

Т. П. ЧЕРЕДНИК

*кандидат филологических наук, доцент,
Черниговский национального педагогического
университета имени Т. Г. Шевченко*

**ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТИВАЦИИ ПОЗИЦИИ ЮНОГО ЧИТАТЕЛЯ
В СИСТЕМЕ РАЗНОВЕКТОРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ТЕКСТОМ
ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

В статье рассматриваются некоторые аспекты детского чтения в системе школьного литературного образования.

Автор характеризует смысловые элементы разноректорной коммуникации ребенка с текстами художественных произведений, относящихся к так называемым детскому или взрослому кругам чтения. Особое внимание уделяется вопросу формирования активной позиции ребенка в контакте с книгой, задачам и разновидностям детского чтения (чтение-познание, чтение-информирование, чтение-наслаждение, чтение-сотворчество).

Ключевые слова: проблемы чтения, терминосистема детского чтения, процесс выбора книги для детского чтения, репрезентация текста, формы соавторства читателя.

T. P. CHEREDNYK

*PhD, associate professor
Chernihiv T. G. Shevchenko National Pedagogical University*

**THE PROBLEM OF SUBJECTIVATION POSITION
OF YOUNG READER IN THE SYSTEM BY THE DIVERSITY
OF COMMUNICATION WITH THE TEXT OF A LITERARY WORK**

The article runs about some aspects of literature for children in the system of literary education in schools.

The author attempts to describe the semantic elements of communication by the diversity of the child with the texts belonging to so-called children's or adult reading circle. Special attention is paid to the formation of the active position of the child in contact with the book, tasks and variety of children's reading (reading as learning, reading as information, reading as pleasure reading as co-creation).

Key words: reading problems, terminosystem of children's reading, the process of selecting books for children's reading, the representation of the text, the reader forms of co-authorship.

Проблематика исследования детского чтения в последнее время приобретает новое звучание в связи с переосмыслением круга категориальных явлений, связанных с изменениями современного общества.

В ситуации кардинальных социальных перемен ребенок читающий получает доступ к практически ничем не ограниченному интернет-пространству, в результате чего меняется характер его отношений с текстом, а значит, и с книгой/произведением, художественной литературой.

Скоростной интернет, побеждающий мир, рассчитан на скоростное чтение — умение, необходимое на этапе сбора информации. Однако анализ, систематизация, осмысление собранного предполагает наличие умений, сформированных в режиме медленного, вдумчивого чтения. И сегодня, как никогда ранее, правы утверждающие, что ориентация в пространстве многозначного, многослойного, дивергентного текста приобретается в разносторонней коммуникации с текстами художественной литературы.

Произведения классической литературы предоставляют возможность любому читателю, независимо от его читательской подготовки и читательского стажа, стать соавтором лично-ориентированного текста, расширяют границы познания мира и себя в этом мире, позволяют погрузиться в неизведанное. Однако желание совершить подобное путешествие возникает сегодня далеко не у каждого юного (да и не только юного) читателя. В условиях дискретного, разновекторного бытия текст, границы которого допускают различные трансформации, требует существенного переосмысления задач и характера читательского существования. Недооценка особенностей возникшей ситуации может привести (и в определенном смысле уже приводит) к потере думающего творческого читателя.

О деформации читательского сообщества свидетельствует и сокращение количества активных читателей на постсоветском пространстве [2; 10], что в свою очередь влияет на качество образовательной подготовки молодого поколения.

В кругу обеспокоенных данной проблемой (а спектр участников процесса достаточно широк — родители, учителя литературы, библиотекари) происходит обновление смысловой наполненности понятий, достаточно длительное время воспринимаемых как константные — «детская книга», «детская литература», «детское чтение». Воспитание читателя — важный аспект формирования и развития личности ребенка в условиях разновекторной среды, поэтому проблематика научных

исследований последнего времени, в основном, связана с изучением реального состояния ситуации, с моделированием новых аспектов читательской деятельности в изменившихся условиях и анализом полученных результатов (Т. Г. Галактионова, Н. Н. Сметанникова, Е. А. Овчинникова, Е. С. Романичева, Н. П. Терентьева, С. П. Лавлинский, Е. Исаева, А. Ратушняк и др.).

В Украине вопросы школьного литературного образования в центре постоянного внимания. активизация тому введение в систему школьного литературного образования нового предмета — «Мировая литература» — его концептуализация, разработка методологии, методическое оснащение и адаптация.

Таким образом, сегодня в украинской школе (в разных модификациях) изучаются четыре курса литературы: украинская, мировая (в школах с украинским языком обучения), русская в интеграции с мировой (в школах с русским языком обучения) и национальная литература (в школах национальных меньшинств). Перестройка системы нашла отражение в Концепции литературного образования, принятой в 2011 г. В документе впервые зафиксирована реализация читательско-ориентированного, а не литературоведческого подхода. Основной целью литературного образования определено «воспитание ученика как творческого читателя с самостоятельным критическим мышлением, как личность с гуманистическим мировоззрением, хорошо развитым эстетическим вкусом» [11].

В тексте Концепции отмечено, что на уроках литературы учителя знакомят школьников «с достижениями литератур украинской, русской, других народов Украины и мировой, помогая всестороннему развитию школьников, поискам своего места в широком поликультурном и полиязычном пространстве, воспитывают любовь к книге, интерес к духовным корням своей страны и человечества, уважение к представителям разных национальностей и цивилизаций» [11].

Расширение учебного литературного пространства, казалось бы, активизировало возможности для решения проблем подготовки квалифицированного читателя. Однако исследования украинских методистов показали, что изменение системы само по себе не привело к устойчивым позитивным результатам. Сосуществование разных литератур в школьном расписании определенным образом позволило расширить литературный кругозор юных читателей, однако кардинальных изменений в качестве чтения не произошло. В 2013 г. учителя школ Украины

начали работать по новым программам, в которых существенно изменен подход к подбору литературных произведений (произошло обновление литературного канона, презентована современная литература, в курс включены новые для детского чтения авторы). Вместе с тем ожидать резких изменений еще рано. Нам представляется, что назрела необходимость в переосмыслении методических подходов в изучении произведений.

Вернемся к терминологии. В современной методике такие понятия, как «детская книга», «детская литература», «детское чтение», употребляются часто. Несмотря на кажущуюся синонимичность, данные понятия имеют четко очерченные интерпретационные границы и свои конкретные задачи. Понятия «детская книга» и «детская литература» близки, но не тождественны. Так в Российской педагогической энциклопедии подчеркивается, что детская книга, «как элемент предметно-вещной среды, призвана учитывать специфику детского восприятия, мышления, мироощущения [7].

Автор при работе над текстом детской книги традиционно ориентируется на психологические особенности читателя определенной возрастной категории. Текст, предназначенный ребенку, изначально адресный, его идейное ядро определенным образом структурировано, а стилистические характеристики художественно адаптированы. Подобная психолого-возрастная ангажированность, при всей функциональности, приводит к серьезному ограничению содержания, форм и характера читательской коммуникации. Таким образом, детская книга привязывается к определенному периоду обучения и взросления. На определенном этапе у читателя рождается убеждение, что детская книга, как объект общения, не может быть ему интересной. В практике школьного обучения литературное произведение закрепляется в учебной программе, при этом перечитывание текста/возвращение к нему на следующих этапах читательского становления практикуется единицами учителей, в результате чего юный читатель пребывает в убеждении, что однажды прочитанное произведение «пройдено», полностью прочитано и уже не сулит новых впечатлений.

Менее зависимым от подобных деформаций является понятие «детская литература». Однако и тут нет единства в истолковании. Н.В.Чехов в монографии «Введение в изучение детской литературы» (1915) писал, что «детская литература складывается из трех групп сочинений: сочинения, специально для детей написанные; сочинения,

написанные для взрослых, но оказавшиеся доступными и интересными для детей; сочинения, первоначально написанные для взрослых, но теперь перешедшие для чтения к детям» [8].

Не давая конкретного определения, педагог обратил внимание на структурное наполнение понятия, тогда как в большинстве информационных источников советского периода понятием «детская литература» определялась «совокупность произведений, предназначенных (написанных) для детей и позволяющих решать задачи воспитания и образования». Вместе с тем в «Литературной энциклопедии: Словаре литературных терминов» (1925) отмечалось, что «термин этот обозначает как произведения, специально предназначенные для детского чтения, так и оказавшиеся пригодными для него, хотя они и предназначались первоначально для взрослых. Среди второй группы произведений есть такие, которые вошли в круг детского чтения вскоре после своего появления... и такие, которые перешли в детскую литературу лишь тогда, когда, с изменением вкусов и интересов перестали отвечать спросу взрослого читателя» [6]. Таким образом, автор словарной статьи утверждал (и не без оснований), что термин «детская литература», по смысловым характеристикам, шире, чем термин «детская книга».

В «Краткой литературной энциклопедии» (1964) детская литература определена так: «в прямом смысле художественные, научно-художественные и научно-популярные произведения, написанные специально для детей. Однако обычно в понятие Д.л. включается также широкий круг произведений для взрослых, прочно вошедших в обиход детского чтения, — прежде всего, произведения народного творчества и классиков» [4, с. 350]. В «Литературном энциклопедическом словаре» (1987) детская литература определена как «художественная литература для детей и юношества. Включает в себя произведения, адресованные читателям младшего, подросткового или юношеского возраста, а также некоторые другие литературные произведения, вошедшие в круг детского и юношеского чтения» [5, с. 91].

Проблемы изучения детской литературы постоянно поднимались теми, кто причастен к процессу формирования новых поколений читающей молодежи. Однако, по мнению И.Н. Арзамасцевой, и сегодня среди ученых нет полного единства в определении позиции и состава и характеристики детской литературы [1, с. 17, 19–20].

С понятием «детская литература» часто употребляется другое — «детское чтение». Если в понятии «детская литература» ключевым

словом является объект (литература), то в понятии «детское чтение» основное внимание перенесено на действие (чтение). Автором детской книги является взрослый, границы и объем детской литературы также определяют, в основном, взрослые, однако в процессе чтения взрослый не может подменить ребенка. Чтение, как акт декодирования текста литературного произведения, требует от читателя времени, интереса, мотивации, определенного психоэмоционального состояния/желания, особых навыков и умений. Именно юный читатель — главный участник процесса. Таким образом, в детском чтении активизируются все составляющие, при этом ведущим является субъект, т. е. читатель.

В процессе воплощения задач школьного литературного образования потенциал детского чтения должен быть активизирован и реализован. Однако на практике часто наблюдается фрагментирование логики процесса, нарушение читательских прав ребенка (Д. Пеннак) и, как следствие, утрата мотивации, угасание интереса к чтению, разрушение навыков коммуникации с текстом произведения и автором — его творцом.

Изменение ситуации видится в обновлении списка изучаемых произведений, включении учащихся в процесс читательской экспертизы и мониторинга, в готовности учителя реализовывать на уроке различные виды чтения (чтение-познание, чтение-информирование, чтение-наслаждение, чтение-сотворчество). Все эти задачи достижимы в работе с произведениями настоящей литературы, к ним относится и любимый многими поколениями читателей разного возраста цикл Т. Янссон о муми-троллях.

В 2013 г. в Украине в список обязательного изучения в 5 классе впервые вошли произведения Т.Янссон. К прочтению и изучению программа предлагает одно из трех произведений финской писательницы («Комета прилетает», «Шляпа волшебника», «Волшебная зима»). Любая выбранная учителем повесть является иллюстрацией литературы середины XX столетия и включена в тематический блок «В кругу добрых героев», на ее изучение отведено 2–3 урока.

Вместе с тем хотелось бы напомнить, что первым опубликованным произведением шведскоязычной финской писательницы, как известно, была небольшая повесть «Маленькие тролли и большое наводнение» (1945). Знакомство с героями будущего цикла происходит именно в этом произведении. Писательница придумала героев (вспомним несколько историй рождения образа главного персонажа), пунктирно наметила предысторию некоторых последующих событий, соединила в единое целое иллюстративный материал и литературный текст.

В процессе авторских манипуляций в образе главного героя повести соединились северные корни (неясное прошлое тролля) и южная глобальность (внешняя бегемотистость), тролль был лишен автором враждебности, а бегемот — агрессивности. Муми-тролль мал и мягок, он открыт миру, хотя и опасается его. Девиз героя — «Никогда не знаешь, что там за углом» — амбивалентен, как каждый день бытия, что характерно для открытых систем (черта произведений постмодернизма).

Выстраивая композицию произведения по схеме мифологической триады (рай/жизнь семьи до ухода Муми-папы — изгнание из рая/наводнение и утрата дома — обретение нового рая/возвращение Муми-папы и новый дом), писательница отказывается от традиции упрощения сказочной реальности. Текст каждой книги цикла непрост сам по себе и при этом прирастает смыслами в процессе чтения последующих повестей или в перечитывании уже прочитанного.

По нашему глубокому убеждению, новое открытие произведений Т. Янссон должно состояться в выпускном классе на уроках по изучению литературы постмодернизма. Перечитывание уже известного текста позволяет выпускникам открыть не замеченное ранее. В такой ситуации утверждается читатель, для которого чтение становится актом наслаждения и сотворчества.

Уже в первой книге цикла есть много своеобразных зацепок, авторских проговорок, смысл которых открывается только после чтения и анализа следующих частей цикла. Исчезновение (за границами сюжета) папы Муми-тролля и его чудесное возвращение, утрата дома из-за катастрофического наводнения и обретение нового, как награда за перенесенные страдания, — все перипетии сюжета первой книги будут уточняться, дополняться в последующих книгах. Безусловно, пятиклассников привлекает атмосфера приключений, ее юные читатели ощутят и в повести «Комета прилетает» (ожидание кометы), и в «Шляпе волшебника» (опасные чудеса), и в «Волшебной зиме» (борьба с зимним настроением).

В процессе знакомства с литературными произведениями финской писательницы пятиклассники должны будут вспомнить о жанровых особенностях сказки, о своеобразии воплощения сказочного конфликта, о бинарности в системе персонажей (добрый-злой), о чертах народной и литературной сказки. Активирование ранее изученного позволяет учащимся найти в сказке финской писательницы, что-то нетрадиционное, новое и объяснить обнаруженное. Так в результате общения

с текстом литературного произведения пятиклассники открывают для себя, что чтение не только серьезный и непростой труд, но и творчество, подталкивающее к самопознанию и самореализации.

Канву уроков можно выстроить как путешествие в Муми-дол, знакомство с его обитателями, изучение их историй. Писательница как бы сама подсказала такой путь к произведению, выступая на вручении золотой медали имени Андерсена: «В книге для детей всегда должно быть оставлено что-то необъясненным, недоговоренным и ничем не проиллюстрированным. И ребенок должен дополнить это в своем воображении или продолжить путь, осознав как возможное, так и невозможное.

Здесь должна быть тропинка, где писатель, выказывая уважение к ребенку, останавливается, и ребенок продолжает путь один. Сказочник, в конце концов, не более чем человек, который убежал из своего собственного мира и вторгся в чужой. Он сознает это и ограничивает себя...» [9].

Сказанное определенным образом является подсказкой для учителя мировой литературы, поскольку сказки Т. Янссон подталкивают юных читателей к творческим действиям, к использованию и воплощению усвоенного. Чтение сказки должно сопровождаться творческими акциями. Так в результате проектной деятельности учащихся карта Муми-дола может быть аппликатирована. Работая в группе, пятиклассники могут помочь Муми-троллю найти новую тропинку в неизвестный еще мир или предложить полюбившемуся герою карту для новых путешествий, а Муми-мама (с помощью тех же пятиклассников) расскажет классу новые истории из жизни славных предков, живших за печкой, или вспомнит о юношеских подвигах Муми-папы.

Работа учащихся с авторскими иллюстрациями открывает возможности для наблюдений за характером включенности рисунка в литературный текст и подведет учащихся к пониманию роли авторской картинки в структуре произведения и его идейном пространстве.

«Прогуливаясь по странному миру, который давным-давно был моим собственным, — цитируем писательницу, — я рисую не для себя самой, а для тех, кто будет читать сказки. Я рисую, чтобы пояснить, выделить или ослабить впечатление от написанного; это просто попытка объяснить то, что я пыталась выразить в словах и, возможно потерпела неудачу. Это своего рода подстрочные примечания» [9]. Уникальность книги — в соединении рисунка и образа, линии и слова. Задача учителя

состоит в том, чтобы помочь учащимся увидеть эту взаимосвязь. Учитель должен помочь юным читателям увидеть, что каждая иллюстрация в произведении — на своем месте. С помощью учителя дети постепенно подходят к ответу на вопросы, о чем хочет рассказать писательница с помощью карандаша, на что стремится обратить внимание?

В центре каждой повести писательницы — какой-то катаклизм (наводнение, комета, неуправляемая шляпа, зима), в каждой — потери и обретения, встречи и расставания. Т. Янссон, поставив героя в центр события, формирует у читателей способность противостоять невзгодам, опереться на руку друга, довериться ему, учит прощать и надеяться. Разговор о характере героя также предполагает работу с текстом произведения.

Опыт подсказывает, что авторский юмор и ирония не совсем понятны пятиклассникам, впрочем, преждевременным будет в 5 классе и осмысление философской насыщенности проблематики текста постмодернистского характера. Оставим подобные открытия старшеклассникам. Размышления об образах-архетипах (мать, отец, грот, пещера, река/ море/океан, комета, зима), о концептуальности авторской интерпретации схем «МИР–ДОМ», «ДОМ–ЛЕС», «ДОМ–САД», «ЛЕС–САД» и т. п., о структуре художественного времени, о хрупкости бытия и силе человеческой дружбе/любви, об эскапизме и пр., могут стать основой разговора с выпускниками в осмыслении явлений мирового литературного процесса середины XX столетия [2, с. 770].

Практика подтверждает, что активное включение учащихся 5 класса в мир литературного произведения, творческое освоение его пространства повышает интерес и к произведению, и к чтению. А репрезентация текста того же литературного произведения в старших классах, помогает учащимся на новом этапе читательского становления не только проявить полученные навыки дешифровки, открыть новые смыслы, насладиться полной коммуникации с текстом, который, казалось бы, остался в детстве, но и ощутить прелесть собственного взросления в общении с литературой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзамасцева И. Н. Детская литература: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. 4-е изд., испр. М.: Academia, 2007. 576 с.

2. *Ахала С.* Туве Янссон. Писательница, иллюстратор, художник // Сто знаменитых финнов. Хельсинки, 2004. С. 762–774 // URL: http://www.kansallisbiografia.fi/pdf/kb_ru.pdf (дата обращения: 31.08. 2014).
3. *Иванов Л.* США обгоняют Россию по числу читающих книги // URL: <http://svpressa.ru/society/article/38648/> (дата обращения: 31.08. 2014).
4. Краткая литературная энциклопедия: Т. 2. М.: Сов. энцикл., 1964. 1056 стб.
5. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М.: Сов. энцикл., 1987. 752 с.
6. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: в 2 т. / Под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. Т. 1. М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925 // URL: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-1941.htm> (дата обращения: 31.08. 2014).
7. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. Г. Панова, 1993 // URL: <http://pedagogicheskaya.academic.ru/1028> (дата обращения: 31.08. 2014).
8. *Чехов Н. В.* Введение в изучение детской литературы // Детские чтения. 2012. №2. (с. 6–10) // URL: <http://detskie-chtenia.ru/> (дата обращения: 31.08. 2014).
9. *Янссон Т.* Речь на вручении золотой медали имени Г. Х. Андерсена / Пер. с англ. Л. Кацнельсона // Янссон Т. В конце ноября [Текст]: повести-сказки / Пер. с швед. Л. Брауде. СПб.: Азбука, 1999. С. 471–478 // URL: <http://moomi-troll.ru>. (дата обращения: 31.08. 2014).
10. *Вишлінський Г.* Дослідження читання книжок в Україні // URL: http://www.gfk.ua/imperia/md/content/gfkukraine/reports/report_gfk_reading_pres.pdf/ (дата обращения: 31.08. 2014).
11. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі // URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508 (дата обращения: 31.08. 2014).
Перевод цитат выполнен автором статьи.

TRANSLIT

1. *Arzamasceva I. N.* Detskaja literatura: uchebnik dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Tekst] / I. N. Arzamasceva, S. A. Nikolaeva. 4-e izd., ispr. M.: Academia, 2007. 576 s.
2. *Ahola S.* Tuve Jansson. Pisatel'nica, illjustrator, hudozhnik // Sto znamenityh finnov. Hel'sinki, 2004. С. 762–774 // URL: http://www.kansallisbiografia.fi/pdf/kb_ru.pdf (data obrashhenija: 31.08. 2014).
3. *Ivanov L.* SSHA obgonjajut Rossiju po chislu chitajushhijh knigi // URL: <http://svpressa.ru/society/article/38648/> (data obrashhenija: 31.08. 2014).
4. Kratkaja literaturnaja jenciklopedija. T. 2. M.: Sov. jencikl., 1964. 1056 stb.
5. Literaturnyj jenciklopedicheskij slovar' / Pod obshh. red. V. M. Kozhevnikova, P. A. Nikolaeva. M.: Sov. jencikl., 1987. 752 s.

6. Literaturnaja jenciklopedija: Slovar' literaturnyh terminov: v 2 t. / Pod red. N. Brodskogo, A. Lavreckogo, Je. Lunina, V. L'vova-Rogachevskogo, M. Rozanova, V. Cheshihina-Vetrinskogo. T. 1. M.; L.: Izd-vo L.D.Frenkel', 1925 // URL: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-1941.htm> (data obrashhenija: 31.08. 2014).
7. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija / Pod red. V. G. Panova, 1993 // URL: <http://pedagogicheskaya.academic.ru/1028> (data obrashhenija: 31.08. 2014).
8. *Chehov N. V. Vvedenie v izuchenie detskoj literatury* // Detskie chtenija. 2012. № 2. (s. 6–10) // URL: <http://detskie-chtenia.ru/> (data obrashhenija: 31.08. 2014).
9. *Jansson T. Rech' na vruchenii zolotoj medali imeni G. H. Andersena* // Perevod s angl. L. Kacnel'sona // Jansson T. V konce nojabrja [Tekst]: povesti-skazki / Per. s shved. L. Braude. SPb.: Azbuka, 1999. S. 471–478 // URL: <http://moomi-troll.ru> (data obrashhenija: 31.08. 2014).
10. *Vishlins'kij G. Doslidzhennja chitannja knizhok v Ukraïni* // URL: http://www.gfk.ua/imperia/md/content/gfkukraine/reports/report_gfk_reading_pre.pdf (data obrashhenija: 31.08. 2014).
11. *Koncepcija literaturnoi osviti v 11-richnij zagal'noosvitnij shkoli* // URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508 (data obrashhenija: 31.08. 2014). Perevod citat vypolnen avtorom stat'i.