

Читательские умения как проявление читательской грамотности

Изменение статуса и характера чтения в условиях информационного общества на рубеже тысячелетий повлекло за собой, с одной стороны, констатацию кризиса чтения и читательской культуры, с другой, дало импульс поиску стратегий и новых моделей чтения, характеризующихся стимулированием читательской активности, личностного, ценностного отношения к чтению. Назначение и направленность чтения зафиксированы в понятии читательская грамотность, определяющем «способность человека к **осмыслению** письменных текстов и **рефлексии** на них, к **использованию** их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, активного участия в жизни общества» [10: 105]. Целесообразно соотнести смещение вектора в подходах к чтению в сферу смыслоцентризма, рефлексии, компетенций с методической традицией решения проблемы читательских умений. Правомерность нового ракурса в рассмотрении системы читательских умений поддерживается постнеклассическим пониманием мира и человека в мире, характеризующемся **ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека**. Решающее значение в постнеклассической парадигме приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность [9].

Проблема специальных читательских умений как важной, неотъемлемой составляющей содержания литературного образования впервые была обозначена в 1976 году Н.Я. Мещеряковой и Л.Я. Гришиной [8]. Умение, как «действие с особыми свойствами» (Н.Д. Молдавская), характеризует

возможность эффективно выполнять деятельность в соответствии с целями и условиями, в которых она производится. Н.Я. Мещерякова и Л.Я Гришина выделили основополагающие из необходимых квалифицированному читателю умений на основании представления о психических свойствах восприятия «образцового» читателя. Это умения воссоздавать в воображении картины, изображенные писателем; воспринимать мир чувств и переживаний литературных героев; видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех компонентах художественного произведения; давать самостоятельную оценку всем элементам художественного произведения в их единстве. Представление о характере умений обусловлено активной позицией читателя, *отражающего* произведение, извлекающего смысл из прочитанного. Это позиция восприятия и оценки «извне», «со стороны». Примечательно, что последнее читательское умение, в котором присутствует понятие «оценка», связано в методической интерпретации Н.Я. Мещеряковой и Л.Я Гришиной с самостоятельным целостным анализом произведения в единстве формы и содержания, а не с выражением отношения читателя к прочитанному. Здесь не идет речь собственно об эмоционально-оценочной деятельности.

Система читательских умений, предложенная М.П. Воюшиной для начальной ступени литературного образования, обоснована с опорой на представление о структуре объекта восприятия – художественного текста с его уровневой организации. Это умения воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении; воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем; устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпическом произведении, динамику эмоций в лирике; целостно воспринимать образ-персонаж, образ-переживание как один из элементов художественного произведения, служащий для раскрытия идеи; видеть авторскую оценку, отношение, позицию во всех элементах произведения; осваивать

художественную идею произведения. Система читательских умений дополнена системой соответствующих литературно-творческих умений. Важно, что применительно к каждому базовому читательскому умению конкретизирован характер эмоционально-оценочной деятельности, обнаруживающей опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Например, оценка прочитанного как произведения искусства и выражение своего отношения к жизни, описанной в произведении; осознание своего и авторского отношения к персонажу; переживание и осознание идеи произведения; выражение своего отношения к прочитанному, к предмету описания и т.п. [4].

Система читательских и литературно-творческих умений традиционно является ведущим элементом содержания литературного образования. Очевидно, что читательские умения – основа читательской грамотности. Отсутствие или неразвитость у учащихся умений, изоморфных искусству слова, становятся препятствием к восприятию, адекватному пониманию художественного текста, его творческой интерпретации, оценке.

В ситуации, когда в школьном преподавании литературы возобладал «знаниецентризм», информационный подход, что «подпитывает» прагматическую мотивацию чтения, становится очевидным, что игнорирование творческой, эмоциональной, ценностно-смысловой составляющих читательской деятельности оборачивается ослаблением духовно-нравственного потенциала учащихся. Гуманитарное сознание невозможно без сформированного отношения к системе общественно-исторических ценностей. Объектом читательской деятельности, эмоционально-ценностного отношения выступают смыслы и ценности литературы и соответствующие смыслы и ценности бытия. Эта сфера читательской деятельности непосредственно соотносится с определенным в классической дидактике четвертым компонентом содержания образования – опытом эмоционально-ценностного отношения к

деятельности, ее объектам. В современной дидактике зафиксировано усиление значимости данного компонента, который является условием всякой деятельности, так как он определяет ценность объекта и деятельности, он обуславливает мотив деятельности и стимул к ней [6]. Эмоционально-ценностное отношение к литературе является результатом синтеза предметного содержания и индивидуального опыта учащихся. Условием этого синтеза выступают эмоциональная отзывчивость читателя и стихийная, а в условиях школьного литературного образования специально организованная рефлексия. В современной дидактике рефлексия рассматривается как важная характеристика процесса становления личности и понимается как одно из средств анализа выполненной деятельности – «мыслительный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности» [11: 162].

Парадигмальное «смещение фокуса внимания» (Е.Н. Князева) в сферу смысла и смыслообразования проявилось и в понимании феномена чтения, что связано с актуализацией в гуманитарном знании идей герменевтики. Герменевтика ориентирована не на объяснение, как в естественных науках, а на истолкование смыслов. При этом универсальной формой сознания признается понимание, условием которого является *слияние* субъекта познания с познаваемым объектом, «ожидание смысла» (Г.-Г. Гадамер), их нахождение в одном «семантическом поле» (П. Рикер). Герменевтика и рецептивная эстетика дали основание по-новому определить место читателя в литературном творчестве, характер читательской деятельности, в том числе и читательских умений.

Чтение стало рассматриваться как проявление коммуникативных отношений – эстетической коммуникации, диалогического общения читателя с автором произведения, их духовной встречи (М.М. Бахтин, М. Бубер, О. Розеншток-Хюсси, А.А. Ухтомский и др.). Читатель включен в коммуникативное событие,

или дискурс, в силу закона адресованности искусства. Имплицитный читатель является участником коммуникативного события, субъектом сотворческой деятельности, адресатом автора. По М.М. Бахтину, это событие, лично значимое для читателя, открывает ему опыт «ответственного» бытия в живом диалоге с «другими» – героями, автором, культурными собеседниками, что сопряжено для читателя со смыслопорождением, собственным ориентированием в мире, самопониманием. Личностная значимость смыслов, которые открываются читателю в диалоге, рождает у него внутреннюю ценностную мотивацию, не только читательскую, но и бытийную. Таким образом, произведение включается в смысловой контекст читателя, обретающего себя.

Сам процесс художественной коммуникации связан с решением «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев) автором, творцом и трансляцией этих жизненно значимых смыслов читателю, который, в свою очередь, открывает в тексте свои личностные смыслы. Личностный смысл создает «пристрастность человеческого сознания» (А.Н. Леонтьев). Природа художественной деятельности автора и реципиента сопряжена, таким образом, с порождением личностных смыслов, с ценностно-смысловым самоопределением участников художественной коммуникации. Мысль М.М. Бахтина о том, что искусство создает «новое ценностное отношение к тому, что уже стало действительностью для познания и поступка», относится и к писателю, и к читателю [2: 30–31]. Д.А. Леонтьев определяет задачу на смысл в качестве психологического содержания художественного произведения, в основе решения этой задачи – «столкновение смыслов» автора и читателя [7].

Парадигмальные изменения в понимании чтения необходимо учитывать в методическом решении проблемы читательских умений. В современной педагогике признано, что парадигма представляет собою модель, используемую

для решения не только исследовательских, но и практических задач. Необходимость в новой образовательной парадигме возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности.

С одной стороны, процесс смыслопонимания (понимания читателем авторского смысла) требует специальных читательских умений, связанных с «распредмечиванием» художественного текста. Эти базовые читательские умения, как было отмечено выше, были определены в методике. Вместе с тем в умениях, на наш взгляд, следует акцентировать смысловую ориентацию чтения. Смыслопонимание, как отмечено Г.И. Богиным, приводит «каждого из нас и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию. Не подлежит сомнению, что каждый понимает по-своему, решает по-своему и оценивает по-своему» [3]. С другой стороны, без смыслопонимания не может быть смыслопорождения и ценностно-смыслового самоопределения читателя. Это диалогически единый процесс, обе ипостаси которого взаимопроникают. Понятие «смыслопорождение» («смыслообразование»), будучи атрибутом неклассической и постнеклассической парадигм в познании, характеризует «прирост смысла» (Г.-Г. Гадамер), в основе которого лежит личностный смысл, обнаруживающий «смысл смысла», его значение для субъектного опыта, бытия читателя. Именно поэтому И.В. Абакумова предлагает считать единицей содержания образования отношение «субъектный опыт – объективная ценность», т.е. личностный смысл [1]. Личностный смысл обнаруживается в процессе интерпретации произведения, являющейся важнейшим показателем грамотности чтения.

Смыслопорождение предполагает оценку. Отнесение к ценности осуществляется непосредственно эмоционально. Значащее переживание – условие и способ смыслопорождения и ценностно-смыслового

самоопределения. В переживании происходит интериоризация прочитанного, соотнесение его с личностными ценностями, формирование личностных смыслов. Отнесение к ценности может быть осознанным, вербальным – результатом оценочной рефлексии, обращенной «вовнутрь», возникающей при соотнесении авторского и читательского смыслов. В современной психологии рефлексия рассматривается одновременно и как процесс, и как состояние, и как свойство. В герменевтике она определяется как способ, как деятельность, как способность интеллекта осваивать идеи. Процессуальная динамика рефлексии способствует изменению человека, формированию у него новых субъектных качеств, в том числе и ценностных ориентаций.

По словам В.Г. Богина, «под рефлексией понимается обращение индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту – мышления, деятельности, переживаний и т.д. – ко всему тому, что он видел, слышал, читал, делал, думал, чувствовал и т.п., и к тому, как, почему и зачем он так видит, делает, думает, чувствует. Рефлектирующий человек (в отличие от чувствующего, делающего, думающего и т.д.) перестает ощущать, познавать чувственный мир, перестает действовать в нем, он «смотрит» на это свое ощущение, познание, действие в этом чувственном мире (онтологическая рефлексия, если пользоваться терминами Э.Г. Юдина), он "смотрит" на себя-ощущающего, себя-познающего, себя-действующего (гносеологическая рефлексия 1 уровня), на себя-рефлексирующего (гносеологическая рефлексия 2 уровня), на основания, средства и способы этой своей деятельности (методологическая рефлексия 1 уровня), на основания, средства и способы этой своей рефлексии (методологическая рефлексия 2 уровня) над принципиально другим типом или видом деятельности, имеющимся в опыте индивида» [3]. Это второй (после чувственного) источник опыта, фактор совершенствования душевной и духовной сферы личности. Учеными (Г.П. Щедровицкий, Е.И. Богин, В.Г. Богин, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская,

Р.Р. Каракозов, В.И. Тюпа, И.А. Колесникова, А.Ф. Закирова, Т.Г. Браже, Е.О. Галицких, И.В. Сосновская, В.В. Островская, Е.Р. Ядровская и др.) доказаны необходимость и возможность «научения» рефлексии (Г.И. Богин), обретения школьниками и педагогами умения рефлексировать, способности понимать. Рефлексия и оценка являются показателями грамотности чтения [10].

Зафиксируем в читательских умениях взаимодействие смысловых миров автора и читателя через рефлексия, возможность обогащения ценностной сферы читателя-школьника. Это умения:

- определять ценностно-смысловые доминанты произведения и формы их выражения (выявление ценностно-смысловых вех произведения);

- понимать смысл произведения (смыслопонимание): выявление «задач на смысл», решаемых автором; понимание смыслов, определяемых авторским решением отдельных проблем произведения; понимание авторской концепции художественного мира произведения на уровне идеи;

- выражать личностное понимание смысла произведения (смыслопорождение): выбор позиции по отношению к миру (сопричастность, сопричастие – «участное», по М.М. Бахтину, бытие в диалоге), конкретизация прочитанного в воображении; выражение личностного переживания, в т.ч. «значащего»; открытие личностно значимых смыслов; соотнесение авторского смысла и своего, личностного.

- выражать личностное отношение к произведению: выбор ценностной позиции, ценностей; выражение оценки; соотнесение произведения с актуальным жизненным (в т.ч. личностным) и культурным контекстами.

Парадигмальное изменение оснований для определения читательских умений побуждает вспомнить замечание специалиста по синергетике Е.Н. Князевой:

речь идет не об исчезновении прежних категорий, а о смещении фокуса внимания, сосуществовании в эволюционирующих структурах старого и нового [5].

Выделение читательских умений, поддерживающих процессы понимания и ценностно-смыслового самоопределения читателя-школьника, позволяет предложить соответствующие технологические решения, стимулирующие этот процесс, а также разработать инструментарий оценки уровней читательской грамотности. Указанные умения, будучи предметными, имеют и метапредметную направленность.

Обобщая, представим читательские умения, характеризующие смысловую направленность чтения, и показатели их проявления (сформированности) в виде таблицы.

Читательские умения	Показатели сформированности умений
Умение определять ценностно-смысловые доминанты произведения и формы их выражения	Выявление ценностно-смысловых вех произведения:
	- проблематики,
	- ценностей автора,
	- ценностей героев,
	- логики развития сюжета, композиции,
	- особенностей хронотопа,
	- системы образов,
	- образов-символов,
	- художественных деталей, - смысловых оппозиций и др.
Умение понимать смысл произведения (смыслопонимание)	- Выявление «задач на смысл», решаемых автором,
	- понимание авторской концепции художественного мира произведения на уровне идеи,
	- понимание смыслов, определяемых авторским решением отдельных проблем произведения
Умение выражать личностное понимание смысла произведения (смыслопорождение)	- Выбор позиции по отношению к миру (сопричастность, соприсутствие – «участное», по М.М. Бахтину, бытие в диалоге),

	- конкретизация прочитанного в воображении,
	- выражение личностного переживания, в т.ч. «значащего» (реакция на смысл),
	- открытие лично значимых смыслов («значение для меня» А.Н. Леонтьев),
	- соотнесение авторского смысла и своего, личностного (по М.М. Бахтину, позиция «внеаходимости»)
Умение выражать личностное отношение к произведению	- Выражение оценки,
	- выбор ценностей, ценностной позиции,
	- соотнесение произведения с актуальным жизненным (в т.ч. личностным) и культурным контекстами

Литература

1. *Абакумова, И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: монография / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003.
2. *Бахтин, М.М.* Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М: Худож. лит., 1975.
3. *Богин, Г.И.* Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] / Г.И. Богин. – Режим доступа: http://www.psy.az/lib.php?book_id=379download=book.
4. *Воюшина, М.П.* Методические основы начального этапа литературного образования [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / М.П. Воюшина. – СПб., 1999.
5. *Князева Е.Н.* Синергетический вызов культуре. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/SINVIZKUL.htm>
6. *Краевский, В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – 2-е изд., стер. – М: Издат. центр «Академия», 2008.
7. *Леонтьев, Д.А.* Введение в психологию искусства [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М: Изд-во МГУ, 1998.
8. *Мещерякова, Н.Я.* О формировании читательских умений на уроках литературы / Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина // Лит. в шк. – 1976. – №3. – С. 29–41.

9. *Степин, В.С.* Смена типов научной рациональности [Электронный ресурс] / В.С. Степин. – Режим доступа: <http://spkurdymov.narod.ru/stepin.50htm>.

10 Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] / под ред. А.Г. Асмолова. – М: Просвещение, 2011.

11. *Хуторской, А.В.* Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2004.