

**Коммуникативное пространство художественного текста с позиции  
проблемы формирования читательской грамотности  
современного школьника**

*межкультурная коммуникация, художественный текст, читательская грамотность*

В настоящее время в России, как и во всем мире, в системе школьного образования плодотворно развиваются идеи межкультурного диалога. «В современном мире воспитание происходит при межкультурном взаимодействии больших и малых этносов. Этот процесс, наряду с развитием общенациональной культуры, обогащает как доминирующие, так и малые культуры. Подобная тенденция предполагает сопряжение через воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общего культурно-национального пространства, где каждый человек обретает социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам и субкультурам» [Джуринский 2010: 5].

В наибольшей степени формирование умений межкультурного диалога в школьном образовании затрагивает изучение языка и литературы. При этом успешность осуществления межкультурной коммуникации тесно увязывается с проблемами чтения и читательской грамотности современного школьника. Базируясь на концепции М. М. Бахтина о диалогической природе художественного текста, следует учитывать, что сам процесс чтения, который ученый называл «сотворчеством понимающих» [Бахтин 1979: 346], требует от ученика весьма специфических коммуникативных умений, позволяющих проникать в сложно организованное художественное пространство произведения и видеть автора как участника своеобразного культурно-исторического диалога с читателем.

Вместе с тем современный подросток зачастую воспринимает книгу не как феномен культуры, а как один из источников информации, взаимодействие с которым осложняется многими факторами. Литературные произведения, написанные в прошлом, позапрошлом веке и даже ранее, сложны для него не только в языковом отношении, но и с точки зрения привычной читательской практики. «Современный читатель с клиповым сознанием и мозаичным восприятием мира стремится прочитать художественный текст быстро, подчас улавливая только поверхностный смысл» [Аристова 2017: 415]. При этом остаются вне поля зрения те связи и взаимодействия внутри текста, с помощью которых автор направляет читательское восприятие и позволяет осознать идею произведения, а значит, вступить в диалогические отношения.

«Для чего художник, не довольствуясь простой хронологической последовательностью событий, отступает от прямолинейного развертывания рассказа и предпочитает описывать кривую линию, вместо того чтобы продвигаться по кратчайшему расстоянию между двумя точками вперед. Это легко может показаться причудой или капризом писателя, лишенными всякого

основания и смысла. И в самом деле, эти сюжетные кривые вызывали всегда непонимание и ложное толкование...» [Выготский 2016: 237].

Необходимо формировать у школьников особые читательские умения, чтобы научить их понимать логику развития авторской идеи даже в том случае, если она выражена не линейно и, как может показаться неусвоенному читателю, непоследовательно, с нарушением обычных для текстов информативного или научного типа причинно-следственных связей. Такое читательское умение функционально и важно для осуществления межкультурного диалога на любом уровне.

Ведь с такими «текстами» – в самом широком понимании – чаще всего приходится встречаться в различных жизненных ситуациях, что создает, порой, существенные проблемы для адекватного понимания высказывания, затрудняя процесс коммуникации. Более того, одним из важнейших качеств современного человека, находящегося в постоянно расширяющемся коммуникативном пространстве, является умение понять логику развития мысли собеседника, зачастую не совсем привычную. Отсутствие такого умения может привести к крайне негативным последствиям как для отдельного человека, так и для общества в целом.

Следует отметить, что отсутствие этого умения крайне негативно действует на мотивационную составляющую процесса чтения: нет ничего удивительного в том, что у человека не возникает желания читать нечто, совершенно ему непонятное, запутанное, а потому неинтересное. Еще сложнее обстоит дело с чтением произведений современных авторов, для которых характерно использование усложненных композиционных структур, разветвленная система «точек зрения», неоднородность текста. Причем к таким формам зачастую тяготеют наиболее талантливые, признанные современные мастера художественного слова.

Вместе с тем, по данным социологов, именно современная, правда, не отечественная, а зарубежная литература составляет основной массив самостоятельного досугового чтения подростков, а ее выбор далеко не всегда определяется с позиций художественной значимости – скорее, интересует то, что понятнее и очевидно ближе к проблемам современной молодежи.

Все это подчеркивает, что рассматриваемое умение имеет также большую значимость в отношении развития мотивации к чтению и выработке адекватных критериев оценки произведения, а значит, функционально и с позиции развития общей культуры подростков. Ведь воздействие произведения искусства возникает на пересечении «горизонта ожидания произведения и горизонта ожидания читателя, реализующемся в виде имеющегося у него эстетического и жизненно-практического опыта» [Яусс 1995].

Рассмотрим, как формируется это читательское умение на разных этапах изучения литературы в школе. С задачей определения последовательности развития событий в произведении (сюжета) ученики встречаются еще в начальной школе, в основной – это уже достаточно хорошо отработанный алгоритм действий. Следуя общедидактическим принципам доступности и соответствия возрастным особенностям учащихся, программа по литературе для 5-6 классов, как правило, включает небольшие по объему произведения с

ярко выраженным сюжетным началом. Для учащихся этого возраста характерно наивно-реалистическое восприятие произведения, их внимание сосредоточено на героях и развитии сюжета.

Но постепенно художественный материал усложняется, и в 7-8 классе предлагаются уже весьма объемные и сложные в идейно-художественном отношении произведения (например, повесть Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» – 7 класс; роман А. С. Пушкина «Капитанская дочка» – 8 класс), для понимания которых требуются умения не просто «пересказать» сюжет, но и установить последовательность его элементов, возвращаясь к прочитанному или же восстанавливая его по памяти. На этом этапе часто используется хорошо известный методический прием: составление сюжетной схемы.

Задачу упрощает то, что программа включает, в основном, произведения с линейным хронологическим сюжетом, хотя уже и на этом этапе может возникнуть серьезная проблема определения «точки зрения» (например, при изучении «Капитанской дочки»), но пока она еще не находится в центре внимания. Учащиеся к этому времени хорошо знакомы с понятиями «герой», «рассказчик», «повествователь», они понимают, что любое произведение создано автором, а значит, все в нем, в том числе и сюжетно-композиционные особенности, направлено на выражение авторской идеи. Но разобраться в сложностях соотношения структуры произведения и авторской интенции наиболее полно и эстетически совершенно воплотить свой художественный замысел им еще не под силу.

Такая задача стоит на завершающем основную школу этапе – в 9 классе. Именно здесь основу программы составляют сложные во всех отношениях вершинные произведения русской классики, по праву входящие в национальный литературный канон и занимающие законное место в мировом литературном процессе: романы А. С. Пушкина «Евгений Онегин», М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души». Их чтение для современного школьника связано с целым рядом трудностей, начиная с языковых «шумов и помех» (все они написаны в позапрошлом веке), сложностью проблематики и характеров героев и заканчивая художественными особенностями, включая усложненность конструктивных принципов, использованных каждым из авторов.

Нередко, сосредотачиваясь на содержательной основе произведений, учитель лишь декларативно знакомит учеников с художественной составляющей произведений. Но художественная идея, лежащая в основе произведения, никогда не может быть по-настоящему понята и оценена вне контекста ее воплощения, тот диалог с автором, в который юный читатель призван научиться вступать, оказывается, таким образом, разрушен.

Не в этом ли кроется причина того, что, как утверждают некоторые, классика стала неинтересна, сложна, да и просто не нужна современному молодому поколению? А может быть, все дело в том, что это поколение не приобретает – в силу целого ряда обстоятельств – необходимых читательских умений?

Конечно, сейчас можно легко найти информацию (и не только в учебнике) для ответа на вопросы о лирических отступлениях в «Евгении Онегине», композиционных особенностях «Героя нашего времени», жанровом

своеобразии «Мертвых душ». Для этого вообще не потребуется чтение этих произведений: достаточно кратких пересказов содержания, коими наполнен интернет, и готовых ответов на стандартные вопросы. Формально предметная задача будет выполнена, но это никак не отразится на развитии необходимых читательских умений, в результате чего путь к постижению этих поистине великих произведений, как и многих других, окажется закрыт, по крайней мере, в школьном изучении.

Но попробуем поставить задачу иначе: пусть наши ученики попробуют сами понять, почему автор именно так, а не по-другому построил свое произведение, какой логикой он руководствовался, что он стремился таким образом передать своим читателям и как ты, сегодняшний читатель, воспринял это авторское послание, что оно говорит именно тебе. И даже если юные читатели не смогут самостоятельно разобраться во всех тонкостях, поиск ответов сам по себе важнее для формирования их читательской грамотности, чем правильное, но уже готовое, кем-то (даже очень авторитетным) найденное решение.

Можно на это возразить, что современный школьник и так с трудом осиливает чтение такого объемного произведения, как, например, «Мертвые души», без особого интереса следит за похождениями Чичикова и уж тем более не станет по собственной воле задумываться, как автор выстраивает эту художественную конструкцию. Но попробуем озадачить нашего юного читателя вопросом: в каком месте произведения находится рассказ о биографии героя? Ответ найдется легко: это 11 – заключительная - глава. Разве это логично? Ведь, как правило, в произведениях сначала идет рассказ о детстве, юности героя, автор знакомит с ним читателя, а потом следуют события, которые составляют сюжетную основу. Почему же Гоголь выбрал такую странную последовательность?

На этот вопрос найти ответ в интернете или других источниках будет уже не так просто, тем более – что однозначного ответа не существует в принципе. Сделав такое «открытие», ученик-читатель вынужден будет сам задуматься и попытаться дать свое решение. Конечно, оно должно быть аргументировано (пусть и не очень квалифицированно), причем при обсуждении на уроке могут прозвучать разные ответы. Более вескими окажутся аргументы тех учеников, которые поймут, что требуется дополнительная информация (ее может дать учитель, а можно и самостоятельно найти и в учебнике, и в интернете) о замысле писателя. Да, этот замысел не воплотился полностью, но первый том поэмы Гоголь писал, рассчитывая, что вскоре познакомит читателя с продолжением истории Чичикова. С этой позиции биография героя в конце первой части уже не выглядит такой уж странной конструктивной особенностью: проследив за событиями, которые произошли в некоем губернском городе и его окрестностях, читатель знакомится с героем более обстоятельно, чтобы затем узнать о его новых приключениях, которые, в конечном итоге, должны были в корне изменить жизнь «подлеца-приобретателя».

Это один из возможных ответов, могут быть и другие, но очень важная читательская задача в любом случае уже выполнена: внимание учеников привлечено к особенностям воплощения и логике развития авторской идеи. А

вместе с этим они оказываются вовлечены в тот особый межкультурный диалог, который позволяет найти точки пересечения и взаимосвязи между временами и народами, писателями и читателями, живущими сейчас и в самые отдаленные эпохи.

«Нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное прошлое и безграничное будущее). Даже *прошлые*, то есть рожденные в диалоге прошлых веков смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершенными, конечными) – они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога» [Бахтин 1979: 373].

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017-2019 гг. Шифр проекта 27.7948.2017/БЧ.

#### Литература

Аристова М. А., Бердышева Л. Р., Критарова Ж. Н., Стрижекурова Ж. И. Межкультурный диалог в образовательном пространстве информационной эпохи. // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА – 2017): Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 411–417.

Бахтин М. М. Из записей 1970-1971 годов / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с. (346)

Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб: Азбука, 2016. – 448 с.

Джуринский А. Н. Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: «Педагогика и психология», «Педагогика» / А. Н. Джуринский. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 240 с.

Яусс Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения / Х.-Р. Яусс // Новое литературное обозрение, 1995. – № 23. – С. 23-30.