

Событие чтения как цель спецкурса по литературе в современной школе

Н. В. Налегач
Кемерово, Россия

Аннотация. В статье на основе практического опыта преподавания спецкурса «Практикум по медленному чтению» (для учащихся 9-го класса) предлагается один из возможных вариантов приобщения современных школьников к культуре чтения художественного произведения. Апробированная методика преподавания показывает, что сочетание двух принципов выбора произведения для совместного чтения с учениками — контекстуального, исходящего от учителя и обусловленного предложенными для изучения программой по литературе авторами и литературными течениями, и по желанию школьников — способно побудить подростков с интересом погрузиться в чтение русской классической литературы. При этом ключевую роль в понимании художественного произведения на уроке играет традиционный метод медленного чтения, позволяющий установить диалогические (субъект-субъектные) отношения между всеми участниками события интерпретации.

Ключевые слова: художественное произведение, событие чтения, медленное чтение, диалог, читатель.

N. V. NALEGACH. *The event of reading as the purpose of teaching literature in the contemporary secondary school*

Abstract. The main theme of this article is the “technology of slow reading”. The author of the article uses its own experience of this technology of teaching in the 9-th forms of the secondary school. The author considers that this method of reading may be one of the ways to file the contemporary schoolchildren to the culture of reading of the fiction literature. Approved methods of teaching shows that combination on two principles of choosing a work for joint reading with pupils — contextual proceeded from the teacher and motivated by the program for literature and from the other hand the choice and of desire pupils — promotes the teen-agers to immerse in reading of Russian classical literature with great interest. The key role in comprehension of the fiction literature at the lesson plays the traditional method of slow reading which allows to establish the dialogic (subject-subjective) relations among all participants of the event of the interpretation.

Keywords: fiction literature, event of reading, slow reading, dialogue, reader.

В последние годы на страницах научно-методических журналов активно обсуждается проблема кризиса чтения, ситуация «пренебрежения чтением» [Пранцова 2013: 20–21] и предлагаются разные способы выхода из нее: от формирования читательской среды в школе [Мишлимович 2013: 21–23] — до предложения различных методик чтения, анализа и интерпретации художественного произведения в рамках школьного образования, ориентированных на «...становление культуры художественного восприятия текста как читательской компетентности, необходимой для понимания произведений, изучаемых на уроке, и тех, что предстоит прочесть в дальнейшей насыщенной читательской жизни» (В. Б. Сергеева), а также создания программ, в основу которых положена задача «...сформировать понимающего читателя» (Л. И. Стрелец).

Одним из способов преодоления кризиса читательской культуры может быть спецкурс, целью которого является создание таких условий, при которых в пространстве школьного урока становится возможным событие чтения. Подобная цель спецкурса опирается на диалогический подход и личностно-ориентированную педагогику, при которых в центре образовательного процесса оказывается ученик, воспринимающийся как личность в ее становлении, раскрытии, проявлении и самореализации духовного потенциала. При таком подходе уроки литературы, содержательно наполненные всевозможными способами работы с художественным произведением, оказываются наиболее адекватной формой реализации идей и целей личностно-ориентированной педагогики, так как подключение диалогистики делает возможным осуществление в процессе урока субъект-субъектных отношений, согласно концепции М. М. Бахтина, «Событие

жизни текста, т. е. его подлинная сущность, всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [Бахтин 2000: 303]. Событийность чтения, таким образом, проявляется в ответственной творчески-познавательной реакции читателя на точки зрения автора и героя, если вспомнить идеи работы М. М. Бахтина «Автор и герой в эстетической деятельности».

При этом в момент осуществления чтения как события читатель учитель и читатель ученик оказываются в общей позиции, по одну сторону в отношениях автор — герой — читатель. Как следствие, между читателями возникает то, что С. П. Лавлинский называет учебным диалогом или вслед за теоретиками Школы диалога культур «диалогом согласия». «Важнейший «поворот» диалогической проблематики — осмысление коммуникативно-деятельностной природы теории и практики литературного образования, проявляющейся прежде всего в процессе совместной смыслодеятельности педагога-словесника и читателей-школьников, основу которой составляют восприятие, анализ и интерпретация литературного произведения» [Лавлинский 2003: 27].

Достижение цели спецкурса мыслится как создание таких условий, при которых во время урока учитель и ученики смогли бы стать участниками события чтения. В понимании сути этого события мы опираемся на методологические разработки и научно-практический опыт таких современных филологов, как Л. Ю. Фуксон и С. П. Лавлинский, которые, в свою очередь, основываются на диалогическом подходе, реализованном в работах М. М. Бахтина, М. Бубера, а также на принципах герменевтики и идут в одном направлении с разработками в этой области В. И. Тюпы, Н. Д. Тамарченко и Л. Е. Стрельцовой, в чьих трудах развитие читательской культуры напрямую связано с феноменологией литературных жанров.

Однако этот опыт преподавания литературы мы применили не в формате школьного предмета «литература», который сейчас во многом зависит от предложенных Министерством программ (предложение тем более убедительно, что по результатам прохождения предмета предполагается сдача ЕГЭ, задания которого не всегда соотносены с личностно-ориентированной педагогикой), а в чтении спецкурса, который условно можно обозначить как «Практикум по медленному чтению».

Освоение такого способа чтения является одним из возможных путей создания условий для участия в событии чтения как понимания смысла художественного произведения и личностного развития ученика и учителя вследствие этого опыта. При этом процесс чтения становится частью учеб-

ного диалога, как его понимает С. П. Лавлинский: «...прежде всего как герменевтический (т. е. «понижающий») способ общения-обучения на уроке литературы, адекватно отражающий онтологическое единство литературного произведения и многообразие соотносящихся между собой и взаимодополняющих позиций читателей-школьников, исследовательская и эстетическая смыслодеятельность которых в конечном итоге направлена на понимание ценностных кругозоров героя, автора и читателей-собеседников» [Лавлинский 2002: 14–15].

Диалог невозможен вне субъект-субъектных отношений, без участного включения учеников в процесс интерпретации. И если часть учеников сразу мотивирована на познание нового, то другая часть может этого интереса и не проявлять. Так как рассматриваемый спецкурс ведется в классе с углубленным изучением филологических дисциплин, для мотивации учеников первоначально был озвучен принцип расширения информационного контекста ради углубления своих знаний о русской литературе эпохи первой половины XIX столетия изучаемого в школьном курсе предмета.

Реализация такой мотивировки привела к нескольким принципам отбора материала. Первый условно можно обозначить как контекстуально-дополнительный. Так как в 9-м классе ученики изучают «золотой век» русской литературы, то авторы и произведения выбираются из этой же эпохи в соответствии с логикой школьного предмета. Так, если на уроке изучаются баллады В. А. Жуковского «Светлана» и «Людмила», то для чтения в рамках спецкурса, соответственно, выбираются баллады этого же автора, но из других тематических групп, традиционно выделяемых в литературоведческой традиции его изучения, античной и средневековой/рыцарской, например, «Ивиковы журавли» и «Замок Смальгольм, или Иванов вечер». Уже на этом этапе постепенно начинает применяться методика медленного комментированного чтения: чтение вслух, прояснение непонятных слов, историко-культурный и мифологический комментарий, необходимый для понимания описываемых в тексте баллад событий и ситуаций.

Имманентный анализ отдельных баллад перерастает в сопоставительный, отвечающий на вопрос, что позволяет рассматривать эти произведения на разные темы как реализацию балладного жанра? При ответе на этот вопрос актуализируются также знания, полученные на уроках литературы. В результате беседы осуществляется выход к законам балладного жанра в эпоху романтизма. Разговор о жанровой поэтике вызывает вопрос аудитории, а только ли в балладах сюжетобразующим началом становится страшная ситуация. Одна

из учениц вспоминает, что Иванов вечер как время размыкания границ между этим и потусторонним миром был описан и в повести Н. В. Гоголя «Вечер накануне Ивана Купалы». Так незаметно для самих учеников осуществляется второй принцип отбора материала — совместный выбор произведения для чтения на следующем уроке (уроках). На этом этапе, когда часть учеников знакомы с произведением, разумно предложить им прочитать или перечитать его дома и на уроке вступить в его интерпретацию, имея в виду их знакомство с фабулой.

Воспринявшие этот урок как «отступление от темы» ученики более охотно включились в процесс чтения-понимания, потребовавший, неожиданно для них самих, прочитывания отдельных фрагментов произведения вслух с целью развести точки зрения автора, рассказчика и персонажей на происходящие события. Чтение отдельных фрагментов вслух с последующей интерпретацией позволило им почувствовать не только страшность описываемой ситуации на уровне фантастической событийности вторжения нечистой силы в мир людей, но и выйти к переживанию ужаса нравственного выбора, вставшего перед Петрусем, куда более пугающего, чем сказочная образность ведьм и колдунов, в то же время удивиться искрометности юмора, пронизывающего гоголевский стиль, тем самым приподняться над кругозором героев и почувствовать присутствие в произведении точки зрения автора. Возвращение к читательскому опыту баллад В. А. Жуковского дало возможность почувствовать оригинальность того и другого авторов в изображении казалось бы сходной страшной ситуации и одновременно наметить разговор о жанровой поэтике и ее возможностях. Таким образом, оправдывается тезис С. П. Лавлинского о том, что «именно в смыслообразовательной зоне диалогического движения понимания закладываются основы жанрового сознания школьников. Будучи способом формирования и организации художественного целого, жанр одновременно является для читателей-подростков своеобразным «индикатором отношения к литературе» (Л. И. Беленькая), с помощью которого они открывают новые художественные миры и учатся обнаруживать способы адекватного прочтения и интерпретации произведения. Жанр, выступая в качестве особого «расширителя» читательского сознания обеспечивает рост культуры эстетического восприятия» [Лавлинский 2002: 68].

Переход к творчеству А. С. Пушкина на уроках литературы актуализировал разговор об «Арзамасе», лицейском братстве поэтов и поэтах пушкинской плеяды, способствуя изучению жанровых разновидностей дружеского послания, элегий,

идиллии. Охотное погружение в изучаемые произведения было мотивировано не только образовательным процессом, но и внеэстетическими жизненными причинами. Так, изучение лирики поэтов-лицеистов совпало по времени с празднованием 19-го октября как лицейской годовщины, отмечаемой всей школой как в том числе и собственный день рождения. За счет этого, в том числе, преодолевался психологический и языковой барьер, существующий между литературой пушкинской поры и речевым опытом современных школьников. «Диалогизация образования, ориентирующаяся на коммуникативные, жанрово-типологические и культурно-возрастные принципы, снимает традиционное для литературоведения и филологической педагогики противоречие между синхронным, системно-структурным (изучение произведения) и диахронным, историко-генетическим (изучение литературного процесса) подходами к постижению литературы» [Лавлинский 2003: 37].

Таким образом, постепенно в диалоге с учащимися определялись произведения и авторы русской классической литературы, вызывающие у них интерес. При этом роль учеников в выборе произведения для чтения все возрастала по мере погружения в спецкурс. Так, нежелание читать А. С. Пушкина и противопоставление ему М. Ю. Лермонтова, характерное для девятиклассников, позволило ради понимания требуемой ими поэмы «Демон» прочитать предварительно и пушкинское стихотворение, и одноименные стихотворения М. Ю. Лермонтова, и повесть Н. В. Гоголя «Портрет».

Организация ситуации предвкушения чтения, медленное построфное чтение поэмы, начинающееся с чтения вслух, продолжающееся комментированием, образным анализом, анализом композиции и уяснением точек зрения автора и героя, нарастающее непосредственное эмоциональное живое сопереживание учеников Тамаре, на наш взгляд, позволило достичь цели — втянуть всю подгруппу в событие чтения-понимания. Только после этого была предложена первая письменная работа на свободную тему о том, в чем они видят смысл прочитанного произведения. Анализ этих письменных работ на предмет случаев подмены понимания поэмы собственной фантазией на ее темы и ситуации, игнорирующий текст произведения, стал переломным моментом в спецкурсе, когда установка на развитие умения чтения как понимания стала осознанной и получила внутриличностную мотивировку со стороны учеников. Вследствие этого стало возможным предельное замедление процесса чтения, самостоятельный переход учеников от стремления поверхностно

схватить развитие фабулы к желанию проникнуть в смысл художественного события, чему в немалой мере способствовала интеграция «...анализа и истолкования, но – как принципиально различных акций, целью одной из которых является объяснение «устройства» структуры произведения, а другой – понимание его смысла» [Фуксон 2006: 5].

Кроме того, замедление чтения стало следствием активизации читательской позиции школьников, когда в процессе чтения они самостоятельно начали видеть «загадочные» или «странные», требующие прояснения и истолкования моменты. Ведь, как точно подметил Л. Ю. Фуксон, «учиться читать — это вовсе не учиться только разгадывать и дешифровать. Это прежде всего означает учиться видеть саму загадку» [Фуксон 2006: 7]. Вследствие этого постепенно учитель передает необходимость задавать вопросы самим ученикам и таким образом достигается определенное равновесие читательских позиций учителя и учеников перед лицом произведения. При этом постепенно вопросы учеников начинают адресоваться не только учителю, но и одноклассникам, в силу чего ответ рождается не как готовая данность из уст учителя, а как результат общей беседы. Гарантом же адекватного понимания смысла произведения теперь выступает не авторитетное слово учителя, а их опора на незаметно и постепенно усваиваемый инструментарий системного анализа произведения. Так, прочтение «Жемчужного ожерелья» Н. С. Лескова, выбор которого был мотивирован святочным временем и удивлением, что оно стало источником самостоятельного жанра в литературе, заняло две полноценные пары и привело к знакомству с жанром святочного рассказа. Более того, понимание рассказа позволило выяснить функции жанра в создании художественного произведения, о чем неоднократно писал Н. Л. Лейдерман, давая свое определение: «жанр — это система принципов и способов художественной завершенности, т. е. организации произведения в целостный образ мира (модель мира, «сокращенную Вселенную»), воплощающий эстетическую концепцию человека и мира» [Лейдерман 2006: 7].

В результате перехода к практике событийного читательского урока посредством метода медлен-

ного чтения существенно возрос интерес учеников к процессу чтения, выразившийся в желании не торопясь прочитать произведение, уловить не только фабульный ряд, но и понять смысл. Это мотивировало школьников на охотное освоение различных инструментов литературоведческого анализа, возникающее из желания глубже понять ту или иную грань читаемого произведения. Таким образом, один из достаточно традиционных методов в преподавании литературы — медленное вдумчивое чтение — получает новую жизнь как один из способов создания события чтения на уроке. При таком использовании он позволяет достичь цели — научиться читать с тем, чтобы освоить предмет спецкурса — художественное произведение как особую эстетическую реальность, существующую по своим уникальным законам, во многом опирающимся на законы жанра.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М. М. Проблема текста // Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. — С. 299–317.

Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. — С. 9–226.

Лавлинский С. П. Диалог читателей в контексте литературного образования. Кемерово, 2002.

Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов. М., 2003.

Лейдерман Н. Л. Проблема жанра в модернизме и авангарде (Испытание жанра или испытание жанром?) // Русская литература XX–XXI веков: Направления и течения. Вып. 9. Екатеринбург, 2006. — С. 3–33.

Мишлимич М. Я. Читательская среда в школе: создание и поддержка // Литература в школе. 2013. № 6. С. 21–23.

Пранцова Т. В. Школьный предмет «Литература» в ситуации пренебрежения чтением // Литература в школе. 2013. № 1. — С. 20–21.

Фуксон Л. Ю. Чтение. Кемерово, 2006.

ДАнные об авторе

Налегач Наталья Валерьевна — доктор филологических наук, доцент Кемеровского государственного университета.

Адрес: 650043, Кемерово, ул. Красная, 6.

Эл. почта: nalegach@list.ru

ABOUT THE AUTHOR

Natalya Valeryevna Nalegach, Doctor of Philology, Associate Professor, Kemerovo State University.