

Комментарий к художественному произведению как читательская практика: от текста к деятельности (статья вторая)

Е. С. Романичева

Московский городской педагогический университет, г. Москва

Аннотация.

Во введении к статье обозначена её цель, которую автор трактует как обоснование одного из путей решения проблемы освоения (чтения и изучения) корпуса текстов, составляющих школьный канон через практику их самостоятельного комментирования.

***Материалы и методы.** Для обоснования предложенного пути автор использует методы анкетирования обучающихся, анализа методической литературы, включённого наблюдения над педагогической практикой и анализа практик комментирования текстов в современных изданиях для подростков. После небольшого экскурса в историю литературного образования автор обозначает «типы» чтения, которые использовали в практике своей работы отечественные методисты, реализуя разные подходы к обучению литературе (словесности). Автор показывает, что во главу угла в российской школе ставился не обязательный для чтения и изучения список текстов, а подход к изучению художественного текста.*

*В тексте статьи после исторического обзора представлены ход и **результаты исследования**. Автор утверждает: в сегодняшней социокультурной ситуации, когда подавляющее большинство учеников не готово к самостоятельному освоению классических текстов (об этом свидетельствуют профессиональные дискуссии, ответы на вопросы анкеты), на урок должно вернуться совместное с учителем чтение. Это чтение организуется как коллективно-распределённая работа с текстом, в процессе которой ученик приобретает умение отслеживать своё понимание, обращаясь к разным источникам, составлять читательский комментарий, предшествующий аналитической работе с текстом. В качестве примера такой успешной практики представлена работа московского учителя-словесника Р. И. Зандман.*

Исходя из выдвинутого тезиса о том, что дальнейшее развитие методики возможно лишь в междисциплинарном контексте, автор показывает, как можно выстро-

ить работу над читательским комментарием к текстам, не входящим в школьную программу, но составляющим канон отечественного подросткового чтения, знакомит читателей с опытом успешной издательской практики Ильи Бернштейна (издательский проект «А и Б»), к которой были привлечены школьники. В статье показано, в каких условиях и почему составление комментария к художественному тексту становится не учебным заданием, а учебной задачей, решение которой выводит школьников «за стены классной комнаты» и реализуется в учебно-проектной деятельности.

В заключение автор утверждает: успешные читательские практики комментирования текстов, реализуемые в рамках деятельностного подхода (в статье описаны лишь две из них), – ещё один убедительный аргумент в пользу того, что в основе содержания школьного литературного образования должна лежать текстовая (чтение и письмо) деятельность школьника, а не список. Описание новых эффективных читательских практик – первый шаг к существенному обновлению методики обучения литературе.

Ключевые

слова:

комментарий, читательская практика, классический текст, лексическая работа, активное чтение, учебная задача, деятельность, методика обучения литературе.

Благодарности:

автор выражает благодарность учителю Римме Исааковне Зандман за возможность детально изучить её эффективную практику; издателю Илье Бернштейну, предложившему принципиально новый подход к комментированию текстов, освоение которого обогащает методический инструментарий школьного учителя; а также рецензентам статьи.

Для цитирования:

Романичева Е. С. Комментарий к художественному произведению как читательская практика: от текста к деятельности (статья вторая) // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 3 (44). С. 333–347.

DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-3-333-347

Дата поступления
статьи в редакцию:
20 июля 2019 г.

1. Введение. В последнее время в дискуссиях профессионального сообщества с особой отчётливостью просматривается обсуждение двух проблем. Первая связана с необходимостью сохранения в актуальном круге чтения молодого поколения (детей, подростков, молодёжи) национального канона, под которым в первую очередь понима-

ется круг текстов, как изучаемых в школе, так и постигаемых в определённом возрасте самостоятельно. Вторая фиксирует понимание того факта, что язык литературы XIX–XX веков и контекст её бытования современным школьникам непонятен и нуждается в объёмном комментарии. Нам представляется, что связь между этими проблемами совершенно очевидна, поэтому решать их необходимо только в комплексе. Один из возможных путей решения и предложен в этой статье. Мы предполагаем доказать, что освоение (чтение и изучение) корпуса текстов, которые составляют школьный канон, возможно через практику их самостоятельного комментирования.

2. Обзор литературы. Сразу отметим, что отечественный филолог М. Л. Гаспаров уже указывал на связь этих проблем, правда, не с педагогической, а с филологической точки зрения: «Для того, чтобы сохранить памятники отечественной словесности, нужно две вещи, давно известные всем традиционалистским культурам: канон и комментарии. В Греции были выделены в канон столько-то эпиков, столько-то трагиков, девять лириков, десять ораторов, они стали предметом изучения в школах, а все остальные были заброшены. «Стали предметом изучения в школах» – значит, стали обстраиваться комментариями, дополнениями к комментариям, извлечениями из комментариев и т. д. В них не только пояснялись имена, реалии и пр., но и раскрывались метафоры, отмечались особые случаи словоупотребления, выразительные ритмы и т. д.» [8, с. 30]. Если экстраполировать сказанное известным филологом на современную ситуацию изучения литературы в школе, то нам придётся, во-первых, жёстко сократить список обязательных текстов (ведь нужно освоить не только канонические тексты, но и комментарии к ним; сразу отметим, что к большинству произведений русской классической литературы комментарии для школьной аудитории написаны, правда, и они сегодня оказываются трудными для чтения и понимания учениками), во-вторых, учить читать (не изучать, а именно учить читать) их медленно, отслеживая своё непонимание и восполняя его дефициты, в том числе через обращение к комментариям, а не к учебнику, который предлагает готовую интерпретацию прочитанного. Комментарий же, даже если он адресован ученикам, является не специально созданным учебным текстом, ориентированным на школьника XXI века с его очень узким кругом фоновых знаний, а текстом, если не научным (только в профильных классах можно работать с академическим комментарием), то научно-популярным, адресованным очень разному кругу читателей. А если комментария к непонятному сегодняшнему школьнику тексту нет? Может быть, составление своего, читательского, комментария и станет для современного ученика актуальной читательской практикой?

К сказанному добавим: если мы говорим, что хотим иметь с подрастающим поколением общий культурный код, выстроенный не только на количестве прочитанных текстов, но и их знании-понимании, то должны принять за отправную точку тот факт, что «для владения этими знаниями и кодами нужно читать не как гоголевский Петрушка, а владеть разными навыками чтения, прежде всего, в противовес школьной практике измерять успешность ученика количеством прочитанных в единицу времени слов – чтения медленного, аналитического» [1, с. 175]. Об этом говорят не только учителя и методисты, но и филологи, фиксирующие тот факт, что современные студенты, вчерашние школьники,

плохо работают с текстами разной сложности, потому что не научены этому. Именно поэтому в ряде ведущих вузов страны (СПбГУ, РАНХиГС и др.) преподаватели настаивают на введении в учебный план всех направлений подготовки «общеобразовательных курсов, предполагающих активное чтение и имеющих интенсивную письменную составляющую, <что – Е. Р.> представляется не только полезным, но и необходимым, поскольку в этих курсах развиваются навыки социальной коммуникации, осознанной работы над решением задач, структурированию и организации сложного материала, а также способность оценивать собственные сильные и слабые стороны» [1, с. 187].

Эти курсы вводятся, потому что решение данной проблемы в современной образовательной ситуации в рамках школы, а не вуза невозможно. Невозможно, потому что при выстраивании неподъёмного по количеству источников для чтения в рамках курса литературы и постоянном стремлении наполнить ФГОС «единственно верным» предметным содержанием, иными словами, списком авторов и произведений, расписанных по классам и проинтерпретированных в учебнике, авторы этой инициативы игнорируют очевидные факты (дети в массе своей не справляются с большими объёмами чтения) и очень по-своему интерпретируют развитие методики обучения литературы, говоря о её двухсотлетних традициях. А между тем история литературного образования «свидетельствует»: никогда профессиональное сообщество не могло договориться о едином «школьном каноне», поэтому его достаточно долго не было. Отечественные методисты, исходя из этой «невозможности» прочитать всё, выстраивали изучение литературы в школе (словесности – в гимназии XIX века) и решали вопрос со списком для чтения следующим образом: они обосновывали выбранный подход к изучению курса и для реализации этого подхода подбирали тексты. Так появилось аналитическое, наблюдательное и эстетическое чтение Н. Кошанского, филологическое чтение Ф. Буслаева, а век спустя – воспитательное Ц. Балталона и творческое С. Абакумова. Историко-литературный курс методисты тоже предлагали изучать по-разному: В. Водовозов, В. Стоюнин и вслед за ними В. Острогорский делали акцент на социально-историческом анализе и обязательно обращались к современной литературе, называя свой подход то этическим, то эстетическим, а по сути – воспитательным. Им противостояли академики, в частности Л. Поливанов со своим изящным чтением. Сходились же наши предшественники в одном: в том, что в своё время сформулировал Ф. И. Буслаев: «...лучшее и вернейшее, что мы можем извлечь из различных педагогических мнений о преподавании словесности в гимназиях, есть то, что надобно читать писателей. Чтение есть основа теоретическому знанию и практическим упражнениям» [4, с. 54].

Если мы всё-таки на деле, а не на словах ориентируемся на наших предшественников, то мы должны априори принять тот факт, что произведения, изучаемые в школе и отстоящие от современного школьника почти на два века, нужно сегодня читать (возможно, фрагментами) вместе с детьми на уроке, на внеурочном занятии, а не задавать в качестве летнего чтения или для самостоятельного чтения на дом – не прочтут, потому что объёмно и малопонятно. Именно поэтому обучение литературе сегодня как школьному учебному предмету – это, прежде всего, обучение чтению. Мы не преодолеем кризис отечественной методики, если не признаем себе: в массе своей школьники,

пришедшие на урок литературы, текст не прочитали, а если и прочитали, то не всё поняли. Прокомментируем сказанное. Учитель одной из московских школ на своей странице в фейсбуке приводит высказывания детей (они в его посте начинаются со знака «—») и потом резюмирует: «Вы читали “Онегина”? Тогда вы должны знать, что... — в начале романа дядя Автора заболел; — приехав к дяде, Онегин заботится о нём; — когда Онегин вырос, его прогнали со двора; — Онегин был настоящим учёным.

После первой работы по тексту стало понятно, что главу будем читать и разбирать по строчкам» (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100009928878080>), т. е. читать и комментировать на уровне слов и реалий. Сказанное учителем для коллег не новость: после февральского собеседования в 9-м классе педагоги, принимавшие это «предэкзаменационное» испытание и проверявшие его, говорили в социальных сетях не только о низком качестве текстов, но и о том, что многие слова, реалии учениками были не поняты и поэтому искажены при пересказе.

3. Материалы и методы. Для подтверждения сказанного мы провели анкетирование среди учащихся московского колледжа (оно стало одним из методов нашего исследования), которые по программе изучают курс литературы второй половины XIX века (опрос о том, что такое, по их мнению, классика и какие черты классики они выделяют для себя как существенные). При анализе анкет мы убедились: молодые читатели как одну из черт классики отмечают: «используются слова, которые уже сейчас забыты», «старинные слова и выражения», «нам приходится перечитывать, чтобы уловить смысл или искать в словарях», «сейчас молодёжь должна развиваться на таких книгах <речь идёт о «Мастере и Маргарите» М. Булгакова — Е. Р.> и пополнять свой лексикон». Ещё раз подчеркнём: эти высказывания взяты нами из анкетного опроса, проведённого среди учащихся колледжа, вчерашних девятиклассников, уже имеющих опыт изучения классических текстов в общеобразовательной школе.

Полученные результаты убеждают нас в том, что чтение художественных текстов, отстоящих по времени своего создания от современных школьников не на одно десятилетие, а то и столетие, должно быть совместным — иначе ученик просто бросит читать непонятный ему текст, а при совместном чтении нужна параллельно проводимая лексическая работа со словом. Только организовывать её надо так, чтобы не повторилась ситуация, описанная Ц. Балталомом: «“Читай заглавие статьи. Ученик читает: «Бабушка Маланья» — Кого зовут «бабушка»? — Старуху. — Где так зовут старых женщин? — Так зовут в деревне. — А тёткой в деревне кого зовут? — Не старую женщину. — Читай дальше <...> Итак, объяснительное чтение постоянно прерывает процесс чтения <...> вопросами по поводу отдельных слов, предложений, отрывков» [2, с. 39–41]. Ситуация, когда чтение с комментарием превращается из чтения объяснительного в словотолковательное. Чтобы избежать такого, нужно, по мысли известного методиста начала XX века, наполнить программу современными текстами, адекватными возрасту и интересам (т. е. осознанным потребностям) учащихся.

Понятно, что путь, предложенный больше ста лет назад, был реализован только частично. Сегодня же он просто неприемлем: любой отход в программе от классических текстов воспринимается обществом как «потрясение основ», как попытка «разрушить связь поколений», отказаться от «национальной иден-

тичности». Между тем как классический текст XIX века ученики не понимают на уровне лексики. Этот процесс начался не сегодня. Ещё больше десяти лет назад в школьную практику активно стали входить издания с «подробными комментариями» (так было написано на обложке изданий), правда, рассчитанные на то, что ученик будет читать самостоятельно: «Комментарий. Он поможет читателю глубже понять смысл написанного. Объяснение сложных и устаревших слов, исторических реалий, бытовых деталей, биографические справки – всё это найдёт читатель в нашей книге. Для удобства комментариев приводится на той же странице, на которой слово встречается в произведении впервые» [10, с. 3]. В этой серии (в процессе своего исследования мы изучили несколько таких источников) вышли «школьнопрограммные» произведения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, А. П. Чехова, но сегодня такие книги оказались невостребованными, потому что их нужно... читать, а не скользить глазами по тексту, просматривая наискосок. Количество посещений в месяц сайта [брифли.ру](http://briefly.ru) (briefly.ru), где размещены пересказы произведений классики мировой литературы в кратком изложении, которые читаются за 10–15 минут, – свидетельство тому, что слоган сайта «Экономим время и расширяем кругозор» адекватен запросам современных подростков: именно столько времени они готовы потратить на «чтение» классики самостоятельно. Именно поэтому в практику учителей, которые по-настоящему переживают за судьбы литературного образования детей, а не только и не столько за их успешность на ЕГЭ, входит словарная работа с текстом начиная с пятого класса.

Опишем (на основании того, что увидели в процессе включённого наблюдения и изучения рабочих тетрадей учеников), как это происходит на уроке московского учителя Р. И. Зандман (школа № 1512 г. Москвы) при работе со стихотворением «Крестьянские дети» Н. А. Некрасова, помещённом в учебнике литературы для 5-го класса [9, с. 279–287]. Сразу отметим: программный текст выбран нами произвольно, потому что через полгода после окончания начальной школы у многих учеников уже сформировалась «привычка» читать именно так, отмечая непонятное для себя (свидетельство тому – их записи в рабочих тетрадях). Это говорит о системе работы с классическим произведением, которую реализует на своих уроках словесник, формируя навык читать вдумчиво и медленно, отслеживая своё непонимание. Нам же показалось важным, что ученик не только выяснил, что именно ему непонятно в тексте (пока на лексическом уровне), но и получил возможность научиться ликвидировать свои дефициты разными путями.

Текст стихотворения читается на уроке по фрагментам (в течение 10 минут – чтение, потом – обсуждение): ученики работают в парах. Их задача – выделить непонятные слова, подчеркнуть их. Покажем это на конкретном примере (отрывок мы взяли произвольно), выделив курсивом подчеркнутые слова:

*У нас же дорога большая была:
Рабочего звания люди сновали
По ней без числа.
Копатель канав вологжанин,
Лудильщик, портной, шерстобит,
А то в монастырь горожанин
Под праздник молиться катит.*

*Под наши густые старинные вязы
На отдых тянуло усталых людей.
Ребята обступят: начнутся рассказы
Про Киев, про турку, про чудных зверей.
Иной подгуляет, так только держися –
Начнет с Волочка, до Казани дойдёт,
Чухну передразнит, мордву, черемиса,
И сказкой потешит, и притчу ввернёт...*

После каждой остановки обсуждаются незнакомые слова: каким-то из них дают толкование знающие их значение ученики, какие-то разбираются по составу (например, вологжанин). Так проходит работа над несколькими отрывками. В конце урока ученики получают домашнее задание по группам: составить «словарь текста», обратившись к разным источникам. На последних минутах урока группа договаривается, как именно они будут выполнять задание (кто и что будет делать, с какими источниками и почему именно с такими работать, какая помощь им может понадобиться от учителя) и в каком формате представлять его на следующем уроке.

После представления результатов работы групп на следующем уроке идёт коллективное обсуждение: а как можно (на каких основаниях?) расклассифицировать эти слова по разным группам? как можно назвать эти группы? какими другими словами текста их дополнить? какие слова в каждой группе можно считать ключевыми?

Направление работы совершенно понятно: учащиеся приобретают умение выделять семантическое поле (не называя этого термина) текста: Ведь «семантическое поле отражает связи и зависимости между элементами действительности – объектами, процессами, свойствами, поэтому, естественно, включает в себя лексику значимых частей речи – имён существительных, прилагательных, глаголов. Каждое семантическое поле имеет семантическое ядро – определённое понятие, выраженное словом, называемым “архилексемой поля”, вокруг которого группируется лексика, формирующая центр и периферию поля» [11]. Таким образом, комментирование текста, которое сделали сами ученики, плавно «перетекает» в его анализ, связанный с выделением архилексемы (разумеется, не одной) и периферии, выявлением связей и их обоснованием. Иными словами, интерпретация текста не «навязывается» учителем или учебником (в том числе и через вопросы и задания), а самостоятельно выстраивается учениками. Учитель в процессе такой работы сменил роль: он не носитель сокровенного знания о тексте, он вырабатывает его вместе с учениками, выступая консультантом, возможно, присоединяясь к работе одной из групп в качестве непосредственного участника. Можно констатировать: словесник последовательно соединяет учебную, учебно-исследовательскую и учебно-проектную деятельность школьников, формируя у них навыки XXI века, традиционно описываемые через 4 К: коммуникацию, коллаборацию (под этим словом понимается не просто сотрудничество, а совместная деятельность в какой-либо сфере двух и более людей, направленная на достижение общих целей, в процессе которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия), критическое мышление, креативность. Справедливости ради заметим: на уроке ученикам

доступны все возможные словари, поощряется выход в Интернет и работа с разными ресурсами (учитель тут же объясняет, как проверить надёжность источника), у группы есть возможность делать совместное домашнее задание после уроков в кабинете, а не только через сеть ВКонтакте, что тоже всячески поддерживается учителем.

В этом опыте московского словесника нам важна не только методически грамотно организованная лексическая работа, вырастающая в читательский комментарий к тексту, делающая процесс чтения по-настоящему активным и помогающая ученикам впоследствии проанализировать произведение, но и то, что результаты её пятиклассники обязательно фиксируют, в том числе и в тетрадях: «Обучение навыкам активного чтения неотъемлемо от использования различного типа формальных и неформальных письменных заданий, в рамках которых прочитанное закрепляется, обобщается и встраивается в уже существующую систему знаний» [1, с. 175]. Таким образом, отметим ещё одну важную составляющую представленной практики: чтение обязательно сопровождается записями, накоплением материала, его систематизацией в удобном формате, по существу, уже в процессе первичного текста начинается путь ученика к своему «тексту о тексте», путь, который до какого-то момента он проходит вместе с учителем.

Конечно, общий круг прочитанных текстов создаёт условие межпоколенческого диалога детей и взрослых. Для этого и существует школьная программа по литературе. Важно, чтобы этими взрослыми были не только учителя, но и родители. Однако если быть откровенными до конца, то родители чаще всего обсуждают с детьми не русскую классику, а детскую литературу, те тексты, которые они не изучали в школе, а прочли самостоятельно. Об этом говорят библиотекари в процессе исследовательских опросов и интервью, указывая, что взрослые при выборе книги для ребёнка ориентируются не только на известного им автора: они стремятся дать в руки своим детям «зрительно» знакомую книгу, знакомую по обложке, по иллюстрациям, изданию в целом. Мнение библиотекарей разделяют продавцы книжных магазинов, помогающие взрослым выбирать книгу в подарок. Это ещё раз убеждает нас в правоте Мирона Петровского, автора исследования «Книги нашего детства», «...который описывал советскую детскую литературу как территорию, сформировавшую нашу идентификацию, общий язык и память», – пишет исследователь современного литературного потока М. А. Черняк [13, с. 4].

Однако в реальности оказывается, что тексты детской литературы, на которых выросло не одно поколение школьников и которые так любят современные родители, такие как «Кондуит» и «Швамбрания» Л. Кассиля, «Республика ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева, «Дорога уходит в даль» А. Бруштейн, «Ташкент – город хлебный» А. Неверова, и даже более близкие по времени повести о Васе Куролесове Ю. Ковалёва, нуждаются сегодня в комментариях. Каком? На этот вопрос отвечает издатель серии книг с комментариями Илья Бернштейн в своём интервью современному исследователю: «...чтобы максимально расширить круг наших читателей, постараемся «разъяснять» тексты, дополнять их важными для понимания текста сведениями в менее «академической» манере – со множеством иллюстраций, интересных «контекстных» историй, привлекая для этого специалистов из смежных (иногда и не очень) с литературоведением

областей. При этом в своей комментаторской работе мы опираемся только на подлинные архивные материалы, мемуары и письма современников» [13, с. 5].

По мере выхода перечисленных книг из печати стало понятно, что комментарии к тексту постепенно становятся не менее объёмной и содержательной частью книги, чем комментируемое произведение. Разнообразнейшие сведения, помещённые в его состав, как справедливо указано в рецензии на серию «популярная “энциклопедичность”», соответствует житковскому пафосу «познавательной полезности и занимательного обучения». Потенциальному читателю подробно, весело и доходчиво рассказывают и показывают (комментарии с картинками), как в начале XX века выглядели толстовка и светофор, что собой представлял «концерт на гавайских гитарах» и с какой скоростью передвигаются кенгуру. Адресация таких комментариев достаточно широка и неоднозначна, они рассчитаны и на детей, и на их родителей; на читателей «наивных» и читателей искушённых: одним разъясняют реалии советского быта, с другими разделяют ироническое недоумение, подсказывают ассоциации <...> Комментарии литературного порядка неизменно фиксируют «перелицованные» цитаты из Жюль Верна, аллюзии на Ильфа-Петрова, архетипические сюжеты и культурные common place. В конечном счёте, перед нами новый тип комментария, исчерпывающего по объёму и неакадемического по духу, весёлого и занимательного, предназначенного равно тем, кто и так всё знает (или знает, где найти), и тем, кому «как бы не надо» – привычная проблема комментатора: специалисту известно, остальным – неинтересно. Похоже, такой комментарий предназначен главным образом для тех, кому до сих пор было «неинтересно» [3]. Попробуем выделить в сказанном критиком педагогическую составляющую. Она не только в ориентации на работу маршаковской редакции (не зря упомянуто имя Житкова), в подчёркивании нарочитой двуадресности комментария в детском издании (взрослому и ребёнку, читающим книгу вместе, но считывающим в книге разное), оно в том, что комментарий, адресованный сегодняшнему читателю, может быть разным: словесным и визуальным, – но главное: он должен быть интересным, захватывающим для читателя, погружающим его в текст, «неакадемичным по духу».

К этому издательскому проекту мы обратились неслучайно. По нашему убеждению, методика, ориентированная исключительно на литературоведческую науку, свой путь уже прошла. Чтобы она развивалась дальше, нам необходимо, во-первых, обращаться к смежным наукам, во-вторых, описывать, обобщать и систематизировать практики тех учителей, которые верны тезису, выдвинутому М. А. Рыбниковой: «...наш метод не является методом филологическим. <...> Культура речи, знание русского языка – одна из важных задач и искомых результатов уроков литературного чтения» [12, с. 51]. Проект Ильи Бернштейна счастливо предоставляет эту возможность. Дело в том, что к созданию комментария к текстам привлекаются не только профессионалы, такие, как известные филологи Олег Лекманов, Мария Гельфонд и ряд других, но и школьники. В упомянутой выше статье М. А. Черняк приведён рассказ М. В. Тереховой, учителя из Санкт-Петербурга, которая дорабатывала свою статью о судьбе Г. Белых, после того как её прочли дети и отметили, что именно им непонятно в тексте. Затем эта идея (комментировать то, что непонятно современным школьникам) получила своё развитие: ученики М. В. Тереховой работали

над комментарием к «Ташкенту...»: «Этот опыт показал, что наши подростки читают. Читают много. Они работоспособны и очень азартны. Я уверена, что расширять их участие в подготовке подростковых книг к публикации очень и очень важно. Они счастливы, потому что им не только доверили книгу, им показали, что они, подростки, нужны нам, взрослым. Они убедились в том, что их слышат. Их любят. С ними говорят на равных» [13, с. 8]. К сказанному можно добавить и методические выводы:

- школьники в процессе работы с текстом учились читать сложный для них текст и отслеживать своё непонимание (а это сегодня очень важно – научить фиксировать своё непонимание и «признаваться» в нём);

- школьники учились работать с разными источниками информации, ибо они не только фиксировали свои дефициты, но и искали пути их преодоления (что я буду делать с тем, что не понимаю? где искать источники информации? как проверять найденные источники на «достоверность»?);

- школьники читали трудный, достаточно далёкий от них по времени создания и, как сейчас модно говорить, «травмирующий» текст – внимательно, потому что перед ними была задача, которую они осознали не как «задание от учителя», а именно как «свою задачу» – найти в тексте непонятное и найти способ, как это «непонятное» (слово, реалию, факт, контекст и т. д.) так прокомментировать, чтобы стало понятно не только тебе, но и другим;

- работа с текстом имела конкретный результат (совместная с издателем работа над книгой, которая завершилась выходом в свет), по существу, был выполнен вполне значимый для них (и не только для них) проект.

Опыт комментария «от школьника» был осмыслен издателем и распространён ещё на одну книгу «Сказка среди бела дня» В. Витковича и Г. Ягдфельда [5]. Нам это показалось чрезвычайно интересным, потому что этот текст уже был издан Ильёй Бернштейном в 2009 году [6] в серии «Книги для детей и взрослых». Правда, в издании 2009 года «Сказка среди бела дня» была второй, предшествовала ей «Кукольная комедия».

Интересно, что в первом издании «от редактора» написано два текста. Один, размещённый на обложке, выполняет роль издательской аннотации. Интересно, как по мере разворачивания текста меняется его целевая аудитория: сначала идёт обращение только к юным читателям («У “Сказок среди бела дня” два автора. <...> И самих сказок тоже две. Из первой <...> вы узнаете <...>»), а в финале уже и к взрослым (хотя нам представляется, что только к ним): «В общем, сейчас оба произведения отнесли бы к жанру “детских триллеров”; вот только написаны они были во времена, когда писатели ещё не позабыли, что сказки должны быть добрыми и заканчиваться счастливо». Во втором тексте «от редактора» чётко обозначен его адресат – послесловие (для взрослых). Его задача – не столько рассказать об авторах и их судьбах, сколько сказать об авторской задаче – «включить в подтекст специально ориентированное на взрослую аудиторию содержание» [6, с. 155], показать, что детям в книге будет интересна событийная сторона сказки, а взрослым – своеобразная игра автора с читателем, выстроенная на реминисценциях и цитатах, культурных ассоциациях и проч. Возможно, наличие такого предисловия было задачей серии «Книги для детей и взрослых», где вышли ещё «Собачья жизнь и другие рассказы» Л. Ашкенази, «Дневник Кости Рябцева» Н. Огнёва, «Счастливый неудачник» В.

Шефнера, «Второе апреля» И. Зверева и ряд других. Задачей, связанной с «воскрешением» в памяти и сознании взрослых читателей тех писателей, которые предвосхитили появление в литературе 60-х годов Ю. Ковалёва, Э. Успенского, К. Булычева и других. Возможно, именно поэтому В. Шефнер, В. Виткович и Г. Ягдфельд и оказались изданными в одной серии.

Второе издание «Сказки...», как и «Ташкент – город хлебный», было подготовлено тоже вместе с детьми, правда, детьми, живущими вне России: «Три месяца – начиная с сентября – я <...> вёл урок языка и литературы в русскоязычной after school на Манхэттене. Раз в неделю, один час, дюжина учеников. К уроку им нужно было прочитать несколько глав “Сказки среди бела дня” В. Витковича и Г. Ягдфельда, выписывая всё непонятное. На уроке непонятное обсуждалось и составлялся список статей будущего “Словаря непонятных слов”. Список распределялся между учениками с тем, чтобы на следующий урок они принесли написанные словарные статьи и подобранные для них иллюстрации – для обсуждения и подготовки итоговой версии. <...> Соображений и наблюдений много, поделюсь тремя.

1. Мои ученики (10–14 лет) не пользовались Википедией – не умеют вести поиск по-русски, не знают кириллическую раскладку и т. п. Статьи я получал написанные от руки, сведения же черпались из расспросов родителей и бабушек.

2. Урок легко трансформировался в игру – карточки-memory с парными изображениями сита, рукомойника, квашни и коробки монпансье, карточки-activity (объяснение слова своей команде путем иносказательных описаний, мимики, рисования) и т. п. – и в новомодные практики типа “медленного чтения”.

3. Не сработали предупреждение о поведении и мотивации учеников (“этот будет работать, эта – спать, а этот в лучшем случае не будет мешать”) – занимались все и на уроке, и дома», – написал издатель на своей страничке в фейсбуке (<https://www.facebook.com/ilya.bernshteyn>).

4. Результаты. По существу, в описанных практиках нам дан успешный опыт учебной и учебно-проектной деятельности детей под руководством и при сопровождении учителя. Если перед ребёнком поставлена реальная задача, которую он сам для себя рассматривает как учебную, а не как непонятное для него задание со стороны учителя: «Чтобы задача была учебной, цель должна быть учебной. Я должен хотеть научиться (научить себя!) что-либо делать. За словом «делать» – всё многообразие человеческой жизни: понимать, действовать, мыслить определённым образом, видеть определённым образом и так далее. Другими словами, я должен открыть для себя и освоить новый способ действия, понимания, мышления...» [7, с. 7]. Обратим внимание: в опыте работы человека, в педагогике не сведущего (речь об издателе И. Бернштейне), упор сделан именно на деятельность с текстом (прочитать, выделить непонятное) и деятельность, направленную на понимание (найти толкование, поговорить с взрослыми, объяснить товарищу самыми разными средствами, запомнить значение слова и т. д.). Не сказано ни слова ни об объёме прочитанного, ни об объёме самого комментария: это не важно. Важно, чему учились школьники, работая с трудным для них текстом, как его усваивали и присваивали, обращаясь к разным источникам, важно, что в совместной деятельности пришли к цели – составили комментарий к книге, адресованной ровесникам, и

на пути к этой цели многому научились.

Обратим внимание: два человека (учитель-словесник и издатель), опыт работы которых со школьниками кратко описан в статье (включённое наблюдение и анализ источников, как уже было сказано выше, были методами нашего исследования), не рассказывают ни о вопросах, которые ставили к тексту, ни о том, что и как на них отвечали, для них важнее, что делали школьники, читая непонятный для них текст. Это в описанных читательских практиках нам представляется очень важным.

5. Заключение. В заключение обобщим сказанное. Если мы хотим сохранить «культурный код» нации через литературу, то в современную школу должно вернуться чтение классических текстов, предваряющее аналитическую работу с ними. Это может быть чтение, сопровождаемое составлением собственного читательского комментария. Виды и формы заданий на составление комментария могут быть самыми разными, но это должны быть обязательно письменные задания. Выполнение этих заданий на каком-то этапе должно привести к выходу учащихся «за стены классной комнаты», «расшить» формат урока, иметь выход в учебно-проектную деятельность. Так постепенно в литературное образование будет включена учебная, учебно-исследовательская и учебно-проектная деятельность с текстом. Именно деятельность, связанная с чтением, анализом и интерпретацией, как устной, так и письменной (на доступном для ученика уровне), и станет содержанием литературного образования. Деятельность ученика по отношению к тексту, усложняющаяся по мере изучения предмета, а не удобный для контроля список «обязательных для чтения и изучения» произведений, представленных в «правильном порядке». К сказанному добавим описание новых эффективных читательских практик, начало которому положено в рамках этой статьи, – первый шаг к существенному обновлению методики обучения литературе.

Список литературы

1. Ахапкин Д. Н. Аналитическое чтение и письмо в системе современного образования [Электронный ресурс] // Либеральное образование в России: теории, дискуссии, методы. СПб. : Факультет свободных искусств СПбГУ, 2014. С. 166–187. URL: <https://www.academia.edu/20007641/> (дата обращения: 07.03.2019).

2. Балталон Ц. и В. Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения. Изд. 3-е с портретом и со вступительной статьёй В. Е. Ермилова. М. : тип. Вильде, 1913. XXXII. 299 с.

3. Булкина И. Приключения с комментариями, или Комментарии с приключениями [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. 2018. № 6 (154). URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/154_nlo_6_2018/article/20453 (дата обращения: 07.03.2019).

4. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка // История литературного образования в российской школе. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. специальности / авт.-сост. В. Ф. Чертов. М. : Кафедра-М : Академия, 1999. С. 51–62.

5. Виткович В., Ягдфельд Г. Сказка среди бела дня / ил. Е. Гавриловой. М. : Издат. проект «А и Б», 2018. 84 с.

6. Виткович В., Ягдфельд Г. Сказки среди бела дня / ил. Н. Кузьминой, послесловие И. Бернштейна и М. Лурье. М. : Теревинф, 2009. 160 с.
7. Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность: введение в систему Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. М. : Рассказов А. И., 2004. 304 с.
8. Гаспаров М. Л. Филология как нравственность : о прошлом и будущем, об интеллигенции, о культуре, о школе, о жизни : статьи, интервью, заметки. М. : Фортуна ЭЛ, 2012. 288 с.
9. Литература. 5 класс. Учебник для общеобразоват. орг. с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1. / под ред. В. Ф. Чертова. 4-е изд.. М. : Просвещение, 2014. 303 с.
10. Пушкин А. С. Капитанская дочка : подробный комментарий, учебный материал, интерпретации / сост. Е. Д. Волжина. М. : Айрис-пресс, 2006. 252 с.
11. Российский гуманитарный энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // URL: https://humanities_dictionary.academic.ru/5247/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B5 (дата обращения: 07.03.2019)
12. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. Пособие для учителя. 4-е изд., испр. М. : Просвещение, 1985. 288 с.
13. Черняк М. А. «РУСЛИТ» как живой «литературный памятник» детской литературе: интервью с издателем Ильей Бернштейном // Школьная библиотека: сегодня и завтра. 2016. № 12. С. 4–9.

Commentary on a Work of Art as a Reader's Practice: from Text to Activity (Paper Two)

Elena S. Romanycheva

Moscow City Pedagogical University, Moscow

Abstract. *Introduction* to the paper outlines its goal which is interpreted as a substantiation of an avenue for solving the problem of mastering (reading and studying) the corpus of texts that make up the school Canon through the practice of their independent commenting.

Materials and methods. *The methods of questioning students, analysis of methodological literature, participant observation of pedagogical practice and analysis of text commenting practices available in modern publications for adolescents are used to substantiate the proposed way. After a short excursion into the history of literary education, the "types" of reading that were used by domestic methodologists implementing different approaches to teaching literature (and language) are identified. The paper shows that the main focus of the Russian school was not a mandatory list of texts to be read and studied, but the approach to studying the literary text.*

The progress and results of the study are presented in the text of the paper after a historical review. The study states that in today's sociocultural situation, when the vast majority of students are not ready to master classical texts on their own (this is evidenced by professional discussions and answers to survey questions), reading with teacher should be included in the class activity. This reading is organized as a collective-distributed work with text, during which the students learn to track their understanding, referring to different sources, to make a reader's commentary prior to the analytical work with the text. By way of illustration of such a successful practice, the work of the Moscow teacher of literature R. I. Zandman is described.

Based on the thesis that further development of the methodology is possible only in an interdisciplinary context, the paper shows how to organize the work on the reader's commenting on texts that are not included in the school curriculum but are part of the domestic teenage literary canon. It also acquaints readers with the experience of successful publishing practice of Ilya Bernstein (publishing project "A and B"), which involved students. The paper shows in what conditions and why commenting on an artistic text becomes not an educational task but an educational objective, the accomplishment of which takes students "beyond the walls of the classroom", and is implemented in educational and project activities.

In conclusion, the paper states that the successful reader's practices of text commenting, which are implemented in the framework of the activity approach (the paper describes only two of them) are another convincing argument in favor of the fact that the content of school literary education should be based on the text (reading and writing) activities of the student, not on the list of books to be read. Description of new effective reader's practices is the first step to a significant update of methods of teaching literature.

Keywords: *commentary, reader's practice, classical text, lexical work, active reading, educational task, activity, methods of teaching literature.*

Acknowledgements

The author thanks the teacher Rimma Isaakovna Zandman, for the opportunity to study in detail her effective practice; the publisher Ilya Bernstein, who proposed a fundamentally new approach to commenting on texts, the development of which enriches the methodological tools of the schoolteacher; and the reviewers of the paper.

Романичева
Елена Станиславовна

*кандидат педагогических наук,
доцент, ведущий научный со-
трудник лаборатории социо-
культурных образовательных
практик*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-2649-3715](https://orcid.org/0000-0003-2649-3715)*

*Институт системных проектов,
Московский городской педагоги-
ческий университет*

*129226, Россия, г. Москва,
2-й Сельскохозяйственный
проезд, 4*

*тел.: +7(499)1812133
e-mail: RomanichevaES@mgpu.ru*

Romanicheva
Elena Stanislavovna

*Candidate of Sciences (Pedagoogy),
Associate Professor,
Leading Researcher at the
Laboratory of Sociocultural
Educational Practices*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-2649-3715](https://orcid.org/0000-0003-2649-3715)*

*Institute of System Projects,
Moscow City Pedagogical
University*

*4 - 2 Selskokhozyaistvennyi Proyezd,
Moscow, Russia, 129226*

*tel.: +7(499)1812133
e-mail: RomanichevaES@mgpu.ru*