

«Диалог» читателей с автором на уроках литературы

Г. Н. Кудина,

кандидат психологических наук

Эстетически развитый читатель, согласно концепции М. М. Бахтина, в процессе чтения художественного текста «вживается» в условный мир, созданный автором, и «выходит» за пределы этого мира, пытаясь увидеть его «глазами автора», понять его позицию.

Прочтение художественного текста, осуществляемое таким образом, не только дает читателю возможность соучаствовать, сопереживать герою, но и делает читателя собеседником автора, позволяет ему вступать в заочный диалог с автором по поводу авторской оценки модели мира, соглашаться или спорить с ним, вырабатывая свою собственную читательскую оценку.

Такое понимание полноценной читательской деятельности позволяет наметить по крайней мере два типа¹ неадекватного читательского восприятия. Первый тип читателей широко распространен не только среди детей, но и среди взрослых и получил название «наивный реалист». Он воспринимает художественное произведение не как условную модель мира, созданную авторским воображением и выражающую его позицию, а как реальную жизнь, буквально «запротоколированную» автором, зеркально отраженную в произведении. Этот читатель не идет дальше сопереживания полюбившемуся герою, а иногда и сам становится на место героя, с азартом вживаясь в его приключения.

Второй тип неадекватно воспринимающего читателя менее распространен и представляет собой другую крайность. Этот читатель (условно его можно было бы назвать «формалистом-эстетом») искусствоведчески более менее образован, способен оценить сложные ухищрения формы, точнее, именно от совершенства формы он и получает удовлетворение. Но такое «эстетство» оставляет его почти равнодушным как к переживаниям рассказчика и героев, так и к мыслям и чувствам автора, к тому, как автор оценивает созданный им мир.

Неадекватность деятельности читателей обоих типов, при всей их полярности, определяется ущербностью практики эстетического прочтения текста. Они не воспринимают художественный текст в единстве его формы и содержания; в их прочтении отсутствует психологическое единство «вживания» в условную модель мира и «выхода» за ее пределы на точку зрения автора. Для таких читателей художественная форма в каждом своем моменте не выступает как содержательная, выражающая авторскую позицию, авторский принцип видения мира.

Прочтение художественного текста в единстве формы и содержания, как завершенной условной модели мира происходит только в результате особого эстетического творчества

¹ Существуют различные классификации читателей, включающие большее или меньшее количество типов, но часто исследователи выделяют два, которые мы и берем за основу.

читателя, в истинно художественном произведении эта модель завершена, но она задана совершенно особым художественным образом. Художник, создавая свою модель мира, строит ее на определенных акцентах, «вехах», оставляя многие действия героя и движения его души за текстом. И воплощенная в этой модели авторская оценка не выражена с однозначной прямолинейностью. Читатель на основании авторских «вех» должен творчески воссоздать условную модель мира и ее оценку автором, а также выработать собственное отношение к этой модели.

Читательская работа, следовательно, не является репродуктивной, она представляет собой сложную деятельность, в основе которой лежит творческое продуктивное воображение. И так как каждый человек обладает неповторимым читательским, эмоциональным и жизненным опытом, то условную модель и ее оценку автором он создает по-своему. В этой работе и учитель-словесник и читатели-школьники выступают в полном смысле слова творческими личностями.

Но работа читательского воображения должна идти в русле, намеченном автором. Чтение — это все-таки не собственное творчество, а сотворчество. В том случае, когда воображение читателя не организовано и эстетически не воспитано, начинается его произвол, который может увести читателя далеко от истинного авторского замысла. Читатель в конце концов может выстроить собственную модель мира, может быть, даже очень богатую, но не соответствующую авторской модели, а иногда и прямо противоположную ей. Такой произвол воображения ярче всего проявляется у читателей-дошкольников и младших школьников, но возможен и у более старших читателей.

Основная цель преподавания литературы в школе в свете сказанного выше — воспитание читателя, владеющего практикой эстетического прочтения текста. Такое чтение не привычный школьный анализ, направленный, с одной стороны, на поиск эпитетов или метафор, отдельных слов и выражений, а с другой стороны, на выявление житейских оценок характеров и поступков героев.

Эстетическое прочтение текста — это прочтение художественного текста как содержательной, выразительной формы. Оно предполагает заочный диалог с автором, понимание его точки зрения, собеседование с ним. Читатель постоянно ориентирован на решение двух взаимосвязанных вопросов: какими мыслями и чувствами хотел поделиться с читателями автор и как он это делает? Иными словами, чтение осуществляется как решение содержательных задач через раскрытие художественной формы.

Такое «собеседование» читателя с автором реализуется через собеседование читателей друг с другом по поводу какого-либо текста. Во время собеседования читатели-школьники обмениваются собственными прочтениями, пониманием, истолкованием текста. Учитель организует обсуждение читательских мнений, соответствие их авторскому тексту, корректирует варианты читательских прочтений, помогает выявлению возможных вариантов индивидуальных толкований, адекватных тексту, и толкований неадекватных, для которых в авторском тексте нет оснований. Эта работа возможна, разумеется, лишь на основе читательского сотворчества учителя и учеников.

Такое обучение следует начинать с первых шагов ребенка в школе, что-бы в погоне за навыками беглого чтения, грамотного письма и развитием логического мышления при чтении произведений художественной (!) литературы не растерять драгоценные дары детства: эмоциональное восприятие, способность к вживанию, эмоциональной идентификации с героем и т. д.

При этом на первых этапах обучения, когда школьник еще не сформировался как самостоятельный читатель-собеседник, учителю не следует навязывать детям свое прочтение текста — ведь оно всегда в известной мере субъективно и неполно. Если забыть, что самостоятельного читателя нельзя воспитать прямой передачей результатов собственного читательского развития, то вместо творческих читателей можно получить сорок подражателей

самому себе, с теми же читательскими предпочтениями, пристрастиями и оценками. На первых этапах роль учителя сводится к «дирижированию» диалогом маленьких читателей по поводу прочтения художественного текста, к стремлению серией вопросов по тексту привести самих детей к его адекватному пониманию. А варианты индивидуальных прочтений пусть пока исходят только от детей. И лишь тогда, когда учитель почувствует, что его собеседники способны выработать свою читательскую позицию и отстаивать ее, тогда можно начать в открытую делиться с детьми собственными развернутыми оценками. В этот момент и начнется настоящий равноправный диалог читателей, развивающий читательское сотворчество, заочный диалог читателей с автором. И в этом диалоге будут обогащаться не только индивидуальные интерпретации текста детьми, но, возможно, и читательское сотворчество учителя.

Таковы исходные положения. Мы совместно с З. Н. Новлянской попытались реализовать их в многолетнем эксперименте, который проводился в одном из классов школы № 91 Москвы. Объем статьи не позволяет описать все линии обучения, поэтому мы лишь покажем на отдельных примерах, как учились дети практике эстетического прочтения, читательскому сотворчеству.

Первый класс. Одна из линий обучения — формирование установки на восприятие эмоционального тона лирического стихотворения, на понимание настроений лирического героя. Эта работа проводилась на серии уроков, когда дети в художественном тексте искали «лицо говорящее», пытались понять и прочувствовать отношение, настроения, оценки. Из урока в урок дети читали лирические стихотворения, подобранные таким образом, чтобы можно было «вычитывать» разные настроения, их развитие. По ходу этой работы обогащался и «словарь настроений» детей ведь у дошкольников он очень беден — «хорошее», «плохое», «среднее», «нормальное». На этом фоне «веселое», «грустное» — это уже высший уровень. А надо научиться не только чувствовать всю сложную гамму настроений, но и выражать ее словами. В свою очередь, сами «слова» помогают ребенку осознать рождающееся чувство — трагическое и печальное, хвастливое или хвалебное, высмеивающее, таинственное, загадочное...

Идет урок. Перед первоклассниками — стихотворение И. Бунина, передающее очень сложное амбивалентное чувство «отрадной грусти», которого, по мнению многих детей, «не бывает».

Не видно птиц. Покорно чахнет
Лес, опустевший и больной.
Грибы сошли, но крепко пахнет
В оврагах сыростью грибной.

Глушь стала ниже и светлее.
В кустах сваялася трава.
И, под дождем осенним тлея,
Чернеет темная листва.

А в поле ветер. День холодный
Угрюм и свеж. И целый день
Скитаюсь я в степи свободной,
Вдали от сел и деревень.

И убаюкан шагом конным,
С отрадной грустью внемлю я,
Как ветер звоном однотонным
Гудит-поет в стволы ружья.

После первого прочтения на вопрос учителя о том, какое настроение у героя Бунина, дети отвечают: «Нежное, задумчивое, немного грустное», «Какую же картину рисует нам ге-

рой?» — спрашивает учитель. «Поздняя осень. Птицы улетели. Лес чахнет. Грустно», — отвечают дети.

И начинается вчитывание. Строка за строкой. Вначале — «грустное», «тоскливое», «мрачное», потому что «не видно птиц», «покорно чахнет» лес, «опустевший и больной». А затем появляется «НО»: «крепко пахнет в оврагах сыростью грибной» — это нравится рассказчику.

Далее появляется, говорят дети, «светлое ожидание», ведь глушь стала «светлее». Но в то же время листва — «тлея, чернеет» — это «тоскливое», «печальное», «скудное» настроение. И снова противоречие: дождь «холодный», «угрюм», но «свеж», степь — «свободная». Настроения разные: «угрюмое», «свободное», «бодрое».

И наконец, дети подходят к кульминационной точке развития настроения; «с отрадной грустью» герой вслушивается в звон ветра, как он «гудит-поет».

Так выстраивается «партитура» прочтения текста, обогащается первое читательское впечатление, собеседование читателей друг с другом помогает им «собеседовать» с героем.

Практика эстетического прочтения эпического текста иная: на первый план выступает задача понять характеры героев, их оценку автором, «разгадать» авторскую позицию, его замысел. Работа, подобная описанной выше, в I – II классах проходила устно, в процессе коллективного обсуждения художественного текста.

В третьем классе наши дети начали писать свои первые читательские отзывы.

Например, отзыв Ани о стихотворении С. Есенина «Нивы сжаты, рощи голы...»:

«Первыми строками автор очень красиво передал картину поздней осени. Мне кажется, что я вижу это солнце, эти горы, нивы, рощи... В первой строфе настроение печальное, мечтательное. А во второй появляется сонность, дремота. И мы вместе с дорогой начинаем мечтать о зиме.

В третьей строфе слова „Запрягался в наши сани“ говорят о наступлении зимы. И слово „звонкой“. Все это создает веселое настроение. В последней строчке стиха встречаются звуки „ш“, „с“ и „п“. От этого представляется мне хруст снега и свист метели.

Или отзыв Павлика о стихотворении С. Есенина «Пороша»:

«Есенин так же, как и в стихотворении „Нивы сжаты, рощи голы...“, как бы оживляет своих „героев“. Он пишет, что сосна, как старушка, в белой косынке „оперлася на клюку“.

А если к воображению Есенина добавить свое воображение, то получится, что у сосны-старушки болит голова, ведь у старушки над самую макушкой долбил дятел.

Есенин написал такое стихотворение, в котором очень интересное настроение. В первом четверостишии настроение спокойное, задумчивое, во втором — в первых двух строчках сказочное...»

Оба отзыва могут служить примером того, как творчески воссоздают маленькие читатели условную модель мира и ее оценку автором, как вырабатывают собственное отношение к этой модели.

Появились и первые удаchi в прочтении эпических текстов. Вот отзыв третьеклассника Миши о произведении К. Паустовского «Стальное колечко»:

«Паустовский рассказывает свою сказку о девочке, живущей в глухой деревушке у самого леса вдвоем со старым дедом Кузьмой.

Автор очень симпатизирует девочке. Имя ей придумал ласковое: Варюша. По поступкам ее видно, что она добрая, отзывчивая девочка: пошла за махоркой для большого дедушки в соседнее село, а была суровая зима. Поделилась бесплатно с не-

знакомым солдатом. И солдат понял, что она добрая и хорошая, ласково назвал ее „анютины глазки с косичками“ и подарил ей чудесный перстенок.

И мне девочка очень нравится, и я очень огорчился, когда она потеряла колечко. Но Паустовский не мог допустить, чтобы девочка оказалась несчастливой, и он сделал так, чтобы она весной нашла колечко, и показал, что Моховое — „истинный рай и нет другой такой хорошей земли на белом свете“ для Варюши и деда Кузьмы».

Миша выглядит уже вполне развитым читателем: он не только сопереживает герою, но и активно «собеседует» с автором, выясняет авторское отношение к герою, сравнивает его со своим собственным.

Достигнутый к концу младшей школы уровень читательского сотворчества позволил нам в четвертом классе углубить работу детей с текстом и, соответственно, усложнить темы их сочинений. Теперь это были уже не просто читательские отзывы, перед детьми ставились достаточно сложные задачи.

Вот как, к примеру, четвероклассник Алеша раскрыл тему «Характеры рассказчиков в стихотворении М. Лермонтова «Бородино» и в поэме Н. Некрасова «Крестьянские дети»:

«В стихотворении М. Ю. Лермонтова „Бородино“ рассказчик — старый солдат, участник Бородинской битвы. Он смелый воин, который гордится честью русского солдата. Он любит свою Родину, Москву и готов отдать жизнь, защищая ее от врагов.

Он солдат и ощущает себя частью русского войска, все время говорит „мы“ и не пытается рассказывать о своих личных подвигах, хотя чувствуется, что он мужественный, смелый человек.

Он гордится славным прошлым, с большим уважением говорит о своих боевых товарищах: „Богатыри!“ — и снисходительно относится к молодым солдатам. Он весь в воспоминаниях. И хотя по решению командования Москву пришлось отдать французам рассказчик показывает, что русские солдаты были героями, защищавшими Родину до последнего дыхания они „клятву верности сдержали“ в Бородинском бою.

Рассказчик в поэме „Крестьянские дети“ Н. А. Некрасова близок самому поэту, который любит и с детства хорошо знает крестьянских детей.

Он веселый, добрый человек. Он любит русскую природу. В его рассказ о детях все время вплетается живое описание природы, леса, его обитателей — зверей, птиц, времен года, солнца, грозы...

Он очень любит детей, называет их „милые плуты“, с удовольствием общается с ними, ему это интересно, в радость. Но в жизни крестьянских детей он видит не только игры, забавы но и тяжелый труд, болезни, нужду. И рассказывает об этом с болью сочувствием.

Эти два рассказчика совсем не по хожи друг на друга. Один — суровый мужественный воин, простой солдат а другой — образованный, мягкий человек, совсем мирный. Но оба они русские люди, которые любят свою Родину, свой народ и защищают его каждый по-своему».

Такое сочинение требовало не только прочтения текста, выстраивания его «партитуры» по ходу чтения, но и вычленения черт характера героя, более того, выхода за пределы одного текста, сопоставления. И Алёша довольно удачно справляется со своей задачей.

Конечно же, сочинение Алёши — это результат многолетнего труда по воспитанию читательского сотворчества. Как же достигается этот результат уже у младшего подростка?

Пятый класс. М. Пришвин «Кладовая солнца». Это уже большое серьезное произведение, которое к тому же дано в учебнике с сокращениями, искажающими авторскую позицию. Придется восстанавливать авторский текст.

И вот в течение трех уроков мы вслед за рассказчиком вглядываемся в героев, пытаемся понять их мысли и чувства, их характеры. Митраша, Настя, Травка, Антипыч, Серый помещик, а за ними — мудрый Пришвин, его понимание мира, человека, природы.

Наконец текст прочитан, наступает урок-обобщение. Вновь погружаемся в мир Пришвина. На обсуждение выносятся несколько проблем: сюжет, особенности рассказчика, специфика жанра (сказка-быль), смысл заглавия. Прочитаем отрывок из протокола урока:

Учитель. Итак, нам теперь ясно, почему Пришвин назвал свое произведение «былью». Не потому, что именно так было, — мы знаем, что Пришвин не был разведчиком торфа, но, как хорошо сказала Таня, «быль — потому что это могло быть на самом деле». А почему не просто «быль», а «сказка-быль»?

Миша. Мы не можем знать, что думает Травка.

Маша. Нет, здесь рассказчик-герой с плавающей точкой зрения².

Учитель. Да, и мы об этом сегодня уже говорили. А рассказчика героя с плавающей точкой зрения мы встречали и в рассказах.

Ира. Птицы как человек.

Маша. Злой ветер. Деревья зарычали.

Учитель. Злой ветер становится кем?

Таня. Отдельным героем.

Учитель. И что он делает?

Дима. Зло пошутил: и сосну, и ель принес.

Зара. Донес вой Травки.

Лена. Разрушил избушку.

Даня. Унес Митрашин голос.

Учитель. Стихийная сила природа становится, как в сказке, героем произведения.

Даня. Вот как в сказке — полянка кажется сказочной.

Аня. Болотная кочка не дает им расти (читает эпизод о елочках-старушках).

Дима. Лежащий камень, слепая елань — слова сказочные.

Учитель. Сказочный пейзаж. Даже слова сказочные: борина — звонкая, елань — слепая...»

Следующий этап — сочинение. Вновь погружение в текст, вновь диалог с автором, но уже наедине, без помощи читателей-собеседников.

Темы трудные. Но Дима в течение одного урока и практически без исправлений написал сочинение на тему «Взаимоотношения человека и природы в произведении М. Пришвина «Кладовая солнца». Приведем, не подвергая правке, сочинение Димы с его цитатами и выводами.

«Пришвин в своем произведении „Кладовая солнца“ показывает и очень ярко выявляет отношение человека к природе и природы к человеку. Природа леса не замечает маленьких ребят, этим показано то, что птицы не хотят зла людям и верят этим маленьким собирателям клюквы.

Дети очень взволнованы тем, что остались наедине с природой и видят ее пробуждение: „Затаив дыхание, сидели дети на холодном камне“. В этих строках показано не только ожидание ребят к первым лучам солнца, но и боязнь спугнуть это просыпание природы, они слушают первых птиц. Сам автор хочет, чтобы мы тоже поняли его чувства и вместе с ним и ребятами полюбили эту природу.

Но не только любовь проявляет автор к природе, он укоряет и порицает ветер за его жестокую шутку: «Злой ветер, устроив деревьям такую несчастную жизнь, прилетал сюда иногда покачать их». Автор жалеет эти деревья, а дети побаиваются

² Плавающая точка зрения — особый прием повествования, иногда называется «несобственно прямой речью». Речь ведется от лица рассказчика, но содержание речи как бы «переплывает» в мысли и чувства литературного героя, переплетается с ними.

их как бы душевных стонов и скрипов на все Блудово болото; „И тогда деревья выли и стонали на все Блудово болото“.

Не только читатели, автор и дети жалеют деревья, их понимают и сочувствуют им лесные звери и одичавшая, хотя не потерявшая веру в человека собака Травка: „До того близок был живым существам этот стон и вой сосны и ели, что одичавшая собака в Блудовом болоте, услышав его, выла от тоски по человеку“. Но скрип и стон деревьев пробуждает жалость и воспоминание о минувшем, не только о доброй природе, а злой, коварной; он побуждает говорить о своей неутомимой ненависти к доброй природе и даже к человеку: „...а волк выл от неизбежной злобы к нему“. Волк, злой ветер, само Блудово болото — это олицетворение злой и коварной природы. Разве можно сравнить и поставить равенство между этими олицетворениями зла и добра? Нет! И автор как бы взывает нас к этому. Он вместе с читателями ненавидит зло и любит добро.

Разная природа, и по-разному относится она к человеку, мы уже знаем о злой и доброй природе и знаем, как они относятся к человеку. Но все-таки есть еще одна сторона у природы, хотя в произведении ее представляет одна живая звериная душа. Эта живая душа и есть та самая собака Травка, которая выла от тоски к человеку. Я не преувеличиваю, говоря о том, что у собаки есть душа, нет. Травка и Антипыч... Это совсем не то, как мы представляем дружбу собаки и человека. Это не простая дружба, это истинная любовь друг к другу. Совсем мало рассказывает автор о понимании собаки к бессловесным словам Антипыча, но этого уже достаточно, чтобы показать единство человека и природы: „Антипыч как-то особенно поглядел на нее и собака сразу поняла человека: он звал ее по приятельству, по дружбе ни для чего, а просто так, пошутить, поиграть“.

Даже после смерти Антипыча собака видела в каждом человеке или добро и дружбу, или зло: „Для Травки все люди были, как два человека: один Антипыч с разными лицами и другой человек — это враг Антипыча“. Травка спасла жизнь Митраше и стала опять служить человеку, вот к чему привела любовь к людям, и она бы ла, наверно, очень счастлива.

Можно было привести еще много примеров, но и эти хорошо показывают отношение природы к человеку».

И последний, но не менее важный урок — анализ сочинений. На этом уроке читатели беседуют не только с Пришвиным: здесь они, как говорят сами дети, «критики критиков». Происходит последнее погружение в текст, «доводка» его прочтения.

Обсуждали мы и сочинение Димы. Выявили его стилистические ошибки, хотя эти ошибки, по нашему мнению, пока еще не недостаток, а свидетельство самостоятельности поиска трудной работы понимания автора и самого себя. Отметим, например, и расхождение с Пришвиным в оценке Блудова болота: для Димы оно — олицетворение зла, для Пришвина — кладовая солнца, добро, оставленное в наследство...

В заключение хочется отметить что, конечно же, мы иллюстрировали процесс обучения лучшими детскими сочинениями: нам важно было показать возрастные возможности развития читательского сотворчества, «диалога» читателя с автором.