



ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

С. В. ТИХОНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры историко-филологических дисциплин НИРО
kafslov@niro.nnov.ru

В статье раскрывается проблема приобщения современных учащихся к чтению через создание особой образовательной среды, позволяющей осваивать культурный потенциал литературы второй половины XX — начала XXI века. Предложены методологические основания для читательской практики, осуществляющей феноменологический подход к восприятию и анализу текста. Моделирование условий познавательной деятельности учащихся базируется на освоении эстетических законов построения текста, специфики его поэтики, что способствует созданию широкого образного обобщения. Для этого на первом этапе читательской практики ученикам предлагается задания на выявление художественных деталей и установление между ними разных видов связи, что обеспечивает формирование представления о неоднозначности обобщенного нравственно-этического понятия. На втором этапе обращение к историческим фактам / фактам биографии поэта / личному опыту учеников по этому вопросу помогает встроить произведение в историко-литературный / философский / социальный контексты и позволяет ученикам размышлять о сложных вопросах связи времен, обращать внимание на мировоззренческие аспекты восприятия изучаемого понятия, подчеркивать близость разных поколений. Читательская практика, сочетая в себе взаимосвязь образного и логического в предъявлении материала и технологичность учебного процесса, обеспечивает учащимся определенную степень свободы философствования на уроке, а учителю гарантирует эффективность ее использования.

The article reveals the problem modern students' initiation into reading through the creation of a special educational environment allowing them to master the cultural potential of literature of the second half of the XX — beginning of the XXI century. Methodological foundations for the reader's practice implementing a phenomenological approach to the perception and analysis of the text are put forward. Modeling the conditions of students' cognitive activity is based on mastering the aesthetic laws of text construction, the specifics of its poetics, which contributes to the creation of a broad figurative generalization. To do this, at the first stage of a reader's practice, students are offered tasks to identify artistic details and establish different types of communication between them, which ensures the formation of an idea of the ambiguity of a generalized moral and ethical concept. At the second stage, an appeal to historic facts / facts of the poet's biography / students' personal experience on this issue allows the work to be embedded in historical-literary / philosophical / social contexts and allows students to reflect on complex issues of the connection of times, pay attention to the ideological aspects of the perception of the concept being studied, emphasize the proximity of different generations. Reading practice combining the relationship of the figurative and logical in the presentation of the material and the

technological nature of the educational process provides students with a certain degree of freedom of philosophizing in the classroom, and guarantees the effectiveness of its use to the teacher.

Ключевые слова: читательская практика, моделирование условий читательской деятельности, феноменологический подход к анализу, восхождение от фактуального пласта текста к обобщенному смыслу, символизация, философичность

Key words: reading practice, modeling of the conditions of reading activity, phenomenological approach to analysis, ascent from the factual layer of the text to the generalized meaning, symbolization, philosophic

Общение с книгой — высшая и незаменимая форма интеллектуального развития человека. Этот тезис А. Т. Твардовского профессиональное сообщество учителей словесности часто экстраполирует на чтение классической литературы, поскольку именно она открывает для читателя законы бытия, позволяет «еще раз родиться повзрослевшим человеком» [6, с. 424], но еще актуальнее он звучит при изучении литературы второй половины XX — начала XXI века.

В изменившихся социокультурных условиях, когда чтение приравнивается к удовольствию или отдыху, оно сильно проигрывает другим средствам коммуникации: интернету или масс-медиа. Сегодня реальность такова, что интернет-технологии, развивающие коммуникационную компетентность подростка, радикально меняют его отношение к чтению печатной книги. Кризис читательской культуры, когда школьники подошли к критическому пределу пренебрежения чтением [5] усугубляет изменения в когнитивной сфере личности. Сегодня психологи отмечают у школьников новый диагноз — «дефицит концентрации внимания» [16, с. 56], который проявляется в неспособности к самоуглублению, в отсутствии заинтересованности делом. Результаты последних исследований института возрастной физиологии РАО показывают, что 70 % учеников начальной школы не могут выполнять творческие задания, а у 60 % учеников 5—6-х классов плохо сформирован навык чтения и письма [2]. Поэтому большинство школьников на уроке не способны задерживать внимание на изучаемой теме, они быстро переключаются, стремятся к постоянной смене впечатлений, но и раз-

нообразные впечатления воспринимаются ими отрывочно и поверхностно. Таким детям становится все труднее воспринимать информацию на

слух, поскольку они не в состоянии удержать в памяти предыдущую фразу и связать ее с последующей. По этой же причине им сложно читать: понимая значения отдельных слов и предложений, они не могут ни удержать их в памяти даже на короткое время, ни установить между ними связь. Результат — непонимание смысла прочитанного текста. Только 16,8 % современных подростков 12-13 лет воспринимают чтение как ценность, как возможность приобщения к культуре. А если ребенок не видит смысла в чтении, считают ученые-физиологи, но его заставляют читать, то чтение будет для его мозга скорее вредно, чем полезно [8].

Кроме психологических причин, меняющих отношение школьников к чтению, можно отметить все возрастающую прагматическую направленность процесса чтения в школе, когда оно воспринимается только как средство достижения поставленной цели или решения какой-то практической задачи. Чтение перестает быть трудом и творчеством, а становится метапредметным навыком, необходимым для успешной учебы, или интегративным явлением для освоения динамично и непрерывно меняющегося содержания. Функциональное чтение, по мнению Б. С. Гершунского, является «первой ступенью образованности, профессиональной компетентности и культуры человека. Оно должно содержать в себе “эмбрионы”, ростки каж-

Кризис читательской культуры, когда школьники подошли к критическому пределу пренебрежения чтением усугубляет изменения в когнитивной сфере их личности.

дого из последующих этапов становления личности» [3, с. 60]. Но в современной школе функциональное чтение, развивающее у учащихся навыки поиска, отбора, анализа, оценки и переработки информации, являющееся основой компьютерной грамотности, становится не «первой ступенью», а определяющим средством всего процесса обучения, поскольку другим — творческим — видам чтения, выводящим учащихся на иной, более высокий уровень личностного развития, внимание практически не уделяется.

Социальной причиной изменения отношения к чтению становится переосмысление подростками его коммуникативной роли в обществе. В глазах школьника оно стало необязательным, затратным по времени и силам, консервативным занятием. С философской, социологической и экономической точек зрения это можно объяснить действием закона возрастания и совершенствования культурных потребностей, которые порождают быструю смену интересов и технологий. Но по своей природе чтение не терпит «скользящего», поверхностного восприятия, к нему не применимо потребительское отношение, оно предполагает духовную работу, поскольку ведет диалог между автором и читателем. Его неоспоримым достоинством всегда были интеллектуальное и духовное развитие личности, когда на ярких примерах

справедливости и доброты, сострадания и сочувствия, мудрости и благородства воспитывались целые поколения. Глубокая философичность размышлений писателей о смысле жизни развивала пылкость ума, заставляла подра-

стающее поколение задумываться о непростых вопросах бытия, соотносить свои мысли с мыслями и поступками любимых героев. Потребность в идеалах всегда была неотъемлемой чертой взрослеющего человека, поскольку способ постижения жиз-

ни можно было найти в художественных произведениях, любимые герои становились образцами для подражания, а их поступки — основой для выработки собственной нравственной позиции. Поэтому сегодня необходим поиск новых путей приобщения учащихся к чтению, которые будут формировать его новый формат — социально-культурный феномен открытого образования.

Новое поколение, вступая в жизнь, строит ее на основе своих ценностей, а это значит, что оно формирует не только «лик своего времени», но и свою культуру. Социологи и исследователи детского чтения, рассматривая широкое социокультурное пространство, в котором развивается ребенок, стали все чаще говорить о влиянии среды на воспитание личности: «Какую инфраструктуру для поддержки чтения создает современный взрослый? Резервацию, в которой стремится защитить и репродуцировать для нового поколения читателей свой собственный опыт? Или открытую, пластичную инновационную среду, сохраняющую ребенку целостное пространство для бытия в культуре?» [13, с. 13]. Организация взаимодействия учащегося с культурно-образовательной средой является сегодня основной задачей школы. Для приобщения подростков к чтению и развитию их читательской культуры необходимо создание соответствующего фона, мотивирующего читательские потребности школьника. Рассмотрим содержательный и культурный аспекты такого взаимодействия.

По определению исследователя детского чтения Л. Степановой, художественное произведение является «зеркалом», размер которого в пространстве культуры определяется самим подростком, а это значит, что школа должна непосредственно создавать пространство «между» культурой и ребенком, обеспечивающее их взаимодействие. Средством такого гармоничного взаимодействия могут стать читательские практики, которые наладят эффективный процесс диалога с автором,

По своей природе чтение не терпит «скользящего», поверхностного восприятия, к нему не применимо потребительское отношение, оно предполагает духовную работу, поскольку ведет диалог между автором и читателем.

постижения культурных смыслов, а их результатом станут новые культурные нормы и ценности, в иерархии которых чтение может занять достойное место. В этом направлении нами намечены определенные методологические подходы, предполагающие:

✓ рассматривать чтение школьников как особый социально-педагогический феномен, способствующий формированию общей культуры;

✓ создавать условия на уроке и во внеурочное время для приобщения школьников к чтению, выявления перспектив их общекультурного и интеллектуального развития;

✓ проектировать читательские практики, позволяющие приобщить учеников к чтению на уровне культурного диалога;

✓ диссимилировать опыт решения этой проблемы в условиях современной школы.

Возможно, уже сегодня пришло время осмысления и решения непростой проблемы повышения читательской культуры учащихся в широком социальном и образовательном пространстве. В отличие от стихийного процесса чтения, читательские практики организуют последовательность мыслительных действий учеников при чтении произведения второй половины XX века и становятся незаменимым средством формирования культуры чтения учащихся, поскольку приводят к духовно-нравственному взрослению человека. На примере изучения лирики Р. И. Рождественского о войне в 8-м классе продемонстрируем, как работает одна из читательских практик «Мозаика» [14].

Использование семиотического и феноменологического подходов в читательской практике означает моделирование условий познавательной деятельности, соответствующих личностной природе восприятия текста. Опираясь на принцип феноменологии, заключающийся в том, что «нет иного пути постижения мира, кроме получения впечатления» [4, с. 57], мы можем организовать восприятие текста так,

чтобы вся заложенная в нем информация послужила бы для обнаружения скрытого смысла, помогла бы учащимся подняться до философского осмысления поставленной автором проблемы. Фактуальный пласт текста должен стать исходным в поиске смыслов, поскольку необходим для «схватывания» сути. Однако в практической деятельности часто восприятие учеников «приклеивается» к конкретным фактам, что не позволяет проникать вглубь произведения, видеть его целостность, обнаруживая при этом взаимосвязи между частями этого целого. Факты воспринимаются ими как отдельные цветы из букета, которые, к сожалению, не открывают доступ к целому. Поэтому не имеет значения, «является ли воспринятое осознанным или неосознанным, важно, что оно содержится в интуитивном и содержит объективное содержание, несмотря на всю степень субъективности восприятия» [9, с. 16]. Таким образом, понимание сущностного и его образное обобщение становится возможным только на основании восприятия конкретных вещей, потому что только из них вырастает глубина.

Лирика Р. Рождественского для иллюстрации читательской практики нами выбрана не случайно, так как, во-первых, даже на раннем этапе его творчества сформировались те черты, которые в дальнейшем стали развиваться постмодернистской литературой. Во-вторых, особенностью поэзии Р. Рождественского становится яркая художественная деталь, которая является смысловым центром стихотворения или яркой характеристикой создаваемого образа. В-третьих, в сознании каждого русского человека, независимо от даты его рождения, есть свое представление о войне, поэтому после чтения стихотворений Р. Рождественского есть возможность сравнить это представление

Использование семиотического и феноменологического подходов в читательской практике означает моделирование условий познавательной деятельности, соответствующих личностной природе восприятия текста.

с авторским и осознать сущность изучаемого явления.

Когда читаешь стихотворения Р. Рождественского о войне, то создается впечатление, что они складываются в одну большую поэму со своими контрапунктными образами, с возникающими и возвращающимися ритмами, интонациями, с темами, дополняющими и раскрывающими друг друга. В сборнике «Голос города» (1977) было опубликовано стихотворение «Та зима была, будто война, — лютой...» [11], которое построено по принципу контрастного столкновения художественных деталей, ритма, интонаций. В основе стихотворения лежат детские воспоминания поэта о «сорок трудном годе».

После первого чтения практически не запоминаются реалии военного времени, а возникает ощущение глобальности, неотвратимости и глубины трагедии. Магия стихотворения и чудо встречи читателя и автора помогают «размыть» границы собственного я, остановить время и слиться с объектом восприятия. Эмоциональный отклик — ключ к постижению текста, но глубина понимания невозможна без внимания к деталям, необходим переход от общего к частностям, которые помогут читателю перейти к новым обобщениям. Вопросы: *как воспринимает войну ребенок? почему слова «зима» и «война» становятся для него синонимами?* — помогают

осознать не только реалии военного времени, освоить архитектуру произведения, но и постигнуть глубину и метафоричность смысла стихотворения.

«Монтажность» композиции проявляется разные свойства лирики Р. Рождественского: сочетания ритма и аритмии, как «естественного стихового дыхания» [1, с. 25], совмещение пространственно-временных планов, сквозное значение лингвопоэтических деталей и символов, характерных для творчества поэта, «сверну-

тость» повествования и психологизм, — вот что позволяет автору выразить целый «спектр иррациональных ощущений, свойственных обществу» [15, с. 31] в то непростое время.

Проследим, как этот сложный ассоциативный комплекс стихотворения трансформируется в «итоговую» метафору. Композиционной основой стихотворения становится ассоциативный параллелизм «лютая зима — лютая война». Он базируется на сведении звуковых, зрительных и чувственных ощущений. Уже в первой строке стихотворения обозначается основа этого параллелизма: «Та зима была, / будто война, — / лютой». Сухие и точные факты, обрывистые и жесткие, как дыхание человека, прямо называют суровые приметы зимы и военной жизни: *кряхтели дома под весом снега, по «щербатому полу / мороз крался», «кашлял новый учитель / Сергей Саныч», «застывали чернила / у нас в классе», и «контрольный диктант / отменял завуч...».* Меньше, чем сказано этими предложениями, уже не скажешь, но даже такое «свернутое» описание в полной мере дает возможность почувствовать все тяготы военного времени, а эмоциональное состояние отражается в ощущении лирического героя-мальчишки, переживающего это страшное время: «Я считал, / что не зря / голосит ветер, / не случайно / болит по утрам / горло, / потому что остались / на всем свете / лишь зима и война — / из времен года!». Эти слова являются смысловым и композиционным центром стихотворения, они словно «разрывают» его ритмический строй, и делят стихотворение на две части. Вторая часть стихотворения «Та зима была, / будто война, — / лютой...» полностью повторяет первую и завершает «превращение» обычных вещей в поэтическую ценность, показывает обобщенную картину страданий народа в годы войны.

Для Р. Рождественского описательная конкретность неотделима от обобщений, а соединение реальных фактов и эмоционального состояния становится основой

Эмоциональный отклик — ключ к постижению текста, но глубина понимания невозможна без внимания к деталям, необходим переход от общего к частностям, которые помогут читателю перейти к новым обобщениям.

для нового обобщения, в котором отчетливо проявляется связь времен. Этот поэтический (реалистический) принцип позволяет мысли поэта проникать в настоящее, свободно познавая судьбу и выражая эмоциональное состояние современного ему человека: «Та зима была, / будто война, — / долгой. / Вспоминаю / и даже сейчас / мерзну». Вместе с автором и читатель чувствует свою сопричастность к трагедии целого поколения. Эту способность «смотреть в глубину», со-чувствовать необходимо тренировать, поэтому предлагаем для восприятия и анализа еще одно стихотворение. В нем раскрывается другая грань сложного понятия «война», обогащаются представления о ней, становясь более многогранными. По мнению психологов, «переход отдельных образов в общие представления и понятия представляет собой процесс слияния» [12, с. 128], поэтому для рождения сложного представления в сознании учащихся, необходимо предоставить материал для сопоставления.

Стихотворение «Концерт» [11] также написано по детским впечатлениям, но после его первичного восприятия нет той подавленности и душевной опустошенности, как после чтения стихотворения «Та зима была, будто война, — лютой...». Однако не покидает ощущение, что война со своим страданием приходит в глубокий тыл, и мальчишки — «маленькие артисты» — взрослеют на глазах, получая недетские уроки.

После чтения стихотворения предлагаем ответить на следующие вопросы:

✓ Как раскрывается понятие «героизм» в стихотворении?

✓ Можно ли назвать маленьких артистов героями?

✓ Как книжные представления о героизме меняются от живых впечатлений?

✓ Какой урок войны получают маленькие артисты?

Р. Рождественский пишет свое стихотворение в репортажной сухой манере, поэтому читатель сразу же вводится в курс дела: «Сорок трудный год. / Омский

госпиталь... / коридоры сухие и маркие. / Шепчет старая нянечка: / «Господи!.. / До чего же артисты / маленькие...» Мальчишки пришли давать концерт для тяжелораненых, они принесли в госпиталь балалайки, мандолины, книги. Этот реальный факт нужен поэту для того, чтобы читатель ярко представил картину происходящего. Так дети со своим представлением о жизни и войне сталкиваются с ее жестокой реальностью: в палате для тяжелораненых лежали двое — майор артиллерии с ампутированной ногой и до бровей забинтованный капитан, таранивший «мессера».

В концерт входит «чтение, / пара песен / военных, правильных...», этот эпитет помогает понять, как представляют ребята «священную войну», а смена ритма повествования, его мелодичность — романтику военных приключений, где «...шагают наши / в атаки, / а фашисты падают замертво... где чужое железо плавится, / где и смерть отступить должна». Такое «книжное» представление о войне нравится ребятам, они с задором и мальчишеским озорством поют о великих подвигах на войне. Но война — дело невеселое, и об этом тут же напоминает поэт, обрывая строчку песни укоризненными словами раненого капитана: «Погодите... / Пойдите, хлопчики... / Погодите... / Умер / майор...». Эти строки построены на контрасте, на столкновении противоположных настроений, ситуаций, интонаций и не случайно вынесены поэтом на отдельные строки, так как именно они подчеркивает противостояние реальной жизни романтическим представлениям, рисуют масштаб и глубину трагедии человека на войне.

Параллелизм «война — жизнь», «реальность — романтика», «детство — взросление» усиливается звуковыми эффектами: в мертвой тишине всплеск балалайки,

Стихотворение «Концерт» также написано по детским впечатлениям, но после его первичного восприятия нет той подавленности и душевной опустошенности, как после чтения стихотворения «Та зима была, будто война, — лютой...».

минуту назад весело и задорно аккомпанирующей мальчишеской песне про придуманную войну. В этом стихотворении Р. Рождественский использует опыт М. Ю. Лермонтова по созданию лирической новеллы — «кратчайшей стихотворной повести о современном человеке» (Л. Я. Гинзбург), где из динамической речи, чередования разных ритмов повествования в маленьком по объему стихотворении возникает целая «психологическая повесть», в которой есть все: строгий сюжет, продуманная система образов, взвешенная лексика, яркие эмоции и обобщение. Она преподносится читателю как динамический сгусток, неразвернутым, и, опираясь на ассоциации, каждый читатель внутренне постигает его в каком-то молниеносном охвате. Так, традиции XIX века получают свое развитие в веке XX.

Финал стихотворения так же сух и лаконичен, как и начало: «Вот и всё / о концерте в госпитале / в том году». Маленькие артисты, как и читатели послания М. Ю. Лермонтова, получают самый главный урок в жизни, но в отличие от классического произведения, в нем нет подытоживающей формулировки, и это делает описанную ситуацию особо значительной и трагичной.

Трагедию семьи и античеловеческий характер войны помогает понять *прием*

синестезии, использованный автором в «Балладе о красках» [11], где совмещаются звуковые и зрительные впечатления в два емких образа «мир» и «война». Автор в истории конкретной семьи — матери и двух ее сыновей — отражает трагич-

ность судеб людей, прошедших войну. Баллада насыщена конкретными деталями вплоть до воспроизведения ехидных вопросов соседей, интересующихся у героини, не от разных ли отцов ее сыновья. Феноменологический подход дает

возможность учащимся на основе анализа деталей подняться до символического смысла стихотворения. Обращая внимание после чтения стихотворения и прослушивания песни в исполнении М. Магомаева на контраст мирного и военного времени, учащиеся рассуждают о доминировании двух красок: рыжей и черной, и немногие замечают белую и зеленую, которые говорят о тяжелых испытаниях во время войны. Для более глубокого раскрытия смысла поэтического текста мы через систему заданий предлагаем ученикам «перевести» стихотворение на язык другой природы — поликультурный, — поскольку подростку, существующему в мире визуальности и бытовленности, гораздо легче сформулировать мысль, которая опирается на «связанную последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [7, с. 104—105]. Для этого предлагаем ответить на следующие вопросы:

✓ Каковы приметы мирного и военного времени?

✓ Какими красками они нарисованы?

✓ Какое настроение передают?

✓ Какого оттенка краски нет в описании мирной жизни?

✓ Как она меняет судьбу людей?

В ходе аналитического чтения и акцентирования внимания на цветовых деталях учащиеся могут выявить противопоставление мирного и военного времени. Оказывается, что все краски мирного и военного времени одинаковы, только преподнесены они в разном контексте. Рыжий «как из рыжиков рагу, / словно апельсины на снегу», как цвет солнца — «рыжий бешеный огонь» во время войны; черный, «будто обгорелое смолье», как краска ночи — «черный дым» сражений, «серый цвет прифронтовых госпиталей». Ассоциативно «злая зелень застоявшихся полей» противопоставлена зелени травы в мирное время. Повтор слова «повезло» создает впечатление не только радости возвращения сыновей, но и показывает, как изменились они за недол-

Маленькие артисты, как и читатели послания М. Ю. Лермонтова, получают самый главный урок в жизни, но в отличие от классического произведения, в нем нет подытоживающей формулировки, и это делает описанную ситуацию особо значительной и трагичной.

гие годы войны. Будучи абсолютно разными в мирное время, они, пройдя войну, становятся похожими. Контекстуальные синонимы «золотистые ордена», «зеленое вино» (от слова «зелье» — яд), «волосы смертельной белизны» показывают, насколько сильным было их преобразование, а яркие цветочные детали фиксируют их равенство перед лицом страшных смертельных испытаний: «Видно, много / белой краски у войны».

Другую грань понимания слова «война» помогут раскрыть стихотворения Р. Рождественского антивоенной тематики. В основу одного из них — «Сказка с несказочным концом» [11] — положен прием, неоднократно использованный поэтом в ранней лирике, — контрастное противопоставление деталей. Эта особенность стихотворения дает возможность применения к анализу текста феноменологического подхода. После чтения стихотворения предлагаем учащимся подумать над вопросами:

- ✓ Какие чувства испытываешь после прочтения стихотворения?
- ✓ Почему конец у сказки назван «несказочным»?
- ✓ В чем его реалистичность?
- ✓ Какой художественный прием усиливает реалистичность описываемых событий?
- ✓ Какие ассоциации это стихотворение вызывает с сегодняшним днем?

Большую часть стихотворения, которое можно назвать маленькой поэмой, занимает описание бытовой, политической, культурной жизни сказочной страны. В одном ряду стоят как несущественные описания и подробности: «когда чихал знаменитый булочник, / булочники из соседних стран / говорили вежливо: / “Будьте здоровы!..” / И ладонью / стирали брызги со щек», так и существенные, определяющие статус державы: «когда проводился военный парад, / армия / маршировала на месте»; «весь ее общественный транспорт / состоял из автобуса без мотора / Этот самый автобус / ...перегораживал / Главную

улицу»; «все спортсмены / соревновались / в одном лишь виде: / в прыжках в высоту. / Другие виды не развивались»; «жители этой скромной державы / разводили только домашнюю птицу / и не очень крупный рогатый скот»; «ее музыканты / играли только на флейтах и скрипках... / а рояль они видели только в кино...» и т. д. Многократный повтор сочетания «страна была до того малюсенькой» и множество описательных деталей создают впечатление стабильности развития и насыщенности жизни в маленьком государстве, которое уважали соседние страны и устанавливали с ним дружественные отношения.

Современность звучанию придает концовка, противопоставленная описательному строю всего стихотворения: «один отставной генерал / уроженец страны / и большой патриот / несколько раз выступал в Сенате, / несколько раз давал интервью / корреспондентам центральных газет, / посылал посланья Главе государства, / в которых / решительно и однозначно / ругал / профсоюзы и коммунистов, / просил увеличить военный бюджет, / восхвалял свою армию. / И для армии / требовал / атомного / оружия!», — превращающая увлекательную сказку в острый социально-политический памфлет. Обилие глаголов в этой части (выступал, давал интервью, посылал посланья, ругал, просил увеличить, восхвалял, требовал) не только указывают на деятельностную натуру генерала, но и являются хорошей характеристикой напряженной политической обстановки. Так образ маленькой страны превращается в своеобразную метафору, которая экономно и эмоционально ярко многое закодировала, а все тайное обнажила и сделала очевидным для читателя.

Эта маленькая поэма сегодня становится большим предупреждением о реальной опасности, которая может угро-

Современность звучанию придает концовка, противопоставленная описательному строю всего стихотворения, превращающая увлекательную сказку в острый социально-политический памфлет.

жать мирному сосуществованию государств. Написанная тридцать лет назад, сегодня она становится чрезвычайно актуальной.

После внимательного чтения стихотворений Р. Рождественского и работы над ними предлагаем учащимся творческое задание на тему «Какой вы представляете войну». В соответствии с утверждением Б. А. Неменского о том, что через восприятие текста можно пережить унижение раба, горечь старости, оставаясь при этом молодым и свободным человеком, это задание позволяет не только сформировать личностное понимание сложного отвлеченного понятия, но и выразить свое отношение к этому явлению.

Ниже в качестве примера приведен ответ восьмиклассницы после организации читательской практики.

«Раньше я вообще не задумывалась, что такое война. Для меня это был праздник весной, когда в класс приходили ветераны, мы слушали военные песни, учили историю. После урока по стихам Р. Рождественского я стала понимать, что война губит все живое на земле и в душе человека.

Мне понравилось стихотворение «Баллада о красках». Там говорится о тяжелых испытаниях, которые пришлось пережить людям на войне. Они выжили и вернулись домой, но война сделала их мир бесцветным, выбелила не только волосы, но и душу. Не знаю, повезло им остаться живыми после войны или нет. Наверное, тяжело жить в цветном мире, не видя никаких красок, кроме белой краски смерти.

Нельзя допустить повторения этой трагедии. Поэтому как предостережение будет звучать стихотворение «Сказка с несказочным концом», ведь она тоже говорит, что исчезнет все: спорт, музыка, семья, маленькая страна, если вмешает-

ся в государство атомное оружие». (Алиса П.)

Важно отметить, что для творческих работ восьмиклассников характерна осознанность суждений. Ведь главная цель нашей практики — заставить задуматься учеников о будущем, чтобы не повторить ошибок прошлого. Стихотворения Р. И. Рождественского позволили учащимся выразить свое мнение о войне, помогли обратить внимание на классическую литературу, прочитать стихотворение М. Ю. Лермонтова «Валерик», в котором автор задает сложные философские вопросы, варианты ответов на которые они находят в современной поэзии. Связь времен не порвалась, традиции прошлого находят свое отражение в настоящем, а может, и в будущем. Над этим предстоит задуматься нашим ученикам, а наша задача — создать им все условия для духовной работы.

Таким образом, читательская практика, осуществляющая феноменологический подход к анализу текста, во-первых, помогает ученикам структурировать и связывать информацию на разных уровнях текста (в одном или нескольких стихотворениях Р. И. Рождественского), что дает возможность сформировать у них понимание сложного обобщенного понятия «война».

Во-вторых, практика способствует не только обогащению знаний, но и их эмоциональному присвоению, за счет перевода художественного текста на поликультурный язык путем их «претворения в разных видах искусств» [10, с. 121].

В-третьих, сочетание образного и логического в предъявлении материала «приближает» художественный текст к современному читателю, позволяет ему осваивать основной композиционный прием и быстро выходить на философский уровень понимания проблематики текста.

В-четвертых, технологичность читательской практики дает возможность учителям неоднократно ее использовать на разном художественном материале, формируя у учеников устойчивый навык анализа и культуры чтения.

Важно отметить, что для творческих работ восьмиклассников характерна осознанность суждений. Ведь главная цель нашей практики — заставить задуматься учеников о будущем, чтобы не повторить ошибок прошлого.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннинский, Л.* Не докричавшийся до ХХХ века. Приход и уход Р. Рождественского : предисловие к сборнику / Л. Аннинский // Эхо любви. Стихотворения. Поэмы / Р. И. Рождественский. — Москва : Эксмо, 2013. — С. 15—33.
2. *Безруких, М.* Прекратите предъявлять детям неадекватные требования / М. Безруких // Newtonew : образовательный портал. — URL: <http://newtonew.com:81/school/bezrukih-children-reading> (дата обращения 05.10.2021).
3. *Гершунский, Б. С.* Грамотность для ХХI века / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. — 1990. — № 1. — С. 58—64.
4. *Гуссерль, Э.* Картезианские размышления / Э. Гуссерль ; перевод с немецкого Д. В. Складнева. — Санкт-Петербург : Ювента : Наука, 1998. — 316 с. — ISBN 5-02-026783-X.
5. *Дубин, Б. В.* Чтение в России — 2008. Тенденции и проблемы / Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая ; Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Аналитический центр Юрия Левады. — Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. — 80 с. — ISBN 978-5-91515-023-1.
6. *Залыгин, С.* Санный путь. Роман, повесть, рассказы / С. Залыгин. — Москва : Советская Россия, 1976. — 432 с.
7. *Казакова, Е. И.* Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. — 2016. — Том 21. — № 4. — С. 102—109.
8. *Кириллова, С.* Он будет читать, даже если вы запретите : беседа с М. М. Безруких / С. Кириллова // Милосердие.ru : православный портал о благотворительности. — URL: <https://www.miloserdie.ru/article/on-budet-chitat-dazhe-esli-vy-zapretite/> (дата обращения 05.10.2021).
9. *Кравцова, С. В.* Феноменологический подход с точки зрения экзистенциального анализа / С. В. Кравцова // Вопросы психологии. — 2013. — № 6. — С. 14—23.
10. *Маранцман, Е. К.* Логика образа (искусство восприятия мира в себе и себя в мире) : научно-методическое пособие / Е. К. Маранцман ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». — Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2017. — 182 с. — ISBN 978-5-9651-1091-9.
11. *Рождественский, Р. И.* Эхо любви. Стихотворения. Поэмы / Р. И. Рождественский. — Москва : Эксмо, 2013. — 608 с. — ISBN 978-5-699-66459-7.
12. *Рубакин, Н. А.* Психология читателя и книги : краткое введение в библиографическую психологию / Н. А. Рубакин. — Москва : Книга, 1977. — 264 с. — (Труды отечественных книговедов).
13. *Степанова, Л.* Детское чтение — возможность диалога с ребенком в современном мире / Л. Степанова // Библиотечное дело. — 2003. — № 11. — С. 10—13.
14. *Тихонова, С. В.* Изучение русской литературы второй половины ХХ — начала ХХI века в средней школе : методическое пособие для учителей / С. В. Тихонова. — Нижний Новгород : Растр, 2017. — 125 с. — ISBN 978-5-9500835-7-0.
15. *Фридлиндер, Г. М.* Из истории литературно-общественных настроений 1910 годов / Г. М. Фридлиндер // Русская литература. — 1992. — № 2. — С. 28—42.
16. *Чутко, Л. С.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства / Л. С. Чутко. — Санкт-Петербург : Хока, 2007. — 136 с. — ISBN 978-5-98037-088-6.