа теоретических понятий. Тема «романтизм» для проверочной работы была избрана не случайно. Результаты локального социологического исследования показали значительное расхождение читательских интересов школьников и учителей именно в этом вопросе. Проверка освоения теоретических понятий (терминологический диктант, зачетная работа в ходе изучения темы и итоговая работа через месяц после изучения темы) показала, что учителя неплохо теоретически подготовлены (с терминологическим диктантом справились 100 % учителей, качество знаний — 67 %), а вот осознанное применение теоретических сведений при анализе текста вызывает у педагогов затруднение. Только 11 % учителей правильно и уместно употребляли термины в ходе анализа текста. Еще меньший процент (3 %) педагогов применяли точно и уместно термины при анализе текста, предложенного через месяц после изучения темы.

В эксперименте принимали участие 123 учителя-словесника, слушатели курсов повышения квалификации. Учителя отметили, что в своей работе они уделяют очень много внимания изучению теории литературы. Ими были названы и отдельные уроки, и терминологические диктанты, и постоянное обращение во время анализа произведения к теоретическим вопросам и другие формы работы в этом направлении. Но при анализе рассказа К. Г. Паустовского «Стекольный мастер» лишь единицы из них (9 чел.) смогли описать ассоциативные связи, возникающие при чтении произведения, которые выводят читателя на позицию автора. Эти учителя использовали для изучения текста лингвопоэтический анализ (синтезированный тип анализа), в процессе которого целенаправленно и грамотно опирались на теорию литературы. Все ответы этой категории учите-

лей очень субъективны. Работы написаны в жанре эссе, в них ощущается живой отклик на художественное произведение, и они свидетельствуют о целостном восприятии текста.

Глубина и всеохватность постижения произведения возникают, когда учителя, выделяя ключевые слова в рассказе, выявляют ведущий лирический (романтический) мотив произведения, ставший объединяющим звеном для образной, сюжетной и композиционной структуры произведения. Это делает анализ точным, глубоким, помогает учителям прийти к широким обобщениям, отражающим эстетический идеал автора-повествователя. Богатый читательский опыт и высокая общая культура позволяют выделить в прочитанном произведении необычную для того времени роль автора-повествователя: он одновременно как один из героев произведения находится внутри текста, объединяет образную систему и сюжетную линию рассказа и вместе с тем как автор пребывает «над текстом», открыто говорит с читателем о своих идеалах.

«...Читая название рассказа, хорошо представляешь профессию внука Васи. Но в ходе чтения произведения это словосочетание наполняется иным смыслом. При сопоставлении синонимов, употребленных в нем (стеклянный, тонкое, свинцовое, хрустальное, прозрачное), значение слова расширяется. Слово “стеклянный” получает дополнительный смысл, если вспомнить, как автор называет подарки, привозимые внуком бабке Гане (“хитрые безделушки”, “волшебные вещи” для украшения, “стеклянные игрушки”). Хитрые безделушки бабка Ганя никому не позволяла трогать, они важны для нее как подарки любимого внука и как воплощение его таланта. Поэтому, уходя из жизни, она заботится о том, чтобы талант ее внука не пропал, а все «большал и большал». Из ее завещания мы узнаем о мечте ее внука Васи сделать из тяжелого стекла «тонкую вещь» — рояль. Человек, имеющий мечту, стремится ее воплотить, и внук Вася, каждый день создающий практичные вещи для жизни людей, мечтает о хрустальном белоснежном рояле, который «светиться должен и звенеть». Прилагательные “стекольный”, “стеклянный”, “прозрачный”,

“хрустальный” приобретают значение эпитетов и наполняются новым значением. Это свет, который несут в душе герои Паустовского: Агафья Ветрова, дед Пахом, внук Вася и сам повествователь. Эти слова становятся лейтмотивом рассказа и показывают связь не только всей образной системы его, но и организуют сюжет, связывают композиционные части произведения. Эти же прилагательные наполняются звуком: «звенели долго и тонко», «звон очень чистый». Чистые звонкие звуки, идущие из души, рождаются у людей с открытым, добрым сердцем, и это делает людей, находящихся рядом, искренними, способными ценить красоту простых людей и красоту их таланта, красоту природы. Поэтому закономерна концовка рассказа: «И вся эта рязанская земля казалась мне теперь особенно милой». Автор и сам теперь способен создать прекрасную и простую песню о красоте, силе и величии русской земли» (*Татьяна Матвеевна Щ.*).

Татьяна Матвеевна Щ. в процессе анализа текста выявляет метафорические эпитеты, которые за счет контекстного наполнения помогают ей подниматься от бытового пласта рассказа к философскому размышлению о смысле жизни. Ассоциативные связи свет — звук — мелодия — красота помогают ей определить авторскую позицию, соотнести композиционное построение и смысл произведения, а культурные ассоциации — говорить о величии русской земли.

В работе другого педагога — Юлии Андреевны Б. принята попытка стилистической характеристики образа автора-повествователя, что помогло учителю на уровне философского обобщения рассуждать о красоте и таланте русского народа, величии России.

«...Основным ключевым словом этого рассказа является «стекло». Автор для его описания использует выразительные эпитеты: стекло может быть грубым, бутылочным, оконным, т. е. полезным, надежным, тяжелым, а может быть хрустальным, т. е. хрупким, блестящим, звенящим, и из него могут быть сделаны волшебные вещи. Именно из хрусталя Вася должен сделать хрустальный рояль, воплотить свою мечту. С роялем связаны слова “мечта”, “красота”, “музыка”, он должен

светиться и звенеть... Как хрусталь играет всеми цветами радуги, когда на него падает свет, так и мечта, мастерски воплощенная в чем-либо, сможет побудить услышать и увидеть то, на что раньше ты не обращал никакого внимания. В описании сна автор не случайно для характеристики голоса рояля используют эпитеты “простой”, “знакомый”, как простые скромные мастера, которые своей мечтой заставляют нас услышать сердцем чудесную музыку, испытать гордость за свою Родину» (Юлия Андреевна Б.).

Через стилистическую характеристику Юлия Андреевна Б. выявляет основной мотив произведения — «мечта», а мотивный анализ помогает ей установить сходство композиционных элементов в произведении и обнаружить вариативность решения этой проблемы — созидание красоты в ее различных вариантах (хрустальный рояль для мастера Васи, новое произведение для автора-повествователя и др.) — и сделать вывод о таланте и красоте русского народа и русской земли.

Из 123 учителей 17 человек (14 %) рассуждают о природе художественного текста, но не связывают его с мироощущением автора. Эти учителя, несмотря на тонкое поэтическое чутье, проявившееся при восприятии и анализе рассказа, все же не смогли в полной мере раскрыть мироощущение автора и выявить «романтическую струну» рассказа. Комментируя образную систему произведения и проявляя достаточную свободу в определении ассоциативных связей сюжетного материала, они остаются в плену образно-бытовых ассоциаций и упускают из своих рассуждений их неразрывную связь с мечтой автора о Родине. Такая неполнота восприятия разрушает целостность произведения и приводит к искажению (сужению) его содержания, потому что речь в нем идет не только о талантливости русского народа. Такое обобщение по сути правильно, но оно не отражает идейного богатства рассказа и всей глубины лирического повествования К. Г. Паустовского. Вот типичные работы учителей этой группы:

«...Оказывается, что вещи из хрустала может делать только мастер — золотые руки, человек творческий, способный мечтать. Мечта сделать хрустальный рояль

родилась у Васи, внука бабки Гани, тихого человека со строгими серыми глазами. К мечте мастера необходимо относиться с заботой, так как она хрупкая, как воробышек, и ее можно легко лишиться, мечте надо помогать. Эта мечта стала делом жизни не только стекольного мастера, она захватила его бабушку, автора, который проникся этой мечтой настолько, что ему снится этот рояль и он даже слышит “голос хрустального рояля”. Белая, хрустальная мечта творчества оказывается “слышна” простым деревенским людям, в которых тяжелая быденная жизнь не убила стремления к прекрасному.

Описание природы в конце сентября в рассказе тоже не случайно. Как солнышко меняет краски природы (серая гвоздика делается красной, лимонные листья теряют свой серебряный налет), так и талантливые люди, мечтающие о чем-то прекрасном, меняют обыденную жизнь других людей. Мы вслед за автором приходим к мысли о талантливости народа, его песнях, его великих музыкантах и скромных стекольных мастерах» (Татьяна Павловна М.).

Работа Татьяны Павловны М. эмоциональна. При анализе рассказа она опирается на образную структуру его; выявляя ведущий мотив, пытается через его характеристику осмыслить композиционные связи в произведении, но, объясняя эти связи, педагог основывается на теоретических понятиях (параллелизм описания природы и жизни человека), не отрывается от бытовых представлений и очень прямолинейно и упрощенно трактует авторскую позицию: как природа преобразуется осенью, так и талантливые люди способны изменить обыденную жизнь других людей. Такая прямолинейность суждений приводит к упрощению идейного содержания художественного произведения.

В работе Ирины Федоровны К. зафиксирована попытка через выявление антиномии «ремесленник — мастер» выйти на понимание основной идеи рассказа.

«...С одной стороны, слова, раскрывающие прямое значение слова “стекольный”: внук Вася работал на стекольном заводе, привозил в подарок бабке Гане граненые синие стаканы (из стекла) и “хитрые волшебные безделушки”, — указывают на профессию одного из

героев. С другой — это противопоставление обычных изделий из стекла и стеклянных игрушек, переливающихся ярким блеском, наделенных душой, разговаривающих о чем-то своем, бесценных стеклянных вещей, сделанных для забавы. Обычные граненые стаканы может сделать и ремесленник, а такие “волшебные чудеса” может отлить только настоящий мастер с золотыми руками. Поэтому главная героиня и восхищается талантом, “даром” своего внука, который может отлить из стекла такую “замечательную красоту”. Да и сам внук мечтает отлить из хрусталя прозрачный рояль, который должен светиться и звенеть. Только настоящий мастер (не ремесленник) мечтает “сделать такую великолепную вещь, какую никто до него не делал!” Не случайно в рассказе стеклянные игрушки сравниваются с ледком, они хрупкие, могут сломаться от грубого прикосновения. И бабушке Гане тоже страшно, что ее внуку, мечтающему о “снежном рояле”, “не окажется в жизни дороги”, поэтому в завещании она просит власть позаботиться о нем. После долгих разговоров с Василием этот хрустальный рояль снится рассказчику, и его голос вызывает “чудесное стеснение в его сердце”.

К. Г. Паустовский в этом рассказе выражает чувство восхищения настоящими талантливыми людьми из народа. Таких мастеров на Руси всегда было немало. Также он говорит о том, что талантливым людям нужно помогать, и как хорошо, что у Василия был такой человек — его бабушка» (*Ирина Федоровна К.*).

Однако Ирина Федоровна К., несмотря на выявленный образ и внимание к деталям, все-таки не смогла преодолеть «давления» бытовых обстоятельств, и это привело ее к стандартизированной трактовке произведения, подмене и даже вульгаризации авторской позиции. Отсутствие гибкости мышления в установлении формально-логических связей привело учителя не только к искажению содержания произведения, но и к потере эмоциональности и выразительности собственного высказывания. Обобщение по поводу прочитанного педагог свел не к объективной оценке произведения, а к тому, что его волнует. Такая остановка в литературном развитии на уровне «*нравственного эгоцент-*

ризма» (В. Г. Маранцман) приводит к тому, что учитель, выделяя образы в произведении, не может выстроить литературоведческую концепцию анализа текста из-за неумения устанавливать связи между ними. Образы трактуются однобоко, чаще всего на бытовом уровне, многоплановости смысла не выявляется.

Есть категория учителей, которая в своем анализе старается опираться только на теорию литературы (27 чел.).

«Сюжет рассказа очень прост... Рассматривая последовательно все происходящие в нем события, можно выстроить следующую логическую цепочку: мастер — мечта — природа. Человек начинает мечтать, видя совершенство в природе. Кольцевая композиция помогает раскрыть внутреннее содержание рассказа. Автор дает пейзажные зарисовки, в свете которых более ярко раскрывается мечта Васи: «рояль зимой, сверкающий, поющий, как вода, звенящая по первому льду». Автор использует такие приемы, как цветопись и звукопись, для того чтобы показать красоту окружающего мира: дымчатый цвет с золотистой, оранжевые листья, красные гвоздики; эхо музыки рояля. Это рождает таинственное стеснение в душе, возникающее при мысли о талантливости русского народа. В основе рассказа лежит ключевое слово — мечта. А воплотить мечту в жизнь может только талантливый человек, не ремесленник» (*Людмила Викторовна Г.*).

В работе Людмилы Викторовны Г. совсем отсутствует эмоциональный отклик на художественное произведение. Пытаясь уложить все богатство художественного произведения в логическую схему, она невольно разрушает его целостность. Делая акцент в анализе рассказа К. Паустовского на основы теории литературы, учитель в отсутствии системности и логики в своих рассуждениях превращает анализ в перечисление литературоведческих терминов, а текст письменной работы — в набор разобщенных предложений. Обобщение, не подкрепленное логически стройным анализом и привязанное к конкретному слову в тексте, приобрело локальный характер, подчас искажающий его содержание, не дающий возможности в полной мере отразить уровень его освоения.

Большая часть учителей (51 чел.) в анализе произведения проявляют черты «наивного реализма» и сводят анализ текста к бытовой трактовке. Они не только не понимают природу этого рассказа, не видят символического значения, не связывают конкретное произведение с авторским мировоззрением, но часто и вульгаризируют его. Вот пример такой работы:

«Паустовский начинает свой рассказ с описания хранительницы ценностей, которая верит в талант своего внука и любит не только его, но и всех людей и животных. Люди ей отвечают тем же, заботятся о ней. Потом автор переходит к рассказу о тех людях, которые могут совершать чудеса своими руками. Василий Ветров – стекольный мастер, человек, который может совершать чудеса, «ежели у него золотые руки». Автор считает, что таких талантливых людей на Руси много» (Лариса Николаевна П.).

В работе Ларисы Николаевны П. практически отсутствует эмоциональный отклик на художественное произведение. Невнимание к образному началу текста заставляет учителя воспринимать героев как реальных людей, с их проблемами и заботами, а линейно выстроенные только на сюжетном уровне связи не дают возможности понять многозначность и глубину художественного произведения. Следовательно, текст учителем постигается сугубо на бытовом уровне, а при таком восприятии в нем можно увидеть только трезвый расчет и логическое структурирование. Такой перекося в восприятии уплощает и упрощает текст, что, в конечном счете, приводит Ларису Николаевну П. к непониманию его и видению лишь банальной и очевидной его стороны.

Часть учителей (19 человек) демонстрирует фотографическое восприятие рассказа, передавая своими словами его содержание.

«Одинокая старушка Ганя живет в деревне. У нее есть единственный внук Вася, который живет далеко от нее в городе Гусь-Хрустальном. Она его очень любит и всегда ждет. Он каждую осень приезжает и привозит ей разные стеклянные украшения, сделанные лично им.

Все эти стеклянные безделушки нравились бабе Гане, но так как они были очень хрупки, то она их не трогала, а только любовалась ими. Она гордилась внуком. Баба Ганя думала, что только ее внук может делать из стекла бесценные вещи и, чувствуя, что скоро умрет, написала завещание, в котором просила, чтобы после ее смерти позаботились о внуке. После смерти бабы Гани внук Вася приехал в деревню и рассказал автору, что мечтает сделать великолепную вещь, которую никто не делал — хрустальный рояль. Простой деревенский парень делал такие чудесные вещи из стекла и был очень скромным, неприметным человеком. Автор любит своим героем» (Людмила Владимировна Б.).

В работе Людмилы Владимировны Б. отсутствует непосредственная эмоциональная реакция на текст. В таком типе работ таится серьезная опасность: текст, несмотря на подробное воспроизведение, содержит лишь констатацию фактов, лишенных какой-либо связи между собой. Смысл текста рассказа учителем не осваивается, а ретранслируется информация после прочтения его.

Обобщенные сведения о восприятии рассказа учителями можно увидеть в таблице 5.

Таблица 5

Сводные результаты проверки восприятия учителями текста рассказа К. Г. Паустовского «Стекольный мастер», %

Количество человек	Эмоции		Воображение		Мышление				
	ярко выраженные (в стиле, синтаксисе, композиции)	растворяются в языке (в понятийной сфере)	воссоздающее	знаково-символическое	образное	чтение по объекту	сюжетно-событийный уровень	композиционное осознание текста без осознания авторской позиции	осознание авторской позиции через композицию и язык рассказа
123 чел.	44	79	81	11	35	47	52	14	8

Глубину знаний по теории литературы (по теме романтизм) и уровень владения навыком анализа текста мы проверили, предложив учителям после небольшого перерыва проанализировать незнакомое произведение К. Г. Паустовского — романтическую новеллу «Ручьи, где плещется форель». При отборе произведения были выбраны следующие критерии:

✦ оно не должно входить в обязательную школьную программу;

✦ быть интересно и понятно слушателям;

✦ в нем должны быть четко выражены признаки романтизма, которые можно выделить на уровне образной, сюжетной, композиционной структуры произведения, а также на уровне мироощущения автора.

Организирующим началом в новелле К. Г. Паустовского «Ручьи, где плещется форель» выступает поэмность. Этот принцип, по мнению Ю. В. Манна, реализует себя в трех лирических опорных пунктах:

1. В параллелизме автора и героев: автор-повествователь разделяет высокие чувства героев, возводит их в статус примера для современников, сетующих на «скудость человеческих чувств». Данный параллелизм усилен фигурой посредника — Баумвейса, который выполняет в рассказе также функцию вестника судьбы.

2. В функциональной близости «повести жизни» как центрального сюжетного звена к монологу-исповеди в романтической поэме. С романтической поэмой этот рассказ сближает сюжетная ситуация (бегство, связанное с отчуждением героя от мира, которое влечет за собой его арест).

3. В цитатности: поэтические аналогии в тексте используются для того, чтобы подчеркнуть исключительность главных героев (маршал — Наполеон, Мария Черни — Шиллер). Цитирование присутствует в виде аллюзий и реминисценций: название новеллы восходит к романтической поэме М. Кузьмина «Форель разбивает лед». Смысл данного «восхождения» определяется ассоциативным сходством основных мотивов: «форель» символизирует живую «душу» (как у Кузьмина, так и у Паустовского); она, разбивая ледяные оковы жизни, обретает тем самым свободу [46, с. 289—306].

Но в новелле К. Г. Паустовского есть и черты структурного отличия от романтического канона. «Бегство» его героя определяется не столько стечением чрезвычайных обстоятельств, сколько особым состоянием природы, пробуждающим его душу к жизни во всей ее глубине и полноте. Созерцание снежной зимы, тишины маленького городка, «засыпанного по уши снегом», холодного оцепенения буковых лесов и весело журчащего посреди зимней стужи ручья с «веселой рыбой» выводит наполеоновского маршала из «забвенного» состояния к желанию свободы и счастья.

Для проверки восприятия новеллы учителям были предложены следующие вопросы:

✦ Какими вы представляете героев рассказа: наполеоновского маршала, Марию Черни? Какую роль играет Баумвейс в судьбе героев?

✦ Почему жизнь временами становится похожей на музыку? Что сближает Баумвейса и автора рассказа?

✦ Почему рассказ о любви называется «Ручьи, где плещется форель»?

Ответы на вопросы раскрывают сложные связи между содержанием и формой новеллы и характером обобщений в ней, что, с одной стороны, создает некоторые трудности при ее восприятии и анализе, а с другой — проявляет недостатки и достоинства в литературном развитии учителей.

Первый вопрос нацелен не только на выявление уровня работы воображения, но и на проверку знаний теории романтизма. Поскольку описание романтических героев в данной новелле тяготеет к символичности, а для их характеристики автором использованы лишь яркие детали, то это активизирует работу читательского воображения. Учителя же исключительности романтических героев не замечают, не воспринимают и стилистические особенности этого текста. Встречались ответы с фотографическим восприятием текста (13 %), когда повествование не осваивается, исключительность героев не оценивается, система связей между героями и событиями не выстраивается и текст письменной работы превращается в набор предложений, лишенных эмоциональной и образной основы. Таким образом, романтический символ теряет свое значение и переводится в бытовое представление.

«Главный герой, маршал, был молодым мужчиной с сединой и шрамом на лице, который придавал ему особую привлекательность. Он не видел и не знал ничего, кроме утомительных походов и сражений. Другой герой — Баумвейс. Он представляется мне пожилым человеком с худым лицом. Этот человек был музыкантом, который играл на свадьбах и праздничных вечерах. Мария Черни — двадцатитрехлетняя певица с привлекательной внешностью и фантастическим голосом» (*Марина Николаевна А.*).

74 % учителей при чтении этого произведения проявили черты «наивного реализма», характеризуя романтического героя рассказа как реального человека. Вот примеры таких работ:

«По шраму на лице мне стало понятно, что маршал участвует в рукопашных боях» (*Ирина Константиновна Л.*).

«Этот человек любил участвовать в военных действиях, одержал множество побед, воевал в Германии. Он был молчалив, но это не мешало ему поднимать боевой дух солдат перед боем» (*Светлана Игоревна П.*).

«Мария Черни — молодая, красивая, умная девушка. У нее хороший голос. Она знает себе цену. С виду холодная и неприступная, но в душе добрая и ласковая, заботливая и внимательная» (*Тамара Анатольевна С.*).

В ответе Ирины Константиновны Л. отсутствует эмоциональный отклик, но есть вывод, к которому она приходит логическим путем, обращая внимание на художественную деталь. Учитель пытается постичь характер литературного героя, однако отсутствие системных знаний по теории литературы и не очень высокая общая культура не дают ей возможности подняться до обобщений, которые позволили бы соотнести судьбу наполеоновского маршала с описываемой эпохой и воспринять художественную функцию этого образа в тексте. Учитель, опираясь только на прямое значение слова в тексте, искажает и даже вульгаризирует значение романтического образа.

В работах Светланы Игоревны П. и Тамары Анатольевны С. представлены попытки оценочного суждения при характеристике основных образов рассказа, которые опреде-

ляются стремлением проникнуть в суть чувств и поступков героев. Любое оценочное суждение предполагает отстраненность. Художественный же образ — это то, что находится «внутри и снаружи изучаемого явления». Отрыв от естественного восприятия его, логические операции, совершаемые с ним, разрушают целостность образа, обуславливают неизбежность формальности суждений и однозначности в понимании его.

Можно сказать, что 9 % учителей воспринимают романтического героя как порождение авторского воображения (в большей степени это происходит интуитивно, неосознанно). Недостаточное применение теоретических знаний не позволяет им осознать исключительность романтического героя и понять трагичность его судьбы.

Для учителей этого уровня восприятия природы художественного обобщения романтический герой все же остается конкретным человеком со своими действительными жизненными переживаниями.

«Мария Черни — изящная, красивая молодая девушка. Она одета в легкую белую одежду, поэтому выделяется среди гостей. По натуре своей Мария — девушка необычная, загадочная. Как говорится в рассказе, мало кто из ее современников мог мечтать о ней» (*Нина Алексеевна Ш.*).

«В этом рассказе автор соединил исторические факты и вымышленную историю любви. Маршал — молодой безмянный герой. Несмотря на молодость, он достиг самого высокого звания в армии. Это говорит о многом. Легкая седина и шрам на щеке придавали его лицу особую мужественность. Он очень устал от войны, его ничто не интересует в этой жизни» (*Ирина Павловна Б.*).

В работах Нины Алексеевны Ш. и Ирины Павловны Б. исключительность героев объясняется за счет культурологического контекста, но этот контекст привлекается учителями неумело и не дает возможности охарактеризовать эпоху, раскрыть характер героя. Такое восприятие, игнорирующее объективную основу образа, обычно свидетельствует об ограниченности художественного и общекультурного уровня читателя, которая может быть преодолена только путем качественной теоретической подготовки, а

также непрерывного совершенствования практического навыка в анализе произведений.

Только 4 % учителей понимают принцип художественного обобщения образа и поднимаются до осознания его символического смысла.

«Рассказчик подчеркивает исключительность героев: любви Марии достоин только Шиллер, а маршал, несмотря на молодой возраст, — гениальный воин. Баумвейс же способен силой музыки серость обыденной жизни расцветить новыми красками» (*Анастасия Павловна М.*).

«Драматична история жизни маршала, который был молод, талантлив в тактике ведения боя, умен. Несмотря на молодой возраст, он был уже седой. Непрерывная война сделала его немногословным. Он научился делить тяготы военной службы с солдатами, за это они уважали его. У маршала не было родных, близких, друзей, возлюбленной, он не замечал красоты мира, пока не полюбил Марию Черни. Это была талантливая певица необычайной красоты. Никто не мог добиться ее любви, потому что она ждала большого чувства от такого же талантливого, красивого и сильного человека, как и она сама. Соединить их мог только талантливый человек, и не случайно он был музыкантом» (*Светлана Сергеевна К.*).

Анастасия Павловна М. и Светлана Сергеевна К. в своих ответах подчеркивают сходство главных героев рассказа — оба они исключительные личности. Светлана Сергеевна даже пытается найти критерий, почему маршал и Мария Черни достойны высокой любви: они талантливы и исключительны каждый в своей области. В работах названных учителей выявляются ассоциативные связи не только на уровне образной системы новеллы, но и на композиционном уровне. Это подтверждается появлением в их ответах образа Баумвейса и объяснением отношения героев к музыке.

Второй аналитический вопрос направлен на выявление природы конфликта и объяснение роли автора и повествователя в тексте. На вопрос «Что сближает автора и Баумвейса в рассказе?» не ответил никто из педагогов. Природу романтического конфликта, его трагизм смогли полноцен-

но осознать только 3 % учителей, работы которых отличаются большой эмоциональностью и яркой образностью.

«Маршал ничего не знал, кроме военных походов. Он не видел красоты окружающего мира, не мог любить и не нуждался в любви, пока не увидел Марию Черни. При первой встрече она оказалась ему холодной, как льдинка. А потом нахлынула любовь, которая так увлекла маршала, что он забыл о службе и воинском долге. Его жизнь стала похожа на музыку. Но, к сожалению, эта музыка звучала лишь одно мгновение, а за минуту счастья он заплатил своей жизнью» (*Татьяна Сергеевна А.*).

Татьяна Сергеевна А. оказалась способна оценить высоту чувств и глубину трагедии романтического героя и возвысилась до уровня осмысления трагичности романтического конфликта в этой новелле. Она обращает внимание на связь пейзажа с жизнью героя, осознает роль детали в раскрытии его внутреннего мира. Отзыв этого педагога основывается на целостности восприятия произведения; отрываясь от сюжетно-событийного плана, учитель выходит на уровень освоения композиции новеллы и осознания авторской позиции.

«...Если раньше маршал не обращал внимания на траву, селения, города, которые встречались ему на пути, то, разбуженный музыкой Баумвейса, выехав за город, он с удивлением обнаружил, как прекрасна зимняя природа и незамерзающий ручей, в котором плещется форель. Его поразила красота Марии Черни и ее талант без остатка отдаваться музыке и любви. Он увидел в ней родственную душу. Но идеальная любовь всегда трагична, потому что в высокие отношения людей вмешиваются земные обстоятельства и разрушают счастье. Трагедией закончилась любовь Марии Черни и наполеоновского маршала, но именно такая любовь была похожа на прекрасную музыку, которая вызывает слезы горечи и сладкого умиления на глаза Баумвейса» (*Мария Александровна Т.*).

Мария Александровна Т. более точно, чем Татьяна Сергеевна А., формулирует природу романтического конф-

ликта (земные обстоятельства (долг) — небесная музыка любви), она выявляет причину трагедии, когда «в высокие отношения людей вмешиваются земные обстоятельства и разрушают счастье». Устанавливая связь между смысловыми центрами «жизнь» — «музыка», учитель поднимается до философского обобщения — почему жизнь временами становится похожа на музыку и что способно разрушить чудесную мелодию. В этой работе замечательно выстроены ассоциативные связи, которые помогают постичь трагичность романтического конфликта и объяснить авторскую позицию через состояние Баумвейса, переживающего трагедию высокой любви.

Большинство же учителей (73 %) не понимают природу конфликта. Они на уровне сюжета пытаются логически объяснить суть отношений главных героев. Их работы не отличаются эмоциональностью и образностью, приоритет в них отдается фактической точности, а для объяснения природы конфликта ими используется лишь линейный вид причинно-следственной связи или связь между событиями вообще не выявляется. Приведем конкретные примеры таких работ:

«История любви сближает всех героев. Баумвейс познакомил Марию и маршала. Если бы он не взял маршала с собой, то ничего бы не было» (*Дарья Николаевна Л.*).
«После того, как маршал услышал божественные звуки музыки, он попросился с Баумвейсом в гости к Марии Черни, которой исполнилось 23 года. Мария Черни и маршал полюбили друг друга» (*Галина Дмитриевна П.*).

Дарья Николаевна Л. и Галина Дмитриевна П. поверхностно оценивают события, происходящие в новелле. Они, воспроизводя сюжет и не учитывая художественные особенности произведения и специфику романтического конфликта в нем, пытаются объяснить его природу за счет причинно-следственной связи образов и событий, что приводит к серьезным логическим сбоям. Галина Дмитриевна П. использует в своей работе конкретные детали, которые призваны подробно воспроизвести текст новеллы, но, по сути, только переводят романтическую основу конфликта в бытовую план и тем самым разрушают ее. Такое

фотографическое восприятие текста и логическое объяснение природы романтического конфликта не дает возможности учителям осознать его трагичность, обуславливает схематизм их мышления.

24 % учителей характеризуют природу романтического конфликта в этом произведении через логическое объяснение идеального понятия «любовь». Наивно-реалистическое восприятие литературного произведения, непонимание природы художественного текста не дает учителям возможности оторваться от бытовых представлений и постичь сложную природу и трагичность романтического конфликта. В работах этих учителей совсем нет упоминания о музыке, они не устанавливают связь между смысловыми центрами «жизнь» и «музыка», практически не отвечают на заданный вопрос. Их трактовка романтического конфликта настолько произвольна и оторвана от текста, что приводит к подмене и вульгаризации смысла всего произведения. Вот типичный пример таких работ:

«Мне понравился рассказ Паустовского «Ручьи, где плещется форель» тем, что в нем рассказывается история любви. История необыкновенная, а конец ее трагичен для маршала и Марии. Вопрос, что такое любовь: трагедия или счастье, — главный в этом рассказе. Для Марии Черни и маршала — это счастье; для автора и читателей — трагедия. Воспоминания об этой любви останутся надолго и заставят нас не раз задуматься над тем, почему кто-то способен испытать любовь, а кто-то нет» (*Юлия Вадимовна З.*).

В ответе Юлии Вадимовны З. совсем нет эмоционального отклика на описываемые события, но есть попытка свести многогранное идеальное понятие к однозначному логическому истолкованию: «для Марии Черни и маршала — это счастье, для автора и читателей — трагедия». Такая категоричная трактовка романтического конфликта, обусловленная бытовыми ассоциациями, не позволяет учителю осознать глубину и трагичность чувств героев, а слабая теоретическая подготовка не позволяет устанавливать связи между разными уровнями текста. Таким образом, вместо глубины постижения смысла и авторской позиции учитель приходит к тривиальному шаблонному рассуждению о том,

что «кто-то способен испытать любовь, а кто-то нет». Эта однозначность интерпретации, прямота суждений мешают воспринимать полисемантическую художественного произведения и не позволяют учителю выйти на адекватную концепцию произведения.

В данной категории читателей можно выделить несколько работ, где учителя скорее интуитивно, чем осознанно воспринимают глубину трагедии романтического героя, но такое осознание приходит к ним за счет глубокого эмоционального переживания ситуации, а не за счет знания природы текста. Вот еще одна из подобных работ:

«Короткой была любовь Марии и маршала, а Баумвейс, вспоминая их, часто прижимал платок к глазам. Может быть, он не испытал сам такое сильное чувство, но стал свидетелем красивой и трагичной чужой любви и пережил ее, как свою» (*Светлана Сергеевна П.*).

Светлана Сергеевна П. соотносит образ Баумвейса с трагической любовью маршала и Марии Черни, объясняя это через сопряжение чувств романтических героев и образа повествователя, при этом акцент учитель делает только на личностных переживаниях («пережил трагедию, как свою»), что говорит о задержке читательского восприятия на уровне «нравственного эгоцентризма» (В. Г. Маранцман). Этот рудимент не позволяет учителю подняться до уровня композиционного освоения текста и тем более определить авторскую позицию, не дает возможности осознать глубину трагедии романтических героев.

Третий вопрос ориентирован на выявление интерпретационных навыков, которые должны продемонстрировать учителя в процессе соотнесения романтического символа с конкретным содержанием новеллы. Данный вопрос вызвал у учителей наибольшее затруднение. Не понимают роли романтических символов в тексте рассказа 98 % учителей, очень конкретно трактуя яркий и многогранный романтический символ. Такое восприятие говорит о низкой общей культуре педагогов, стандартизации их мышления и прямолинейности в оценках художественного текста. Вот типичные примеры таких работ:

«К. Г. Паустовский назвал рассказ «Ручьи, где плещется форель» именно так, потому что он сравнивает холодный и бездвижный ручей с душой маршала, а форель, веселая, игривая, — точно Мария Черни» (*Валентина Федоровна Р.*).

«Жизнь маршала была очень похожа на ручей, в котором плескалась форель. Он не слышал зова души и сердца, его жизнь была тусклой и мрачной, как та пуща, из которой бежал ручей. Форель, на мой взгляд, символизирует играющие чувства, которые проснулись в душе маршала. И жизнь его стала чистой, как этот ручей. Я думаю, что именно поэтому рассказ о любви называется «Ручьи, где плещется форель»» (*Юлия Алексеевна Г.*).

Прямолинейное понимание романтического символа и его «обывательное» в работах Валентины Федоровны Р. и Юлии Алексеевны Г. приводит к тому, что учителя начинают соотносить реальный ручей, кишачий рыбой, с событиями, происходящими в жизни литературных героев. Такое сопоставление не углубляет смысл прочитанного, а лишь порождает его искажение и приводит к вульгаризации читательской трактовки произведения.

Но есть работы, в которых значение символа объясняется через одно из ключевых понятий новеллы. Учителям в своих обобщениях оказалось очень трудно преодолеть субъективность — одно из условий веры читателя в жизненность повествования. Поэтому они свели свои размышления к роли любви в жизни человека, и это не позволило им философски осмыслить авторскую позицию в произведении, помешало точности и глубине восприятия рассказа.

«История любви сблизилась таких разных людей, как Баумвейс, маршал и Мария Черни. Они не только способны испытать это сильное чувство, но и могут услышать в душе музыку любви. Баумвейс — «писатель» этой истории, ведь если бы он не заглянул в гостиницу, не встретил бы маршала, то не было бы этой истории.

Рассказ назван так потому, что ручьи — это душа человека, где может поселиться любовь» (*Ксения Викторовна К.*).

Ксении Викторовне К., несмотря на попытку объяснения роли Баумвейса в рассказе как вестника судьбы, не удается прийти к пониманию романтических символов музыки и ручья, поэтому ее обобщения не выходят на уровень философских рассуждений, а остаются на бытовом уровне.

Примеров работ, где учителя выделяют роль романтического символа и осмысливают его значение в художественном произведении, очень мало — всего 2 %. Эти работы отличаются целостностью, яркой образностью, эмоциональностью, в них минуются линейные причинно-следственные связи, основанные на сюжете рассказа, связь устанавливается учителями на ассоциативной основе или за счет постижения метафоры. Вот пример такого типа работ:

«Ручьи, где плещется форель» — короткий по объему, но емкий по содержанию рассказ К. Паустовского. После чтения этого рассказа хочется по-другому посмотреть на обычные вещи, которые окружают нас.

...Писатель смог не только увидеть исключительность героев, но передать всю прелесть и трагедию их любви. Кроме того, в каждом из героев рассказа рано или поздно пробивается то самое чувство безграничного и полного счастья, которое не знает времени и препятствий. Каждый из них увидел полноту и величие мира, в котором они жили. Мне кажется, что ручей с «веселой» рыбой — это и есть символ любви, ради которой приходится преодолевать, казалось бы, непреодолимые препятствия.

...Когда мы бесконечно счастливы, когда мы видим всю красоту окружающего мира, когда нами овладевают самые добрые, искренние и чистые чувства, наша жизнь начинает играть волшебной музыкой, и кажется, что сама жизнь — это долгая, красивая музыка, это незамерзающий, животрепещущий ручей, полный форели» (Анастасия Павловна М.).

В ответе Анастасии Павловны М. заметно стремление к образному восприятию текста. Субъективность восприятия рассказа вызвана актуальностью затронутой автором проблемы и интересом к романтическим (эстетическим) идеалам и их значению в жизни людей. Размышление о красоте и гармонии в природе приводят его к мысли о кра-

соте человеческих чувств и о возможности человека быть счастливым.

Таблица 6

Уровень осознанного применения теоретических понятий в ходе проверки восприятия рассказа К. Г. Паустовского «Ручьи, где плещется форель» (%)

Количество человек	Эмоции		Воображение			Мышление			
	ярко выраженные (в стиле, синтаксисе, композиции)	растворяются в языке (в понятийной сфере)	воссоздающее	творческое		чтение по объекту	сюжетно-событийный уровень	композиционное освоение текста без осознания авторской позиции	осознание авторской позиции через композицию и язык рассказа
знаково-символическое				образное					
100	11	89	74	3	23	50	23	24	3

Более серьезные затруднения вызывает у учителей анализ поэтического текста. На наш взгляд, эти затруднения связаны, во-первых, с недостаточно высоким уровнем общей культуры учителей; во-вторых, с пренебрежением спецификой природы поэтического текста; в-третьих, с низким уровнем освоения теории литературы и практического овладения навыками анализа текста. Но учителя этих проблем профессиональной деятельности стараются не замечать. Они убеждены, что в своей работе очень много внимания уделяют изучению теории литературы, практически на каждом уроке анализируют тексты, однако при анализе стихотворения М. Ю. Лермонтова «Чаша жизни» не смогли справиться с этой задачей. В своих работах учителя выделяют основной образ стихотворения, объясняют его, но из 123 педагогов только 47 выходят на природу романтического конфликта и связывают его с мироощущением автора. Большинство учителей — 76 человек — вообще не анализируют стихотворение, передавая его содержание своими словами или в ходе анализа проявляя черты наивно-реалистического восприятия.

«Стихотворение М. Ю. Лермонтова «Чаша жизни» содержит размышления поэта о смысле человеческой жизни. Ведущим образом в стихотворении является образ чаши. Каждый человек «пьет жизнь» из своей чаши, поэтому и жизнь каждый проживает по-своему. Напиток сладкий, но человек понимает, что это мечта. Ведь жизнь человека не бывает всегда приятной и легкой, бывают и испытания, тогда «златые края чаши он омывает «своими слезами». В этой чаше, как в жизни, намешано много радости, но и много слез, там есть все — там наша жизнь» (*Ирина Викторовна Т.*).

Ирина Викторовна Т. выделяет центральный образ стихотворения, но при его трактовке опирается не на природу символа, а на бытовую, житейскую основу его. Она не старается осмыслить стихотворение, выявить роль романтического символа в нем, а лишь последовательно пересказывает стихотворение, рационально переводя его на язык прозы. Учитель ничего не пишет о ритмике стиха, его эмоциональной палитре. Такое фотографическое восприятие «упрощает», «обывляет» высокий философский смысл романтического стихотворения.

«Это стихотворение о жизни, которую мы «испиваем», не зная, что ждет нас дальше. Но со временем приходит понимание, что прожили жизнь напрасно. Мы не внесли ничего нового в поток повседневной жизни. Все прекрасное осталось лишь мечтой, но понимаем мы это не сразу. Жизнь заполнена суетой и бытовыми мелочами, человек находится в этом кружении и не успевает сделать чего-то главного, что предназначено ему судьбою. Перед смертью, когда «с глаз завязка упадет и все, что обольщало нас, с завязкой исчезает», человек понимает, что прожил жизнь зря. Образ чаши в этом стихотворении символизирует образ жизни. Этот образ очень часто встречается в мировой литературе: золотая чаша, чаша Грааля, чаша страданий и бед и т. д. Во все века человечество хочет найти эту чашу, хочет узнать смысл своего бытия, но это ему не суждено» (*Татьяна Васильевна Б.*).

Как и в предыдущем случае, автор и этой работы, постигая смысл стихотворения, пытается опереться в своем

анализе на внешне привычные синтаксические конструкции прозы. Она буквально воспринимает романтический символ как человеческую жизнь, что свидетельствует о наивно-реалистическом понимании смысла стихотворения и приводит учителя к сужению смыслового поля произведения. Несмотря на определенный культурологический комментарий, Татьяна Васильевна Б. не приходит к осознанию глубины романтической трагедии, не определяет философского смысла стихотворения, а сводит его к банальному изречению, что «человечество хочет найти чашу, хочет узнать смысл своего бытия, но это ему не суждено». В конечном счете и этот педагог остается на уровне бытовой, жизненной трактовки произведения, не давая трактовки символического значения образа «чаша бытия» и не связывая смысл конкретного стихотворения с авторским мировоззрением и временем его написания.

В работах Ирины Викторовны Т. и Татьяны Васильевны Б. нет свидетельств личностного эмоционального читательского отношения к стихотворению, возможно, поэтому оно и не затронуло их чувств, помешало им постичь метафорическую основу символа и осознать авторскую позицию.

Небольшая часть учителей использует в своем анализе теоретические знания. Их трактовка произведения отражает исторический процесс развития литературы, они рассматривают стихотворение в контексте судьбы и творчества поэта, корректируют в ходе анализа оценку восприятия его, переводят значение стихотворения на философский уровень.

«Чаша жизни» — это раннее стихотворение М. Ю. Лермонтова. Оно написано поэтом в 1831 году. В это время автора очень интересовал вопрос о смысле земного бытия человека. Как и свойственно юношескому возрасту, он решает его глобально, говорит от имени всего человечества, открывая заново давно известные истины.

Образ золотой чаши, наполненной напитком, символизирует человеческую жизнь. Отпивая напиток, мы проживаем жизнь, сокращаем ее. Никто никогда не видел своей чаши, никто не знает, какой напиток ему уготован. Каждому уготовано только свое. Но человек устроен так, что ему всегда чего-то не хватает, он дума-

ет, что у соседа чаша лучше и напиток слаще, но жизнь за другого прожить нельзя. А мечты будоражат воображение. Вот и возникает ощущение, что в этой жизни мы чего-то не сделали, где-то ошиблись. М. Ю. Лермонтов уже в юности понимал, что большое благо для человека — это кем-то данная ему чаша. И не надо жаловаться и роптать на жизнь. Она прекрасна, потому что она есть» (*Наталья Юрьевна Т.*).

Для работы Натальи Юрьевны Т. характерно стремление использовать знание биографии поэта при интерпретации стихотворения. Учителем прочувствован эмоциональный строй стихов, выделен и объяснен центральный образ произведения, но, к сожалению, в трактовке романтического образа допущена серьезная ошибка: многозначность символа сведена к однозначной бытовой трактовке. Недостаточная теоретическая подготовка приводит к ограниченности восприятия, порождает искажение смысла, сводит романтическую трагедию к трагедии частной человеческой жизни: «...в этой жизни мы чего-то не сделали, где-то ошиблись». Но за счет яркого эмоционального отклика на стихотворение, достаточно высокой общей культуры учителю все же удается подняться на уровень философского осмысления произведения.

Лишь немногие учителя в процессе анализа постигают авторскую позицию, объясняют ее, опираясь на мироощущение романтического героя.

«Чаша жизни» — это философское стихотворение. Оно совсем не пессимистичное. Лирический герой раннего стихотворения замкнут в своем одиночестве. Жизнь в стихотворении «Чаша жизни» предстает как иллюзия, обман, «мечта», но мечта не наша, а всеобщая.

Мы не задумываемся о ценности жизни, пока живем. Но как только оказываемся лицом к лицу со смертью, понимаем, что все в жизни было — «мечта», что жили мы идеалами и надеждами своего народа, общества, страны, а о своем личном назначении забывали, и в конце жизни ничего исправить уже нельзя, потому что твоя «златая чаша» пуста. В этом заключено трагическое мироощущение лирического героя. Но оптимизм внушает то, что каждый из нас допущен к этой чаше

бытия, каждый способен из нее пить, надо лишь правильно распорядиться этим чудесным даром» (*Надежда Евгеньевна М.*).

В анализе стихотворения Надеждой Евгеньевной М. обнаруживается социально-философский аспект. Идея служения народу, стране в наше время в ответах учителей встречается крайне редко. Устанавливая ассоциативные связи, учитель соединяет в трактовке стихотворения личностные, общественные и философские аспекты, поэтому романтический символ приобретает многогранность, а метафорическое содержание произведения усиливается.

Современная поэзия с ее новой природой текста, новым «веществом литературы» (В. Гусев) становится для учителей трудно постижимым предметом. Ее основные характеристики — сбалансированность, стилистическую экономию, глубину смысла, совершенно иную, чем в классической литературе, позицию автора — учителя воспринимают как «ясность и прозрачность». Тексты современных авторов, по их мнению, даже «нечего анализировать», потому что там «и так все понятно, все написано автором». Они не замечают «конструктивности» текста, когда он становится похожим на «техническую» модель, собранную из отдельных частей, как из деталей конструктора, и не воспринимают целостности его содержания, которая заложена в нем как субъективная принадлежность того или иного культурного дискурса, а пытаются объяснить все его элементы как объективную данность. Такая особенность постмодернистской литературы предполагает при анализе текста делать акцент на его архитектонике, учителя же этот аспект анализа практически игнорируют.

В связи с изменением природы текста изменяется и роль автора в нем. Теперь он больше похож на «...программиста, так как создает программу, которая затем обрабатывается в головах читателей. Но, с другой стороны, и, пожалуй, в наибольшей степени, он — hacker, компьютерный вор, тот, кто проникает в чужие, уже существующие системы, берет себе то, что ему надо, а затем строит из этого отчасти свою собственную систему» [59, с. 16].

Эта новая роль автора на стилистическом уровне проявляется в заимствованиях разного рода. Эстетика пост-

модернизма предполагает взаимопроникновение культур, когда человек, осваивая, присваивая и преобразуя культурные ценности, вырабатывает свое личное отношение к ним. Но изучать язык «другой культуры» таким образом оказывается совсем непросто. «Вчерашний» мир становится вписанным в сознание нового поколения и так, что внутреннее и внешнее в нем оказываются перемешаны, и это смешение не прекратится никогда. «Чтобы спасти целое поколение от ощущения своей второсортности, кое-кому пришлось срочно выдумать “цитатность”, “центонность”, “интертекстуальность”, т. е. звучание чужой поэтической речи объявить признаком индивидуальности, современности, актуальности» [82, с. 162]. По мнению литературоведа Олега Юрьева, существуют разные уровни использования цитат в тексте: первый уровень — это аллюзии и реминисценции из зарубежной, русской литературы или культуры; второй — это «...скорее, не текстуальные, а ритмические и/или стилистические цитаты», которые могут перерасти во «вдохновенную имитацию» [82, с. 172].

Эти особенности современной поэзии ярко проявляются в творчестве молодых современных авторов — О. Дмитриева, Г. Горбовского, И. Муравьевой, В. Полозковой. Учитывая интертекстуальность их творчества и яркие ассоциации с классической литературой, мы предложили педагогам после анализа стихотворения М. Ю. Лермонтова «Чаша жизни» познакомиться со стихотворением О. Дмитриева «Между пальцев струится песок...» и ответить на вопрос: как меняется взгляд на жизнь, выраженный в поэзии, от XIX к XXI веку? Такая акцентуация помогает вывести учителей на соотнесение образной конкретизации при восприятии поэтического произведения как художественного целого и говорить об обобщении на уровне авторского мировосприятия.

Современный поэт Олег Дмитриев тоже размышляет о смысле человеческой жизни. Центральным образом его стихотворения «Между пальцев струится песок...» также становится образ чаши: «Жизнь из чаши лилась и лилась...». После первичного чтения его большинство учителей затрудняется назвать конкретное слово, фиксирующее центральный образ этого произведения, но все отмечают оптимистическое настроение, которое оно создает:

«Стихотворение заставляет нас задуматься над смыслом жизни. Первое впечатление — грустное, но к концу стихотворения грусть сменяется противоположным чувством, потому что человеку нравится жить весело, светясь озорством, как дитя. Это стихотворение о поколении, которое проживало жизнь именно так, весело» (Ирина Викторовна Т.).

В ответе Ирины Викторовны Т. отражен фотографический уровень восприятия текста, когда, подчиняясь эмоциональному настрою, учитель игнорирует смысловые центры произведения и акцентирует свое внимание только на движении чувств лирического героя. Поэтому и обобщение, к которому она приходит, искажает смысл стихотворения, меняет его эмоциональную и смысловую окраску.

Попытка целостного подхода к анализу стихотворения зафиксирована в ответе Татьяны Васильевны Б.:

«Я считаю, что стихотворение Олега Дмитриева — философское размышление о смысле жизни и ее быстротечности. Поэт хотел сказать, что любой человек, играя и забавляясь жизнью, «улыбаясь тайком», выбирает скользкий путь, уклоняется от дел, не замечая, что жизнь проходит впустую» (Татьяна Васильевна Б.).

Но и в нем, несмотря на то что учителем выявлена глобальная философская проблема, объяснение этой проблемы осуществлено на бытовом уровне. Образ лирического героя приравнивается учителем к образу реального человека, который неправильно распоряжается своей жизнью. Такие наивно-реалистические рассуждения не дают учителю возможности возвыситься до осознания трагичности бытия современного человека. И вывод, к которому приходит учитель, оказывается прямолинейным, искажает смысл стихотворения. Характерной чертой письменных ответов учителей этой категории становится не оригинальность суждений, размышлений, а усредненность, шаблонность и бытовая приземленность.

Настораживает факт, что в ответах Ирины Викторовны Т., Татьяны Васильевны Б. и большинства учителей (97 %) выявлено «скользящее» восприятие, которое помогает уловить общий смысл или общую эмоциональную то-

нальность стихотворения, но не позволяет выделить смысловые единицы (центры) его; учителя не устанавливают между ними связи, за счет которых и создается общий смысл произведения. Такое затруднение со стороны педагогов вызвано тем, что поэт в рамках одного стихотворения совмещает несколько образов — «песок», «вода», «чаша», что приводит к сложному переплетению образов, обеспечивающему стереоскопичность описания образно-логических связей и динамичность развития мысли во всех направлениях. Но учителя этого взаимодействия не замечают и стараются толковать каждый образ отдельно, оттого в их ответах не происходит синтезирования, не возникает целостной картины, что мешает полноценному и точному пониманию прочитанного.

Образы воды и песка при описании чаши бытия нужны поэту не только для фиксации динамики жизни, потому что, глядя на мир, мы всегда схватываем только мгновенные состояния бесконечно совершающегося процесса, но и для выражения отношения человека к этому процессу: «забавлялся песком», «баловался с водой». Это же отношение к вечным категориям он переносит на частную жизнь: «так и с жизнью самой он нередко играл...». Поэт намеренно использует сниженную лексику — «валить дурака», «скользкий путь выбирал», «уклонялся от дел», чтобы подчеркнуть по-детски беспечное отношение современного человека к жизни. Двойственность характера современного человека — несовершенство и в то же время практичность, расчетливость — заключается в том, что за кажущейся легкостью и беззаботностью кроются четко осознанные истины и действия: «хоть за струйкой воды и песка всю судьбу разглядел». Финал стихотворения оказывается очень трагичным: человек, осознавая значимость бесценного дара, бесцельно растрчивает его, нисколько не сожалея о происходящем:

Жизнь из чаши лилась и лилась,
Да смотрел не грустя
Он на это сквозь пальцы, светясь
Озорством, как дитя.

[26, с. 80]

Новый тип художественного мышления современно-го поэта раздвинул традиционные рамки жанра элегии и

потребовал от автора стихотворения особого стиливого воплощения его содержания. По мнению А. Г. Бочарова, «...Стилевая разнородность создает напряжение внутри самого стиля, заставляет читателя задуматься над ходом событий, а не просто над судьбой конкретного героя» [10, с. 327]. В этом проявляется сверхличная природа автора, когда творческий акт рассматривается им как решение одной из объективных задач мировой культуры.

Углублению понимания прочитанного способствует проведение параллелей между двумя произведениями поэтов разных эпох. Включение читателя в постижение смысла обоих произведений, умение видеть особенности их содержания и формы, способность объяснить целостность изучаемых явлений в историко-культурном процессе выступают основой для формирования нового, взрослеющего взгляда на человека, на мир, на себя. Но до этого уровня усвоение смысла художественного произведения, которое позволяет учителям строить свои суждения на более высоком философском уровне, поднимаются всего 2 % педагогов. Вот примеры высказываний учителей этого уровня.

«Стихотворения Лермонтова и Дмитриева заставили меня задуматься над важным вопросом смысла человеческого бытия. Как распорядиться дарованной тебе жизнью, чем ее наполнить? Этот вопрос волновал поэта XIX века, волнует он и современного автора. Оба поэта говорят, что жизнь — это полная чаша, которая дает человеку все, только надо уметь распорядиться этим бесценным даром. Стихотворение Лермонтова нам дает надежду, что человек, осмыслив этот вечный закон, сумеет стать лучше, а стихотворение Дмитриева говорит, что человек стал циничнее, он, зная действие великого закона, намеренно играет с жизнью, прожигает ее, сворачивает с намеченного пути» (Наталья Юрьевна Т.).

В ответе Натальи Юрьевны Т. стихотворения поэтов XIX и XXI веков воспринимаются как художественное единство, в котором важное место занимает словесный образ, несущий наибольшую смысловую нагрузку. Сравнительный анализ двух стихотворений дает возможность учителю построить свое размышление на высоком философском уровне, обнаружить при этом достаточно широкий диа-

Уровень восприятия учителями стихотворного текста, %

Название произведения	Эмоции			Воображение			Мышление			
	ярко выраженные (в стиле, синтаксисе, композиции)	растворяются в языке (в понятийной сфере)	не выражены (отсутствуют)	воссоздающее	творческое		чтение по объёму	сюжетно-событийный уровень	композиционное освоение текста без осознания авторской позиции	осознание авторской позиции через композицию и язык рассказа
знаково-символическое					образное					
«Чаша жизни» М. Ю. Лермонтов	7	14	79	74	6	20	50	36	7	7
«Между пальцев струится песок...» О. Дмитриев	7	5	88	78	5	17	57	40	—	3

пазон гражданских чувств и интенсивную работу мысли. Предварительный анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова «Чаша жизни» помог учителю воспринять стихотворение О. Дмитриева «Между пальцев струится песок...» сразу на философском уровне, в контексте широких историко-литературных и теоретических знаний, ярко выраженного личностного читательского отношения к поэтической идее автора.

«Сравнивая мировоззренческую позицию двух разных поэтов, можно сказать, что они противоположны. Для Лермонтова существуют идеалы, к которым надо идти, стремиться, соизмерять по ним жизнь, а Дмитриев говорит, что для современного человека нет идеалов, он превращает их в игрушки, поэтому и жизнь перестала иметь какую-то ценность, она становится бесцельной. Такую жизнь не жалко и проиграть, и прожечь» (Надежда Евгеньевна М.).

В ответе Надежды Евгеньевны М. ярко обозначена тенденция современной жизни — «безыдеальная» действительность, следствием которой стало потребительское отношение к жизни. Сравнительный анализ двух стихотворений лишь подчеркивает глубину трагедии лирического героя современного автора. Несмотря на то что ответ больше тяготеет к краткому логическому объяснению, это ощущение является лишь следствием большой эмоциональной работы и работы творческого воображения. Можно сказать, что в нем заложены черты образа новой «свернутой мнемонической программы» (Ю. М. Лотман), нового уровня обобщения, которые проявились после сравнения двух текстов. Особенности восприятия учителями текстов названных стихотворений отражены в таблице 7.

На основании статистических данных, приведенных в сводных таблицах 5, 6, 7, можно установить следующие черты восприятия художественного текста учителями.

1. Эмоциональная «глухота» в процессе чтения текста. Это тревожный показатель, поскольку личностное восприятие прочитанного текста полностью зависит от работы эмоциональной сферы. Восприятие и понимание особенно лирического текста не может происходить без эмоционального отклика.

Одной из причин «сворачивания» чувств, на наш взгляд, может быть ориентация на массовую культуру, ее стереотипы, пример «голливудского стиля», который сегодня господствует в массовой культуре, где игра предполагает не испытание истинных чувств, а демонстрацию их суррогатов, где циничность и хладнокровность ценятся выше всего. Свою незащищенность в этой ситуации многим учителям приходится скрывать за пошлыми стереотипами, которые не предполагают отклика и проявления глубоких чувств, а ограничиваются проявлением только внешних атрибутов их.

2. Преобладание в процессе чтения воображения, ориентированного на схематичное видение текста. Причиной низкого уровня работы воображения может быть несоответствие мира образов писателей и поэтов читательскому, поскольку этот мир не вошел в эстетическое поле сознания читателя как самостоятельная активная сила. Пренебрежение деталями, невнимание к стилю (ритму) лишает образ многогранности и метафоричности, затрудняет проникновение в его смысл, не дает возможности отчетливее представить его рисунок, краски, ощутить форму. Такое воссоздающее воображение не способно отразить полноту и яркость картины мира, описанного автором, поэтому становится препятствием для проникновения читателя в суть авторского замысла, не позволяет ему слиться с образами художественного произведения. Следовательно, не происходит и необходимого процесса самоидентификации и самоактуализации, когда читатель проживает судьбу литературных героев, пытается их понять, «примерить» их поступки на себя. Все это препятствует целостному восприятию художественного текста.

3. При восприятии текста учителями достаточно часто встречаются случаи проявления своеобразного «наивного реализма», который характеризуется отождествлением художественного мира произведения с реальной жизнью, литературных героев (чаще всего романтических) с реальным человеком, объяснением сложной системы связей в произведении на бытовом уровне.

Выделенные черты восприятия художественного текста учителями во многом совпадают с чертами восприятия учащихся, что говорит о единстве действия законов освоения произведений читателем.

Критерии качества чтения как метода освоения текстов различного типа

Долгое время в методике преподавания литературы основными критериями качества чтения считались адекватность, полнота и глубина понимания текста. Эти критерии детализировались, уточнялись, но до середины XX века оставались неизменными. С появлением работы В. Ф. Ас-

муса «Чтение как труд и творчество» к ним добавился еще один критерий — наличие двойкой установки читательского восприятия, обеспечивающей диалектику чтения. «Там, где двойное условие отсутствует, чтение даже не может начаться» [4, с. 59]. Эта установка предполагает создание условий, обеспечивающих активную деятельность ума в процессе чтения.

В. Г. Маранцман в книге «Труд читателя» применяет этот критерий качества чтения художественного текста в методике преподавания литературы. По его мнению, активное эмоциональное восприятие текста и творческая активность читателя в процессе чтения должны стать своеобразными «ключами, которые откроют читателю мир художественного произведения» [47, с. 6]. Но главное в процессе чтения — это оценка, анализ художественного произведения, «школа понимания». «Период ученичества проходят живописцы, осваивая рисунок, знакомясь с разными способами наложения краски на холст. Литература — сложнейшее из искусств. И для того чтобы стать настоящим читателем, нужно тоже пройти школу — школу анализа художественного произведения» [там же, с. 6]. Полнота и глубина анализа, по мнению ученого, зависят прежде всего от общекультурного уровня развития личности — от того, какие литературные произведения ученик читал, какие музыкальные произведения он слушал, какие видел картины, статуи, здания, а также от того, с какой степенью внимания, интереса и понимания он их слушал и рассматривал. Поскольку каждое художественное произведение — «это новый и сложный мир, который не похож на все прежде виденное» [там же, с. 7], культурный контекст помогает, по мнению В. Г. Маранцмана, уйти от стандартизированного шаблона в трактовке творчества писателя и обеспечивает не только глубину и полноту постижения смысла его произведения, но и адекватность восприятия авторского текста.

С развитием теории информации и лингвистического направления исследования в психологии критерии качества чтения стали пересматриваться. Поскольку в терминах теории информации объект искусства рассматривается как материальный код обобщенных человеческих переживаний и при чтении должна свершиться тождественная рас-

шифровка этих переживаний, знаком, символом которых является произведение, то акценты в критериях качества чтения смещаются в сторону интеллектуальной составляющей. Исчезают из критериальной основы положения, связанные с оценкой творческого начала в процессе чтения текстов. Критерии становятся более универсальными, ориентированными на процессуальный характер освоения текста, учитывающими способы работы читателя с различными источниками информации, в том числе и с художественной литературой.

Г. Д. Чистякова предлагает следующие критерии качества освоения прочитанного текста. «До сих пор, — пишет она, — критериями понимания служили адекватность, полнота и глубина, проявляющиеся в ответах на вопросы». Сегодня же, по мнению ученого, необходимо ввести новые критерии: 1) чувствительность к неполноте информации, выражающуюся в заполнении смысловых скважин; 2) использование догадки для преодоления неполноты информации; 3) гибкость в применении контекста и понимании, которая проявляется в том, что последовательное введение новой информации приводит к изменению представления о содержании текста» [75, с. 288].

Данный подход к оценке качества чтения стал достаточно популярным. Он положен в основу критериев оценивания творческих заданий ЕГЭ по литературе и русскому языку, что послужило поводом для развития аналитичности чтения и стандартизованности мышления.

Стратегический подход в обучении чтению предложил коллектив психологов под руководством Г. Г. Граник. Ученые смоделировали образ «идеального читателя». Ими также обозначены и основные направления обучения предмету литература и критерии осознанности чтения. По их мнению, такой читатель начинает размышлять над текстом до чтения, активно и творчески перерабатывает текстовую информацию во время чтения и продолжает свои размышления о тексте после него. Читает он не торопясь, старается не пропустить ни одного «сигнала», «кода» текста, внимательно вычитывает «открытую» информацию и ту, что заложена в подтексте. Он подключает свой жизненный опыт, если нужно заполнить смысловые «скважины»

(Н. И. Жинкин) — пробелы, которые содержат информацию, понятную без объяснений. Он задает себе вопросы по ходу чтения и отвечает на них, сверяя ответы с исходным текстом, ведет постоянный диалог с автором. Отличительной чертой «идеального читателя» является яркое воссоздающее воображение, которое помогает ему не только представить и понять, но и хорошо запомнить прочитанное. Таким образом, психологи считают, что «идеальному читателю» присущи такие приемы работы с текстом, которые помогают понимать прочитанное:

- ✦ внимание к смысловым сигналам текста;
- ✦ умение активно воспринимать заложенную в тексте информацию, выделять в ней существенное и выражать суть прочитанного в устной речи;
- ✦ развитое воссоздающее и творческое воображение;
- ✦ развитая способность к интерпретированию с целью определения собственной эстетической или нравственной оценки прочитанного [20, с. 225—246].

В предложенном психологами подходе к чтению как способу освоения текстов учитывается активность восприятия, его способность выходить за рамки объективно созданного художником произведения, продолжать идею автора в сознании читателя в той мере, в какой она оказалась ему доступна. В критериях это отражается, но отсутствует факт, выявленный В. Ф. Асмусом, о личностной заинтересованности в процессе чтения, без которой чтение так и останется предметом анализа, пусть и утонченного, синтезированного, но не волнующего ученика. Можно научиться интеллектуальному постижению текста, но прочитанные произведения, не заставляющие «трудиться душу» (Н. Заболоцкий), оказываются невостребованными и быстро забываются.

Ученые, работающие над проблемой смыслового чтения (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Л. А. Мосунова и др.), предлагают в критериях качества чтения сделать иные акценты, будучи убеждены, что адекватное восприятие текста возможно лишь на уровне ценностно-смысловой сферы личности. Анализируя ответы учащихся после чтения художественного произведения, они выделяют четыре признака, которые, проявляясь поодиночке или в разных сочетаниях, приводят к неадекватному восприятию его:

✦ в процессе восприятия не удалось проникнуть в авторское видение мира, не произошло понимания смыслов автора;

✦ даже поняв замысел автора, учащийся не испытал соответствующих чувств, не разделил закодированных в произведении обобщенных переживаний;

✦ учащийся испытал чувства внешние по отношению к произведению, например, вследствие несовпадения своей системы ценностей с авторской;

✦ поверхностное восприятие художественного произведения.

Таким образом, особенности адекватного восприятия художественного произведения, по их мнению, совпадают с концепцией М. М. Бахтина о смысловом восприятии искусства, которое характеризуется как особая активность сознания, направленная, во-первых, на понимание авторской позиции в произведении — «постараться увидеть картину мира глазами автора»; во-вторых, на включение произведения «в свой, отличный от авторского, жизненный и культурный контекст» [5, с. 32—33].

Ученые определяют адекватное чтение как процесс, который вовлекает в познание всю личность целиком, он обусловлен жизненным опытом читателя, личностно значим для него и связан с чувством открытия. Критериями качества чтения, по их мнению, должны стать объективные признаки, позволяющие судить о том, что процесс адекватного восприятия совершился. Такими признаками, как отмечает в своей работе Л. А. Мосунова, могут быть:

✦ личная вовлеченность в процесс чтения — «смысловое восприятие — это восприятие всем существом, а не только рассудком, оно находится вне специального рационального анализа»;

✦ самоиницируемая вовлеченность в процесс чтения — «смысл нельзя передать, его можно отыскать, открыть при условии, что субъект обладает соответствующей установкой, готовностью к поиску смыслов»;

✦ способность к антиципации — «...обобщение элементов текста и предвидение, предвосхищение смысла всегда в той или иной мере присущи акту восприятия и обуславливают его целостный характер»;

✦ проникающая способность — «смысловое восприятие, воздействуя на сознание, изменяет мотивы и установки, обогащает ценностно-смысловую сферу личности, ведет к смысловым перестройкам под воздействием искусства»;

✦ личностная значимость — «учащийся знает, что читаемое произведение отвечает его потребностям» [53, с. 23].

Эти критерии оценки качества чтения очень близки к критериям, которые предъявлялись к чтению в методике преподавания литературы в 70—80-е годы XX века, но в наши дни они универсализированы и имеют метапредметный характер, что отражено в новом ФГОС.

Сегодня мы не можем говорить о критериях чтения художественных текстов, не учитывая достижений лингвистики, психологии, методики и литературоведения. Ученые все чаще констатируют факт того, что происходит изменение восприятия информации современным человеком. Культуру «нового» восприятия они характеризуют как *альтернативную* («альтернатива» — чередование), способную существовать в разных режимах — «погружения в один информационный поток и постоянного переключения между разными такими потоками» [74, с. 197]. Критерии качества чтения должны учитывать особенности мышления современного человека, которые проявляются в отказе от восприятия «длинного, целостного и линейно выстроенного текста», от доминирования причинно-следственных связей в организации текста, в тяготении к синтезу, в поиске нелинейных видов связи между смысловыми единицами текста (например, образной или ассоциативной и др.).

Методика преподавания литературы должна сохранить накопленный в этом вопросе опыт и в то же время принимать во внимание современное состояние проблемы чтения. Критерии литературного развития читателя-школьника, разработанные еще в 60—70-е годы XX века, когда доминирующим считалось качество чтения литературного текста с обязательной установкой на выявление причинно-следственных связей в нем, до сегодняшнего дня остаются неизменными и требуют корректировки.

В основу критериев литературного развития учащихся, используемых в практике школьного образования, положены уровни образной конкретизации и образного

обобщения, предложенные Н. Д. Молдавской, которые, по мнению ученого, являются показателями зрелости или незрелости читательского восприятия на всех этапах постижения художественного произведения. «Чем подвижнее связи между единичным и всеобщим, тем более обеспечивается индивидуальная неповторимость и гармоническая целостность художественного образа в восприятии читающего», — подчеркивает исследователь [52, с. 33]. Эти же параметры были предложены Н. Д. Молдавской для оценки результатов в литературном развитии учащихся в ходе обучения: уровень фотографического восприятия текста (чтение по объекту); уровень обобщений на сюжетно-событийной основе; уровень обобщений на основе композиции без понимания образа автора и с осознанием авторской позиции.

В. Г. Маранцман, основываясь на этих исследованиях, уточняет и конкретизирует критерии литературного развития школьников. Изучая возрастные особенности восприятия учащимися художественного произведения, он кроме уровней постижения текста и характера выявленных связей в процессе чтения каждой возрастной категорией школьников выделяет и такие критерии, как эмоции и воображение. Эти критерии качества чтения остаются принципиальными, так как, являясь существенными характеристиками этапов возрастного развития, элементами фиксации сдвигов в литературном развитии учащегося, отражают специфику чтения как творческого процесса.

На современном этапе, когда глобальные изменения когнитивного стиля мышления сформировали у учащихся тип восприятия, отличный от текстового, характеризующийся, во-первых, «большой скоростью обработки информации», способностью быстрого переключения с одной задачи на другую; во-вторых, предпочтением «нетекстовой над образной информацией» [74, с. 201], когда чтение воспринимается как «конвертация в практические инструкции», когда внимание стало рассеянным, а в краткосрочной и долгосрочной памяти от прочитанного текста практически ничего не остается, критерии должны быть уточнены.

На наш взгляд, сегодня резко возросла аналитичность чтения. Эмоции, проявляемые учениками в процессе чте-

ния, отличаются своей специфичностью. Они все больше «растворяются» в понятийной сфере; при этом воссоздающее воображение преобладает, а творческое все больше тяготеет к знаково-символичному. Мышление стало более «свернутым», тяготеющим к синтезу, постижению смыслов, но пойманная «свернутая мнемотическая программа» (Ю. Лотман) [42, с. 79], этот смысловой сгусток текста, остается до конца не постигнутым учащимися, поскольку образная логика у них практически не развита. Поэтому суждения школьников о прочитанном тексте часто остаются поверхностными и формальными. Значительную трудность вызывают у них и такие мыслительные операции, как точность и краткость передачи чужой мысли, сравнение и сопоставление. Поэтому в критериях оценки мышления так важно учитывать точность и глубину постижения смысла.

В педагогической литературе возрастное развитие читателя традиционно рассматривается как линейный процесс нарастания, обогащения и увеличения интеллектуальных возможностей учащихся. Определяя стабильные, неизменные для всех возрастов показатели литературного развития, методисты и психологи (Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, Е. К. Маранцман, Г. Г. Граник, Г. Н. Чистякова и др.) исходят из предпосылки, что возрастная динамика чтения — это постепенное формирование единых читательских качеств, возрастание от низших к высшему уровню читательской культуры.

Данные нашего исследования позволяют уточнить некоторые теоретические выводы, которые касаются особенностей возрастного восприятия художественной литературы.

✦ Становление читателя — это диалектически сложный, скачкообразный процесс, характеризующийся качественными сдвигами. Он обусловлен социокультурным и информационным пространством, в котором находится ученик.

✦ Особенностью диалектического процесса читательского развития является тяготение уже на ранних этапах восприятия (5-й класс) к синтезу как основной форме мышления. Эта способность заметно совершенствуется к 9—11-м классам.

✦ Наивный реализм перестает быть единственной сущностной характеристикой процесса чтения на раннем возрастном этапе школьного обучения. Приоритет анализа в подходе к литературному произведению при ослабленном чтении разрушает целостность его восприятия, приводит к упрощению художественного образа. Своеобразная «глухота» к слову, его образности порождает бытовую трактовку и искажение смысла текста.

✦ Для целостного постижения литературного произведения все чаще используются читателями разнообразные типы нелинейной связи (на основе образа, мотива (лейтмотива), метафоры), все реже в их ответах встречаются указания на линейные виды связи (причинно-следственная, на уровне сюжета и т. д.). Это можно объяснить особенностями мышления современного человека. Сегодня интеллектуально развиваться и мыслить — значит оперировать не значениями, а смыслами. Поэтому приоритет синтеза как основной формы мышления и оперирования нелинейными типами связей для установления смысла художественного текста становится очевидным.

✦ Прагматическое отношение к чтению в обществе порождает полярность восприятия читаемого: с одной стороны, фотографическое чтение, когда информация из прочитанного текста не осваивается, а только ретранслируется, а с другой — текст осваивается на высоком философском уровне.

Выявление этих особенностей возрастного восприятия читателя-школьника и взрослого читателя требует корректировки критериев литературного развития. На наш взгляд, сегодня они должны быть более «разветвленными» и учитывать сложность и многообразие всех процессов, происходящих во время чтения художественного текста.



1. *Абульханова, К. А.* Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. — Воронеж, 1999. — 335 с.
2. *Аскарлова, В. Я.* Динамика концепции российского читателя / В. Я. Аскарлова. — СПб. : Изд-во государственного университета культуры и искусств, 2015. — 374 с.
3. *Асмолов, А. Г.* По ту сторону гомеостаза: историко-эволюционный подход к развитию сложных систем / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. — 2014. — № 4. — С. 3—15.
4. *Асмус, В. Ф.* Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. — М. : Искусство, 1968. — С. 55—68.
5. *Бахтин, М. М.* Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. — М. : Художественная литература, 1975. — 504 с.
6. *Беленькая, Л. И.* Дети — читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства / Л. И. Беленькая. — М. : РШБА, 2010. — 208 с.
7. *Беленький, Г. И.* Приобщение к искусству слова: раздумья о преподавании литературы в школе / Г. И. Беленький. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
8. *Библер, В. С.* От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в XXI в. / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1990. — 413 с.
9. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 398 с.
10. *Бочаров, А. Г.* Бесконечность поиска / А. Г. Бочаров. — М. : Советский писатель, 1982. — 424 с.
11. *Браже, Т. Г.* Целостное изучение эпического произведения : пособие для учителя / Т. Г. Браже. — М., 1964. — 304 с.

12. *Буслаев, Ф. И.* Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Русский язык и литература» / Ф. И. Буслаев. — М. : Просвещение, 1992.
13. *Водовозов, В. И.* Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов ; сост. С. А. Аранский. — М. : Педагогика, 1986. — 480 с.
14. *Воюшина, М. П.* Методическое обеспечение поликультурного образования в начальной школе / М. П. Воюшина // Русский язык в коммуникативном пространстве современного мира : сборник материалов Международной конференции 24—26 ноября 2010 года / под ред. Н. Д. Котовчихиной, Р. В. Сабаткоева ; отв. ред. Е. В. Гетманская. — М. : Экон-Информ, 2011. — 511 с.
15. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. — Т. 3. : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; подред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1983. — 369 с.
16. *Выготский, Л. С.* Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексами (логической памяти) / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 2013. — № 3. — С. 119—125.
17. *Галицких, Е. О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности : учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. — М. : Академический проект, 2004.
18. *Голубков, В. В.* Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. — М. : Учпедгиз, 1962. — 495 с.
19. *Голубков, В. В.* Художественное мастерство И. С. Тургенева : пособие для учителя / В. В. Голубков. — 2-е изд. испр. и доп. — М. : Учпедгиз, 1960. — 228 с.
20. *Граник, Г. Г.* Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. — 2-е изд., доп. — М. : Педагогика, 1991. — 256 с.
21. *Граник, Г. Г.* Литература 8—11 кл. : задачник-практикум / Г. Г. Граник, Л. А. Шаповал, Л. А. Концевая, С. М. Бондаренко. — М. : НПО «Образование от А до Я», 1999. — 352 с.
22. *Гуковский, Г. А.* Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике / Г. А. Гуковский. — М. ; Л. : «Просвещение», 1966. — 266 с.
23. *Гусельцева, М. С.* Триангуляция как метафорический конструкт: история и методологические перспективы / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. — 2014. — № 5. — С. 3—14.

24. *Гуткина, Э. И.* Л. И. Беленькая — уникальный исследователь и руководитель детского чтения : предисловие к книге «Дети — читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства» / Л. И. Беленькая. — М. : РШБА, 2010. — 208 с.

25. *Дубин, Б. В.* Чтение в России — 2008. Тенденции и проблемы / Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая. — М. : МЦБС, 2008. — 80 с.

26. *Дмитриев, О.* Стихи / О. Дмитриев // Юность. — 1990. — № 1. — С. 79—80.

27. *Егоров, Т. Г.* Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. — СПб. : КАРО, 2006. — 304 с.

28. *Жинкин, Н. И.* Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // Исследование чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. — М. : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — 432 с.

29. *Запорожец, А. В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды : в 2 т. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1986. — 320 с.

30. *Зимняя, И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.

31. *Зинченко, В. П.* Вклад М. М. Бахтина в психологию сознания / В. П. Зинченко / Вопросы психологии. — 2013. — № 3. — С. 3—21.

32. *Знаков, В. В.* Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека / В. В. Знаков / Вопросы психологии. — 2014. — № 4. — С. 16—29.

33. *Зоркая, Н. А.* Стенограмма выступления на Всероссийской конференции «Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы» / Н. А. Зоркая // Материалы Всероссийской конференции (Москва, 20—21 ноября 2008) / сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. — М. : МЦБС, 2009. — 280 с.

34. *Кабачек, О. И.* Читающие и нечитающие: факторы, влияющие на чтение современных подростков / О. И. Кабачек / Семейное чтение. — 2007. — № 5. — С. 29—31.

35. *Клычникова, З. Н.* Обучение изложению и сочинению на уроках литературного чтения / З. Н. Клычникова. — М. : АПН РСФСР, 1955. — 100 с.

36. *Курдюмова, Т. Ф.* Проблема восприятия художественного текста на уроках литературы / Т. Ф. Курдюмова // Взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения в процессе изучения литературы в школе : межвузовский сб. научных трудов. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. — С. 35—41.

37. *Лейтес, Н. С.* Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. — М. : Педагогика, 1971. — 280 с.

38. *Леонов, С. А.* Речевая деятельность учащихся IX—XI классов в процессе изучения литературы : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С. А. Леонов. — Москва, 1994. — 22 с.

39. *Леонтьев, Д. А.* Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2013. — № 3. — С. 67—80.

40. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003.

41. *Локалова, Н. П.* Стадии овладения учениками учебным текстом. Психология закономерности развития процесса смыслового анализа / Н. П. Локалова // Исследование чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. — М. : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — 432 с.

42. *Лотман, Ю. М.* Чему учатся люди : статьи и заметки / Ю. М. Лотман [предисл. Пеэтер Тороп, сост. : Сильвия Салупере, Пеэтер Тороп]. — М. : Центр Книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2010. — 410 с.

43. *Малахова, Н. Г.* Детское чтение глазами родителей / Н. Г. Малахова // Homo legens — 3: сборник статей «Памяти А. А. Леонтьева» / Н. Г. Малахова ; ред. Б. В. Бирюков. — М. : «Школьная библиотека», 2006. — С. 224—241.

44. *Мамардашвили, М. К.* Формы и содержание мышления / М. К. Мамардашвили. — СПб. : Азбука, 2011. — 288 с.

45. *Манн, Ю. В.* Динамика русского романтизма / Ю. В. Манн. — М. : Аспект Пресс, 1995. — С. 289—306.

46. *Маранцман, В. Г.* Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу : кн. для учащихся ст. классов ср. школы / В. Г. Маранцман. — М. : Просвещение, 1986.

47. *Маслова, Н. В.* Биоадекватная методика преподавания : методическое пособие / Н. В. Маслова ; отв. ред. Н. В. Куликова. — М., 2008. — 79 с.

48. *Матюшкин, А. А.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. А. Матюшкин. — М. : Педагогика, 1972. — 208 с.

49. Методика преподавания литературы : учебная хрестоматия-практикум для студентов высш. учеб. заведений / авт.-сост. Б. А. Ланин. — 3-е изд., исправ. и доп. — М. : Эксмо, 2007. — 512 с.

50. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. — В 2 ч. — Ч. 1. — М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. — 288 с.

51. *Молдавская, Н. Д.* Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. — М. : Просвещение, 1976. — 224 с.

52. *Мосунова, Л. А.* Структура и развитие смыслового понимания художественных текстов / Л. А. Мосунова. — М. : ПЕРСЭ-Пресс, 2006. — 336 с.

53. *Никифорова, О. И.* Восприятие художественной литературы школьниками / О. И. Никифорова. — М. : Учпедгиз, 1959. — 206 с.

54. *Новлянская, З. Н.* Роль установок в развитии художественного восприятия / З. Н. Новлянская // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании : материалы международной конференции, посвященной 95-летию Д. Б. Кабалевского (Москва, 7—11 декабря 1999 г.) / ред. : Е. Д. Критская, Л. В. Школяр. — М. : Флинта, 1999. — 296 с.

55. *Острогорский, В. П.* Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтений народу / В. В. Острогорский. — СПб. : Просвещение, 1913. — 325 с.

56. *Плюснина, Е. М.* Технология развивающего чтения в начальной и средней школе / Е. М. Плюснина // Алексей Александрович Леонтьев : сб. статей / ред. Б. В. Бирюков. — М. : РШБА, 2006. — С. 189—196.

57. *Пранцова, Г. В.* Современные стратегии чтения: теория и практика / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. — М. : Форум, 2013. — 368 с.

58. *Розай, П.* Очерки поэзии будущего / П. Розай [пер. с нем. А. И. Жеребина]. — Н. Новгород : ДЕКОМ, 2000. — 118 с.

59. *Романичева, Е. С.* Современный школьник — квалифицированный читатель или/и стратегический чтец? / Е. С. Романичева // Чтение как искусство: герменевтический аспект : колл.

монография / сост. и научный ред. Е. О. Галицких. — Киров : изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. — С. 380—385.

60. *Роткович, Я. А.* История преподавания литературы в советской школе : учебное пособие для студентов филологических специальностей пединститутов / Я. А. Роткович. — 2-е изд., исправ. и доп. — М. : Просвещение, 1976. — 335 с.

61. *Рубакин, Н. А.* Психология читателя и книги / Н. А. Рубакин. — М. : Изд-во «Книга», 1977. — 264 с.

62. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2006. — 713 с.

63. *Рыбникова, М. А.* Избранные труды: к 100-летию со дня рождения / сост. И. Е. Каплан. — М. : Педагогика, 1985.

64. *Рыбникова, М. А.* Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. — М. : Учпедгиз, 1963. — 314 с.

65. *Свирина, Н. М.* Перспективные направления чтения современных школьников / Н. М. Свирина // Чтение как искусство: герменевтический аспект : коллективная монография / сост. и научный ред. Е. О. Галицких. — Киров : изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. — С. 385—392.

66. *Свирина, Н. М.* Свободное чтение с детьми : уч.-метод. пособие для педагогов и родителей / Н. М. Свирина. — СПб. : Омега, 2012. — 160 с.

67. *Славина, Л. С.* Трудные дети / Л. С. Славина. — М. ; Воронеж : Институт практической психологии, НПО «МОДЭК», 1998. — 448 с.

68. *Сметанникова, Н. Н.* Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) / Н. Н. Сметанникова. — М. : Школьная библиотека, 2005.

69. *Соболева, О. В.* Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить / О. В. Соболева // <http://www.1september.ru>.

70. *Соколов, А. Н.* Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. — М. : Просвещение, 1968. — 248 с.

71. *Стоюнин, В. Я.* Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. — М. : Педагогика, 1991. — 367 с.

72. *Фрумкин, К. Г.* Откуда исходит угроза книге / К. Г. Фрумкин // Знамя. — 2010. — № 9. — С 184—194.

73. *Чистякова, Г. Н.* Понимание текста в процессе чтения : Исследование чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова; ПИ РАО. — М. : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — 432 с.

74. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде : материалы социологического исследования / сост. В. П. Чудинова. — М. : МЦБС, 2012. — 144 с.

75. Чудинова, В. П. Детское чтение в переходный период: социодинамика процессов трансформации / В. П. Чудинова // Homo legens — 3 : сборник статей: Памяти А. А. Леонтьева ; ред. Б. В. Бирюков. — М. : Школьная библиотека, 2006. — С. 186—208.

76. Шамрей, Л. В. Актуальные проблемы современной методики преподавания как науки в XXI веке / Л. В. Шамрей // Пушкинский альманах : сборник научно-методических материалов. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2006. — 196 с.

77. Шамрей, Л. В. Образный диалог времен как принцип и способ изучения художественной культуры / Л. В. Шамрей. — Н. Новгород, 1993. — 113 с.

78. Шамрей, Л. В. Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л. В. Шамрей. — СПб., 1995. — 36 с.

79. Эко, У. Отсутствующая структура : введение в семиологию / пер. с итал. В. Г. Резник и А. Г. Погоняйло. — СПб. : Симпозиум, 2006. — 544 с.

80. Юрьев, О. Заполненные зияния : книга о русской поэзии / О. Юрьев. — М. : Новое литературное обозрение, 2013. — 196 с.

Введение ✦ 3

Глава 1. Многоплановость задач и функций чтения

Эволюция представлений о роли чтения в психологии и методике обучения литературе в средней школе ✦ 6

Функции чтения на этапах восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения ✦ 16

Глава 2. Современный школьник и учитель как читатель

Место классической и современной литературы в художественных интересах современного школьника ✦ 35

Значение классного и свободного чтения с точки зрения учеников, родителей, учителей ✦ 50

Анализ качественных изменений в литературном развитии современных школьников в сопоставлении с развитием учащихся 60—70-х годов XX века (На примере произведений К. Г. Паустовского) ✦ 66

Уровень освоения современных художественных произведений учащимися 9—11 классов (На примере рассказа Т. Толстой «Смотри на обороте») ✦ 84

Восприятие и анализ учителями Нижегородской области произведений русской литературы XIX — начала XXI века (На примере рассказов К. Г. Паустовского, стихотворений М. Ю. Лермонтова и О. Дмитриева) ✦ 98

Критерии качества чтения как метода освоения текстов различного типа ✦ 130

Заключение ✦ 138

Литература ✦ 140

С. В. Тихонова

ЧТЕНИЕ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН

№ _____ №

НОВОЙ ШКОЛЫ

ПО МАТЕРИАЛАМ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ,
ПРОВЕДЕННЫХ В ОО
НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Монография

Редактор **З. С. Колодина**

Корректор **О. В. Панова**

Компьютерная верстка **Т. С. Родинко**

Оригинал-макет подписан в печать 01.03.2016 г.

Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура «SchoolBook».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 8,5. Тираж 100 экз. Заказ 2320.
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.

www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО