**«Обучение читательской деятельности» (V – IХ классы). – Герменевтический анализ педагогической ситуации изучения литературных произведений».**

Любое художественное произведение является продуктом речевой деятельности писателя – это его мысли, идеи, высказанные в форме текста, и, следовательно, оно может выступать в функции средства коммуникации между автором и читателем. Если дидактической целью урока литературы (чтения) является включение учащегося в процесс понимания художественного текста, то обучение ученика читательской деятельности становится **коммуникативно ориентированным**. Художественный текст обычно выполняет несколько функций:

а) познавательную (несет информацию),

б) коммуникативную (является средством общения),

в) дидактическую (воздействует на эмоциональную сферу читателя, формирует представления о мироустройстве, нравственности и т. П.),

г) эстетическую (позволяет получать удовольствие от литературы как вида искусства).

 Однако любая из этих функций реализуется лишь при наличии читателя, готового «познавать», «общаться», «наслаждаться». И автор художественного произведения, и читатель только в том случае успешно вступают в коммуникацию по поводу данного художественного произведения, понимают друг друга адекватно, если они оба владеют знаниями о языке художественной литературы, умеют пользоваться данным типом языка. При этом ***автор*** главным образом пользуется средствами художественного языка для фиксации своего опыта, а ***адресат*** (читатель) концентрирует свое внимание на «раскодировании» языковых средств (единиц) с целью выделить смысл, передаваемый с их помощью.

Язык художественной литературы имеет только ему свойственные особенности:

1. Существование языка художественной литературы обусловлено не теми значениями языковых единиц (слов, словосочетаний или других языков), которые закреплены в словарях, а , прежде всего, теми смыслами и отношениями между объективным значением языковых единиц и субъективным (личным) опытом, которые наполняют сознание читателя. Это напоминает образование фразеологизмов, когда словосочетание из двух самостоятельных лексем (например, *червяк* и *заморить*) неожиданно приобретает собственное значение, достаточно далекое от лексического значения каждого из слов, составивших словосочетание. (Действительно, *заморить червячка* как фразеологизм обозначает «немного поесть, перекусить»).
2. Понимание рождается на стыке общекультурных и языковых норм, которыми пользуется автор, и личных представлений читателя. Связи между знаками (словами, словосочетаниями или предложениями) – носителями значений в естественном языке – и личным опытом читателя определяют появление смыслов. Именно **смыслы** являются **единицами художественного языка**.

Ведущим методом системы обучения **коммуникативно ориентированному** чтению является **герменевтический анализ** педагогической ситуации изучения литературных произведений. Это значит, что на уроках чтения учитель строит коммуникацию: учит детей осознавать свои коммуникативные роли, воспитывает уважение к собеседнику, будь то писатель (автор текста), учитель (организатор коммуникации) или ученик (читатель).

Урок литературы (чтения) организуется так, чтобы школьник понимал: если он читает произведение, то вступает в коммуникацию с писателем, которого в классе нет, но который всё, что хотел сказать, изложил в своем тексте, поэтому общение возможно и необходимо. Ученик в этом случае – ***читатель-адресат***, и его задача использовать все свои знания русского (родного) языка, чтобы войти в действительность художественного языка ***автора*** и понять его.

Если ученик выучил наизусть стихотворение и вышел к доске прочитать его, то он берет на себя роль автора-поэта, объединяющего себя с лирическим героем стихотворения. Чтобы “сыграть” эту роль, чтец не только заучивает строфы, он “входит в состояние” лирического героя стихотворения и от его лица декламирует стихи. Именно этому - входить в состояние персонажа - учит метод герменевтического анализа в учебной ситуации коммуникативно ориентированного чтения. Следовательно, перед тем, как дать задание выучить стихотворение наизусть и рассказать его выразительно, учитель должен провести элементарный анализ текста. Часто ученики (особенно ученицы) выразительно читают лирические произведения, и мы слышим, как они неправильно ставят логическое ударение, делают паузы, что говорит об их непонимании данного произведения. Чтобы не превращать чтение стихов наизусть в начетничество, которое оборачивается в конечном итоге неприятием поэзии, детям необходимо сначала “побеседовать” с автором-поэтом, попытаться нарисовать образ “лирического” героя, которого автор “спрятал” в стихотворных строчках. Коммуникативно ориентированное чтение позволяет детям учится, играя, тем самым мотивируя их к непростой интеллектуальной деятельности. В основу предлагаемой здесь методики положен герменевтический подход: вдумчивое чтение небольших текстов с подробным анализом интерпретативного характера.

Разберемся в механизмах **герменевтического подхода** к анализу текста.

Когда ребенок читает текст, у него складывается его собственное (поверхностное, неточное, но ЕГО) понимание содержания. После произведения (как правило, в учебнике) он видит список вопросов, имеющих целью облегчить, углубить, направить в “верное русло” его понимание. Но любой список вопросов, предлагаемый детям для обсуждения,

* во-первых, уже отражает понимание данного текста автором этого списка вопросов этого списка вопросов (методиста или составителя учебника). Тем самым он направляет понимание ученика в определенное русло рассуждений, заданное рамками своих вопросов, которые показывают его (методиста) собственное понимание (или общепринятое, т. е. каноническое). Получается, что автор вопросов **ограничивает** понимание читателя (ставит рамки);
* во-вторых, сам список вопросов - тоже текст. Прочитав его, читатель получает **еще одно** понимание, вступающее в противоречие с первым, т. е. с собственным пониманием текста произведения. И здесь возникает сложная мыслительная ситуация, в которой начинающему учителю невозможно проследить, что происходит с возникшими представлениями о содержании произведения: в какой мере текст вопросов повлиял на формирование представлений читателя о смыслах произведения, какие из представлений его собственные, а какие возникли в результате понимания текста вопросов, насколько его понимание “правильное”. Часто читатель теряет многое из “своего понимания”, считая необходимым подстроится под смыслы, навеянные вопросником;
* в-третьих, даже если не читать вопросы к произведению полностью, а отвечать на них сразу по прочтении каждого последующего, происходит коммуникация **по поводу текста и в связи с замыслом учителя** (или составителя вопросника), а не **коммуникация непосредственно с автором произведения**. Читатель хочет **понять** ***автора***, а ему предлагают ***понять понявшего***, т. е. понять того, кто уже понял (по-своему) текст автора, в данном случае - составителя вопросов.

Чтение как вид речевой деятельности более других видов зависит от **понимания** читателем текста. Каким образом “читатель” улавливает смысл художественного произведения? Существует, как минимум, два пути “схватить” смыслы произведения? интуитивный и когнитивный. Часто младшему школьнику не требуется никакого анализа, чтобы получить полное удовлетворение от прочитанного произведения: это значит, что писатель задал верный тон, нашел нужные слова, построил их в самые понятные для ребенка синтаксические конструкции, что позволило на чувственном уровне - интуитивно - воспринять текст адекватно. К такого рода произведениям относятся сказки, народные и авторские, произведения фольклора (пословицы, песенки-потешки, прибаутки, поговорки и т. п.) и детской литературы. Произведения устного народного творчества отлично воспринимаются детьми, так как являют собой период “младенчества и детства” народа, что выражается в непритязательности, наивной фантазии, доверчивости, ритмичности - качеств, свойственных младшему школьному возрасту.

Когнитивный путь позволяет учителю включить в читательскую деятельность дидактическую составляющую: интеллектуальное рассмотрение произведения позволяет обнаружить другой уровень отношений с литературным произведением: коммуникацию с автором. Анализ текста позволяет углубить и разнообразить смыслы, возникшие при первичном восприятии, расширить представление о тех реалиях, персонажах, событиях, о которых прочитано. Однако при этом необходимо сохранить эмоциональную составляющую впечатления от текста, что при рассудочной деятельности аналитического характера довольно трудно сделать. Именно герменевтический подход позволяет разумно сочетать интеллектуальную и эмоциональную стороны восприятия художественного текста.

Несомненно, что возникновение смысловых единиц становится возможным благодаря соотнесению читателем описываемых действий персонажа и **личного опыта понимающего**. Так, к примеру, только тот читатель “опознает”, к какому социальному типу принадлежит рассказчик (он же - персонаж повести), кто имел в собственной жизни косвенные или прямые связи с такого рода слоями населения и обладает представлениями об особенностях их речи и социального поведения. Поэтому насыщение школьной программы текстами писателей XIX - XX вв., повествующих о “свинцовых мерзостях” минувших эпох (“Вертел”, “Янко-музыкант”, “Гуттаперчевый мальчик”, “Дети подземелья” и т. п.) неэффективно для современного читателя - эти произведения не вызывают у маленького читателя ожидаемой реакции сопереживания, потому что каждая строка изобилует реалиями давно ушедшего времени, объяснить которые чрезвычайно трудно и “времениёмко”. Урок чтения такого произведения превращается либо в тренировку технического навыка (читаем все подряд, но не понимаем), либо в утомительное спотыкание о непонятные слова с долгим комментарием учителя, которому самому не так-то просто растолковать “дела давно минувших лет”.

Каковы же **действия читателя**, которые могут быть ориентирами учителю **для организации понимания художественного текста**?

1. Выделение действующего лица (лиц) и определение типичных черт персонажа на основе обращения к личному социальному опыту. Для этого можно задавать вопросы типа: “Кто бы мог так говорить (действовать)? Какой у него характер? Как говорит, действует данный персонаж? Встречались ли мне в жизни люди, похожие на этого персонажа? В чем сходство? К какой группе (по роду занятий, по типу мировосрпиятия и т. д.) относится человек, подобный изображенному персонажу?”
2. Выделение черт, характеризующих автора, и построение образа автора. (Не путать его с реально существующим или существовавшим писателем начинающему читателю весьма сложно!) Для определения этого образа можно опираться на все характеристики или все его проявления в тексте. Ими могут быть: в повествовании “голос со стороны”, не соответствующий “голосу” (мыслям и чувствам) персонажа; переживания, возникающие у читателя по мере чтения текста, но не связанные непосредственно с действиями персонажа (“спешно”, “страшно”, “грустно” и т. д.). Выделению образа автора в структуре произведения также способствует прием установления расположения действующих лиц (где, кто с кем в каких отношениях и т. п.), обстановки того места, где разворачивается действие.

Например, читаем отрывок из рассказа “Каштанка” А. П. Чехова:

У незнакомца обстановка бедная и некрасивая: кроме кресел, дивана, лампы и ковров, у него нет ничего, и комната кажется пустою; у столяра же вся квартира битком набита вещами; у него есть стол, верстак, куча стружек, рубанки, стамески, пилы, клетка с чижиком, лохань…

Учитель “подталкивает” осмысление текста вопросами уточняющими понимание содержания: *Как вы думаете, кто это рассказывает? Попробуйте нарисовать портрет рассказчика. Почему при чтении этого предложения вам стало смешно?*

Ученики очень хорошо чувствуют юмористический характер текста и отвечают примерно так: “Смешно, потому что герой, который это видит и описывает нам, неправильно говорит про обстановку. Ведь ковры, кресла, диван - это как раз богатая обстановка, а стружки, рубанки и лохань - наоборот, говорят о бедности, как будто у хозяина нет своей квартиры, и он живет на своем “рабочем месте”. Понятно, что автор показывает комнату незнакомца “глазами” Каштанки.

3. Определение характера отношений между образами персонажей и автора. Поиск оценочных, стилистических окрашенных слов, выражений помогает сформулировать авторское отношение к поступкам героев или их речи.

Продолжая обсуждать отрывок из “Каштанки”, учитель задает детям вопросы: *Как же это помогает представить героя текста? Какие черты его образа мы здесь обнаруживаем, и как они помогают понять автора текста?* Ученики отвечают (если не сами, то с помощью наводящих вопросов учителя) примерно так: “Становится понятно, что этот герой не очень-то разбирается в жизни. Он не может оценить того, что его окружает, как следует: существуют же общепринятые понятия среди взрослых. Этот персонаж сравнивает два места, но оценивает их не по стоимости, как это сделали бы люди, а по количеству предметов в комнате, поэтому и смешно, что люди бы так не сказали бы об обстановке незнакомца. Этот герой такой неопытный, наивный”. Учитель направляет коммуникацию с автором текста:

* *Трудно составить исчерпывающий портрет героя по этим строкам, да? Давайте увеличим отрывок этого произведения, чтобы стало немного понятнее.*

Пока её новый хозяин, развалившись в кресле, курил сигару, она виляла хвостом и решала вопрос: где лучше - у незнакомца или у столяра? У незнакомца обстановка бедная и некрасивая; кроме кресел, дивана, лампы и ковров, у него нет ничего, и комната кажется пустою; у столяра же вся квартира битком набита вещами; у него есть стол, верстак, куча стружек, рубанки, стамески, пилы, клетка с чижиком, лохань… У незнакомца не пахнет ничем, у столяра же в квартире всегда стоит туман и великолепно пахнет клеем, лаком и стружками.

* *Стало ли понятнее, кто сравнивает обстановку столяра и незнакомца? Как персонаж этого текста относится к столяру? А к незнакомцу? Какие слова доказывают это отношение?*

Дети обнаруживают ключевые словосочетания *виляла хвостом*, *великолепно пахнет клеем* ( т. е. герой оценивает запахи) - значит это животное, скорее всего это собака. Поэтому, конечно, она не может оценить обстановку по-человечески. Слова *великолепно пахнет клеем* свидетельствуют о том, что собака любила столяра. Клей пахнет неприятно, но для нее это был дом ее хозяина, она привыкла к его запаху, и ей там все нравилось. Видите, какую роль играют лексическое и грамматическое значения существительных для понимания текста!

Обратите внимание: вопросы, задаваемые учителем, связаны с осмыслением языковых единиц (лексем, словосочетаний, троп и других изобразительно-выразительных средств), они помогают расширить смысловое поле авторского текста, но не ограничивают читательское восприятие “правильным” (по мнению учителя) толкованием.

4. Обращение к собственному социальному и читательскому опыту. Все указанные выше действия читателя выполняются а основе рефлексивных остановок с помощью вопросов типа: “Что я узнал? Что почувствовал при чтении? Знакомо ли это мне? Где я видел это раньше?”

Рассказ А. П. Чехова “Каштанка” всегда вызывает у школьников сильный эмоциональный отклик, на фоне которого хорошо обсуждать нравственные проблемы, поставленные автором. *Что хотел нам сказать автор этим повествованием? Ведь на протяжении всего рассказа мы имеем объективную информацию от повествователя, что Каштанке повезло, она попала к хорошему человеку, он о ней заботится, сытно кормит, учит её всяким фокусам, сделал её артисткой. Почему же она так неблагодарна: срывает ему выступление в цирке? Можно ли собачку за это осуждать? Какие черты демонстрирует Каштанка?* Конечно, верность, преданность своему хозяину-столяру и его сынишке. *Можно ли обижаться на Каштанку её нвоому владельцу?* Нет. Он дрессировщик, а это значит, что он хорошо знает характер и повадки животных. Для собаки верность хозяину - главное положительное качество. А автор рассказывает о событиях в жизни собачки, часто переходя от своего “голоса повествователя” на “голос” самой героини, который мы “слышим” в некоторых местах текста очень явственно. Это помогает нам лучше представить состояние персонажа и отнестись к нему с сочувствием. С другой стороны, есть мир взрослых людей и, проявляя свои лучшие качества по отношению к столяру и мальчику, Каштанка, не желая того, делает плохо своему благодетелю артисту.

Такими рассуждениями сопровождается чтение рассказа, и это расширяет представления ребенка о поступках и их последствиях: всякое событие имеет различные стороны, как положительные, так и отрицательные. Содержание произведения расширяет представление школьника о жизни, как будто он побеседовал с мудрым человеком - писателем, автором рассказа.

Интерпретация любого текста несет отпечаток личности интерпретатора. Понимая текст, личность (читатель) не только стремится найти в нем “объективную истину”, не только пытается докопаться до “однозначной” авторской идеи, в первую очередь читатель актуализирует свою индивидуальностью иными словами, видит себя в авторском тексте. В этом и заключается воспитательный эффект чтения литературы. С одной стороны, осознанная или неосознанная актуализация своего внутреннего плана читателем становится основой понимания чужого текста. С другой стороны, при попытке понимания “чужого”, проговаривая свое понимание - интерпретируя прочитанное, - читатель творит свой текст. В этом случае понимание становится деятельностью по созданию собственного текста, который показывает степень проникновения читателя в замысел автора. Двигаться от “своего” к “чужому” - это значит создавать в процессе чтения или слушания текста понимание **неявно** присутствующих в тексте переживаний, мыслей, намерений, решений персонажей и, тем самым, приближаться к идее автора. Способом проникать в “глубины” произведения становится герменевтический анализ. Строго говоря, это не столько анализ, сколько аналитико-синтетическая работа по пониманию. Учитель организует понимание текста следующим образом: ученики проговаривают в слух те значения и смыслы, которые возникают по мере продвижения по тексту - от слова к словосочетанию, от словосочетания к контексту всего предложения, сверяя свои представления и ассоциации со значением единицы текста (культурной нормой), тем самым собирая и осмысляя содержание произведения; затем ученики проводят рефлексию способов, связанных с восприятием текста, осознают, какими умственными операциями они пользовались, какие приемы языкового анализа помогли им выстраивать понимание произведения, обобщать “уловленное” содержание текста. Без рефлексии умение понимать не будет интериоризовано, т. е. присвоено, а следовательно, не станет основой навыка.

Стержнем обсуждения на уроке является ключевой вопрос, каков замысел писателя (“зачем автор написал это произведение”). Поскольку у автора текста всегда есть коммуникативное намерение (обобщенно говоря, передать мысли и чувства, которые его беспокоят) и средства (языковые единицы, позволяющие быть понятым тема, кто владеет этими же знаниями о языковых единицах), то цель читателя - “докопаться” до авторских идей, применив свои знания о языковых средствах.

Таким образом, характер читательских действий по пониманию художественного текста можно представить как “узнавание” или выявление смыслов, передаваемых этим текстом с помощью изобразительно-выразительных средств языка. Именно **коммуникация с автором произведения** (а не с тем, кто его уже понял) является целью чтения, и достижение данной цели обеспечивается герменевтическим подходом. Выполнение названных условий закладывает прочный фундамент в обеспечение успешного обучения детей в школе, так как чтение как вид познавательной деятельности лежит в основе освоения любого школьного предмета.