

Н. Н. Иванов, Л. Е. Агапова

Актуализация читательского опыта учащихся в процессе осмысления художественного текста

В статье поставлена проблема отношения читательского опыта и осмысления художественного текста учащимися младшего и среднего звена. Авторы сконцентрировали внимание на функциональной стороне опыта в решении учебных задач – это вопросы осмысления школьниками формы и содержания произведения литературы. В статье раскрыты филологические, психологические и методические особенности приемов актуализации читательского опыта. Обобщена работа по формированию представлений учащихся о связях формы и содержания произведения литературы. Рассмотрено соотношение опыта, знаний и умений, личностных качеств школьников, предложены развивающие опыт учащихся методические приемы и находки.

Ключевые слова: читательский опыт школьников, осмысление художественного текста, методика работы с произведением литературы.

N. N. Ivanov, L. E. Agapova

Updating of Pupils' Reading Experience in the Process of Understanding of the Art Text

In the article is raised the problem of the relation of reading experience and understanding of the art text by pupils of primary and secondary school. The authors concentrated attention on the functional part of experience in solving educational tasks - questions of understanding the form and content of the literary work by schoolchildren. In the article are revealed philological, psychological and methodical features of means to update reading experience. Work on formation of pupils' representations about links of the form and content of the literary work is generalized. The ratio of experience, knowledge and abilities, schoolchildren's personal qualities are considered, methodical means and finds which develop pupils' experience are offered.

Key words: pupils' reading experience, understanding of the literary text, methodology of work with a literary work.

Как соотносить осмысление художественного текста и читательский опыт учащихся младшего, среднего звена? Как на основе этого опыта вовлечь школьников в открытие глубинных связей содержания и формы произведения литературы? Остановимся подробнее на этой неоднозначной методической проблематике.

«Понятие «опыт» используется повсеместно и имеет самое широкое значение. В самом общем смысле слова, опыт – это накопление результатов психической деятельности живого организма» [6, с. 207]. В опыте проявляются функциональные характеристики мышления, он может быть использован в решении различных задач.

Приемы актуализации читательского опыта могут варьироваться, но все они должны быть адекватны художественному материалу и процессу чтения, личности ученика. В детстве доминирует художественно-игровая деятельность, образный, мифологический тип мышления является ведущим. Возрастные особенности младших и даже средних школьников таковы, что психо-

логические архетипы, схемы, «механизмы» внутреннего мира ученика могут быть трансформированы в опыт рационально осознанный. Иначе в процессе истолкования, осмысления разных значений, многоуровневой семантики текста следует соединить переживания, впечатления, память, эмоциональные ощущения читателя и новые данные.

Проведенные нами наблюдения показали, что смысловые ассоциации становятся глубже и богаче, если в границах опыта образно-эмоциональные реакции «требуют» облечения в слово [2]. Здесь и окажутся незаменимыми приемы анализа, интерпретации, «наивной этимологии», игровые и творческие. Они придают читательскому опыту полноту и осознанность, продуцируют сотворчество школьника и автора. «В процессе творческой деятельности знания усваиваются быстрее и надежнее», «эффективнее проходит процесс превращения знаний в убеждения» [4, с. 93]. Почему бы опыт чтения не подкрепить опытом зрительским? И тот, и другой

опыт учеников ограничен, но, почувствовав «на себе» условность искусства и неодинаковость выражения содержания в произведениях разных родов и жанров, они пытаются усвоить столь важное открытие. Так снимается противоречие между эмоциональными реакциями и осмыслением текста.

Под руководством учителя школьники готовили учебный урок-спектакль по произведениям фольклора (волшебная сказка «Василиса Прекрасная»). Для уточнения жанровой природы сказки было дано понятие сказовости, вечных сюжетов и мотивов, а для формирования собственной позиции, личного отношения к тексту мы поручили ученикам подобрать репродукции картин на темы русской старины, истории, иллюстрации к сказкам. Разработка костюмов, атрибутов, оформление спектакля настраивало на нужную манеру исполнения, поворачивало читателя к своему внутреннему миру.

В эмпатии, непосредственном бессознательном подражании образцам дети стремятся к тождеству с литературными героями, ставят себя на их место. Рассказы от лица персонажа, игра в актеров, несложные творческие интерпретации произвольно вводили учащихся в художественный текст и позволили определить позиции читателя и актера. Простую, но точную манеру исполнения школьники открыли в природе фольклорного жанра: сказка – устная проза, она «сказывается». Но в сценической версии текста сказку предстояло «пережить». Тем самым было усилено представление о сказке, жанре устной прозы, и ее атрибутах. Интерпретируя текст в виде «сказывания», учащиеся почувствовали его структуру, художественность, поняли сюжет как развитие действия, а динамику и «таинственные» интонации как жанровые черты волшебной сказки.

О том, как читатели нашли возможность осмысления произведений разных жанров, предварительно установив опытным путем различия в манере их исполнения, мы сообщали ранее [3]. Здесь же необходимо проиллюстрировать следующее. Ученики решали учебную задачу: сопоставить тон исполнения различных по стилю волшебной сказки «Василиса Прекрасная» и сказки-анекдота «Загадка». Манера исполнения первой неторопливая, напевная, с «таинственными» интонациями, но для новой сказки-анекдота следует подобрать иную. Как? Опереться пришлось на интуицию, ощущения читателя.

Учитель предложил выбрать для «Загадки» миниспектакль в стиле театра скоморохов, чтобы от субъективных эмоций направить учащихся к осознанию жанра и раскрыть суть юмора и гротеска. Действие небольшой по объему «Загадки» предельно сжато, хотя и насыщено, однако в интерпретации действие пришлось развернуть, чтобы рельефнее обозначить скупые характеристики персонажей, живой характер главного героя – сметливого, находчивого мужика. Приемы театра скоморохов ярче высветили юмористический смысл «Загадки». Скоморохи-школьники создали фон, на котором читается сказка и разыгрывается действие. Они появляются в начале спектакля и между эпизодами под звуки плясовой музыки. Ранее было дано понятие сюжета как развития действия. Теперь это определение оказалось связанным с умением выстраивать действие самостоятельно от одного эпизода к другому. Оформление, гротескные приемы насмешки оттенили сатирический пафос сказки, а сценическое воплощение подчеркнуло своеобразие ее жанра.

При изучении литературной сказки в пятом классе мы усложнили работу. Читательский опыт, полученный в начальной школе, был востребован на этапе знакомства с жанром: уточнены представления о фольклорной основе и авторском начале, прозаическом, стихотворном, драматическом вариантах литературной сказки. Ученики назвали ее мифопоэтические характеристики: универсальные «вечные сюжеты» и персонажи-архетипы. Затем сравнили манеру исполнения народной и литературной сказок. «Спящую царевну» В. А. Жуковского школьники предложили подвергнуть сценической интерпретации. Прием непростой, но эффективный [1].

Манера исполнения, оформление «Спящей царевны» подвели школьников к специфическим родовым и жанровым свойствам произведения, его содержанию. Теперь они четко представили саму суть жанра литературной сказки: она вырастает из фольклорной основы под вмешательством автора, Жуковский художественно обработал народный сюжет. Такой опыт позволил перейти к важнейшему читательскому умению – видеть присутствие автора в произведении литературы и понимать его позицию.

Сценическая работа была завершена исследовательской аналитической. В беседе о выборе жанра школьники сопоставили прочитанную и показанную сказку Жуковского с прочитанной ранее сказкой Ш. Перро «Спящая красавица». В

результате удалось добиться понимания функций жанра, обусловленности формы произведения его идеей. Большинство учащихся ответило, что Жуковский не только перевел сказку Шарля Перро, но и передал содержание фольклорного источника, совершенствуя литературный язык произведения. Школьники применили полученные знания и указали на сходство персонажей и «вечных сюжетов» в фольклорном источнике, у Перро и Жуковского.

На основании опыта могут решаться различные задачи литературного развития учащихся. Драматическая трансформация литературной прозы, перевод повествования в диалог раздвигают представления о специфике литературных родов: эпос – искусство повествования, драма – искусство диалога, действия. Так, читая М. Пришвина, были инсценированы отрывки его повести «Кладовая солнца», а в процессе трансформации текста оттачивались умения анализа и интерпретации, умение видеть, как содержание диктует структуру текста.

Пришвин назвал произведение сказкой-былью, воплотив в сюжетной линии нравственный и философский урок; органично соединил философский подтекст и увлекательное, драматичное фабульное начало. Сюжет построен так, что все герои сходятся у заветного места. Каждый шел сюда своим путем добра и зла, нес свои заботы, а ушел с потерями или приобретениями. «Пути животных и человека сошлись в самый критический для него момент (...) Потрясение, которое пережили дети, было их выходом к любви, не отягощенной уже узостью или корыстью личного интереса» [5, с. 119].

Определяя сверхзадачу «эксплуатации» читательского опыта, мы решили подвести учащихся к философской, нравственной проблематике сказки-были Пришвина. Этот урок выражен в идейной нагрузке повести (содержание), а проявился и в системе персонажей, и в драматичной фабуле, и в голосе автора, не назидательном, тенденциозном, а намеренно приглушенном сказовым началом повести. Здесь пригодились понятия мотива и сказовости. Такая непростая и объемная работа позволила развитие представлений соединить с отработкой умений, но главное – связать понятийно-репродуктивный и творчески-интерпретационный уровни читательской деятельности. Методическая модель была следующей. Сказка-быль – новая жанровая разновидность повести Пришвина – стала таковой, потому что в ней использованы фольклорно-

мифологические мотивы. Их школьники ищут в тексте, опираясь на опыт, знания и умения. Это мотивы ухода, испытания, встречи с опасностью, получения чудесных даров. Такое содержание требует специальной художественной формы. Авторская позиция выражена менее в прямых оценках персонажей, более в сюжете и повествовании (сказовость). Ученики не только нашли в тексте эти авторские суждения, но и объяснили, почему пути Митраши и Насти разошлись. Иначе, работа над текстом предполагала синтез: эмоциональную оценку персонажей, анализ и обобщение их поступков, событий, выход к идейному (концептуальному) уровню текста.

Порядок эпизодов для инсценирования выбирался в соответствии с сюжетом и мотивами повести; были найдены выигрышные для сцены художественные детали. Предварительно класс выполнил задания: требовалось написать все диалоги; подготовить рассказы о случившемся от имени разных героев: Митраши и Насти, собаки Травки, волка Серого помещика, ворона, сороки. Так мы «заставили» героев оценивать события, явления, видеть происходящее глазами каждого персонажа, но оценки героев вырастали из читательского опыта. Чрезвычайно функциональным оказался прием рассказа от лица героя – своеобразный анализ художественной реальности. Он помог представить внешний и внутренний облик персонажей, место действия, события, начать анализ эпизодов. Рассказчик создает детальное описание. Излагая одно и то же событие от имени разных героев, сочиняя диалоги, школьники детализировали повествование и соотнесли позиции автора, персонажей и читателя. Например, цель похода за клюквой в версиях автора, Митраши и Насти. Этот вариант задания проявляет характеры персонажей, причины их конфликта. Пятиклассники отметили, что все по-разному видят и цель похода, и предназначение скрытых в природе богатств. Благодаря сказовой манере исполнения школьник в роли лица от автора избежал прямых оценок героев. Для закрепления знаний о содержательности формы использовался анализ рассказов, сопоставление с собственной версией и текстом.

В процессе осмысления произведения литературы читательский опыт может быть и средством, и целью обучения. Школьники обогащаются интеллектуально, нравственно, эстетически. Слушая, комментируя рассказы об известных событиях от разных по характеру и жизненным целям героев, учащиеся проникаются их ценно-

стями и острее ощущают скрытый конфликт. В таком многоголосии более отчетливо звучит и позиция автора. Школьники определеннее реагировали на нее и на этом фоне давали свои оценки персонажей. Позиция писателя, таким образом, постигалась параллельно с «расшифровкой» «авторских знаков», в которых проявилась идея; иначе, осваивалась обусловленная содержанием художественная структура произведения. С другой стороны, рождалась личностная позиция читателя, что подтверждается анализом устных высказываний и письменных работ учеников.

Подводя итоги, правомерно отметить функциональное значение читательского опыта как существенного компонента в решении учебных задач.

Библиографический список:

1. Агапова, Л. Е., Иванов, Н. Н. Психологическая интерпретация художественного текста младшими школьниками [Текст] / Л. Е. Агапова, Н. Н. Иванов // Ярославский педагогический вестник. – № 4(57) – 2008: Серия «Гуманитарные науки»: научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. – С. 105–108.
2. Агапова, Л. Е., Иванов, Н. Н. Развитие образных представлений школьников в работе с художественным текстом [Текст] / Л. Е. Агапова, Н. Н. Иванов // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. Т. II. (Психолого-педагогические науки): научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 104–106.
3. Балан, Э. С., Иванов, Н. Н. Роль инсценирования и драматизации в литературном образовании школьников [Текст] / Э. С. Балан, Н. Н. Иванов // Ярославский педагогический вестник. – № 3 (60) – 2009. – Серия «Гуманитарные науки»: научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 47–50.
4. Леонов, С. А. Интегрированный урок литературы [Текст] / С. А. Леонов. – М., 1999. – 168 с.
5. Пришвин, М. М. Кладовая солнца [Текст] / М. М. Пришвин. – М. : АСТ, 2010.
6. Шарова, Н. В. Психосемантический анализ опыта мыслительной деятельности [Текст] / Н. В. Шарова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 3. Т. II. (Психолого-педагогические науки): научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 207 – 212.