

# О ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ИНТУИЦИИ С УМЕНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ АРГУМЕНТИРОВАТЬ

*Наталья Михайловна Свирина, заведующий кафедрой педагогики ЧОУ ВО «Институт специальной педагогики и психологии», научный руководитель Ассоциации гимназий Санкт-Петербурга, доктор педагогических наук, профессор*

- умение аргументировать • свой взгляд на произведение • читательская позиция
- читательская интуиция • литературное развитие • опыт понимания литературы

Формируя в процессе уроков литературы читательскую интуицию, мы активизируем собственное читательское отношение ученика к происходящему, так как сам процесс формирования читательской интуиции связан с наличием и затем активизацией читательской позиции. Разумеется, всё это полезно именно на уроке литературы. На примерах возможных последовательных стадий такой работы и связи её результатов с умением школьников-подростков аргументировать мы и остановимся в данной статье.

Подросткам в 7–8-х классах мы предлагаем для обсуждения в мини-группах новеллу «Старик в станционном буфете» из повести К.Г. Паустовского «Золотая роза». Как помнит читатель, рассказав о старике, автор задаёт словно бы риторический вопрос: «Зачем я её (историю — Н. С.) рассказал?» Оказывается, этот сюжет возник у автора в связи с его размышлениями о роли подробностей, деталей в художественном тексте. Авторский вопрос мы переадресовываем нашим ученикам для попытки объяснения и пояснения: сначала — по сюжету новеллы, затем — в отношении нижеприведённого эпизода.

«В рукописи одного молодого писателя я наткнулся на такой диалог:

«— **Здорово, тетя Паша!** — сказал, входя, Алексей.

— **Здравствуй, Алеша,** — приветливо воскликнула тетя Паша, оторвалась от шитья и посмотрела на Алексея. — **Что долго не заходил?**

— **Да всё некогда. Собрания всю неделю проводил.**

— **Говоришь, всю неделю?**

— **Точно, тетя Паша! Всю неделю. Володьки нету?** — спросил Алексей, оглядывая пустую комнату.

— **Нет. Он на производстве.**

— **Ну, тогда я пошёл. До свиданья, тетя Паша. Бывайте здоровы.**

— **До свиданья, Алеша,** — ответила тетя Паша. — **Будь здоров.**

Алексей направился к двери, открыл её и вышел. Тетя Паша посмотрела ему вслед и покачала головой:

— **Бойковитый парень. Моторный».**

Задача — прочесть и в группах обсудить ответы на поставленные вопросы:

- Что этот диалог даёт нам, читателям?
- Что, как вам кажется, и зачем в диалоге молодого писателя выделено К.Г. Паустовским?
- Примером чего именно стал этот диалог в книге Паустовского, как вы думаете? (Вариант: с какой целью К.Г. Паустовский, известный писатель, помещает в свою повесть «о смысле писательского труда» диалог из рукописи молодого писателя?)
- О чём напишет К.Г. Паустовский после этого примера, что вам подсказывает ваша читательская интуиция? Попробуйте написать комментарии или вывод сами.

Версии по первому вопросу у школьников одинаковые: *ничего особенного, ничего интересного.*

По второму вопросу — разные: *рукопись, значит, это черновик, или первый и второй*

варианты диалога; молодой автор хотел поговорить, стоит ли оставлять то, что Паустовский выделил; Паустовский выделяет то, что ему нравится или не нравится. На этом останавливаемся и обсуждаем: нравится диалог Паустовскому или все-таки нет? Собираем мнения с доказательствами, оперируя понятными ученикам категориями — интересно/информативно ли им было читать этот диалог? Конкретизируя так задачу, мы вновь возвращаем ребят к прочтению диалога, и тут все становится на свои места: *не интересно, не нравится, ни о чём*. Наш вопрос — почему, чем? Подростки говорят: *«не о чём», «да ничего и не происходит тут», «не ясно, почему герой — «моторный и бойковитый»*. Школьники начинают замечать те несоответствия, затянutosи, которые как раз и выделяет Паустовский. Это помогает перейти к следующему вопросу, и появляются мнения: *«Паустовский, наверное, критикует этого молодого писателя», «писатель высасывает из пальца сюжет», «полстраницы текста — и всё стоит на одном месте»*. Обобщаем, в ответе на третий вопрос преобладают мнения о том, что *«этот диалог — пример бездарной прозы», «пример того, как не надо писать»*.

Предположения, о чём написал после этого диалога в своей книге Паустовский, предлагаем написать в группах, затем читаем вслух и завершаем чтением самого К.Г. Паустовского:

«Весь этот отрывок состоит, помимо небрежности и разгильдяйской манеры писать, из совершенно не обязательных и пустых вещей (они подчеркнуты). Всё это ненужные, не характерные, ничего не определяющие подробности. В поисках и определении подробностей нужен строжайший выбор. Подробность теснейшим образом связана с тем явлением, которое мы называем интуицией. Интуицию я представляю себе как способность по отдельной частности, по подробности, по одному какому-либо свойству восстановить картину целого. Интуиция помогает историческим писателям воссоздавать не только подлинную картину жизни прошедших эпох, но самый их воздух, самое состояние людей, их психику, что по сравнению с нашей была, конечно, несколько иной. Интуиция помогла Пушкину, никогда не бывшему

в Испании и Англии, написать великолепные испанские стихи, написать «Каменного гостя», а в «Пире во время чумы» дать картину Англии, не худшую, чем это могли бы сделать Вальтер Скотт или Бернс — уроженцы этой туманной страны. Хорошая подробность вызывает и у читателя интуитивное и верное представление о целом — или о человеке и его состоянии, или о событии, или, наконец, об эпохе»<sup>1</sup>.

Здесь есть что обсудить в связи с нашей темой.

1. Обсуждаем с учениками второе предложение: «ненужные, не характерные, ничего не определяющие подробности» — это синонимы для К.Г. Паустовского или каждое определение значимо для писателя по своему? А для вас? Прокомментируйте ваши соображения.

2. Вспомните прочитанное вами литературное произведение, где какая-то определённая подробность подтолкнула вашу читательскую интуицию? Расскажите об этом.

Второй вопрос — «задание со звёздочкой». Мы не можем требовать ответа на него от каждого ученика, да и не у каждого есть ответ. Но подростки, что-то читающие в системе, регулярно, охотно вспоминают какую-то подробность и то, что именно она подсказала им в отношении дальнейшего развития сюжета.

Работая над читательской интуицией со всеми, мы обращаемся к известному школьникам произведению — повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»<sup>2</sup>:

«Мне приснился сон, которого никогда не мог я позабыть, и в котором до сих пор вижу нечто пророческое, когда соображаю с ним странные обстоятельства моей жизни. Читатель извинит меня: ибо вероятно знает по опыту, как сродно человеку предаваться суеверию, несмотря на всевозможное презрение к предрассудкам.

<sup>1</sup> В процессе описываемой работы учитель может ограничиться первыми двумя фразами Паустовского; остальные мысли читать, при необходимости, дальше по ходу урока.

<sup>2</sup> В зависимости от рабочего уровня класса, мы можем взять данный эпизод шире и уже, это решает, разумеется, сам учитель.

Я находился в том состоянии чувств и души, когда существенность, уступая мечтаньям, сливается с ними в неясных видениях первосония» (А.С. Пушкин «Капитанская дочка», гл. 2 «Вожатый»).

*Вопрос.* Попробуйте вспомнить, какая пушкинская подробность при первом чтении повести помогла вашей интуиции предположить дальнейший ход событий или само строение повести? Напомним ученикам слова Паустовского: «Подробность теснейшим образом связана с тем явлением, которое мы называем интуицией».

Не приводя ответов подростков по поводу работы с пушкинским эпизодом, отмечу одно: многие школьники замечали само обращение А.С. Пушкина к читателю («Читатель извинит меня») и к личному жизненному опыту читателя — как подробность, создающую доверительную атмосферу, внушающую ещё больший интерес к предстоящим событиям и судьбе героя, и в то же время являющуюся тканью самого эпизода.

Итак, первый опыт обращения к понятию «читательская интуиция» подростками получен, положено начало установлению связи между подробностью и интуицией.

Читатель-учитель, разумеется, заметил, что кроме вопросов, связанных с вниманием к собственному чувству по отношению к происходящему в тексте, мы ставим постоянно вопросы, требующие объяснения, комментирования, пояснения от подростков — т.е. создаём основы аргументации. Необходимо далее вести такую работу.

Продолжение может быть теперь при знакомстве с новым стихотворением, например, А.А. Ахматовой «А в книгах я последнюю страницу...». Начинаем читать его после ответов на вопрос-рассуждение: с каким чувством вы ждёте последнюю страницу книги, которую читаете с увлечением? Подбираем и записываем словоряд класса. Затем читаем стихотворение:

*А в книгах я последнюю страницу  
Всегда любила больше всех других, —  
Когда уже совсем неинтересны  
Герой и героиня, и прошло  
Так много лет, что никого не жалко,*

*И, кажется, сам автор  
Уже начало повести забыл,  
И даже «вечность поседела»,  
Как сказано в одной прекрасной книге.  
Но вот сейчас, сейчас  
Всё кончится, и автор снова будет  
Бесповоротно одинок, а он  
Ещё старается быть остроумным  
Или язвит — прости его Господь! —  
Прилаживая пышную концовку,  
Таковую, например:  
...И только в двух домах  
В том городе (название неясно)  
Остался профиль (кем-то обведённый  
На белоснежной извести стены),  
Не женский, не мужской, но полный тайны.  
И, говорят, когда лучи луны —  
Зелёной, низкой, среднеазиатской —  
По этим стенам в полночь пробегают,  
В особенности в новогодний вечер,  
То слышится какой-то лёгкий звук,  
Причём одни его считают плачем,  
Другие разбирают в нём слова.  
Но это чудо всем поднадоело,  
Приезжих мало, местные привыкли,  
И говорят, в одном из тех домов  
Уже ковром закрыт проклятый профиль.*

**1943**

Вопросы:

- Читая начало, такой ли вы представляли атмосферу, настроение финала стихотворения?
- Отчего, как вы думаете, поэт посвящает своё стихотворение процессу чтения прозы, скорее всего?
- Каким А.А. Ахматова представляет читателю автора «книги», когда он подходит к её завершению — финалу? С каким чувством Ахматова пишет о «последней странице», почему? Ответ поясните.
- Какой именно вы представляете эту книгу, как она выглядит в вашем воображении? Какие подробности из стихотворения подсказали вам именно этот вид книги?

Ученики 8–9-х классов говорят о «загадном чувстве», о «настроении, которое меняется в стихах, но начало и конец всё-таки полны тайны», «стихотворение читается как роман, потому что в нём очень много подробностей»... Важно, что это стихотворение увлечённо читают подростки: включают и психологические связи, характерные для этого возраста, та общая магия чувства, которая в литературе как раз за-

хватывает именно этот возраст. Потому интуиция начинает работать с первого нашего вопроса.

Формулировки «как вы представляли», «ожидали ли»... и прочее коварны: бывает, что школьники, отвечая на такие вопросы, непроизвольно меняют местами причину и следствие<sup>3</sup>. С другой стороны, развивать интуицию на первых этапах мы можем или с помощью авторских комментариев (как это было у Паустовского), или читая такие литературные произведения, которые сами по себе, сюжетом, тоном, атмосферой уже погружают подростков и старшеклассников в своё действие, затрагивая тем самым их эмоциональную сферу, которая, в свою очередь, отвечает за интуицию. Потому, понимая, что среди ответов мы, скорее всего, получим ряд не совсем точных, терпеливо движемся к цели, готовя для этого литературные произведения, воздействие которых на читателя-школьника предсказуемо.

Но могут быть и неизбежно наступают другие стадии, когда надо удивить новым материалом, особенно подростков в 8–9-х классах: задавшись целью привлечь их к книге, мы не можем позволить себе ни на минуту расслабиться, решить, что дело уже сделано. Впрочем, это известно каждому учителю литературы. Нужен всё время новый литературный материал, новое имя, новый сюжет. В качестве нового материала, соединяющего формирование читательской интуиции с умением (пониманием) принципа аргументирования своих мыслей (что уже само по себе станет подготовкой к написанию сочинения), предлагаем для подростков первую главу из «Опытов» Мишеля Монтеня. Книга эта, написанная французским философом-просветителем, не является художественным произведением. Нам потребуется один урок для необходимого минимума работы с фрагментом первой главы<sup>4</sup>. Перед чтением (по группам) даём название главы: «Различными средствами можно достичь одного и того же», имя автора и век написаны на доске, и мы читаем первый абзац вслух, не раздавая пока что тексты в группы:

«Если мы оскорбили кого-нибудь и он, собираясь отомстить нам, волен поступить с нами по своему усмотрению, то самый обычный способ смягчить его сердце — это

растрогать его своею покорностью и вызвать в нём чувство жалости и сострадания. И, однако, отвага и твёрдость — средства прямо противоположные — оказывали порою то же самое действие».

Вопросы:

- Как связано название первой главы с её началом?
- О чём, как вам представляется, будет автор писать далее: о каждом из названных средств или об одном? Почему вы так думаете?

Главное, что отмечают ученики — это самая прямая связь между названием главы и первым абзацем её. Делаем вывод о необходимости обозначить тему с самого первого момента создания своего текста. Во втором вопросе школьникам помогают в их читательской интуиции предположить дальнейший разворот авторской мысли слов Мишеля Монтеня о «самом обычном способе»: для подростков обычное, банальное не представляет интереса, и они предполагают, что автор остановится на «средствах прямо противоположных». Здесь мы уже предлагаем группам читать далее фрагмент главы, проверяя свои предположения, и стараясь увидеть, как раскрывает и объясняет мысли автор:

«Эдуард, принц Уэльский [1], тот самый, который столь долго держал в своей власти нашу Гиень [2], человек, чей характер и чья судьба отмечены многими чертами величия, будучи оскорблён лиможцами и захватив силой их город, оставался глух к воплям народа, женщин и детей, обречённых на бойню, моливших его о пощаде и валявшихся у него в ногах, пока, продвигаясь всё глубже в город, он не наткнулся на трёх французов-дворян, которые с невиданной храбростью, одни сдерживали натиск его победоносного войска. Изумление, вызванное в нём зрелищем столь исключительной доблести, и уважение к ней притупили

<sup>3</sup> Поэтому (среди других причин), не в каждом классе можно рано начинать развивать читательскую интуицию: подростковый возраст с его достаточной критичностью на грани с максималистской субъективностью, по нашему опыту, считаем наиболее подходящим.

<sup>4</sup> Монтень Мишель Опыты (в 2-х книгах) Книга первая Глава I. Различными средствами можно достичь одного и того же – М.: «Тerra», 1996 — С. 5–7.

острие его гнева и, начав с этих трёх, он пощадил затем и остальных горожан.

Скандербег, властитель Эпира, погнался как-то за одним из своих солдат, чтобы убить его; тот, после тщетных попыток смягчить его гнев униженными мольбами о пощаде, решился в последний момент встретить его со шпагой в руке. Эта решимость солдата внезапно охладила ярость его начальника, который, увидев, что солдат ведёт себя достойным уважения образом, даровал ему жизнь. Лица, не читавшие о поразительной физической силе и храбрости этого государя, могли бы истолковать настоящий пример совершенно иначе.

Император Конрад III, осадив Вельфа, герцога Баварского, не пожелал ни в чём пойти на уступки, хотя осаждённые готовы были смириться с самыми позорными и унижительными условиями, и согласился только на то, чтобы дамам благородного звания, запертым в городе вместе с герцогом, позволено было выйти оттуда пешком, сохранив в неприкосновенности свою честь и унося на себе всё, что они смогут взять. Они же, руководясь великодушным порывом, решили водрузить на свои плечи мужей, детей и самого герцога. Императора до такой степени восхитил их благородный и смелый поступок, что он заплакал от умиления; в нём погасло пламя непримиримой и смертельной вражды к побеждённому герцогу, и с этой поры он стал человечнее относиться и к нему и к его подданным.

На меня одинаково легко могли бы воздействовать и первый, и второй способы. Мне свойственна чрезвычайная склонность к милосердию и снисходительности. И эта склонность во мне настолько сильна, что меня, как кажется, скорее могло бы обезоружить сострадание, чем уважение. А между тем для стойков жалость есть чувство, достойное осуждения; они хотят, чтобы, помогая несчастным, мы в то же время не размягчались и не испытывали сострадания к ним. Итак, приведённые мною примеры кажутся мне весьма убедительными; ведь они показывают нам души, которые, испытав на себе воздействие обоих названных средств, остались непоколебимыми перед первым из них и не устояли перед вторым. В общем, можно вывести заключение, что открывать своё сердце состраданию свой-

ственно людям снисходительным, благодушным и мягким, откуда проистекает, что к этому склоняются скорее натуры более слабые, каковы женщины, дети и простолюдины. Напротив, оставаться равнодушным к слезам и мольбам и уступать единственно из благоговения перед святынею доблести есть проявление души сильной и непреклонной, обожающей мужественную твёрдость, а также упорной».

1. (Книга первая Глава I. Различными средствами можно достичь одного и того же...)

Обсуждаем, даём группам слово, желающим предлагаем на доске графически фиксировать логику доказательств автора. Получается: тезис (две прямо противоположные стороны одной мысли), три примера, доказывающие правоту одной из них, редко встречающейся в истории, авторское отношение к каждой стороне высказанной мысли, заключение — обобщение, в котором опять повторены обе главные стороны одной мысли.

Рассуждаем: то, что мы с вами сейчас увидели, может быть способом отстаивать свои взгляды? Почему вы так считаете?

Для того чтобы рассуждение было чем-то закреплено и стало одним из алгоритмов у подростков, мы даём определённую проблемную или альтернативную тему, близкую изучаемому в данный период по программе произведению. Затем предлагаем ребятам в группах устно подготовить короткое выступление, пользуясь схемой на доске.

В этом примере связаны вышедшие на поверхность умение доказывать, т.е. аргументировать мысль, и вновь формирование читательской интуиции (работа с первым абзацем главы): именно она подсказывает ученикам дальнейшее движение системы доказательств. Чем чаще мы прибегаем в процессе обучения школьников к взаимодействию при обсуждении текста данных умения и понятия — аргументация и читательская интуиция, — тем надёжнее закрепляем уверенность в собственных читательских качествах подростка, старшеклассника. Без уверенности трудно быть убедительным, иначе говоря, трудно аргументировать. Развитие читательской интуиции, среди многих свойств, развивает и уве-

ренность читателя в правоте своего отношения к читаемому.

Следующим и последним в данной статье примером обратим уважаемого читателя к теме, помогающей старшеклассникам и освоить программные произведения, понять в них что-то своё, и связать программную литературу с не программной, т.е. формировать читателя-школьника в контексте литературы. Тему можно условно назвать «Момент погружения». Задача такой темы — дать возможность каждому старшекласснику найти, услышать и понять тот момент при чтении начала литературного произведения, когда он, читатель, включается в процесс повествования, в его ткань. Дальше, после этого отмеченного момента, каждое начало произведения рассматривается с разных точек зрения, одно сохраняется: внимание к читательской интуиции и аргументации школьников. Возраст, в зависимости от уровня развития класса и задач, которые, кроме указанной выше, ставит учитель, — 9–11-е классы.

В каком случае вы замечаете, начиная читать новую книгу, когда ваше внимание уже приковано к повествованию? Этим вопросом мы начинаем нашу работу. Большинство старшеклассников честно говорят, что такой самоанализ происходит в другой ситуации: когда читать не интересно.

Мы предлагаем ученикам послушать чтение (читаем сначала вслух) и читаем начало рассказа И.С. Тургенева из цикла «Записки охотника» «Ермолай и мельничиха»:

«Вечером мы с охотником Ермолаем отправились на «тягу»... Но, может быть, не все мои читатели знают, что такое тяга. Слушайте же, господа.

За четверть часа до захождения солнца, весной, вы входите в рощу, с ружьем, без собаки. Вы отыскиваете себе место где-нибудь подле опушки, оглядываетесь, осматриваете пистон, перемигиваетесь с товарищем. Четверть часа прошло. Солнце село, но в лесу ещё светло; воздух чист и прозрачен; птицы болтливо лепечут; молодая трава блестит весёлым блеском изумруда... Вы ждёте. Внутренность леса постепенно темнеет; алый свет вечерней зари медленно скользит по корням и стволам деревьев, поднимается всё выше и выше, пе-

реходит от нижних, почти ещё голых, веток к неподвижным, засыпающим верхушкам... Вот и самые верхушки потускнели; румяное небо синеет. Лесной запах усиливается, слегка повеяло тёплой сыростью; влетевший ветер около вас замирает. Птицы засыпают — не все вдруг — по породам; вот затихли зяблики, через несколько мгновений малиновки, за ними овсянки. В лесу всё темней да темней. Деревья сливаются в большие чернеющие массы; на синем небе робко выступают первые звёздочки. Все птицы спят. Горихвостки, маленькие дятлы одни ещё сонливо посвистывают... Вот и они умолкли. Ещё раз прозвенел над вами звонкий голос пеночки; где-то печально прокричала иволга, соловей щёлкнул в первый раз. Сердце ваше томится ожиданием, и вдруг — но одни охотники поймут меня, — вдруг в глубокой тишине раздаётся особого рода карканье и шипенье, слышится мерный взмах проворных крыл, — и вальдшнеп, красиво наклонив свой длинный нос, плавно вылетает из-за тёмной березы навстречу вашему выстрелу.

Вот что значит «стоять на тяге».

Итак, мы с Ермолаем отправились на тягу; но извините, господа: я должен вас сперва познакомить с Ермолаем».

После этого предложения останавливаем чтение и обсуждаем:

1. Что будет происходить дальше? Почему вы предполагаете такое продолжение?

Старшеклассники говорят, что дальше будет знакомство с Ермолаем, и объясняют это повтором первой фразы, после которой автор рассказывает о том, «что значит «стоять на тяге». Следовательно, рассуждают ребята, так же, как многие читатели не знают, что значит «стоять на тяге», ещё большее число читателей не знакомы с Ермолаем. Можно предположить, что теперь состоится знакомство.

2. Вы представляете себе Ермолая или ждёте его описания?

Большинство утверждают, что уже получили представление о нём.

3. Почему — спрашиваем мы, — ведь собственно знакомства ещё не было?

4. В какой момент, почему именно тогда вы включились в происходящее?

5. Двойное, кольцевое начало рассказа — для чего оно писателю? (Вариант: в чём особенность начала рассказа?)

Ответы на эти вопросы и развивают читательскую интуицию, так как старшеклассники высказывают предположения, продиктованные настроением только что услышанного начала рассказа. Разумеется, немало учеников обращают внимание на обращение писателя «но одни охотники поймут меня», поясняя, что и рассказчик, и Ермолай здесь охотники. Предполагают, что то захватывающее чувство, о котором шла речь в начале рассказа, известно и Ермолаю — одно оно уже даёт нам возможность представить себе его хоть отчасти. Ещё одна мысль — коль скоро автор второй раз прерывает повествование в начале рассказа словами «я должен вас сперва познакомить с Ермолаем», значит, этот человек интересен самому рассказчику, который говорит «мы», а не «Я с Ермолаем».

Краткое обозначение некоторых соображений старшеклассников (10-й класс) позволяет представить, как чтение начала рассказа с логичной остановкой (двойное начало: «Вечером мы с охотником Ермолаем отправились на «тягу»... Но, может быть, не все мои читатели знают, что такое тяга» и «Итак, мы с Ермолаем отправились на тягу; но извините, господа: я должен вас сперва познакомить с Ермолаем») помогает школьникам свободно и разнообразно откликнуться на классическое повествование и увидеть в одном небольшом эпизоде ряд смыслов.

Относительно вопроса № 4, который имеет множество разных ответов, отметим его значимость для школьников, развития свойства, важного читателю: попробовать запомнить нужный момент при чтении. В нашем случае это момент, когда наступает концентрация на происходящем. В возрасте старших классов ребята стараются вспомнить, в какой момент возникло внимание, и пояснить, с чем именно в содержании или в словосочетании, в звуке, имени они это связывают.

Движемся дальше, примерно так, но всякий раз обращаясь к новым приёмам, чтобы от-

крыть каждое из подобранных начал рассказов, повестей, романов школьникам.

Не приводя самого текста, намечу движение по осмыслению своего читательского присутствия школьников на этом уроке/занятии.

**Н.М. Карамзин «Бедная Лиза».** Ученики 10-х и 11-х классов помнят содержание повести, но почти никто не запоминает её начало. Мы читаем начало, при этом просим учеников попробовать найти, понять систему в том, как начало этой повести выстроено автором. Рекомендуем вести записи. Читаем до слов: «Одна Лиза, — которая осталась после отца пятнадцати лет, — одна Лиза, не щадя своей нежной молодости, не щадя редкой красоты своей, трудилась день и ночь — ткала холсты, вязала чулки, весною рвала цветы, а летом брала ягоды — и продавала их в Москве». Делимся соображениями, слышим: «прогулка», «путешествие», «описание окрестностей Москвы», «видим автора, места, которые он любит», «прогулка историка с примерами из истории Государства Российского», «готовит к истории бедной Лизы напоминанием о других страданиях». Это услышали старшеклассники.

Пора обобщать, и мы ставим вопросы, сосредотачивающие повторно внимание старшеклассников на услышанном начале повести:

1. Кого больше в самом начале повести: автора или его героини?

2. Для чего Н.М. Карамзину в начале повести о трагичной истории любви необходимо развёрнутое путешествие — прогулка, с напоминаниями о прошлом России, знакомство с его, Карамзина, мироощущением? Отчего не начать сразу с истории семьи Лизы?

Обращая старшеклассников к индивидуальному их осмыслению начала повести, мы заведомо расширяем пространство их воспоминаний о содержании (для 10-х и 11-х классов), готовим к обобщению после прочтения и анализа повести (для 9-го класса). И для всех — предлагаем самостоятельно сориентироваться в замыслах автора, что требует подключения

читательской интуиции. Кроме того, мы вновь ставим старшеклассника в положение читателя, у которого есть свои, основанные на только что услышанном, соображения. Рассуждая о замысле Н.М. Карамзина в описанной нами ситуации, ученики начинают соединять саму историю, сюжетную линию, с сокрытым от многих школьников авторским замыслом, соединяют отдельную биографию героев с жизнью в целом, взгляды автора как личности, принадлежащей не только своему времени и не ставящей задачей лишь развлечение читателя. Заиграют свежо и значимо для старшеклассников в момент обсуждения близко стоящие образы: «...когда несчастная Москва, как беззащитная вдовица, от одного бога ожидала помощи в лютых своих бедствиях» и «бедная вдова почти беспрестанно проливая слёзы о смерти мужа своего — ибо и крестьянки любить умеют! — день ото дня становилась слабее и совсем не могла работать». Осмысливаются место и роль автора, без посредника показывающего и рассказывающего читателю по ходу своей прогулки сначала прекрасные виды, затем исторические факты и умозаключения.

Часто трудно бывает сконцентрировать внимание школьников на большом произведении; но если научить вдумываться в начало литературных произведений и анализировать собственные ощущения от их чтения, это не только станет подспорьем на уроке, но многим поможет читать классические произведения.

В качестве примера — две первые строфы романа **А.С. Пушкина «Евгений Онегин»** (9й класс). После чтения их вслух обсуждаем с учениками вопросы:

1. Что встречает нас, читателей, в начале романа: прямая речь или внутренний монолог? Это принципиально для нас, читателей? Почему? (Приходим в процессе обсуждения к тому, что «... герой умеет быть откровенным сам с собой, а это не очень часто встречается».)

2. В чём здесь интрига, если героя мы слышим, едва начинаем читать роман, в первой же строфе? Что может развивать автор далее, ведь о герое мы получили достаточно откровенное, с его стороны, представление?

3. Каким становится настрой читателей после этого откровенного монолога героя, вслед за которым (монологом) автор во всеуслышание называет «молодого повесу» «добрым приятелем», обращается к читателям как своим прежним знакомым («Друзья Людмилы и Руслана!»)?

Два-три программных литературных произведения настраивают школьников на внимание к первому же звучащему слову. Идёт процесс формирования навыка чтения, когда сам читатель, слушатель концентрирует внимание на своём собственном восприятии и пытается его объяснить.

Но в процессе такой работы имеет смысл нарушить её ожидаемые ходы и включить хотя бы одно произведение зарубежной литературы и одно — более современной литературы. Это меняет ритмику работы, что часто полезно и продуктивно; позволяет перенести полученные навыки на другие литературные произведения; расширяет представления о круге писателей. Следующее «начало» — рассказ Марка Твена **«Банковый билет в 1 000 000 фунтов стерлингов»**.

«Когда мне было двадцать семь лет, я служил клерком в маклерской конторе в Сан-Франциско и прекрасно разбирался во всех тонкостях биржевых операций. Я был один на свете, мне не на что было рассчитывать, кроме своих способностей и незапятнанной репутации, и это толкало меня на поиски счастья, а пока что я жил надеждами на будущее.

По субботам, после обеда, я мог свободно располагать своим временем и обычно проводил его, катаясь на маленьком паруснике по заливу. Однажды я заехал слишком далеко, и меня унесло в открытое море. С наступлением темноты, когда надежда на спасение была почти потеряна, меня подобрал маленький бриг, направлявшийся в Лондон. Путешествие было долгое и бурное, и меня заставили отработать проезд в качестве простого матроса. Когда я сошёл на берег в Лондоне, мой костюм был потёрт и оборван, и в кармане у меня оставался всего один доллар. Этих денег хватило, чтобы доставить мне пищу и кров на двадцать четыре часа. В следующие двадцать четыре часа я обходился без пищи и крова.

На следующее утро, часов в десять, я слонялся по Портленд-плейс, оборванный и голодный, когда ребёнок, которого тащила на буксире нянька, бросил в канаву большую сочную грушу, откусив от неё всего один раз. Я остановился, разумеется, и устремил голодные глаза на валявшееся в грязи сокровище. У меня набрался полон рот слюны, желудок терзали спазмы, всё моё существо требовало груши. Но каждый раз, как я делал к ней движение, чей-нибудь глаз мимоходом замечал это, и я, разумеется, выпрямлялся, напускал на себя равнодушный вид, притворяясь, будто совсем не думаю о груше. Так повторялось несколько раз, и я всё не мог достать эту грушу. Я дошёл до такого отчаяния, что решил отбросить всякий стыд и схватить грушу, как вдруг у меня за спиной открылось окно и какой-то джентльмен, высунувшись оттуда, позвал:  
— Зайдите сюда, пожалуйста».

...

Обсуждаем в процессе чтения с остановками:

1. После фразы «Так повторялось несколько раз, и я всё не мог достать эту грушу» то, что вы слышали — это сюжет рассказа или подготовка к нему, как вам кажется? (Мнения в классе разделяются, но всегда находится много старшеклассников, считающих, что именно фразой «Зайдите сюда, пожалуйста» начинается собственно сюжет рассказа.)
2. В какой момент стало интересно слушать, и вы стали следить за событиями? (большинство говорит «*после первых же фраз*», и т.п.)
3. Марк Твен останавливается на деталях, подробностях или только отмечает их? Что это за подробности, сменяющие одна другую? Что они дают читателю? (Мнения разные: кто-то уверен, что писатель как раз и останавливается на подробностях, для более опытных читателей «*подробностей хватило бы на несколько историй*», «*тут целый роман*», «*калейдоскоп подробностей*». Называют ребята фактически все основные подробности. Уверены, что такое обилие кратко, но ярко данных подробностей вызывает интерес читателя к герою и заставляет следить за событиями «*с ещё большими ожиданиями и вниманием*».)

4. Почему писатель, создавая штрихи в биографии героя рассказа, не останавливается на отдельных фактах его жизни, а мчит историю всё дальше, быстрее? («*Читателю некогда останавливаться, задавать вопросы, успеть бы, не пропустить новый виток событий*», — это основная мысль старшеклассников.)

Взяв для осмысления рассказ с ёмким, насыщенный началом, которое переламинается вдруг возникшей интригой, мы и проверяем то, что сделали вместе с учениками, читая начала повести Н.М. Карамзина, романа А.С. Пушкина, рассказа И.С. Тургенева, и мобилизуем читательскую интуицию школьников, переводя её в план восприятия другой литературной реальности.

То же действие производим, обращаясь к началу рассказа **Василия Шукшина «Степкина любовь»**. Вновь читаем начало рассказа:

«Весной, в апреле, Степан Емельянов влюбился. В целинщицу Эллочку. Он видел её всего два раза. Один раз подвёз из города до деревни — ничего. Сидели рядом и молчали. На ухабах полуторку подкидывало. Девушка прислонялась к Степану, и всякий раз смущённо смотрела на него, точно хотела сказать: «Вы, конечно, понимаете, что не сама же я хочу этого». И отодвигалась на самый край сиденья. А Степан — ничего, даже не смотрел на девушку. Насвистывал себе «Амурские волны» и думал об аккумуляторе (у него аккумулятор сел). Подъехали к деревне, девушка полезла в сумочку за деньгами. Степан слегка зарумянился в скулах.  
— Бросьте вы...  
— Почему? — Девушка вскинула на него зеленоватые, прозрачные глаза.  
— А что?  
— Ничего. — Степан «кинул» скорость, газанул и уехал.  
«Бывают же такие красивые!» — подумал он о девушке. И всё. И забыл о ней. Мотался неделями по нелёгким алтайским дорогам, ночевал где придётся, видел других девушек, и красивых и не очень красивых — всяких. Мало ли девушек на белом

свете! Обо всех думать — голова распухнет. Наступил апрель».

Обсуждаем:

1. Как вы определите интонацию первой фразы? (Надо заметить, что первая фраза вызывает разные эмоции у школьников, положительные, яркие).

2. Мы, читатели, верим в возможность этой ситуации? Почему?

3. Почему рассказ о любви Шукшин не ведёт от первого лица, Степана, от «я» своего героя?

4. В какой момент вы увлеклись действием?

Обобщая тему, останавливаем внимание старшеклассников на том, как по-разному создают настрой на восприятие героя каждый писатель, и задаём вопрос, может ли читатель понять что-то важное о писателе, читая начало его рассказа, повести, романа? Вспоминаем самое главное из того, что замечали во время работы.

За время нашей работы над развитием читательской интуиции и связи её с умением и желанием аргументировать своё отношение мы обращались к разным методическим формам и приёмам, не теряя при этом основной цели. В нашей методической системе оказались вместе:

- работа с нехудожественными произведениями, заметками писателя;
- попытка понять и объяснить логику автора, приводящего определённый пример (от анализа примера к принятию и объяснению логики автора);
- прививка от литературы, состоящей, по словам К.Г. Паустовского, «...из совершенно не обязательных и пустых вещей»;
- перенос навыка воспроизведения собственной первоначальной читательской реакции с проработанного в классе эпизода на другое, ранее прочитанное литературное произведение (А.С. Пушкин «Капитанская дочка»);
- усложнение предшествующего действия: перенос полученного навыка воспроизведения собственной первоначальной читательской реакции не только на другое произведение, но и на другой литературный

род. Начав с эпических произведений, мы затем обратились к стихотворению А.А. Ахматовой;

- при работе с художественным или нехудожественным текстами, в процессе формирования читательской интуиции создаём ситуации, когда только интуиция может подсказать ученикам дальнейшее движение системы доказательств автора (в нашем примере — Мишель Монтень «Опыты»);
- тематическое обобщение, в нашем случае тема «Момент погружения», где цель — приложение читательской интуиции школьников за непродолжительное время урока к разным программным и не программным литературным произведениям (выбираем в данном случае один литературный род). Частотность применения читательской интуиции растёт по отношению к предыдущим нашим действиям в данной крупной теме, и эта тема становится уже следующим этапом формирования и читательской интуиции старшеклассников, и её взаимосвязи с умением аргументировать. Здесь мы подводим читательскую интуицию старшеклассников к внутренней логике индивидуального понимания художественного произведения за счёт различного плана вопросов-обобщений.

Подведём итоги: процесс формирования читательской интуиции связан с *нахождением собственной читательской позиции и затем её активизацией*; под читательской интуицией школьника здесь мы понимаем верное предчувствие настроения, атмосферы следующего события в литературном произведении. Применение вопросов типа: *какая пушкинская подробность при первом чтении повести помогла вашей интуиции предположить дальнейший ход событий или само настроение повести? О чём, как вам представляется, будет автор писать далее? —* *непременная составляющая описанного выше процесса.* Помимо данного типа вопросов, связанных с вниманием к собственному чувству по отношению к происходящему в тексте, постоянно ставим вопросы, требующие объяснения, комментирования, пояснения от подростков: это создаёт основы для аргументации. Для такой или подобной работы учителю необходим новый литературный материал, новое имя, новый сюжет. Материал, соединяющий формирование читательской интуиции с умением (пониманием) принципа ар-

гументирования своих мыслей. Формируемая, проявленная читательская интуиция школьника — подростка, старшеклассника — даёт ученику возможность быть уверенным в своём мнении по поводу прочитанного. Без такой уверенности последующая аргументация невозможна: трудно быть убедительным, не будучи уверенным в возможности такой точки зрения, трудно аргументировать. Развитие читательской интуиции, среди многих свойств, как то: знакомство с новыми именами, произведениями, контекстом, в котором формируется интуиция школьника, развивает и уверенность читателя в правоте своего отношения к читаемому. Переломным этапом в процессе формирования читательской интуиции и связывании её с мотивами аргументации школьника должна стать крупная литературная обобщающая тема. Задача такой темы — дать возможность каждому старшекласснику найти, услышать, понять и прокомментировать тот момент при чтении того или иного эпизода литературного произведения, когда он, читатель, включается в процесс повествования, в его ткань.

Работа по формированию читательской интуиции, а также связывании её с мотивами аргументации старшеклассника должна вестись ещё и потому, что, выпуская из школы будущего читателя, мы, кроме важных знаний из области школьной программы по литературе, оставим ему собственный существующий опыт понимания, различения, распознавания адресованной ему литературы. □

### ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ:

- Ахматова А.А. «А в книгах я последнюю страницу...».
- Карамзин Н.М. «Бедная Лиза».
- Марк Твен «Банковский билет в 1 000 000 фунтов стерлингов».
- Монтень Мишель «Опыты» (в 2-х книгах). Книга первая.
- Паустовский К.Г. «Золотая роза», новелла «Старик в станционном буфете».
- Пушкин А.С. «Евгений Онегин», «Капитанская дочка».
- Тургенев И.С. «Записки охотника», рассказ «Ермолай и мельничиха».
- Шукшин В.М. «Степкина любовь».

### ЛИТЕРАТУРА ПО ТЕМЕ СТАТЬИ:

1. *Выготский, Л.С.* Психология искусства. — М., Педагогика, 1987.
2. *Мечников, И.И.* Пессимизм и оптимизм. — М., 1989.
3. *Хосе Ортега* — и — Гассет. Размышления о «Дон Кихоте». — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997.
4. *Юнг Карл.* Психология и литература/в кн.: К. Юнг, Э. Нойманн Психоанализ и искусство. — М., 1998. — С. 30–55.
5. *Вартанян, И.А.* Слух, речь, музыка в восприятии и творчестве. — СПб.: ООО «Издательство «Росток», 2010.