

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ОЖИДАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК УЧЕБНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

О. В. Бородина, С. А. Швалова

Авторы статьи доказывают, что читательские ожидания школьников от книги могут эффективно использоваться на уроках литературы. Это возможно как при знакомстве студентов с незнакомым художественным текстом, так и при усвоении новых литературоведческих категорий, особенно жанровых. Активизация внимания на собственных читательских ожиданиях способствует более глубокому пониманию текста, пробуждению читательского интереса, позволяет моделировать творческие ситуации. При этом внимание уделяется не только ожиданиям юных читателей, но и ожиданиям преподавателя. Выводы, представленные в статье, получены в ходе практического использования эффекта читательских ожиданий на уроках литературы в средних и старших классах университета Наяновой.

Ключевые слова: читательский прогноз, эффект обманутого ожидания, читательская рефлексия, читательские ожидания.

Литературное произведение как воплощение творческого замысла автора предполагает последующее его восприятие читателем, который способен его адекватно воспринять, осмыслить, вступить с ним в диалог. Проблема читательской рецепции на сегодняшний день остается одной из самых актуальных в современной гуманитарной науке. В литературном произведении, в его внутренней структуре изначально автором заложены механизмы, проектирующие то или иное читательское восприятие. Так, по мнению М. М. Бахтина, диалогичность, которой обладает художественный текст, уже сама по себе «вопросающая, провоцирующая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая» [Бахтин 1986, 15], а следовательно, предполагающая активное взаимодействие читателя и автора. Определяя художественный текст как целостность, объединяющую в своей структуре субъекта, объекта и адресата высказывания, об особой роли реципиента говорит и М. Гиршман [Гиршман 1991, 54].

В школьной практике встреча с литературным произведением является не только учебной ситуацией, но и творческой. И работа с читательскими ожиданиями школьников может быть

Об авторах:

*Бородина Ольга Владимировна, преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Самарской государственной областной академии (Наяновой), Самара, Россия
E-mail: magnalia@yandex.ru*

*Швалова Светлана Алексеевна, преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Самарской государственной областной академии (Наяновой), Самара, Россия
E-mail: s.shvalova@bk.ru*

Адрес для переписки: ул. Молодогвардейская 196, 443001, г. Самара, Россия

весьма эффективной как в плане решения учебных задач, так и в процессе развития творческого потенциала учащихся.

На уроке важно, чтобы школьник не был пассивен, чтобы он был заинтересован в овладении той моделью, которую предлагает автор. И активизация читательских ожиданий, их реализованность или нереализованность способствуют пробуждению интереса к тексту, переходу к сознательному чтению, появлению желания узнать, почему возник «эффект обманутого ожидания», или, наоборот, почему его ожидания оправдались. Именно по этой причине, на наш взгляд, очень полезна такая форма работы, как «дневник читательских прогнозов», в который учащиеся могут вносить в виде записей свои соображения по поводу дальнейшего развития сюжета. По аналогичному принципу строится работа с текстом в учебниках литературы В. Ю. Свиридовой [Свиридова 2010, 115]. Художественный текст для чтения в учебниках дается дозированными фрагментами, которые прерываются вопросами, в том числе и на дальнейшее прогнозирование событий произведения. Результатом такой деятельности станет понимание того, как устроено произведение, получение нового эстетического опыта.

Читательские ожидания как учебная деятельность

Мы уверены, что читательские ожидания – это первый шаг к исследовательской деятельности, к осмысленному, вдумчивому прочтению текста. Очень важно при чтении и изучении незнакомых художественных произведений фиксировать внимание детей на их читательских ожиданиях, просить делать читательский прогноз. Например, при работе с жанровой моделью сказки народной и авторской сказки. Опыт показывает, что если на определенных фрагментах останавливать чтение текста народной сказки и просить ребят спрогнозировать дальнейший ход событий, то они, как правило, легко справляются с этой задачей. Их читательские прогнозы и читательские ожидания оправдываются – сюжетная модель народной сказки хорошо знакома им и усвоена с раннего детства. В дальнейшем, при работе с авторской сказкой, ребенок, ухватив часть, фрагмент сюжета и правильно его атрибутировав как элемент сказочного сюжета, сразу «достаивает» целое. Но его читательские ожидания могут и не оправдаться. В данной ситуации срабатывает фактор жанра, поскольку ребенок попадает в ловушку жанрового клише народной сказки. Эффект обманутого ожидания побуждает учащегося к исследовательской деятельности – почему не оправдался читательский прогноз, и пониманию одного из принципиальных отличий авторской сказки от народной: авторская сказка не сводима к универсальной сюжетной схеме.

Опыт показывает, что прием читательских прогнозов хорошо работает и при знакомстве с понятием «юмористический рассказ». Как правило, первая встреча с ранними юмористическими рассказами А. П. Чехова происходит в 5 классе. Как показывает практика последних лет, не все дети понимают, в чем заключается комизм ситуации, например в рассказах «Хамелеон» или «Толстый и тонкий». Так, при знакомстве с текстом «Ночь на кладбище» пятиклассникам была предложена для чтения только первая часть рассказа (до эпизода, когда рассказчик от страха теряет сознание). После знакомства с текстом учащимся требовалось

ответить на вопрос о том, как мог бы закончиться этот рассказ. Большинство учащихся написали продолжение в духе страшного рассказа, былички или страшилки. И это не удивительно: ведь чеховский текст действительно провоцирует неопытного читателя на подобное восприятие (события происходят в канун Нового года, погода скверная, время действия рассказа – глухая ночь). Поэтому практически все спрогнозировали дальнейшие события произведения Чехова как святочный рассказ «наоборот». Однако более внимательные читатели класса (а таких оказалось не очень много) обратили внимание на то, что рассказчик изрядно пьян, да и начинает он свое повествование уже с того, что сам отталкивается, т. е. дистанцируется от жанра народного сказания. Кроме того, как заметили эти внимательные читатели, цель у этого рассказа – развлечь барышень, так что это вряд ли должна быть страшилка. Из приведенной ситуации можно отметить, что большинство школьников верно ухватили общие черты жанрового канона, но не заметили авторской иронии и самоиронии рассказчика. Так что еще одно преимущество читательского прогнозирования – развитие читательской зоркости, привычки вслушиваться и вчитываться в текст, навыка, который развивается и формируется приемом «медленного чтения».

Ожидание преподавателя как деятельность

После изучения какого-либо материала преподаватель обращается к разным формам контроля, проверки. Знакомство с рядом ранних чеховских рассказов А. П. Чехова, например, может завершиться необычным чтением текста русского классика. Учащимся предлагается незнакомый чеховский рассказ, поделенный на несколько частей, которые читаются в авторской последовательности. Задача ребят – ответить на вопросы: «Что происходит в предложенном фрагменте?» и «Что будет дальше?», обосновывая свои предположения. В ходе такого внимательного чтения с остановками, рассуждениями, «дистраиванием» текста и угадыванием/неугадыванием авторской стратегии выявляется уровень освоения особенностей какого-либо жанра, понятия или целого этапа творчества писателя – чеховского «вдруг» и неожиданного финала в рассматриваемом примере. Рефлексия над долей верных или ошибочных предположений приводит к открытию сознательной авторской установки на «эффект обманутого ожидания», авторским приемам-обманкам, с помощью которых удалось усыпить бдительность читателя.

После изучения какого-либо материала преподаватель обращается к разным формам контроля, проверки. Знакомство с рядом хрестоматийных ранних рассказов А. П. Чехова, например, может завершиться работой с использованием методического приема «чтение с остановками». Учащимся предлагается незнакомый чеховский рассказ, поделенный на несколько частей, которые читаются в авторской последовательности. Задача ребят – ответить на вопросы: «Что происходит в предложенном фрагменте?» и «Что будет дальше?» с обоснованием своих предположений. Один из методических семинаров был посвящен рассказу «Жених». Этот опыт используется нами уже на протяжении нескольких лет.

Данный рассказ А. П. Чехова был разделен на четыре части. Первая часть представляет собой первый абзац, в котором описывается место

действия - вокзал. Фрагмент текста очень мал, всего шесть строк, поэтому внимание к деталям его повышенное. Учащиеся, как правило, говорят о суете и шуме, об особой атмосфере. Предположения о появлении каких-то героев рассказа в следующем отрывке оправдываются – юные читатели знакомятся с «молодым человеком» и «молодой девушкой» и часто угадывают, что речь дальше пойдет о прощании. «Слезинку, упавшую на губу молодого человека» некоторые учащиеся называют «не очень красивым замечанием автора». В третьем фрагменте довольно часто ребята видят «соседство» чувствительности и слезливости героев с упоминанием о деньгах, которые Петя передает Варе. Перед четвертым фрагментом - заключительным эпизодом рассказа - возникает очень много версий о том, что будет дальше: «Петя что-то забыл отдать своей возлюбленной», «он решил ехать вместе с ней», «забыл ей признаться в любви», ведь рассказ называется «Жених». Иногда некоторые внимательные читатели, которые с самого начала чувствовали, что «что-то здесь не так» (именно они в первом фрагменте замечают «неприятное» упоминание автора о разбившейся бутылке, во втором – о слезинке на губе Пети, в третьем – о деньгах, которые он передает Варе с ревом, причина которого расставание то ли с Варей, то ли с «четвертной»), высказывают дерзкое предположение: «он решил забрать у Вари отданные ей только что деньги» или что-то подобное. Несмотря на нелогичность такого поступка героя, на первый взгляд, они почти верно угадывают развязку. Разговор о расписке как о документе, о недоверчивости Пети, об особенностях отношений между героями и о чеховском «вдруг» завершают обсуждение этого рассказа.

Чтение с остановками успешно применяется при работе с небольшими текстами, рассчитанными на определенную установку читателя и ее развенчание. А вот как создается автором то или иное читательское ожидание – вопрос, ответ на который с удовольствием стараются найти старшеклассники.

Учащимся десятого–одинадцатого гуманитарных классов предлагается проанализировать новеллу Дж. Д. Сэлинджера «Лучший день для рыбки-бананки» (*A Perfect Day for Bananafish*; в рус. пер. «Хорошо ловится рыбка-бананка»). В построении этого текста автор использовал драматургический принцип – две сцены и эпилог. Старшеклассникам предлагается пять фрагментов: два – из первой сцены, два – из второй, последний – финал.

Размышления о первом и втором фрагментах отталкиваются от наблюдений за особенностями телефонного разговора Мюриель со своей матерью: «мама беспокоится о безопасности дочери, а она отвечает матери без удовольствия и искренности», «Мюриель переводит тему разговора», «неохотно делится новостями» и т. д. Рождаются некоторые предположения о Симоре – герое, который еще не появился, но о нем, о его странностях и нездоровье уже многое известно из разговора героинь: он «бледный, худой», «фокусничал с деревьями», что-то «хотел сделать с бабусиным креслом», «называет ужасной кличкой» Мюриель. Часто у ребят возникают вопросы о названии новеллы: «Кто такая рыбка-бананка?», «Почему о ней ничего не говорится?», «Текст точно так назы-

вається?» Название есть, а какие ожидания формировать читателю непонятно, потому что «речь идет совсем о другом». Третий фрагмент, самый объемный, посвящен диалогу Симора и трехлетней Сибиллы, отдыхающих на берегу. Читатели, уже подготовленные автором к встрече с героем, «настроенные» против странного молодого человека, найдут в этом отрывке текста множество примеров подозрительного поведения мистера Гласса. В один ряд выстраиваются версии его болезни: от дальтонизма героя до его нездорового интереса к маленьким девочкам. Этим «находкам» и доказательствам противостоит точка зрения других, не менее внимательных читателей: «он просто любит детей», «играет с Сибиллой», «говорит с ребенком на его языке». Чтение четвертого фрагмента сопровождается возгласом старшеклассников «наконец-то!», потому что он содержит историю рыбок-бананок. Рассказ о странных рыбках звучит на фоне постепенного погружения в воду молодого мужчины и маленькой девочки. Читатели не могут не заметить напряжения, возникающего благодаря подчеркнутому описанию опасности «предприятия»: «вода дошла Сибилле по пояс», затем юноша берет девочку на руки, на достаточно большой глубине девочка оказывается на матрасике, а герой берет ее щиколотки и «нажимает вниз», вода «заливает светлые волосики» девочки. Читатели говорят о страхе ребенка: Сибилла просит не отпускать ее и не заплывать дальше...

В самом коротком фрагменте продолжается развитие двух основных мотивов – мотива странности и мотива смерти. Сообщение о печальной судьбе странных рыбок, заплывших в пещеру и объевшихся там бананами, мужчина произносит одновременно с замечанием девочки об идущей навстречу им волне: Сибилла ее боится, а Симор предлагает ее не замечать. Его поступок старшеклассники называют «безумным» и «безответственным».

События финала оказываются неожиданными (так ведь этого требует жанр новеллы!) – прощание довольной Сибиллы с Симором и самоубийство героя в собственном номере рядом с мирно спящей женой Мюриель.

Беседа о том, каким образом Сэлинджеру удалось включить читателя в игру с автором, часто представляет собой море вопросов. Как получилось, что мы «собрали» «удачно подкинутые» нам доказательства нездоровья героя? Как поверили в то, что он может быть опасным для маленькой Сибиллы, и как пропустили то, что он любил читать стихи и произнес удивительно серьезную фразу про память и мечту? Как мы поверили мнению о герое, а не ему самому? Чем мы отличаемся от мамы Мюриель, которую сами же упрекали в ее интересах к сплетням, внешнему, а не духовному, хотя и почувствовали неявное ироническое отношение автора к ней?

В ходе такого внимательного чтения с остановками, рассуждениями, «достраиванием» текста и угадыванием/неугадыванием авторской стратегии выявляется уровень освоения особенностей какого-либо жанра, понятия или целого этапа творчества писателя – например, чеховского «вдруг» или неожиданного финала в новелле. Рефлексия над долей угаданных или ошибочных предположений приводит к открытию сознательной авторской установки на «эффект обманутого ожидания», авторским

приемам-обманкам, с помощью которых ему удалось усыпить бдительность читателя.

Читательские ожидания как творческая деятельность

Нельзя не согласиться с представителями рецептивной эстетики в том, что чтение, деятельность читателя предполагает творческую активность. При работе с читательскими ожиданиями важно помнить, что «горизонт ожидания» школьника принципиально иной, нежели у учителя, он не определяется знанием авторского стиля и манеры письма, кругом вопросов и проблем, к которым обращается конкретный автор. Процесс чтения текста похож в данном случае на его творческое домысливание, «дописывания» и «переписывания», приспособливание к современным культурным реалиям.

Например, при знакомстве с повестью Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» у некоторых школьников в процессе чтения возникают определенные читательские ожидания, которые не оправдываются в финале. Согласно читательским прогнозам семиклассников, повесть «Тарас Бульба» должна была закончиться славной победой героя, который принес мир и счастье всем людям и сам при этом остался жив. Другими словами, ожидания семиклассников опираются на знакомую и не так давно изученную ими былинку либо, что вероятнее, на массмедийный сюжет о супергерое. На такое восприятие героя школьниками провоцирует и сам гоголевский текст, приемы создания образа героя.

В итоге такое несостоявшееся читательское ожидание нашло выражение в творческой письменной работе «Тарас Бульба в современном мире». Ребенок рассмотрел выхваченного из своего художественного контекста героя в различных ситуациях, в которых он мог бы быть востребован.

Другим вариантом читательского прогноза является деформация, перестраивание, переписывание исходного текста. Наиболее показательными примерами являются произведения «Муму» И. С. Тургенева или «Белый Бим Черное ухо» Г. Н. Троепольского. В данном случае характерна попытка школьников перестроить, пересочинить финал текста, тем самым разрушив его целостность, но приведя к своей желаемой модели – как правило, модели сказки со счастливым концом. Причинами подобного стремления пересочинить сюжет произведения являются, во-первых, естественное желание юных читателей избежать трагического финала, неприятие безысходности и неотменяемости трагизма и жестокости мира. Во-вторых, современные дети, воспитанные на интернет-технологиях, «прочитывают» заложенные в произведении потенциальные, возможные сюжетные ходы. Подобно развитию сюжета компьютерной игры, в которой одна и та же событийная линия может развиваться разными путями, а следовательно, возможно и несколько финалов игры, как «плохой», фатальной, так и «положительной», и литературное произведение может иметь несколько концовок. И зачастую школьники не понимают причин, по которым так необходимо убивать собаку (рассказ «Муму»).

Действительно, мы очень часто сталкиваемся на уроках с ситуацией, когда изучаемый текст «закрыт» для детей, непонятен им. И все чаще приходится констатировать тот факт, что трудности возникают не только от встречи с незнакомой или, как говорят дети, «несовременной» ситуацией: нередко школьникам непонятны многие слова, которые не вызывали трудностей у их сверстников пять-десять лет назад. Метод читательских прогнозов позволяет не только продиагностировать глубину понимания учащимися изучаемого произведения, но и представить «чужой» для них, подчас неинтересный, даже скучный текст как занимательный.

Список литературы

- 1 Бахтин М. Автор и герой в эстетической действительности // Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 5–26.
- 2 Гиршман М. М. Литературное произведение: теория и практика анализа. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
- 3 Свиридова В. Ю. Литература: учебник–хрестоматия для 5 класса: в 2 ч. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2010. – Ч. 1. – 240 с.