

## ВНЕУРОЧНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

УДК 372.882  
ББК 4426.83-273.2

Н. В. Налегач  
Кемерово, Россия

### ПРАКТИКУМ ПО МЕДЛЕННОМУ ЧТЕНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье продолжено обобщение практического опыта преподавания спецкурса «Практикум по медленному чтению», предложенного в первой публикации, посвященной цели этой системы занятий («Событие чтения как цель спецкурса по литературе в современной школе»; Филологический класс. 2015. № 1(39)). В центре внимания этого материала — те траектории организации отдельных занятий в систему, которые стали результатом диалогического взаимодействия учителя и учащихся в процессе понимающего чтения произведений литературы. Актуальность предлагаемого спецкурса обусловлена реалиями современной школы, необходимостью активизации читательского восприятия учащихся. Как показывает практика внедрения технологии медленного чтения в контексте диалогического подхода, в процессе интерактивных занятий школьники не только начинают выступать инициаторами выбора художественного произведения для совместного чтения в классе, но и оказываются способны принять участие в определении траектории и принципа системного отбора произведений. Так, в предыдущей статье было показано, как в ходе последовательного чтения особую роль сыграл жанровый подход к пониманию смысла произведения. В этой статье продемонстрированы результаты сложившихся на других основаниях «сюжетов» прохождения спецкурса — историко-литературный и обусловленный стремлением понять особенности художественного мира отдельного автора. Обобщение трехгодичного опыта работы спецкурса позволяет утверждать, что он продуктивен как вспомогательный к школьному предмету «Литература» и может реализовываться в рамках факультативных занятий или системы внеклассного чтения.

**Ключевые слова:** художественное произведение, событие чтения, медленное чтение, диалог, читатель.

N. V. Nalegach  
Kemerovo, Russia

### PRACTICUM IN SLOW READING IN THE CONTEMPORARY SECONDARY SCHOOL

**Abstract.** The article is devoted to the generalization of the practical experience of teaching the special course «Practicum in slow reading in the contemporary secondary school», which was proposed in the first publication devoted to the purpose of this system of studies (The event of reading as the purpose of teaching literature in the contemporary secondary school; Philological class. 2015. № 1(39)). The main point of this article is the investigation of those trajectories of the organization of separate school hours in the system of comprehension reading of the fiction literature. The actuality of the proposed special course is conditioned by the objective reality of modern school and by the necessity of reader's perceptive activity of schoolchildren. As the practice of the introduction of the technology of slow reading in the context of the dialogic approach in the process of the interactive studies shows the schoolchildren not only begin to come forward as initiators in the choice of the fiction work for co-reading in the classroom but are capable to take part in the definition of the trajectory and principle of the systematic selection of fiction works. So in the previous article it was showed as in the process of successive reading special role played the genre approach to the understanding of the fiction work's sense. This article demonstrates the results of the "plots" combined on the other basis. First of all it is result of studying in this special course the historic-literary approach and the aspiration to understand the peculiarities of the each separate author's artistic world outlook. The generalization of the three year special course at the secondary school allows affirm that such course is productive as auxiliary to the secondary school course «Literature» and can be realized in the frames of the optional studies or in the system of out of class reading.

**Keywords:** fiction literature, event of reading, slow reading, dialogue, reader.

Медленное чтение — один из традиционных методов событийно-диалогического понимания художественного произведения в рамках аудиторного занятия, который лег в основу отдельного спецкурса «Практикум по медленному чтению», предназначенного для учащихся 9 — 10 классов с углубленным изучением гуманитарного цикла. Нам уже доводилось писать о разработке и внедрении этого спецкурса на базе МБНОУ «Городской классический лицей» (г. Кемерово). Поэтому те методологические ориентиры и обоснование цели и задач спецкурса, которые были обозначены в предыдущей статье с опорой на труды М. М. Бахтина и разработки С. П. Лавлинского, Л. Ю. Фуксона, Л. И. Стрелец и др., сохраняют свою актуальность и в этом обобщении

опыта работы по организации событийного чтения на уроке.

При этом если в предыдущей статье речь шла о сложившемся в диалоге с учениками жанровом «сюжете» спецкурса, выявившем интерес школьной аудитории именно к такому «ключу» осмысления произведений, в этой статье речь пойдет о других, обозначившихся за два последних года, возможных векторах в развитии системы занятий. Следует отметить, что оба варианта выстраивания читательской стратегии определились самими учениками в связи с тем, что вызвало их интерес в процессе интерпретации первых произведений. Эти два определенных вектора в создании «сюжета» спецкурса условно можно обозначить как: 1) постижение художественного произведения сквозь призму при-

надлежности его автора к определенному стилистическому течению или направлению; 2) постижение смысла произведения как стимула к пониманию художественного мира автора.

Интерес к выбору и прочтению произведения в контексте эстетики и поэтики модернизма проявили учащиеся 10-го класса после того, как в 9-м классе ими был апробирован жанровый «ключ» к пониманию художественного смысла. При этом свой интерес именно к этому течению в искусстве они обосновали меньшей степенью его понятности, а также сравнительно небольшой группой произведений, попавших до того в их круг чтения. В связи с проявленной учащимися настойчивостью произошел отказ от изначально оговоренного контекстуального принципа чтения в пользу произведений поэтов и писателей начала XX века. Примечательно, что знакомство с модернистской прозой предполагалось сначала на уровне малых жанровых форм, в связи с чем были прочитаны «Мраморная головка» В. Брюсова и «Случайность» В. Набокова. Знакомство с рассказом Набокова, особенности композиции этого произведения вызвали острый интерес и желание проверить: сохраняются ли и в романах Набокова отмеченные ими особенности стиля писателя и приемы, основанные на игре с читательским ожиданием. Таким образом, знакомство с поэтикой модернизма продолжилось чтением его романа «Приглашение на казнь». Увлеченность этим произведением спровоцировала их вопрос: только ли модернисты использовали в своей прозе в начале века фантастические приемы письма? В итоге обозначился для прочтения неореалистический роман Е. Замятина «Мы». Сопоставление прочитанных романов Набокова и Замятина на уровне тематики, отношений автора и героя, структуры повествования, фантастических приемов письма позволило лицеистам отразить различие реалистической и модернистской картин мира и позиций авторов. Таким образом, два года занятий с этим классом позволили в ходе освоения технологии медленного чтения выйти сначала к осмыслению жанровой природы произведения, а затем и к важности для полноценного понимания эстетического объекта знания различных «языков» художественного творчества, которые оформляются в пределах тех или иных стилистических течений и направлений, что, в свою очередь, позволило учащимся соотнести в своем сознании возможности взаимодействия по принципу взаимодополнительности феноменологического и историко-литературного подходов к изучению литературы в процессе интерпретации.

Интерес к художественному миру отдельного автора, в частности Н. В. Гоголя, определился как читательская стратегия в этом учебном году в диалоге с начавшими осваивать технологию медленного чтения девятиклассниками. Так как в начале учебного года на уроках литературы их внимание было сконцентрировано на чтении и понимании комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», контекстуальный принцип выбора произведения привел сначала к чтению одной из маленьких трагедий А. С. Пушкина (в связи с жанровым эксперимен-

том), а затем к чтению комедии Н. В. Гоголя «Женитьба» (в связи с внешне обозначенной в сюжетах ситуацией выбора невестой одного из женихов, а также определением природы комического в этих произведениях). Постепенное погружение в образный язык Гоголя привело к тому, что ученики выразили желание прочесть его петербургские повести, остановив свой выбор сначала на «Записках сумасшедшего» по совету одной из одноклассниц, которой «показалось», что между повестью и пьесой есть переклички, и им захотелось проверить — так ли это. В итоге в сценах сватовства и в размышлениях Поприщина о своей любви и возможности сватовства к дочери начальника департамента они заметили социальную подоплеку, которая привела их к ряду интересных наблюдений над образным строем повести. При этом ключевым моментом для их восприятия и понимания стало обнаружение несовпадения внешней и внутренней оценки героев как раз в связи с акцентированием и переживанием ими самими собственной внешности.

Интерпретация фрагментов «Записок сумасшедшего», содержащих размышления героя над собственной внешностью, позволила им увидеть, что переживания Поприщина по поводу своих портретных характеристик встраиваются в сюжет сначала раздвоения его личности как следствия несовпадения внешней и внутренней точек зрения, а затем перерастают в манию величия и провозглашения себя испанским королем. Так, до того как герой прочел одну из записочек, в которой он прямо оценен как урод, он считал себя внешне привлекательным. Тем не менее, внимание к организации повествования привело учащихся к предположению, что обе оценки внешности принадлежат самому герою, т.к. более чем вероятно, что читаемые им записочки комнатной собачки возникли в его воспаленном воображении под влиянием наметившегося разлада в его душе, вызванном к жизни его влюбленностью, которая из-за низкого социального статуса героя делает саму ситуацию женитьбы на возлюбленной невозможной и даже комичной с точки зрения окружающих. Однако первоначальной оценкой, обеспечивавшей герою позицию приятя себя и своего места в мире, была первая, высказанная им в повествовании, когда он оценивал себя как привлекательного. Вторая же оценка возникает в его сознании как зеркальное отражение видения себя глазами других, поэтому она и объективирована под видом записочек Софи. И это начавшееся раздвоение его самооценки подкреплено и двумя взаимодействующими повествовательными жанрами, к которым прибегает герой: 1) автор дневниковых записей; 2) читатель (вероятный автор) писем комнатной собачки.

Примечательно, что именно переживания героя из-за негативной оценки его внешности приводят его к противопоставлению человеческого душевного содержания и социального статуса, причем социальный статус по мере развития сюжетного действия представлен опять же как прорисовка портретных деталей и смена костюмов. Это наблюдение позволило лицеистам увидеть, что из всех портрет-

ных деталей на первое место по мере развития сюжета стал выходить нос. Так, очень ярко он функционирует во фрагменте, где герою в бреду видится, как носы помещают в луну, а затем этот же портретный элемент вновь оказывается в сильной композиционной позиции, фигурируя в заключительном предложении финальной записи героя.

Заметившие эту закономерность ученики задались вопросом, почему именно нос стал выходить на первый план в переживании Поприцыным своей социальной униженности. После ряда высказанных предположений они вспомнили насмешливый фразеологический оборот «задирать нос», означающий заносчивое поведение в связи с высоким социальным статусом, который не переживается как естественный и органично присущий тому, кто нос задирает, потому поговорка и высвечивает зазор внешнего и внутреннего содержания объекта насмешки, тем более что в повести носы оказываются «задраны» до самой луны, к тому же не естественной, а рукотворной. Языковая игра писателя, акцентировавшая внимание на портретной детали, усилила комизм притязаний героя на королевский престол и одновременно высветила драматизм темы маленького человека.

Заинтригованные неожиданным для них функционированием портретной детали, ученики, еще не зная, на какую тему написана повесть «Портрет», просто обратив на нее внимание в оглавлении к книге, в которой содержался и текст повести «Записки сумасшедшего», предложили проверить свои наблюдения относительно значимости в произведениях Гоголя портретных деталей и их роли в развитии сюжета на примере чтения этого сочинения писателя. При этом параллельно их внимание привлекла и повесть «Нос» из-за того, что спровоцировавшая их читательскую рефлексию портретная деталь в ней вынесена в заглавие. Было высказано пожелание прочесть эти повести друг за другом, при этом в первую очередь был определен именно «Портрет», так как им представилось интересным проверить, какие другие черты лица и каким образом могут быть художественно акцентированы писателем.

Первое занятие прошло традиционно: чтение повести начали на уроке. Однако любознательность учеников и желание скорее узнать, как события будут развиваться дальше, позволили задать домашнее задание. Следует отметить, что сам спецкурс выстроен так, что не предполагает изначально домашнего чтения — оно осуществляется непосредственно на уроке, сопровождаясь последовательным комментированием и интерпретацией. Но так как цель спецкурса — не только помочь учащимся освоить основы понимания эстетического объекта, но и вызвать их интерес к самостоятельному чтению классической литературы, то по мере пробуждения такого интереса домашние задания можно выдавать, но не ранее, чем сами ученики проявят инициативу в определении объема домашней работы. Однако этот вид учебной деятельности, хотя и проходит внеаудиторно, тоже должен соотноситься с концепцией событийного чтения, положенной в основу спецкурса, поэтому в основе формирования задачи не объем

текста, а способ его чтения. Поскольку понимание начинается с возникающего вопроса, суть задания оказалась сформулированной следующим образом: дочитать первую часть повести и «споткнуться» о непонятные моменты с тем, чтобы на следующем занятии представить не свое понимание прочитанного, а то, что вызвало недоумение, сформулировав его в виде вопросов.

Соответственно, второй урок в системе занятий по повести «Портрет» структурно получился не таким, к которым они уже привыкли. Начался он не с чтения, а с того, что каждый ученик озвучил свой(и) вопрос(-ы). Некоторые вопросы повторились, некоторые были индивидуальны. Далее в совместной беседе была построена перспектива урока. Ученики активно принимали участие в том, чтобы определить, с ответа на какой вопрос начнется обсуждение прочитанного дома, а какие вопросы прояснятся позже. В этом фрагменте важен момент участия в выстраивании логики интерпретации, который актуализируется и при других формах работы на уроках литературы, например, в практике написания сочинения.

Ответы на вопросы снова привели к необходимости погружаться в текст повести, зачитывать поставившие в тупик фрагменты, тем более что разные ученики обратили внимание на различные детали и ситуации. Таким образом, эти элементы урока позволили задействовать еще один универсальный герменевтический метод — перечитывание, позволивший школьникам еще раз столкнуться с такой особенностью художественного произведения, как приращение смысла и углубление понимания при повторном чтении.

Если говорить об акцентах в понимании и изначально проявленном интересе к функционированию портретных деталей, то, естественно, что разговор сконцентрировался вокруг образности глаз, взгляда и живописи, тем более что живопись — визуальный вид искусства, разговор о котором в контексте развития истории Чарткова вызвал разграничение двух линий интерпретации: 1) глаза и зловещая сила взгляда ростовщика, изображенного на таинственном портрете; 2) глаз художника, особенности его видения и рука (=кисть). В обеих линиях диалога обнаружился диссонанс как основной прием художественной реализации этих тем в развитии судьбы Чарткова, предопределенной его выбором: 1) диссонирующие на фоне остальных черт лица глаза изображенного старика, вызванные ощущением незавершенности произведения, обернувшиеся в творческой манере Чарткова незавершенностью его развития как художника и поверхностностью письма модных портретов; 2) сохранившаяся способность Чарткова к художественной зоркости при неспособности воплотить на полотне то, что открывается внутреннему созерцанию художника под влиянием затверженных движений руки, создавшей череду модных портретов.

Лицеисты обратили внимание, что Гоголь вновь ставит в центр повествования героя, которого душевный разлад, вызванный стремлением быть принятым в обществе, сводит с ума, что побудило их начать сравнивать прочитанные повести, позво-

лив включить в структуру урока метод сопоставительного анализа, который оказался лишь намечен в связи с ограниченностью времени урока и недочитанностью повести «Портрет». В результате возникла необходимость следующего домашнего задания: сопоставить мотивы безумия двух гоголевских героев (Поприщина и Чарткова). Это задание на усмотрение учителя можно сделать письменным, а можно, что предпочтительнее, дать как устное, чтобы на следующем уроке после обсуждения итогов размышлений составить план возможной письменной работы (сочинения) о мотиве безумия в петербургских повестях Гоголя. Мы на своих уроках ограничились диалогом и коллективно составленным планом и обратились к чтению второй части повести. Но по желанию учеников, перед которыми в перспективе встала необходимость подготовиться к написанию выпускного сочинения, этот план можно было бы развернуть в сочинение, написанное на уроке.

Чтение второй части повести «Портрет» структурно повторило работу с первой частью произведения. Начатое на уроке чтение продолжилось дома с тем же заданием — сформулировать свои вопросы. В продолжении спецкурса предстоит итоговое осмысление повести «Портрет» и уже намеченное чтение повести Гоголя «Нос». Таким образом, можно видеть, что первое полугодие начатого с новым классом «Практикума по медленному чтению» стало совершенно новым по сравнению с двумя предыдущими годами занятий способом организации читательского понимания, продемонстрировав интерактивную природу предложенной технологии и ее продуктивность в пробуждении собственного читательского интереса школьников. Тем не менее, этот опыт, на наш взгляд, свидетельствует о том, что такая технология наиболее продуктивна именно как вспомогательная по отношению к школьному предмету «Литература», поскольку базируется на изначально контекстуальном принципе выбора читаемого произведения, а также опирается на систему полученных в ходе изучения школьного предмета знаний, в свою очередь, углубляя знания учащихся по этому предмету и способствуя освоению, отработке и закреплению универсальных учебных действий (УУД), связанных с практикой понимающего чтения художественного произведения. В реалиях современной школы данный опыт частично можно использовать в структуре школьного урока по дисциплине «Литература», но целиком его можно приме-

нять либо в рамках аналогичных спецкурсов, либо в системе «Внеклассного чтения».

#### ЛИТЕРАТУРА

*Бахтин М. М.* Проблема текста / М. М. Бахтин // Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. — СПб., 2000. — С. 299—317.

*Бахтин М. М.* Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин // Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. — СПб., 2000. — С. 9—226.

*Камышева О. А.* Технология «медленного чтения» в практике преподавания дисциплины «История мировой литературы и искусства» // Поволжский педагогический вестник. — 2014. — № 3 (4). — С. 34—41.

*Лавлинский С. П.* Диалог читателей в контексте литературного образования. — Кемерово, 2002.

*Лавлинский С. П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов. — М., 2003.

*Лавлинский С. П.* Читатель у Бахтина // Новый филологический вестник. — 2005. — № 1. — С. 219—233.

*Лавлинский С. П.* О горизонтах «живого восприятия» и «честного чтения» в школьном литературном образовании // Новый филологический вестник. — 2006. — № 1 (2). — С. 162—170.

*Лавлинский С. П.* Теория и практика современного литературного образования // Новый филологический вестник. — 2011. — № 4 (19). — С. 151—174.

*Лавлинский С. П.* Рецептивные и деятельностные горизонты новейшего литературного образования // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2012. — № 1. — С. 72—81.

*Стрелец Л. И.* Художественное восприятие читателя-школьника как фаза литературной коммуникации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2010. — № 12. — С. 180—187.

*Стрелец Л. И.* Коммуникативная основа читательской рецепции // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 6 (134). — С. 50—53.

*Стрелец Л. И.* Роль читательской памяти в восприятии старшеклассниками художественных текстов // Начальная школа плюс До и После. — 2013. — № 6. — С. 90—94.

*Стрелец Л. И.* Когнитивно-коммуникативная направленность изучения литературного произведения в школе // Филология и культура. — 2014. — № 2 (36). — С. 293—297.

*Фуксон Л. Ю.* Чтение. — Кемерово, 2007.

*Фуксон Л. Ю.* Интерпретация фрагмента // Новый филологический вестник. — 2012. — № 2 (21). — С. 142—150.

*Фуксон Л. Ю.* Интерпретация фрагмента текста как опыт «медленного чтения» // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 3. — С. 193—197.

#### Данные об авторе

Налегач Наталья Валерьевна — доктор филологических наук, доцент кафедры журналистики и русской литературы XX века Кемеровского государственного университета.

Адрес: 650043, Кемерово, ул. Красная, 6.

E-mail: nalegach@list.ru.

#### About the author

Nalegach Natalya Valeryevna is a Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism and Russian Literature of the XX century, Kemerovo State University.