

2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

КП

Создание рецепционной читательской установки на
предкоммуникативном этапе при изучении литературы в 5-6 классах

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Филологическое образование»

Проверка на объем заимствований:

79,3 % авторского текста

Работа допущена к защите

«21» октября 2017 г.

зав. кафедрой литературы и МОЛ

Т.Н. Маркова Маркова Т.Н.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-315-205-2-1
Антоненкова Алена Александровна

Научный руководитель:

д.п.н., профессор

Терентьева Нина Павловна

Челябинск
2017

2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Создание рецепционной читательской установки на
предкоммуникативном этапе при изучении литературы
в 5-6 классах

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Филологическое образование»

Проверка на объем заимствований:

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

«__» _____ 20__ г.

зав. кафедрой литературы и МОЛ

_____ Маркова Т.Н.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-315-205-2-1

Антоненкова Алена Александровна

Научный руководитель:

д.п.н., профессор

Терентьева Нина Павловна

Челябинск
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования	
установки на чтение литературного произведения	11
§1.1. Понятие установки в психологии.....	11
§1.2. Понятие установки в психологии искусства.....	16
§1.3. Феномен установки в эстетике	21
§1.4. Понятие установки в филологической герменевтике	24
§1.5. Понятие установки в теории литературы	27
§1.6. Феномен установки в методике преподавания литературы	29
Глава 2. Классификация установок в методике и особенности создания	
их на уроках литературы.....	40
§2.1. Эмоционально-ассоциативный комментарий учителя	42
§2.2. Эмоционально-образный комментарий.....	51
§2.3. Историко-культурный комментарий	53
§2.4. Мифологический комментарий	57
§2.5. Лексический, этимологический разбор ключевого слова, лежащего в основе идеи произведения.	59
§2.6. Эпиграф к уроку	62
§2.7. Создание ассоциаций и составление ассоциативного круга	63
§2.8. Понятийный анализ пословицы	65
§2.9. Реакция на непосредственное обращение автора к читателю.....	66
§2.10. Актуализация мировоззренческих представлений читателей- школьников.....	67
§2.11. Актуализация эмоциональной памяти и чувственного опыта учащихся (И.В. Сосновская), или актуализация эмоционального опыта учащихся (Н.П. Терентьева)	68
§2.12. Преодоление стереотипов восприятия	70

Глава 3. Анализ эксперимента: выявление степени эффективности	
создания установки на восприятие	72
§3.1. Факторы, влияющие на выбор установки учителем	72
§3.2. Выявление эффективности создания установки на восприятие: по материалам эксперимента	75
Заключение	86
Библиографический список	90
Приложение	97

Введение

Вопрос о формировании мотивации школьников к чтению, созданию установки на чтение приобретает особую актуальность в век информационных технологий. Повсеместная компьютеризация и информатизация приводят к смене интеллектуальных технологий освоения знания: книга – вербальный источник знаний заменяется визуальным: компьютером. Чтению как виду человеческой деятельности невольно приходится конкурировать с телевидением, радио и Интернетом, побуждая учителей-словесников находить новые приемы, повышающие мотивацию учеников к изучению литературы.

Социокультурные изменения в России и в мире приводят к серьезным последствиям, одним из которых является функциональная неграмотность (неспособность человека читать и писать на уровне, необходимом для выполнения простейших общественных задач). Сейчас, когда функциональная неграмотность стала повседневностью, возникает острая потребность в воспитании компетентного читателя, способного к адекватному восприятию художественного текста.

Интерес к тексту напрямую зависит от читательской установки, формирующей мотивацию к чтению. Что же может мотивировать ребенка читать в век, когда информацию можно получить десятками способов, а не только из книг?

Личностный интерес к произведению может стать тем ключом, который откроет ученику дверь навстречу литературному произведению. По словам И.В. Сосновской, создание на уроке «особых эмоциональных ситуаций», может стать тем импульсом, благодаря которому у учащихся «может возникнуть определенное эмоциональное состояние переживания...» [54, 114]. Личное участие, сочувствие – вот что способно вызвать у ребенка увлечение книгой. Таким образом, сказанные Л.Н. Толстым более века назад слова актуальны и ныне: «Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно,

чтобы он учился охотно, для того, чтобы он учился охотно, нужно, чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно, и чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях».

Таким образом, одной из приоритетных задач литературного образования становится задача развития у учащихся положительной устойчивой мотивации, которая побуждала бы их к чтению. Поэтому современному учителю-словеснику необходимо искать дополнительные инструменты, способы работы на уроке литературы. Дополнительной возможностью стимулирования ученического чтения является использование в этих целях теории установки.

В психологии термин «установка» означает состояние или предрасположенность индивида к действию. Однако это понятие приобрело междисциплинарный характер, активно используясь в социологии, эстетике, методике преподавания литературы и других науках. При этом термин «установка» довольно широк, и в рамках нашего исследования требует уточнения.

Наиболее подходящим вариантом станет понятие рецепционной установки, то есть «предварительной настроенности на восприятие, действующей на протяжении всего процесса художественного переживания» [7, 258]

Общение с книгой, или читательская деятельность, начинается с предкоммуникативного этапа, с момента «ожидания и предвосхищения» эстетического удовольствия от чтения. И рецепционная читательская установка, созданная учителем на предкоммуникативном этапе работы с текстом, возбуждает в школьнике желание познакомиться с увлекательным миром, созданным автором. Д.А. Леонтьев, предлагая развернутую концептуальную схему психологических механизмов взаимодействия произведения искусства и личности [30,98], в качестве первого этапа выделял именно мотив контакта с художественным произведением и рецепционную установку. Важность начала вхождения реципиента в художественную

действительность – возникновение «предварительной эмоции» отмечал в своих работах и Р. Ингарден. Ю.Б. Борев считает, что «важным психологическим фактором восприятия является рецепционная установка». При этом цель рецепционной установки – актуализировать внимание реципиента на восприятие художественного произведения.

Значимость рецепционных установок возрастает в силу того, что интерес к произведению, вызванный внешним воздействием со стороны учителя, то есть установкой учителя, влияет на формирование читательских компетенций. Чем больше читателю хочется погрузиться в мир художественного произведения, тем выше вероятность того, что он этот мир полюбит, поймет и воссоздаст в своем воображении.

Изучение установки началось с ее выявления в психике человека и теоретическом осмыслении в работах грузинских ученых-психологов – Д.Н. Узнадзе и его учеников (Надирашвили Ш. А., Чхартишвили Ш.Н., Шерозия А. Е). Параллельно с грузинской школой теорию установки разрабатывают А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, выделяя иерархию установок (смысловые, целевые и операциональные установки). Впоследствии в работах учеников Д. Н. Узнадзе связывается с понятием бессознательного (Бассин Ф.В., Прангишвили А.С.).

В психологии искусства теория установки была рассмотрена в ключе психолого-эстетического подхода, который рассматривает личность, взаимодействующую с искусством, через призму ее художественного сознания (Выготский Л.С., Крупник Е.П., Кривцун О.А.).

Наиболее важно для нас то, как установка понимается в методике. Понятие установки и ее роль на уроке литературы исследовали Р.Ф. Брандесов, В.Г. Маранцман, О.А. Ноздренкова, И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева, Л.И. Стрелец.

Р.Ф. Брандесов, исследуя художественную установку, утверждал, что «без установки невозможно восприятие, каким бы художественно ценным не был воспринимаемый объект» [10,61].

Принципиальными достижениями методики изучения установки школе во второй половине XX века стало исследование О.А. Ноздренковой «Создание установки на чтение литературного произведения в 7 классе» [41]. Эта диссертация 1982 года стала так называемой «точкой отсчета» для нашей работы, автор вплотную подходит к процессу создания читательской установки. Исследователем выявлены некоторые условия и средства активизации процесса чтения (например, были охарактеризованы внешние установки, подготавливающие процесс восприятия и внутренние, изначально существующие в тексте произведения и ведущие за собой читателя).

Л.И. Стрелец в своей монографии «Коммуникативная стратегия изучения литературного произведения в школе» [57] рассматривает теорию установки в ключе своего исследования, а именно – в актуализации полюса адресата.

Н.П. Терентьева в монографии «Концепция аксиологизации литературного образования» [58] исследует понятие установки в связи с понятием мотив, мотивация. Методические приемы, формирующие установку, обозначенные в монографии Н.П. Терентьевой связаны с эмоционально-ценностным самоопределением учащихся и являются одним из источников методического инструментария нашего исследования.

Методологической основой создания установок для нас стала также статья И.В. Сосновской «Создание мотивационной установки перед чтением и анализом художественного произведения на уроке литературы» [54]. По мнению И.В. Сосновской, эмоциональная ситуация организуется при помощи приемов, названных автором приемами «резонансного воздействия»: эмоционально-ассоциативный комментарий учителя; историко-культурный комментарий; мифологический комментарий и др.

Существует противоречие между осознанием важности использования установок на восприятие произведения на уроке литературы, методологическими приемами их создания и реальной практикой

осуществления, что и обусловило выбор темы магистерской диссертации: «Создание рецепционной установки на уроке литературы в 5-6 классах».

Отсюда *цель* нашей работы:

- выявление действия рецепционных установок на чтение художественного текста в процессе школьного обучения.

Объект исследования: предкоммуникативный этап школьного анализа литературного произведения.

Предмет исследования: методический инструментарий, позволяющий создать рецепционную читательскую установку на предкоммуникативном этапе работы с литературным произведением.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что целенаправленное создание учителем на уроке литературы в 5-6 классах ситуаций, активизирующих возникновение у читателя-школьника рецепционных установок, будет способствовать повышению мотивации к чтению, стремлению познать и интерпретировать художественное произведение.

Цель и гипотеза обусловили *задачи* исследования:

1. Проанализировать труды по психологии, культурологии, герменевтике, педагогике и с целью определения теоретических основ использования установки при изучении литературы в школе.
2. Исследовать работы по данной проблеме в методике преподавания литературы.
3. Определить оптимальные методологические приемы создания рецепционной установки на чтение художественного произведения у ученика.
4. Провести апробацию системы установок, предложенных методистами И.В. Сосновской и Н.П. Терентьевой, на уроках литературы в 5-6 классах.
5. Выявить степень эффективности предложенной системы.

Теоретико-методологические основы исследования составляют:

- Исследования психологов по теории установки (Узнадзе Д.Н., Надирашвили Ш. А., Чхартишвили Ш.Н., Шерозия А. Е, Леонтьева А.Н., Асмолова А.Г.)
- Труды психологов о роли установки в психологии искусства (Выготский Л.С. Психология искусства, 1968; Крупник Е.П. «Психологическое воздействие искусства», 1999, Кривцун О.А. «Психология искусства»).
- Разработка теории установки в философской и филологической герменевтике (Гадамер Х.Г., Богин Г.И.)
- Механизмы художественного восприятия, обозначенные в работах по эстетике (Борев Ю.Б., Кривцун О.А.)

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс **методов исследования.**

Методы теоретического исследования:

- теоретический анализ педагогической, психологической литературоведческой, методической литературы по проблеме исследования.
- анализ и сравнение вариативных программ литературного образования;
- педагогическое проектирование;
- обобщение и систематизация полученных материалов

Эмпирические методы:

- изучение педагогического опыта, обобщение личного педагогического опыта автора;
- целенаправленное анкетирование, диагностическая беседа, интервьюирование, анализ созданных учащимися творческих работ.
- педагогический эксперимент

Исследование велось на основе совокупности **методологических подходов.**

Системный подход, с одной стороны, направленный на изучение объекта с учетом взаимосвязи и иерархии его элементов, позволяющий рассматривать установку как один из этапов работы с художественным произведением.

Коммуникативно-деятельностный подход, осуществляющийся благодаря методической организации творческой читательской деятельности, субъект-субъектного взаимодействия участников коммуникации, и дающий возможность оценить уровень заинтересованности реципиентов.

Культурологический подход, предполагающий, что образование должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры, становления «человека культуры».

Целесообразность обращения к **аксиологическому подходу** при изучении рецепционной читательской установки обусловлена тем, что в младшем подростковом возрасте учащимся необходимо усвоить базовые человеческие и культурные ценности.

Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования установки на чтение литературного произведения

§1.1. Понятие установки в психологии

В психологии тенденция к движению в определенном направлении или готовности действовать определенным образом выражена в термине «установка» и его многочисленных аналогах, например: ожидание, намерение, установка сознания, predisposition, акцептор действия, ценностная ориентация, черта, установка личности и т.д. Явление было открыто еще в 1888 году немецким психологом Л. Ланге, но общепсихологическая теория установки была разработана в 1956 г. грузинским психологом Д.Н. Узнадзе и его школой.

До фундаментального исследования Д.Н. Узнадзе к проблеме установки обратился советский психолог С.Л. Рубинштейн. В своем обширном труде о психологии («Основы общей психологии» 1940 г. [48]) он отмечает, что вопрос об установке – один из трех важных вопросов изучения психологического облика личности. Ученый толкует термин «установка» следующим образом: «Установка личности – это занятая личностью позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим перед ней целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление» [48, 686].

В V главе «Направленность личности. Установки и тенденции» автор говорит об установке в связи с восприятием: «Установка личности, в которой активизировано определённое перцептивное содержание, играет существенную роль в восприятии, вообще в познании человеком действительности» [48, 686]. Рассматривая восприятие учебного материала, С.Л. Рубинштейн настаивает на важности предваряющей восприятие работе мысли, т.е., выражаясь современным термином, о важности предкоммуникативного этапа восприятия: «Для того чтобы восприятие

материала было полноценным, даже вообще сколько-нибудь осмысленным, работа мысли, направленная на его осознание, должна не только следовать за первичным восприятием учебного материала, но и предварять его. Восприятие учебного материала всегда обусловлено теми предпосылками, которые были созданы до его восприятия и создаются в процессе восприятия» [48, 671].

Однако С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что не стремится рассматривать психологию под углом зрения установок, в отличие от Д.Н. Узнадзе. Для первого установка соотносится с тенденциями, которые в свою очередь, «как связанные с состояниями напряжения динамические силы, образующиеся в процессе деятельности и побуждающие к ней, заключаются в потребностях, интересах и идеалах. Потребности в свою очередь по мере их осознания могут выступать как влечения и как желания» [48, 686].

Обратимся концепциям установки, которые существуют в экспериментальной психологии, и прежде всего к разрабатываемой в течение многих лет в советской психологии теории установки Д. Н. Узнадзе.

В своем фундаментальном труде «Экспериментальные основы психологии установки» 1966 года [62] под «установкой» автор понимает «внесознательный психический процесс, оказывающий <...> решающее влияние на содержание и течение сознательной психики» [62,24]. Таким образом, Д.Н. Узнадзе рассматривал установку не как одно из психических образований, позволяющее прояснить некоторые психические явления, а как основу психической активности человека.

Из этого следует, что от содержания установки человека зависит не только характер его мышления, но и восприятие им объектов нашего мира. Д.Н. Узнадзе определяет некоторые свойства явления установки: «во-первых, это не частичное содержание сознания, не изолированное психическое содержание, которое противопоставляется другим содержаниям сознания и вступает с ними во взаимоотношения, а некоторое целостное состояние субъекта; во-вторых, это не просто какое-нибудь из содержаний

его психической жизни, а момент ее динамической определенности. И наконец, это не какое-нибудь определенное, частичное содержание сознания субъекта, а целостная направленность его в определенную сторону на определенную активность» [62,25]. По мнению психолога, условиями возникновения установки являются: потребность субъекта и соответствующая ситуация, способная эту потребность удовлетворить.

Особенно важными для нас являются мысли о слове как объективном факторе установки: «фиксация установки на базе вербального воздействия является бесспорным фактом. Нет сомнения, что слово представляет собой специфическую для нас сферу действительности, на основе которой строится новый слой установочных состояний человека, обуславливающих и определяющих его поведение». В этом случае объективным условием является идейная ситуация (мыслимая ситуация). В свою очередь слово, в котором говорящий подразумевает конкретное содержание, передает слушателю это содержание не прямо, а «пробуждает в нем (слушателе) определенную установку: и затем, на основе этой установки, возникает определенное психическое содержание, которое переживается в качестве значения услышанного слова» [62,404].

В 1979 году ученик А.Н. Леонтьева, психолог А.Г. Асмолов публикует монографию «Деятельность и установка» [2], в которой анализирует положения теории установки Д.Н. Узнадзе и приходит к разработке представлений о конкретных психологических механизмах тенденции к сохранению направленности движения деятельности. Вопрос о связи установки и деятельности появился с самого возникновения термина и решался двумя противоположными способами. Так, представители школы Д.Н. Узнадзе (Чхартишвили, 1971; Надирашвили, 1974; Шерозия, 1969, 1973 и др.) отстаивают идею о существовании первичной установки, предваряющей и определяющей развертывание любых форм психической активности. Исследователи, стоящие на позициях теории деятельности (Леонтьев, 1955, 1975; Запорожец, 1960; Лурия, 1945; др.), отстаивают альтернативную

позицию, согласно которой деятельность всегда первична. В традиционной психологии существовал некий постулат о том, что «объективная действительность непосредственно и сразу влияет на сознательную психику и в этой непосредственной связи определяет ее деятельность» [62,158], преодолеть который смог лишь Д.Н. Узнадзе, определив тем самым дальнейшее направление своих исследований.

Под установкой А.Г. Асмолов понимает «специфическое состояние, возникшее у субъекта при наличии потребности и ее предмета, выражается в направленности, готовности к совершению определенного акта, отвечающего потребности» [2,36]. Анализируя труды Д.Н. Узнадзе, исследователь обращает наше внимание на соотношение мотива и поведения. Под мотивом в теории деятельности понимается материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в мысленном плане предмет потребности. А. Г. Асмолов подчеркивает, что «создатель теории установки, во-первых, решительно отказывается от сведения мотива к внутренней побудительной оценке и помещает его вне субъекта. Автор теории установки остается верен задаче «преодоления постулата непосредственности» – помещает мотив не в сферу переживаний, а в ситуацию удовлетворения потребности, т.е. относит мотив к числу объективных факторов, определяющих установку на поведение» [2,43].

Через понятие мотива и его соотнесенностью с установкой исследователь выходит на содержание и иерархию установок, поднимаясь на следующую ступень в теории установки. Психолог полагает, что содержание установок зависит от их места в структуре деятельности. «Если установки вызываются мотивом деятельности, то они выражают в деятельности личностный смысл, если установки вызываются целями и условиями осуществления действия, то они выражают в действиях и операциях значение» [2,62]. А.Г. Асмолов выделяет четыре уровня установочной регуляции деятельности человека: «уровни смысловой, целевой и операциональной установок и уровень психофизиологических механизмов –

реализаторов установки в деятельности» [2,62]. Еще одним важным для нашего исследования моментом в монографии А.Г. Асмолова является упоминание о теории динамической установки Флойда Олпорта: «Олпорт приходит к мысли о необходимости выделения двух типов установок (attitudes): одни побуждают (drive) поведение, а другие – направляют (direct) его. Первые Г. Олпорт назвал мотивационными установками, а вторые (возникающие при наличии Aufgabe) – инструментальными установками» [2,105]. Эта классификация типов установок схожа с асмоловским делением на смысловые, и целевые и операциональные установки.

В дальнейшем теория установки развивается последователями Д.Н. Узнадзе, например, в 1987 году Ш. А. Надирашвили публикует свой труд «Установка и деятельность» [38], в котором развивает теорию установки, выделяя виды объективации разного уровня (соответственно различные генетические ступени объективации): объективацию предмета, объективацию социальных требований (или социальности) и объективацию собственного «я». Для теории установки такое разделение имеет весьма существенное значение, поскольку принципиально различны типы, складывающихся при этом установок и отношений между установкой и деятельностью.

Впоследствии в работах учеников Д.Н. Узнадзе отчасти трансформировалось понятие бессознательного. В статье Ф.В. Бассина, А.С. Прангишвили, А. Е. Шерозия читаем: «бессознательное – это понятие во всяком случае гораздо более широкое, чем „психологическая установка“. Эта мысль более конкретно выражена в работе А.Е. Шерозия, который следующим образом резюмирует свою позицию: «Интерпретируя теорию неосознаваемой психической установки, мы опираемся на трехчленную схему анализа человеческой психики «установка – сознание – бессознательное психическое», вместо двучленной «установка – сознание» [66,117].

Таким образом, возникнув в отечественной психологии, понятие установки остается актуальным и активно исследуется и в современной психологии. Установка является неотъемлемой частью человеческой психики. Обращение к феномену установки в методике и школьной практике позволяет вызвать интерес у учащихся и направить восприятие художественного произведения по правильному пути.

§1.2. Понятие установки в психологии искусства

Любое литературное произведение – это, прежде всего, творческий продукт, объект искусства. Психология искусства – раздел психологии, изучающий процесс восприятия и создания художественного текста.

В нашем исследовании мы более подробно коснемся природы художественного восприятия, не углубляясь в процессы создания художественного текста.

Психология искусства развивалась во многом благодаря деятельности харьковской психологической школы, основоположником которой выступил А.А. Потебня. Главные усилия А.А. Потебни были направлены на выяснение вопроса, в какой мере концептуальные формы поэзии и литературы зависят от их грамматических форм. Потебня отмечает также зависимость художественного воздействия от ожиданий, складывающихся внутри субъекта, разрабатывая понятие *апперцепции*. Апперцепция – одно из основных психических свойств человека, которое выражается в условном восприятии окружающих явлений и предметов в зависимости от опыта, взглядов, интересов личности к тем или иным явлениям. (Философская Энциклопедия. В 5-х т. М.: Советская энциклопедия. Под редакцией Ф. В. Константинова. 1960—1970).

Существенной вехой в развитии психологии искусства стали работы Л. С. Выготского. Выготский занимался анализом структуры художественного

произведения, его «анатомии», а также выявил ряд механизмов художественного смыслообразования, разработал теорию катарсиса в искусстве. Для Выготского художественное произведение – «система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию». Упомянув в своем исследовании установку, ученый тем не менее не рассматривает ее как фактор, влияющий на восприятие текста.

Вплотную подходят к вопросам возникновения и функционирования установки, формирующейся в ходе чтения художественного текста, т.е. на этапе коммуникации сознания индивида с произведением, Г.Г. Граник и А.Н. Самсонова в статье 1993 г. «Роль установки в процессе восприятия текста» [16]. В ходе исследования было выявлено, что установке, возникшей в процессе чтения «предшествует опережающее создание читателем собственной фабулы, собственной картины. Если читатель знаком с творчеством автора текста, то еще до начала чтения у него возникает установка «на автора». Это может быть установка на стиль писателя, художественные средства, тему, преобладающую в его творчестве, и т.д.» [16,74]. Г.Г. Граник и А.Н. Самсонова применяют термины «гибкая» и «негибкая» установка: «У одних читателей неверная установка под воздействием новой текстовой информации, противоречащей установке, меняется - становится более адекватной. Такую установку мы называем *гибкой* установкой. У других читателей установка не меняется, несмотря на сопротивление текста. Такая неверная установка является *негибкой*, в этом случае понимание читаемого искажается и даже блокируется» [16,75].

В ходе эксперимента исследователи отмечают сложности фиксирования внутренней рецептивной установки: «В силу того, что внутренняя рецептивная установка, формирующаяся в ходе чтения, не осознается, исследование ее возможно лишь косвенным путем. Поэтому нами были выбраны способы, позволяющие приоткрыть тайну этого

процесса: учитывался контекст ответа читающего, в который входили различные его словесные реакции, паузы, интонации, позволяющие увидеть отношение читающего к содержанию текста (удивление, несогласие, сопротивление текстовой информации» [16,74].

О факторах, влияющих на восприятие произведения как впервые упоминает О.А. Кривцун («Психология искусства» 1998 г.) [24]. При этом разделяя субъективные и объективные факторах восприятия произведения: «Воздействие произведения искусства зависит не только от свойств уже готового художественного текста, но и от характера его восприятия. Множественность интерпретаций произведения искусства всегда остро ставила вопрос о том, какую роль играют *объективные* и *субъективные* факторы в процессе художественного восприятия, в какой мере сама художественная ткань является источником смыслопорождения и в какой степени дополнительные смыслы привносит реципиент – читатель, зритель, слушатель» [24,26]. И далее: «Для понимания психологии художественного восприятия важное значение имеет понятие *художественной установки*» [24,28]. Под художественной установкой автор понимает «систему ожиданий, которая складывается в преддверии восприятия произведения искусства» [24,28].

Е.П. Крупник, опираясь на теорию массовых коммуникаций о фазах взаимодействия реципиента с высказыванием, выдвигает теорию о фазовом отношении индивида к искусству: «отношение индивида к искусству может быть разделено на *предкоммуникативную фазу*, характеризующуюся определенными художественными «ожиданиями», диспозициями и *установками* личности, под влиянием которых она вступает в общение с искусством, коммуникативную, т. е. фазу собственно восприятия искусства, и посткоммуникативную, оценочную, может быть самую важную фазу воздействия искусства, его конечного социального и эстетического эффекта. Все три коммуникативные фазы, являясь автономными психологическими структурами художественного сознания, находятся в тесном динамическом

взаимодействии, как бы «перетекая» друг в друга и обуславливая «партнера» по структуре» [26,81]. Отметим, что в рамках нашего исследования нас интересует прежде всего предкоммуникативная фаза, т.к. именно в этот момент важную роль играет рецепционная установка.

Рассматривая предкоммуникативную фазу взаимодействия личности с искусством, ученый определяет ее важность следующим образом: «Отношение к художественному произведению формируется до встречи с самим произведением искусства. Оно возникает уже в процессе метакоммуникации школьников как в широком смысле этого понятия, когда формируется общественное мнение о том или ином художественном произведении, группе художественных произведений, художнике, художественном направлении и т. п., так и в узком смысле, когда предопределяется конкретный выбор конкретного художественного произведения» [26,67]. Говоря об установке, исследователь в первую очередь имеет в виду художественно-эстетическую установку, являющейся «конкретно-психологической модификацией художественного идеала» [26,67].

По Е.П. Крупнику (следующим в этом вопросе за А.Т. Парфеновым, 1974 г.), художественно-эстетические установки могут качественно преобразовываться в зависимости от возраста: «Доминантой художественно-эстетической установки ребенка младшего возраста является категория психологии искусства прекрасного. <...> Мы говорим о том, что в детском возрасте категория прекрасного, выступающая как «доминанта» художественно-эстетической установки, существует в качественно своеобразной форме («конкретно-сказочной»). Но в эстетическом сознании детей, помимо прекрасного (и в тесной связи с ней), существуют и другие категории, в частности, комического» [26,68], тогда как в подростковом возрасте «в художественно-эстетической установке подростка доминантной является уже не прекрасное, как это было в детстве, а возвышенно-героическое. Через эту эстетико-нравственную категорию подросток

наиболее органично воспринимает все богатство эстетического в действительности и в искусстве» [26,70]. Юношеский тип сознания в свою очередь приводит к новой трансформации художественно-эстетической установки – к доминанте «идеального» в ней.

Делая выводы из всего вышесказанного, отметим, что в психологии искусства теория установки была рассмотрена в ключе психолого-эстетического подхода, который рассматривает личность, взаимодействующую с искусством, через призму ее художественного сознания.

Долгое время проблемой восприятия занималась преимущественно психология. Здесь были достигнуты заметные успехи, особенно в экспериментальном изучении сенсорных процессов. Возникли работы психологов по исследованию восприятия как целеустремленной деятельности субъекта, по изучению мотивов и установки личности, процессов воображения, памяти и т. д. Все это важно и для изучения художественного восприятия. Однако для того, чтобы психология сомкнулась с этой областью, необходимо взаимодействие с литературоведением, искусствознанием, эстетикой. Иначе для психологов искусство останется лишь объектом внеэстетическим, который рассматривался лишь с точки зрения предмета самой психологии. Психологический аспект, изолированный от других общественных дисциплин, не дает возможности изучать ни эстетическое воздействие искусства, ни эволюцию восприятия, его обусловленность многими факторами, которые находятся на иных уровнях.

Итак, используя исследования по психологии искусства об установке, мы не должны забывать о взаимодействии этой теории с другими науками, о расширении понятия до междисциплинарного и исследования его в этом ключе.

§1.3. Феномен установки в эстетике

Теория Д.Н. Узнадзе и его последователей нашла дальнейшее преломление и по-своему сказалась в эстетике (Боксицкая Е.С., Блудова В.В., Богачева И.Н., Крапивская А.В., Раппорт С.Л. и др.). Здесь было обращено внимание на своеобразие установок, действующих в процессе общения человека с искусством, что существенно для методики литературы. В частности, должны быть учтены данные В.В. Блудовой, которая, исследуя особенности художественного восприятия в свете задач эстетического восприятия, обратила внимание на два вида установок при общении с искусством – внутреннюю и внешнюю. Осмысление их помогает найти новые подходы к организации чтения и изучения литературного произведения в школе.

В 1998 году О. А. Кривцун в своем труде «Эстетика» [25] заметила, что в эстетике меняется рассматриваемый субъект: «В эстетической проблематике заметно перемещение внимания с фигуры художника на фигуру реципиента – читателя, зрителя, слушателя. В полный голос звучит идея о том, что судьба произведения искусства во многом зависит от того, кто и как его воспринимает. В этой тенденции проявился особый интерес к уникальности индивидуального опыта, внутреннего мира личности, формирующего разные художественные *установки*. Вот почему постижение символики художественной ткани всякий раз зависит от оптики самого воспринимающего субъекта. Заинтересованное отношение реципиента «встроено» в процесс восприятия как актуализации ценностей: произведение искусства ответит на те вопросы, которые ему зададут» [25,43].

Причем исследователь подчеркивает главенствующую роль «настроенности» на произведение: «Предварительная художественная установка каждого человека, приверженность определенной художественной традиции, знания о прежних оценках данного произведения, эмоциональные

предпочтения, – все это властвует над голыми художественными фактами, которых, по сути, и не существует» [25,110].

Ю.Б. Борев, автор учебного пособия «Эстетика» [7], выделяет следующие механизмы художественного восприятия: *рецепционная установка*; идентификация реципиентом образов и положений из произведения на собственную жизненную ситуацию; ассоциация, синестезия.

Выделяя художественную установку как отдельный этап механизма художественного восприятия, автор понимает под данным термином следующее: «Важный психологический фактор восприятия искусства – рецепционная установка, опирающаяся на предшествующую систему культуры, исторически закрепленную в нашем сознании предыдущим опытом, предварительная настроенность на восприятие, действующая на протяжении всего процесса художественного переживания» [7,443].

Изучая рецепционную установку, автор выявляет влияющие на нее факторы: «Рецепционная настроенность складывается благодаря рецепционному предварению. Последнее содержится в названии произведения и в сопровождающих его определениях и пояснениях. Так, еще не начав читать литературный текст, мы уже знаем, будем ли мы воспринимать стихи или прозу, а также из обозначающего жанр подзаголовка и по другим признакам узнаем, ожидает ли нас поэма или роман, трагедия или комедия. Эта предваряющая информация обуславливает уровень ожидания и определяет некоторые стороны рецепционной установки» [7,445]

Ю.Б. Борев также указывает на зависимость восприятия искусства от жизненного опыта и культурной подготовки индивида (устойчивые факторы), с одной стороны, и от его настроения, психологического состояния (временно действующие факторы), с другой.

Теория установки не могла не найти отклик в науке, занимающейся проблемой восприятия художественного текста.

Это направление, названное «рецептивная эстетика», связанное с литературоведением и герменевтикой, сформировалось в 60-х и 70-х годах в Германии и США.

Как направление философско-эстетической мысли рецептивная эстетика возникает в рамках литературоведения. Однако по своим истокам (феноменология и философская герменевтика) и сфере применения она обладает статусом универсальной теории, рефлектирующей историко- и социально-культурные аспекты восприятия произведения искусства как такового. Ведущая идея рецептивной эстетики – представление о том, что художественное произведение «реализуется», а следовательно, и «существует» преимущественно в сознании реципиента. Соответственно, предметом изучения становится историческая и социальная динамика художественной рецепции.

Основоположником рецептивной эстетики считается Ханс Роберт Яусс (1921–1997). В качестве центральных категорий в рамках теории Яусса фигурируют «литературный и общественный *горизонт ожидания*» реципиента, потенциальное «изменение горизонта» вследствие появления «эстетической дистанции» и различие «первичной рецепции», свойственной читателю-современнику, с одной стороны, и «вторичной рецепции» читателей последующих эпох, с другой.

Горизонт ожидания (нем. Erwartungshorizont, англ. horizon of expectations) означает в рамках теории Яусса совокупность культурно релевантных представлений, ожиданий, норм и опыта, которые предопределяют понимание и интерпретацию текста читателем.

По мысли Яусса, «горизонт ожидания складывается из трех компонентов, первые два из которых внутрилитературные, а третий – внелитературный: 1. известные (литературные) нормы и имманентная поэтика жанра; 2. имплицитные связи с уже известными произведениями, вошедшими в историю литературы; 3. релевантный эпохе тип соотношения вымысла и реальности. В процессе чтения «узнаваемые» моменты

произведения задают некую инерцию восприятия, способствуя формированию в читательском сознании определенного горизонта ожидания как некой нормативной матрицы. Отдельные элементы этой матрицы впоследствии действительно могут быть «обнаружены» в читаемом произведении, упрочивая горизонт ожидания, однако эти элементы могут также и отрицаться, пародироваться или варьироваться в тексте. Процесс рецепции, по Яуссу, являет собой, таким образом, череду актов выстраивания определенного горизонта ожидания с последующим неизбежным изменением данного горизонта» [22].

Если соотнести понятия «рецептивная установка» и «горизонт ожидания», то станет очевидным их сходство: 1. это некое ожидание, представление о тексте; 2. оба термина означают нечто, предопределяющее понимание и интерпретацию текста читателем.

Таким образом, в эстетике и рецептивной эстетике проблеме установки рассматривается достаточно подробно. Выделяются виды установок (внутренняя и внешняя), и факторы, влияющие на возникновение установки (устойчивые и временно действующие факторы). Отмечая тот факт, что само произведение может формировать некоторые стороны установки (например, при помощи жанра, названия произведения), исследователи подсказывают идею о том, как при создании установки можно опираться на внутренние характеристики художественного произведения.

§1.4. Понятие установки в филологической герменевтике

«Филологическая герменевтика – научная дисциплина, изучающая процессы понимания текста». Рецепционная установка – один из первоначальных этапов процесса восприятия текста.

В своем исследовании по филологической герменевтике Г.И. Богин размышляет об индивидуации читаемого, т.е. усмотрения существенных признаков материала, осваиваемого при слушании или чтении. При этом признаки текста относятся к важному основанию индивидуации, но не

единственному. Непонимание текста может проистекать из недостаточной реализации установок самого реципиента. Эти установки в рамках герменевтической ситуации «перевыражаются в экспектациях, то есть *ожиданиях* читателя или слушателя. В экспектациях своеобразно соединены объективные характеристики текстового материала и субъективные характеристики реципиента, и учет всех этих характеристик - важнейшее умение читателя» [5,530]. Необходимо отметить еще одно условие: «если в понимании не взаимодействуют экспектации (установки) читателя и позиции (установки) автора, то нет никакого взаимодействия читателя и автора, нет изменения материала, а потому нет и такого действия, как понимание» [5,532].

В понимании автора, экспектация не должна сохраняться неизменной на протяжении всего процесса восприятия, она должна строиться по ходу развертывания схем действия при понимании. Экспектация может быть обоснованной и необоснованной. Обоснованная обусловлена следующими факторами:

- a) самой структурой текста;
- b) исторической ситуацией чтения;
- c) субъективностью коллективного реципиента;
- d) идиосинкразиями и предпочтениями реципиента

Кроме того, автор справедливо полагает, что экспектации необходимым образом пронизывают и организуют весь процесс чтения целого произведения. То, что термин «экспектация» близок к рассматриваемой нами установке подтверждает следующая мысль автора: «экспектация – одна из разновидностей установки (в смысле Узнадзе Д.Н.), причем установки не только индивидуальной, но и коллективной» [5,532], и далее «экспектацией называют побуждение к развитию схемы действия» [5,533].

Рассматривая экспектации, автор работы некоторым образом их классифицирует, перечисляя «социально характеризованные экспектации

(типа "Дубровский должен отомстить"), <...> экспектации в направлении поисков высших ценностей, в направлении возможных ответов на вопрос: «Как мне следует жить?», экспектации ответа на социально значимый вопрос» [5,534] и др. При этом многообразие типов экспектаций является положительным моментом для их организатора: «экспектации бывают активные и пассивные, обращенные на форму и обращенные на смысл, обращенные на смысл и обращенные на содержания, рассчитанные на «попадание в тональность» при общении читателя с автором и рассчитанные на заведомое «непопадание» связанные с эмоциями и связанные с интеллектуальным отношением, «знанием об эмоциях, которые можно бы и пережить», представляющие собой экспектации нормативного или экспектации ненормативного»[5,535].

Изучая классификацию экспектаций Г.И. Богина, мы выходим на методическую часть нашего исследования: «Особенно важны жанровые экспектации – первые наметки способа чтения и понимания, своеобразные поиски конкретных применений методологии чтения». Безусловно, обращение к жанру произведения помогает сформировать верную рецепционную установку.

При исследовании экспектации как одного из средств индивидуации автор изучает проблему возникновения экспектации, выявляя следующие ее источники [5,540]:

- a) декларацией в заголовке, в предисловии, в аннотации, в предшествующем тексте;
- b) условиями прихода текста к реципиенту;
- c) сюжетными ситуациями в уже воспринятых пассажах произведения;
- d) сведениями и предположениями о личности продуцента.

Для нашего исследования важна мысль о том, как экспектация зарождается в процессе восприятия, ведь поняв это, мы получаем возможность ее воссоздать.

Г.И. Богин в своем исследовании часто обращается к трудам Э. Гуссерля по феноменологии, и, в частности, к его термину-метафоре «горизонт ожидания», который означает «существенное свойство всякого интенционального переживания, а именно, необходимо сопровождающее его предначертанное «поле» подразумеваемых переживаний. Горизонт также определяется как «система типичных ожиданий и вероятностей <...> Восприятие любой вещи всегда происходит во внутреннем и внешнем горизонтах. Внутренний горизонт вещи – это круг подразумеваемых, но еще не раскрытых ее определений, круг «определимых неопределенностей». «Позади» внутреннего горизонта разворачивается внешний горизонт вещи, образуемый со-присутствием других вещей. Все частные горизонты органически сливаются в единый тотальный горизонт, который мы именуем «миром»» [5,545]. Мы, с точки зрения нашего исследования, можем отметить родство понятий «горизонт ожидания» и «рецепционная установка» и применить некоторые положения из теории Э. Гуссерля и к нашему предмету исследования.

§1.5. Понятие установки в теории литературы

В теории литературы, как науке, занимающейся в первую очередь самим литературным произведением, а не его восприятием, практически не затрагивается вопрос о читательских установках, установках на восприятие текста. Гораздо чаще исследователи обращают внимание на авторскую установку (например, установку «на документальность», на «развлекательность», «стилевые установки» и т.д.). Изученные нами пособия по литературоведению В. Хализева [63], Л.В. Чернец [12], Б.В. Томашевского [61], С.Н. Зенкина [18] содержат в себе упоминание о «горизонте ожидания» читателя:

«Горизонты ожидания читателей необычайно многообразны. От литературных произведений ждут и гедонистического удовлетворения, шокирующих эмоций, и вразумлений и поучений, и выражения хорошо

знакомых истин, и расширения кругозора (познание реальности), и погружения в мир фантазий, и (что наиболее отвечает сути искусства близких нам эпох) эстетического наслаждения в органическом сочетании с приобщением к духовному миру автора, творчество которого отмечено оригинальностью и новизной. Этот последний род читательских ожиданий правомерно считать иерархически высшим, оптимальной установкой художественного восприятия» [63,81]– отмечает литературовед В. Хализев. Созвучна ему точка зрения С.Н. Зенкина: «Читатель, как и автор, может проецироваться в произведение, оставлять там следы своего присутствия. Формы такой проекции характеризуются Констанцской школой (Х-Р. Яусс, В. Изер) как «горизонт ожидания». Яусс классифицирует типичные модели восприятия произведения публикой: внезапный успех не известного автора, шок и его постепенное преодоление, успех в узких кругах с дальнейшим его расширением. Здесь читатель рассматривается социологически. Литературная эволюция, по Яуссу - постепенная трансформация (обычно расширение) горизонта читательского ожидания - круга тех стереотипов, которые читатель приучен искать и находить в произведении, круга всего того, что привычно читателю в тексте» [18,60].

В пособии В. Хализева встречается упоминание об установке, но и в этом случае установка сближается с уже знакомым нам термином «горизонт ожидания»: «Наряду с потенциальным, воображаемым читателем (адресатом), косвенно, а иногда прямо присутствующим в произведении, для литературоведения интересен и важен читательский опыт как таковой. Реально существующим читателям и их группам присущи самые разные, часто не похожие одна на другую установки восприятия литературы, требования к ней. Эти установки и требования, ориентации и стратегии могут либо соответствовать природе литературы и ее состоянию в данную эпоху, либо с ними расходиться, и порой весьма решительно. Рецептивной эстетикой они обозначаются термином горизонт ожиданий, взятым у социологов К. Мангейма и К. Поппера. Художественный эффект при этом

рассматривается как результат соединения (чаще всего конфликтного) авторской программы воздействия с восприятием, осуществляемым на базе горизонта читательских ожиданий» [63,81].

От приведенных нами исследований отличается работа Л.В. Чернец, которая, не погружаясь в теорию установки, тем не менее говорит о внутритекстовых средствах ее создания: «Большая роль в «установлении контакта» между читателем и книгой в целом принадлежит началу текста, которое создает у читателя определенную установку восприятия произведения. Даже если его назначение — мистифицировать аудиторию, задать ей ложный «горизонт ожидания», само это игровое начало «обнажает» присутствие автора в произведении, его ориентацию на определенного адресата («Повести Белкина» Пушкина А.С., «Лолита» Набокова В.В., «Имя розы» Эко У. и др.)» [12,20]. Одним из способов создания установки автор считает цитирование: «Цитата вначале подключает весь авторский текст к источнику и сразу же определяет установку на восприятие: понимание всего последующего под определенным углом зрения. <...> Разумеется, уровень подготовленности читателя определит и степень узнаваемости цитаты, т. е. того многоголосия, которое он здесь услышит. Цитата в финале тоже оказывается в сильной позиции. Финал — это своего рода кода, поэтому финальная цитата заставляет читателя, как правило, ретроспективно переосмыслить весь текст» [12,106].

§1.6. Феномен установки в методике преподавания литературы

Возникнув впервые в трудах ученых-психологов, понятие установки как состояния или предрасположенности человека к действию стало междисциплинарной категорией, являясь предметом изучения в других науках. В предыдущих параграфах мы подробно рассмотрели трансформацию теории установки в рецепционной эстетике, филологической герменевтике и психологии искусства. Так как наше исследование имеет

практическую направленность, необходимо обозначить векторы развития данной темы в методике преподавания литературы.

Несмотря на то, что понятие «установка» практически не употреблялось в методике до середины 80-ых, ее проявления мы можем увидеть на первом этапе урока, который традиционно назывался «вводное занятие». По справедливому замечанию И.В. Сосновской, время не отменило этого этапа, просто называть его стали по-новому: «вызов», «индуктор», «мотивация». На самом деле под всеми этими понятиями подразумевается создание установки на восприятие материала. Приведем еще одну цитату О.А. Ноздренковой из ее работы «Создание установки на чтение литературного произведения в 7 классе» (1982 г.): «Методика литературы проблемой установки специально не занималась. Однако реально все методисты стремились направить чтение учащихся в соответствии с теми целями, которые считали главными в преподавании литературы, т.е., в сущности, создавали определенные установки. Побуждая школьников находить в художественном тексте те или иные стороны, они формировали определенный подход к произведению» [41,8].

Одними из самых ранних в данной теме стали работы Р.Ф. Брандесова «Организация восприятия на уроках литературы» 1978-1979 г. [10] и «Вопросы эстоидидактики» 1983 г. [9]. Исследователь отметил важность создания установки на уроке литературы: «без установки (актуальной или дремлющей) невозможно восприятие, каким бы художественно ценным не был «воспринимаемый объект» [10,61]. В структуре дидактического звена работы с текстом автор выделяет три этапа: *настройку на восприятие*, акт восприятия, выражение впечатлений и их осмысление. В современной методике эти этапы названы предкоммуникативным, коммуникативным и посткоммуникативным.

В рамках исследования эстоидидактики как направления методики преподавания литературы Р.Ф. Брандесов вводит понятие художественной установки – «сформированного компонента восприятия,

благоприобретенного. Вероятно, это внутренняя основа того, что обычно называют вкусом и художественными предпочтениями» [9,19]. Для нас это понятие является слишком широким, так как имеется в виду определенная установка на восприятие текста, сопровождающая весь процесс чтения. Нас же интересует установка как «предварительная настроенность на восприятие.

Что же формирует художественную установку? По мнению исследователя, это «время, эпоха, социальное окружение, направленные воздействия (воспитание и образование), частота и сила воздействия искусства. Установка вся соткана из влияний, отпечатков впечатлений, шаблонов, и шлифуется или развивается, включаясь в последующие акты восприятия искусства» [9,20]. Тем самым подтверждается наша мысль о возможности создания установки учителем на уроке.

Интересной нам кажется мысль о различии открытой и закрытой установок. Первая характеризуется готовностью воспринять новое в искусстве, а вторая – готовым шаблоном, накладываемым на восприятие искусства. Возникает вопрос о том, как при формировании рецепционной установки увидеть эту грань между «настраиванием» на определенный эмоциональный лад и «навязыванием» эмоций. Вероятно, что в первом случае внешнее воздействие со стороны учителя вызовет «внутреннюю» установку ученика, затронет его воображение и чувства, а во втором – вызовет некоторое противоречие. Очевидно, что критерием правильной установки будет настройка на целостное восприятие искусства.

В «Вопросах эстетодидактики» исследователь особую роль уделяет «замерам» установки: «В процессе формирования установки важно отмечать имеющиеся уровни и динамику их изменения. Как и знания, установка проявляется в действии, в акте восприятия, в отклике на него» [9,25]. Одним из способов выявления действительности установки автор называет «констатирующий срез», то есть оценку воспринятого, непосредственный отклик на произведение искусства, высказывания, в которых проявляются притяжения и отталкивания данного индивида. Следующим способом

становится хорошо организованный (непринужденный, свободный, «стихийный») обмен мнениями, разговор или диспут, проявляющий читательские интересы.

Следующим этапом развития идеи установки в методике преподавания литературы становится диссертация 1992 года «Создание установки на чтение литературного произведения в 7 классе» О.А. Ноздренковой [41]. Исследователем выявлены некоторые условия и средства активизации процесса чтения (например, были охарактеризованы внешние установки, подготавливающие процесс восприятия и внутренние, изначально существующие в тексте произведения и ведущие за собой читателя). Диссертант видит создание установки на чтение «в том творческом процессе, который организуется самой структурой текста и черпает материал из него самого» [41,9].

О.А. Ноздренкова не закрепляет процесс создания установки за предкоммуникативной фазой восприятия текста, а формирует установки в течение всего урока. В нашем исследовании, в первую очередь, описываются установки, заданные учителем на «предтекстовом» этапе, то есть установки, предваряющие чтение.

Актуальным для нас является также выделение автором двух сторон создания установки в учебном процессе: внешней («это организация учителем читательской деятельности учащихся в нужном направлении...») и внутренней («формирование у школьников готовности к творческой читательской деятельности»). Для нашего исследования важны обе стороны установки, так как автору важно не только создать на уроке определенную ситуацию заинтересованности, но и постараться сделать так, чтобы она переросла в личный интерес учащегося к произведению.

Дальнейшее развитие проблема установки в методике получила в работах В.Г. Маранцмана, Т.В. Зверс, Т.В. Чирковской. В учебнике «Методика преподавания литературы» 1995 г [34] подчеркивается важность момента «встречи с художественными произведениями», которая должна

быть подготовлена, иначе останется не замеченной учеником. По мнению исследователей, конечной целью установки является «не только интерес к книге, но и определенная направленность восприятия. Вступительные занятия призваны очертить круг ассоциаций, важных для восприятия произведения, вовлечь его в проблемы, создать русло, по которому будет двигаться читатель» [34,204]. Эта цель актуальна и для нашей работы.

Авторами учебника – В.Г. Маранцманом и О.Ю. Богдановой – обозначены также и некоторые приемы создания установки, которые так или иначе перекликаются с современными исследованиями в методике преподавания литературы, что подчеркивает их эффективность. Это прием «оживления личных впечатлений» (Рыбникова М.А.), рассказ об истории создания произведения, эпизоды биографии писателя, заочная экскурсия, фрагменты текста, представленные в классе учителем, телефильмом и вызывающие у учеников острый интерес, а также музыка и изобразительное искусство. Таким образом, мы видим, что с самых ранних этапов взаимодействия теории установки и методики преподавания исследователи интересовали методические приемы формирования установки на восприятие художественного произведения.

В современной методике преподавания литературы вопрос создания установки становится все более и более актуальным. Мы можем увидеть это в работах И.В. Сосновской, Н.П. Терентьевой, Л.И. Стрелец.

Методической основой в создании установок для нас стала так же статья И.В. Сосновской «Создание мотивационной установки перед чтением и анализом художественного произведения на уроке литературы» [54]. В качестве проблемы исследовательница обозначает «создание мотивационной установки перед чтением и анализом художественного произведения» [54,114], помещая установку в предкоммуникативную фазу восприятия произведения, не отрицая и установок, создаваемых при интерпретации текста. Приемы, при помощи которых создается «особая эмоциональная ситуация», названы приемами «резонансного воздействия». При этом

обозначен и источник «особых эмоциональных ситуаций» – «изучаемый или дополнительный материал, содержащий определенный эмоциональный эффект» [54,124].

По мнению И.В. Сосновской, эмоциональная ситуация организуется при помощи приемов, названных автором *приемами «резонансного воздействия»*:

1. Эмоционально-ассоциативный комментарий учителя;
2. Эмоционально-образный комментарий;
3. Историко-культурный комментарий;
4. Мифологический комментарий;
5. Лексический, этимологический разбор ключевого слова, лежащего в основе идеи произведения;
6. Понятийный анализ пословицы, смысл которой тоже должен соотноситься с идеей произведения или выражать ее;
7. Эпиграф к уроку, если он тоже соотносится и с основной мыслью произведения, и с тем, какие проблемы в связи с его анализом будут обсуждаться;
 - 8.1. Создание ассоциаций;
 - 8.2. Составление ассоциативного круга;
9. Актуализация эмоциональной памяти и чувственного опыта учащихся.

Н.П. Терентьева в монографии «Концепция аксиологизации литературного образования» [58] рассматривает понятие установки в связи с понятием мотив, мотивация: «Рождение мотивации чтения ведет к появлению смысловой установки на чтение, представляющей собой выражение личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности» [58,81]

Исследователь классифицирует мотивы следующим образом: внутренние, придающие смысл читательской деятельности, познавательные, связанные с содержанием учения, эстетические, мотивы литературно-творческой деятельности, связанные с творческим самовыражением,

самореализацией учащихся, личностные мотивы, социальные, ориентирующие на соотнесение вечных ценностей бытия, искусства и ценностей современного социума, деятельностные мотивы. Именно последние создают внутреннюю установку на смыслопорождающую читательскую деятельность. Немаловажна мысль о том, что «ценностное самоопределение учащихся при изучении биографии писателя возможно условия целенаправленного создания установки на осознание учениками своей сопричастности писателю, на понимание знакомства с ним как встречи, выводящей на диалог о сущем с писателем и с собственной личностью» [58,107]

Рассматривая этапы диалога, Н.П. Терентьева выводит установку на первое место: «установка – восприятие – анализ – творческая интерпретация литературного произведения – итоговая рефлексия» [58,119]. Методическим импульсом к рождению смысловой установки у ученика-читателя становится «актуализация смыслов литературного произведения, предполагающая сопряжение контекста литературного и современного социального контекста, а также личного жизненного опыта ученика» [58,122].

Мы считаем необходимым перечислить *методические приемы*, формирующие установку, обозначенные в монографии Н.П. Терентьевой и связанные с эмоционально-ценностным самоопределением учащихся:

1. Открытие «точек удивления» на основе первичного восприятия произведения;
2. «Строки, написанные для меня...»: предлагаем учащимся прочитать и прокомментировать «заветные строки» из прочитанного произведения (если они есть) и продолжить работу с читательским дневником в процессе изучения произведения;
3. Формулирование учениками вопросов, возникших при первичном, самостоятельном чтении произведения;
4. Актуализация жизненного опыта учащихся;
5. Актуализация эмоционального опыта учащихся;

6. Актуализация мировоззренческих представлений читателей-школьников;

7. Соотнесение реалий современной действительности и содержания изучаемого произведения;

8. Преодоление стереотипов восприятия;

9. Актуализация ключевых эстетических, духовно-нравственных понятий произведения;

10. Реакция на непосредственное обращение автора к читателю.

Данные приемы являются одним из источников методического инструментария нашего исследования.

Рабочая программа, разработанная Н.П. Терентьевой призвана «конкретизировать векторы методической интерпретации литературного материала и включать *установки* не только информационного и методического характера, но и смысловой контекст, который будет системно реализован во всех компонентах УМК, на уроках, стимулируя воспитание в процессе литературного образования» [58,186].

Л.И. Стрелец в монографии «Коммуникативная стратегия изучения литературного произведения в школе» [57] рассматривает теорию установки в ключе своего исследования, а именно – в актуализации полюса адресата: «Читательская установка понимающего читателя – готовность понять автора, вступить с ним в диалог, проясняя и достраивая предложенную в литературном произведении модель мира» [57,175]. Целью коммуникативной стратегии изучения литературного произведения, выбранной Л.И. Стрелец, является «формирование понимающего читателя, носителя соответствующей читательской установки» [57,177]. Исследователь высказывает мысль о том, что «для понимающего читателя велико значение «предварительной» фазы восприятия, которая связана с формированием художественно-психологической установкой» [57,177] подчеркивает актуальность нашего исследования. Методист в основном рассматривает установки, возникающие в процессе чтения, то есть уже на коммуникативном этапе: «задача

формирования понимающего читателя включает создание читательской установки на поиск текстовых ориентиров и интерпретацию» [57,183]. По этой причине мы не включаем установки исследователя в перечень наших методических приемов, но принимаем во внимание теоретические аспекты автора.

Л.И. Стрелец акцентирует внимание на том, что установка не создается путем внешнего диктата, а возникает в процессе обращения к внутренней предрасположенности ученика, к ожиданию им определенного эстетического эффекта.

Обратим внимание на то, читательские установки чрезвычайно многообразны: «От литературных произведений ждут и гедонистического удовлетворения, шокирующих эмоций, и вразумлений и поучений, и выражения хорошо знакомых истин, и расширения кругозора (познание реальности), и погружения в мир фантазий, и (что наиболее отвечает сути искусства близких нам эпох) эстетического наслаждения в органическом сочетании с приобщением к духовному миру автора, творчество которого отмечено оригинальностью и новизной. Этот последний род читательских ожиданий правомерно считать иерархически высшим, оптимальной установкой художественного восприятия» [57,184].

Л.И. Стрелец выделяет альтернативные читательские установки, не направленные на понимание текста: «установка на поверхностное чтение» [57,183], стремление рассматривать текст только как «иллюстрацию к собственному житейскому опыту» [57,183], «социально обусловленное упорство в нежелании понимать текст» и другие. Автором подробно рассмотрены и экспериментально подтверждены установки, направленные на актуализацию полюса адресата.

Таким образом, в методическом плане теория установки осознана и используется методистами О.А. Ноздренковой, И.В. Сосновской, Н.П. Терентьевой, Л.И. Стрелец.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

- Закономерность роста интереса к теории установки в современной социокультурной ситуации подтверждается возникновением и разработкой психолого-эстетических категорий «апперцепция» (Потебня А.А.), рассмотрения механизмов художественного смыслообразования в искусстве (Выготский Л.С.), теории о фазовом отношении индивида к искусству (Крупник Е.П.), фигурирования в трудах по рецептивной эстетике и феноменологии категории «литературный и общественный горизонт ожидания» реципиента, термина «экспектация» в работах по филологической герменевтике, что является доказательством актуальности предпринятого исследования. Его исходные позиции, направленность и инструментарий мы определяем, опираясь на культурологический, аксиологический, герменевтический, коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный и синергетический подходы в образовании.
- В исследовании рецепционная установка понимается как «предварительная настроенность на восприятие, действующая на протяжении всего процесса художественного переживания», необходимая для осмысленного и полноценного восприятия произведения. Рецепционная установка формируется в первую очередь на предкоммуникативном этапе, то есть до встречи с самим произведением искусства, на этапе вводного урока или «мотивации» урока, однако нас интересует не только внешняя установка, создаваемая учителем, но и ее трансформация в течение изучения произведения во внутреннюю установку ученика.
- Нами учтены данные В.В. Блудовой, которая выделяет два основных вида установок при общении с искусством – внутреннюю и внешнюю. Внешняя установка может и должна быть озвучена на уроке, она призвана активизировать процесс чтения произведения, стать импульсом к возникновению внутренней установки школьника. Однако полноценное воздействие установки является результатом взаимодействия внешних

установок, организовывающих процесс общения с искусством, с внутренними, сопровождающими этот процесс во всем его протяжении. Кроме того, стоит учесть, что рецепционная установка не может оставаться неизменной в течение всего процесса чтения, она трансформируется по мере знакомства с произведением. Установка особым образом пронизывает и организует процесс восприятия. Наконец, та степень исследованности внутренней рецептивной установки позволяет говорить о сложности ее фиксирования, которое возможно лишь косвенным путем.

- Выбирая в качестве экспериментальной группы учащихся 5-6 классов, мы принимаем во внимание идею Е.П. Крупника о том, что художественно-эстетические установки могут преобразовываться в зависимости от возраста. По мере возможности этот факт учитывался при выборе методологических приемов создания установки.
- Несмотря на то, что в методике преподавания литературы установочный, или мотивационный момент так или иначе присутствовал в виде «вызова», «индуктора», интерес к установке на чтение актуализировался лишь в последние десятилетия. Несомненно, что это вызвано в первую очередь кризисом литературоцентризма, компьютеризацией и сменой технологий освоения знания, когда книгам пришлось конкурировать с телевидением, радио и Интернетом. Наше исследование нацелено на выявление способов создания рецепционной установки у школьников, при этом опираться мы будем на богатый материал, созданный до нас в трудах по методике преподавания литературы, психологии, герменевтике, литературоведению.

Глава 2. Классификация установок в методике и особенности создания их на уроках литературы

На втором, практическом этапе нашего исследования, осуществлялась опытно-экспериментальная проверка теоретических положений, касающихся методических условий и средств создания установки на чтение. В ходе эксперимента мы рассматривали разные виды установок и применяли их на уроках литературы. Эксперимент проводился на учащихся 5–6 классов Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы №5» города Усть-Катава в течение 2015 - 2017 гг.

Апробация основных положений исследования проведена через освещение рассматриваемых проблем в докладах на заседании кафедры литературы и МОЛ; принятии участия в IX научно-методической конференции с международным участием «Литература в контексте современности» (ЮУрГГПУ); опубликованы 2 статьи: 1) в сборнике по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием - Житниковские чтения – 2017 (ЧелГУ); 2) в сборнике по итогам IX научно-методической конференции с международным участием «Литература в контексте современности» – 2017 (ЮУрГГПУ).

В выборе установки мы ориентировались на классификации нескольких исследователей. В частности, это был перечень «*методических приемов*» Н.П. Терентьевой и *приемы «резонансного воздействия»* И.В. Сосновской, приведенные нами ранее в главе по методике.

Мы не ставили целью нашего исследования создание новой классификации методических приемов, определяющих возникновение установки, так как в первую очередь стремились выявить действие рецепционных установок на чтение художественного текста.

Процесс создания установки был построен как беседа с учащимися, направляемая «установочными» вопросами и заданиями поисково-

творческого характера. В качестве примера «установочных» вопросов можно привести такие:

- Какие представления возникают в вашем воображении, когда вы слышите это слово? Какие ассоциации? Какие ощущения?

- Как вы думаете, о чем может быть это произведение?

В качестве поисковых и творческих заданий использовались в числе других следующие:

- Какие вещи кажутся вам самыми необходимыми на острове? Попробуем составить список. А в реальной жизни? Сравним оба списка.

Перед изучением рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор» предлагаем написать на середине чистого листа слово «чудо». Просим учащихся разместить вокруг этого слова все мысли, чувства, ощущения, картины, которые приходят в голову в связи с этим словом.

Таким образом, вся работа сопровождалась активизацией творчески-исполнительной и познавательно-поисковой деятельности учащихся. Это позволило преобразовывать «установочные» действия учителя во «внутренние» установки самого ученика, стимулирующие читательскую активность и формирующие положительные установки у младших подростков.

Ход работы над произведениями сопровождался анкетированием школьников, беседами с ними, письменными работами, что постоянно обеспечивало «обратную связь», помогало наблюдать и видеть различные изменения в отношении учащихся к произведениям и в характере их чтения.

Нам было важно показать методические условия и приемы работы, которые активизируют читательскую деятельность учащихся, их способности к восприятию текста, создают «внутренние» установки у учащихся.

Каждому виду установки во второй главе соответствует свой параграф, в котором приведены примеры реализации установки на конкретном произведении из школьной программы, приведены комментарии и замечания

по ходу эксперимента, представлены устные комментарии учащихся. Предпоследний параграф главы (тринадцатый) посвящен факторам, влияющим на выбор установки учителем, поскольку каждый вид установки требует определенного литературного материала. В последнем параграфе показаны результаты «замеров» эффективности установки: письменные опросы, анкетирование.

§2.1. Эмоционально-ассоциативный комментарий учителя

Эмоции – одно из важнейших средств воздействия на внутреннюю установку ученика. Вызывая в ученике эмоциональный отклик на произведение, учитель помогает ученику найти «точки соприкосновения» между ним и произведением, делает текст более близким для школьника, тем самым создавая благоприятные условия для чтения. Прием эмоционально-ассоциативного комментария строится на привлечении учителем текста, тематически и эмоционально близком изучаемому. Задача данного приема – пробудить в сознании школьника образы и ассоциации, направить восприятие на определенный ракурс и, возможно, предвосхитить в какой-то мере идею произведения, рассматриваемого на уроке.

Так, например, перед чтением баллады А.Т. Твардовского «Рассказ танкиста» учитель может прочитать детям известную песню на стихи Михаила Львовского (музыка К. Молчанова), первая строка которой стала названием картины.

СОЛДАТЫ ИДУТ
Вот солдаты идут
По степи опаленной,
Тихо песню поют
Про березки да клены,
Про задумчивый сад,
Про знакомую иву,
Про родные леса,
Про родные леса
Да широкую ниву.

Вот солдаты идут,
 Звонче песня несется,
 И про грозный редут
 В этой песне поется,
 Про отвагу в бою
 И про смерть ради жизни,
 И про верность свою,
 И про верность свою
 Нашей славной Отчизне.

Вот солдаты идут
 Стороной незнакомой,
 Всех врагов разобьют
 И вернуться до дому,
 Где задумчивый сад
 И плакучая ива,
 Где родные леса,
 Где родные леса
 Да широкая нива

1945

После чтения отрывка учащимся предлагается беседа:

- Что изобразил М. Львовский в своем стихотворении? (На картине «Вот солдаты идут...» изображена горящая степь. На переднем плане идет отряд наступающих солдат. Их фигуры освещены заревом пожара, на заднем плане атаку развивают танки).
- О чем вспоминают солдаты, шагая по израненной боями земле? (Они мечтают о том, как вернуться домой, к любимым семьям, мирной жизни, увидят «родные березки да клены»)
- О чем еще поют солдаты? (Об отважном бою и «смерти ради жизни», ради будущих поколений)

Картины горящих, разоренных деревень и городов нередко встречаются в произведениях военного времени, ведь поэты показывали в своих произведениях то, что видели своими глазами. Этот горький пейзаж

мы можем встретить и в произведении А.Т. Твардовского «Рассказ танкиста». Это замечание может служить переходом к обсуждению стихотворения.

Еще одним примером использования данного приема может стать вводный урок по произведению «Робинзон Крузо» Д. Дефо. В качестве дополнительного материала нами использован текст Ж. Верна «Таинственный остров». Перед чтением отрывка поясняем детям, что герои произведения – пятеро отважных героев, бежавших на воздушном шаре из плена и очутившихся на необитаемом острове.

«– Спичка! – воскликнул Пенкроф. – Я так рад, будто у нас целый воз спичек! Он осторожно принял из рук Герберта спичку и направился вслед за своими товарищами к Трущобам.

Спички, которые в обитаемых краях так мало ценятся, которыми пользуются так равнодушно и жгут их так расточительно, тут были сокровищем, и с этой единственной спичкой нужно было обращаться с великой бережностью. Прежде всего моряк удостоверился, что спичка совершенно сухая. Потом он сказал:

– Бумаги бы надо.

– Вот, возьмите, – отозвался Гедеон Спилет, с некоторым трепетом вырывая листочек из своей записной книжки.

Пенкроф взял протянутый ему журналистом листок и присел на корточки перед очагом. Там уже лежал хворост, искусно уложенный так, чтобы между сучьями проходил воздух, а снизу были подложены сухие листья, сухая трава и сухой мох – растопка, которая должна была сразу запылать и быстро зажечь ветки.

Листок бумаги Пенкроф свернул фунтиком, как это делают курильщики, разжигая трубку на ветру, и пристроил этот фунтик среди мха. Затем взял шершавую гальку, тщательно обтер её и, с сильно бьющимся сердцем, затаив дыхание, легонько чиркнул спичкой о гальку.

Первая попытка не дала результатов: Пенкроф боялся раскрошить фосфор и чиркнул слишком слабо.

– Нет, не могу, – сказал он, – рука дрожит... Только спичку испорчу... Не могу!.. Не стану больше! – И, поднявшись, Пенкроф попросил Герберта заменить его.

Юноша никогда ещё не испытывал такой тревоги. Сердце у него колотилось. Наверное, Прометей, решаясь похитить огонь с неба, не ведал подобного волнения! Однако юноша, не раздумывая, быстро чиркнул спичкой о камешек. Послышался слабый треск, и на конце спички затрепетал голубоватый огонёк, распространявший едкий дым. Герберт тихонько повернул спичку головкой вниз, чтоб огонёк лучше разгорелся, потом осторожно просунул её в бумажный колпачок. Бумага вспыхнула, и тотчас же загорелся мох.

Через несколько мгновений послышалось потрескивание разгоревшихся сучьев, и в темноте весело заиграло пламя, костра, который моряк раздувал изо всех сил.

– Ну, наконец-то! – вставая, воскликнул Пенкроф. – Прямо извёлся! Никогда ещё так не волновался!

Радостно было смотреть, как в очаге, сложенном из плоских камней, жарко горит огонь. Дым свободно выходил через узкий проход, тяга была хорошая, и вскоре по Трущобам уже разливалось приятное тепло».

После чтения отрывка учащимся предлагается беседа:

- Объясните, почему герои так бережно относятся к обыкновенной спичке? (Дети должны понять, что на необитаемом острове ценность вещей совершенно иная, чем в цивилизации. Можно рассказать, как главой ранее эти герои сбрасывают в море мешок золота, чтобы облегчить аэростат).
- Какие вещи кажутся вам самыми необходимыми на острове? Попробуем составить список. А в реальной жизни? Сравним оба списка.
- Какие качества необходимы героям, чтобы выжить на острове?

Дома вам предстоит познакомиться с текстом, в котором главный герой Робинзон Крузо также оказался на необитаемом острове. Предлагаю вам подумать, чем текст Ж. Верна близок произведению Д. Дефо?

На следующем уроке можно обсудить с детьми, в чем схожесть и различие произведений. Отмечаем, что оба текста рассказывают о людях, потерпевших крушение, оказавшихся на острове и старающихся выжить. Однако Робинзон Крузо попал на остров и долгое время прожил в одиночестве, а герои «Таинственного острова» справлялись со всеми трудностями вместе. Различается и историческое время произведения: Робинзон Крузо попадает на остров в 1659 году, а пятерка друзей терпит крушение в 1865 году. Однако все герои, проявляя смекалку и изобретательность, находят способы выжить на острове).

К прозаическому тексту не обязательно подбирать ассоциации в форме прозы, можно обратиться и к поэзии. Так, на уроке, предваряющем чтение рассказа «Конь с розовой гривой» В.П. Астафьева, можно прочитать стихотворение А. Дементьева «Доброту не купишь на базаре»:

Доброту не купишь на базаре,
Искренность у песни не займёшь.
Не из книг приходит к людям зависть.
И без книг мы постигаем ложь.
Все учились по одним программам,
Но не всем пошло ученье впрок.
Тот, как был, – так и остался хамом.
Этот вот – от чванства занемог.
Видимо, порой образованью
Тронуть душу не хватает сил.
Дед мой без диплома и без званья
Просто добрым человеком был.
Значит, доброта была вначале?..
Пусть она приходит в каждый дом,

Что бы мы потом ни изучали,
Кем бы в жизни ни были потом.

После чтения стихотворения учащимся предлагаются вопросы беседы:

- Какими качествами должен обладать настоящий человек?
- С помощью чего можно воспитать такие качества в человеке?
- Как вы понимаете словосочетание «уроки доброты»? Кто их может преподать?

Об этом и рассказ В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой», с которым я предлагаю вам познакомиться дома.

Удачно подобранный материал может помочь детям разобраться и в литературных терминах, например, приступая к чтению рассказа С. Черного «Кавказский пленник» (раздел «Писатели улыбаются»), учитель может познакомить детей с юмористическим стихотворением этого же автора «Мой роман» и помочь разобраться с определением термина «юмор»:

Мой роман

Кто любит прачку, кто любит маркизу,
У каждого свой дурман, —
А я люблю консьержкину Лизу,
У нас — осенний роман.

Пусть Лиза в квартале слывет недотрогой,
Смешна любовь напоказ!
Но все ж тайком от матери строгой
Она прибегает не раз.

Свою мандолину снимаю со стенки,
Кручу залихватски ус...
Я отдал ей все: портрет Короленки
И нитку зеленых бус.

Тихонько-тихонько, прижавшись друг к другу,
Грызем соленый миндаль.
Нам ветер играет ноябрьскую фугу,
Нас греет русская шаль.

А Лизин кот, прокравшись за нею,
Обходит и нюхает пол.

И вдруг, насмешливо выгнувши шею,
Садится пред нами на стол.

Каминный кактус к нам тянет колючки,
И чайник ворчит, как шмель...
У Лизы чудесные теплые ручки
И в каждом глазу — газель.

Для нас уже нет двадцатого века,
И прошлого нам не жаль:
Мы два Робинзона, мы два человека,
Грызущие тихо миндаль.

Но вот в передней скрипят половицы,
Раскрылась створка дверей...
И Лиза уходит, потупив ресницы,
За матерью строгой своей.

На старом столе перевернуты книги,
Платочек лежит на полу.
На шляпе валяются липкие фиги,
И стул опрокинут в углу.

Для ясности, после ее ухода,
Я все-таки должен сказать,
Что Лизе — три с половиной года.
Зачем нам правду скрывать?

1927

- Понравилось ли вам это стихотворение? Почему мы можем назвать его юмористическим?

- Что в этом стихотворении вызывает у вас улыбку?

На следующем уроке мы с вами будем изучать еще одно юмористическое произведение – рассказ Саши Черного «Кавказский пленник». С каким еще произведением, прочитанным нами ранее, вы можете соотнести этот рассказ? Все верно, с произведением Л.Н. Толстого.

Дома вам необходимо познакомиться с текстом и определить, чем похожи эти произведения? Что придает юмористичность «Кавказскому пленнику»? Чем он отличается от произведения Л.Н. Толстого?

Начать разговор о стихотворении К. Симонова «Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины...» можно с близкого по тематике произведения «Землянка», написанного А. Сурковым (более действенным вариантом является прослушивание песни на это стихотворение). Перед прочтением можно также рассказать детям, что Алёша в тексте К. Симонова – это Алексей Сурков, тоже военный корреспондент, поэт, друг автора.

«Землянка»

Бьется в тесной печурке огонь,
На поленьях смола, как слеза.
И поет мне в землянке гармонь
Про улыбку твою и глаза.

Про тебя мне шептали кусты
В белоснежных полях под Москвой.
Я хочу, чтобы слышала ты,
Как тоскует мой голос живой.

Ты сейчас далеко, далеко,
Между нами снега и снега...
До тебя мне дойти нелегко,
А до смерти - четыре шага.

Пой, гармоника, вьюге назло,
Заплутавшее счастье зови.
Мне в холодной землянке тепло
От моей негасимой любви.

Мне в холодной землянке тепло
От моей негасимой любви.

- Понравилось ли вам стихотворение? Какие чувства оно у вас вызывает?
- Объясните, почему герой в холодной землянке думает о любимой?

Переход к тексту К. Симонова может быть следующим: «Любовь, тепло человеческого сердца, знание того, что тебя ждут дома, согревало бойцов в тяжелые военные годы. Познакомившись с произведением К. Симонова, вы увидите, что не только родные и близкие ждали солдат дома, но и вся страна ждала возвращения защитников с войны».

В ходе эксперимента мы обнаружили, что привлечение дополнительного материала способствует пробуждению интереса у читателя-школьника. Большая или меньшая степень внимания к произведению связана с удачным выбором второго текста. Кроме того, привлечение другого произведения помогает открыть новые грани в изучаемом тексте, обратить внимание на моменты, незаметные без применения эмоционально-ассоциативного комментария.

Например, в беседе по тексту «Солдаты идут» и «Рассказ танкиста» ученик обратит внимание не только на сюжетную линию, но и на немаловажные пейзажные зарисовки. Обращаясь к тексту «Таинственный остров», учитель с первого урока акцентирует внимание школьников на совершенно иной системе ценностей на необитаемом острове, и поэтому следующий фрагмент текста Д. Дефо не вызывает у учеников вопросов: «...в другом ящике оказались деньги, частью европейской, частью бразильской серебряной и золотой монетой, - всего до тридцати шести фунтов стерлингов. Я усмехнулся при виде этих денег. – Негодный мусор, – проговорил я, – на что ты мне теперь? Всю кучу золота я охотно отдал бы за любой из этих грошовых ножей. Мне некуда тебя девать. Так отправляйся же на дно морское. Если бы ты лежал на полу, право, не стоило бы труда нагибаться, чтобы поднять тебя». Дети осознают, что деньги на острове ни к чему, и поэтому не включают их и в свои списки необходимых вещей на острове, хотя в списке реального мира деньги и гаджеты стоят на первом месте.

Интересен и опыт применения приема эмоционально-ассоциативного комментария к тексту С. Черного «Кавказский пленник». Размышляя о том, почему стихотворение «Мой роман» можно назвать юмористическим, дети приходят к выводу, что юмор – это добрый смех, в его основе лежит несоответствие на уровне сюжетной ситуации: одного героя (трехлетнюю девочку Лизу) читатели принимают за взрослую женщину.

§2.2. Эмоционально-образный комментарий

Как и эмоционально-ассоциативный комментарий, данный прием основывается в первую очередь на впечатлениях школьника, его чувствах. Но, в отличие от предыдущего, эмоционально-образный комментарий строится не на привлечении другого текста, учитель делится с ребятами собственными ассоциациями, переживаниями, впечатлениями, словесно изображает представления и картины, которые тематически и эмоционально соотносятся с образами и картинами будущего художественного произведения. Тем самым формируется плодотворная почва для его понимания и анализа. Приведем пример такого комментария перед чтением и анализом стихотворения А. А. Фета «Весенний дождь» в 5-ом классе:

- Человек и природа неразрывно связаны. Замечали ли вы, что летом каждый из нас полон сил, энергии, которая бьет ключом и можем, сделав много дел, даже не устать? Как легко летом проснуться с восходом солнца, быть бодрым, энергичным, веселым? А чувствовали ли вы осеннюю хандру, когда хочется грустить об ушедшем лете и не выходить из дома? Под осенним, холодным и злым дождем не хочется гулять, как летом. Организм отчаянно сопротивляется утру – уже темному, неприветливому. И насколько сильно ваша душа радуется весне? Когда после долгой зимы талая вода поит землю, и запах почвы кружит голову? Представьте, что повсюду, куда бы ни пошли, вас окружают признаки Весны: веселые и беззаботные ручейки, нежно-зеленые листики, тоненькие ростки травы... Невероятно синее и высокое небо...Солнце, приносящее не только свет, но и тепло...Гомон птиц...Кажется, что каждый прохожий стал чуточку добрее и радостнее, чем в зимнее время. А первый весенний дождь! Как непривычен он, после трех с лишним месяцев снега! Представьте... (далее учитель читает стихотворение «Весенний дождь»).

Используя данный прием, мы в основном обращались к текстам поэтическим, так как в них больше эмоций, чувств, переживаний автора, а значит, образы и ассоциации возникают легче. Но нам стало интересно, как

данная установка сработает применительно к прозаическому тексту. Мы обратились к тексту рассказа И.А. Бунина «Косцы», изучаемом в 5 классе. Как показывает практика, рассказ дается ученикам нелегко в силу преобладания описаний и рассуждений автора над развитым сюжетом. Пятиклассникам пока тяжело фокусировать свое внимание на таких вещах, а потому мы попытались облегчить ребятам восприятие, предварив чтение рассказа эмоционально-образным комментарием.

«Представьте себе теплый летний вечер. Вы с друзьями сидите в лесу у костра. Уютно трещат поленья. Где-то совсем близко стрекочет кузнечик. Кто-то тихонько переговаривается, кто-то сидит, задумчиво глядя на огонь и думая о чем-то, ему одному известном и важном. Вы ощущаете, как вас наполняет чувство любви ко всем, кто сидит в этом кругу. Вы поочередно оглядываете лица своих друзей, и каждое наполнено какой-то таинственной прелестью – то ли от света костра, то ли от всеобщей расслабленности и безмятежности. Проходит минута, другая...а может, это мчатся часы? Время растягивается и ускоряется, теряя свое значение. Разговоры затихают. И вдруг кто-то робко и едва слышно напевает всем известный мотив. Его подхватывает сидящий рядом товарищ... Голоса их, красивые и мелодичные, находят отклик в вашем сердце, и вы уже не можете молчать, присоединяясь к всеобщему мотиву...Представьте, что сотни лет назад было примерно также, и песни были те же – невероятно простые, берущие за душу и объединяющие людей всей земли. Вообразите, что вы идете по большой дороге и видите их – косцов, поющих в молодом березовом лесу...». Далее учитель может как начать читать текст с самого начала, так и выбрать один из наиболее значимых для понимания рассказа фрагментов.

В ходе эксперимента мы выяснили, что класс, в котором данный прием был использован, проявляет к тексту больше интереса, ученики проносят через весь текст образ песни, добавляя к ней свои подробности. Многие вспоминают летний лагерь и песни у костра, для детей это теплые и хорошие

воспоминания, и, связывая их с рассказом И.А. Бунина, они внимательнее относятся к тексту, произведение становится для них ближе.

Прием эмоционально-образного комментария затрагивает учащихся лишь в том случае, если образы, картины, эмоции произведения близки и учителю, и ученику. Если учителю неинтересна тема и он затрудняется с созданием образного ряда, ученики это почувствуют, и канал передачи не сработает. Но и в том случае, если учитель будет пылко описывать непривлекательную с точки зрения учеников картину, образы, которые ученик не может воссоздать у себя в голове, ничего не получится. Поэтому наиболее благоприятной почвой для данного приема становятся стихотворения. Но и с прозой попробовать можно, например, мы применили данную установку на вводном уроке по рассказу И.А. Бунина «Косцы». Однако данный текст – скорее лиро-эпический, так как сюжетная линия в нем заметно ослаблена и на первый план выходят впечатления автора от услышанной песни и ее субъективное описание. Таким образом, мы можем сделать вывод, что прием эмоционально-образного комментария предпочтительнее использовать на поэтических текстах.

§2.3. Историко-культурный комментарий

Прием историко-культурного комментария может применяться только в тех случаях, когда в самом произведении есть исторический контекст. Таких в школьной программе немало, что дает нам большой простор для использования данного типа приема.

Например, перед чтением и анализом стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» можно дать комментарий, опирающийся на конкретные этапы сражения:

Бородинское сражение можно разделить на четыре этапа:

1) *с пяти до десяти часов утра* – французская армия наносит главный удар по левому флангу русских войск, однако ей не удается прорвать фронт войск генерала П. И. Багратиона;

2) *с девяти до двенадцати часов* – Наполеон направляет главный удар против центра русских войск в районе батареи Н. Н. Раевского, где несет огромные потери, но не может прорвать позиции русских;

3) *с двенадцати до четырнадцати часов* – действия русской кавалерии генерала Ф. П. Уварова и казаков атамана М. И. Платова на левом фланге и в тылу неприятельских войск с целью облегчить положение центральных позиций и дать возможность подтянуть резервы;

4) *с четырнадцати до восемнадцати часов* – безуспешное наступление французов против центра русской армии, борьба за батарею Раевского, окончание сражения.

Артиллерия, поставленная на подготовленных позициях, являлась опорой всего боевого порядка русских войск.

Солдатам и офицерам не уступали в мужестве крупные военачальники, личным примером вдохновлявшие подчиненных. Генерал П. И. Багратион отбивал атаки французских колонн на Семеновские флеши и был смертельно ранен во время восьмой атаки. Под генералом М. Б. Барклаем-де-Толли было убито пять лошадей, но не было ни одного места в центре русской обороны, где он не появлялся и не ободрял солдат своими словами и примером.

Когда французы ворвались на батарею Раевского, находившиеся поблизости генерал-майор А. П. Ермолов и начальник артиллерии генерал-майор А. И. Кутайсов собрали отступающих, построили их и ударили в штыки. Батарея была отбита. А. И. Кутайсов заплатил за этот успех жизнью.

Ход данного сражения, его этапы, исторические лица – в центре стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино», которое мы и начнем с вами читать. После знакомства с произведением школьники с интересом сравнивают исторические факты и преображенную художественным видением реальность, обращая внимание на художественные детали и образы произведения.

Еще одним произведением, на материале которого нами была апробирован данный вид установки, стал рассказ Л.Н. Толстого «Кавказский пленник». Предлагаем начать урок со следующих слов учителя:

«Ребята, кто-нибудь знает, что за события происходили на Кавказе в начале XIX века? Давайте вспомним, из-за чего началась кавказская война, и как сам автор стал ее свидетелем и непосредственным участником.

23 года было Льву Толстому, когда брат Николай убедил его поехать с ним на Кавказ. Кавказ в то время был самым опасным местом в Российской империи. В начале XIX в. по настойчивым просьбам грузинского царя Георгия XII Грузия была присоединена к России. Затем в ходе русско-иранской и русско-турецкой войн к России был присоединен Азербайджан, а затем и Армения. Таким образом, все Закавказье оказалось под властью русского царя. Но на Кавказе жили горцы, которые препятствовали свободному движению по дорогам, грабили и разбойничали.

В 1817 г. царское правительство начало Кавказскую войну, которая продолжалась до 1864 г., то затихая на время, то возобновляясь с новой силой. Жившие там горские народы оказывали упорное сопротивление царским войскам. Это закономерно – они сражались за свою землю и свободу. В январе 1852 года Лев Николаевич Толстой поступает на военную службу. Попав на Кавказ, Л.Н. Толстой был покорен красотой и величием природы Кавказа. Позже, осмысливая свой участие в военных действиях, писатель сделает вывод о том, что война противоестественна и безумна, а природа неизменна и прекрасна во все времена». Далее учитель может обратиться непосредственно к теме урока. («Нравственные уроки рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник»).

Еще один пример использования историко-культурного комментария – его применение на уроке, посвященном изучению стихотворения К.М. Симонова «Майор привез мальчишку на лафете»:

Об обороне какой крепости говорится в произведении? Что вы знаете о ней?

Крепость в черте города Брест в Белоруссии была построена в 1833—1838 гг. для обороны западных границ России. В начале XX в. она была модернизирована. Именно на эту крепость, которую оборонял малочисленный гарнизон, 22 июня 1941 года обрушился первый удар фашистских войск. Почти месяц, находясь в окружении, гарнизон крепости под командованием П. М. Гаврилова, И. Н. Зубачева, Е. М. Фомина держал оборону. Бойцам не хватало боеприпасов, продовольствия, воды, но ни один из них не поднял руки и не сдался врагу. В 1965 году Брестской крепости было присвоено звание «Крепость-герой Брест»».

Данный прием может основываться не только на исторических фактах, но и на культурных. Например, перед изучением сказки В.А. Жуковского «Спящая царевна» и сказки А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», можно рассказать детям о споре, который состоялся между двумя русскими классиками:

«Творчество Жуковского известно нам благодаря его сказкам. Пушкин считал себя учеником Василия Андреевича. В 1831 году, после ссылки в Михайловское, Пушкин представил своему другу «Сказку и попе и работнике его Балде» и несколько других набросков. Жуковский высоко оценил произведения и предложил вступить в шуточное соревнование.

Спор касался написания сказок в народном стиле. Так появились знаменитые «Сказка о царе Салтане и сыне его Гвидоне...» и «Сказка о мертвой царевне...» Пушкина. Сказки Жуковского «О царе Берендее» и «О спящей царевне».

Через некоторое время Пушкин принесет на суд своему мудрому другу поэму «Руслан и Людмила». И получит в ответ подарок - портрет В.А. Жуковского с надписью: «Победителю ученику от побежденного учителя». На этом Жуковский и Пушкин заканчивают свой литературный поединок».

В процессе исследования мы выяснили, что использование историко-культурного комментария способствует восприятию произведения, помогает более осмысленно работать с произведением, влияет на формирование

целостного восприятия художественной картины, изображенный автором. Однако стоит отметить, что необходимо грамотно подбирать материал для данного вида установки: сухая историческая справка вряд ли возбудит в детях небывалый интерес, а вот интересно поданная историческая реальность, обращение к роли личности автора в исторических событиях или передача его отношения к ним должна получить отклик в сознании школьника.

§2.4. Мифологический комментарий

В школьной программе есть немало произведений, при изучении которых необходимо обратиться к мифологии, ее сюжетам и образам. Цель данного приема – уточнить некоторые художественные образы, направить читательскую рецепцию в правильное русло, а может, даже помочь ученику сформулировать идею произведения.

Для выяснения работы установки в действии мы выбрали текст Н.В. Гоголя «Заколдованное место», изучаемый в 5 классе.

«В рассказе Н.В. Гоголя главный герой задумал найти клад. А знаете ли вы, ребята, какие народные предания существуют на этот счет?

Согласно поверьям русских крестьян, кладами, подземными сокровищами могут владеть различные существа: нечистые духи, черти, бесы, разбойники-колдуны, злодеи-грешники. Охранять и указывать на клад могут наделенные особыми свойствами пресмыкающиеся, другие животные: змея медяница, ящерицы, голубая змейка, земляная кошка, черный кот, прикованный цепями медведь, филин. Охранители кладов могут иметь с трудом поддающееся описанию обличье. Например, в Симбирской губернии рассказывали: клад охраняет «медведь не медведь, человек не человек, будто солдат! Глазища так и прядают, как свечи; рот до ушей, нос кривой как чекушка, ручища – что твои грабли, рыло все на сторону скошено... идет это чудовище, кривляется на разные манеры и ревет так, что земля стонет и гудит».

Обычный знак клада — колеблющийся, перемещающийся огонек.

По народным поверьям, клады охраняют кладовые, или кладовики. Их забота — не дать людям подступиться к кладу. Сами сторожа могли и не появляться, но кладоискателям начинало казаться, что на них падают камни, деревья, осыпается гора; голос кричал, что горит их деревня; потом все оказывалось на своих местах, но клад уже был потерян. Клад уходил с грохотом в землю, когда нарушался какой-нибудь запрет: например, копавший отвечал подошедшему человеку (это был «приставник»), а говорить было нельзя. Клады не давались жадным и корыстным людям. О том, какие поверья использовал автор, мы с вами узнаем, прочитав рассказ.

Прием мифологического комментария можно использовать непосредственно и на уроках, посвящённых мифологии. Например, урок «Мифы народов мира» в 5 классе можно начать следующим образом:

«Задумывались ли вы когда-нибудь, почему погоны военных врачей и вывеска аптек украшаются чашей со змеей? (*Атрибуты бога врачевания Эскулапа*). Почему над Большим театром в Москве и театром драмы имени Пушкина в Санкт-Петербурге мчатся квадриги с бронзовым Аполлоном? (*Аполлон-покровитель искусства*). Почему портик Государственного Эрмитажа поддерживают могучие атланты? (*Атланты – титаны, держащие на своих плечах небесный свод*).

Почему мы говорим: «Фортуна от тебя отвернулась» (*Фортуна – римская богиня счастья и удачи*) или «Провалиться в тартарары» (*Тартар – нижняя часть преисподней, ада*).

Откуда в нашем языке название месяцев январь, март, май, июнь? (*Напоминание о римских богах Янусе, Марсе, Майе, Юноне*). Как появились обозначения таких, например, химических элементов, как гелий, уран, плутоний, планет Солнечной системы: Меркурий, Венера, Марс, Юпитер, Сатурн и др. Источник всего, о чем мы сейчас говорим, один – мифология».

Используя данный прием на предкоммуникативном этапе, учитель помогает школьникам понять, что многие художественные произведения

имеют в своей основе более древние мотивы, сюжеты, образы. В процессе обсуждения дети с интересом сравнивают народные поверья и их авторскую переработку Н.В. Гоголя, более пристально работают с текстом. А находя в современном мире параллели с мифологическими текстами, школьники осознают, что мифы не исчезают вместе с мифологическим сознанием древних людей, а, преобразаясь, сопровождают нас повсеместно.

§ 2.5. Лексический, этимологический разбор ключевого слова, лежащего в основе идеи произведения.

Художественный текст содержит внутри себя немало способов создания установки, и один из них – лексический, этимологический разбор ключевого слова, лежащего в основе идеи произведения. При этом слово не обязательно должно фигурировать в названии или быть незнакомым читателю. Оно может быть абсолютно простым, понятным, но отражающим авторский замысел. И предварительный разговор о нем со школьниками направит их восприятие в правильное русло, поможет сформулировать идею произведения.

Например, на уроке литературы, посвященном творчеству А.С. Пушкина, а именно – прологу «У лукоморья» (из поэмы «Руслан и Людмила»), на этапе знакомства с произведением нами была реализована данная установка:

«Здравствуйте, ребята! Сегодня мы с вами поговорим об уже знакомом вам тексте – об отрывке «У лукоморья» из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила». Оно вам известно? (Дети отвечают, что знакомы с этим текстом и даже заучивали его в начальной школе). Замечательно! А знаете ли вы, что...Согласно славянской мифологии, лукоморье – заповедное место, где стоит мировое древо – ось, по которому можно попасть в другие миры, так как его вершина упирается в небеса, а корни достигают преисподней. По этому дереву спускаются и поднимаются боги. Пушкинское Лукоморье, как считают комментаторы его текстов, могло располагаться на Чёрном море,

или на Азовском, или даже в Сибири. В качестве региона Лукоморье упоминается в древнерусских летописях как одно из мест обитания половцев, кочевого народа тюркского происхождения. Предположительно Лукоморье располагалось возле излучин Азовского и Чёрного морей и низовья Дона и Днепра» (покажем на карте). Обратимся к строению слова. Как вы думаете, из каких частей оно состоит? Правильно, из частей «лука» и «морье». «Лука моря» означает «изгиб морского берега».

Результатом воздействия установки на сознание ребенка является повышенный интерес к тексту; дети заново осмысливают отрывок, создают в воображении образ волшебного дерева, подключая фантазию. В данном примере установки слово «Лукоморье» звучало и в названии произведения, было неизвестным детям.

На другом уроке мы решили использовать данный прием к народной сказке «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо». Одним из сказочных образов, функции которого дети должны усвоить в ходе изучения произведения, является понятие «герой» в литературе. Поэтому мы использовали именно этот термин в качестве ключевого.

«Как вы понимаете слово герой? Сколько значений имеет это слово?»

Герой – это действующее лицо, персонаж художественного произведения.

Другое значение слова герой – человек, совершивший героический поступок.

Мы можем назвать героями, т. е. персонажами, всех братьев, но героический поступок совершает только младший брат, Иван.

– Почему сказку «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо» называют героической?

– Чему посвящена эта сказка? Что она прославляет?

Сказка «Иван - крестьянский сын и чудо-юдо» посвящена борьбе народа с врагами. Она учит чувству ответственности каждого за весь народ. Главный герой сказки не представитель царского рода, он младший сын в

простой крестьянской семье. Сказка прославляет крестьянский труд, смекалку, упорство и верность.

Изучая со школьниками зарубежные произведения, важно обращать их внимание на значение незнакомых им слов, особенно если они лежат в основе произведения. К примеру, на уроке, посвященном балладе Р. Стивенсона «Вересковый мед», необходимо рассказать о таком растении, как вереск:

– Ребята, мы с вами сегодня познакомимся со страной, которую в римскую эпоху именовали Каледонией, а теперь Шотландией, или страной верескового мёда. Вся история Шотландии, так или иначе, связана с соревнованием с английскими соседями. Шотландцев закалили вторжения врагов и очень холодная погода. Здесь живут самоуверенные и отчаянные люди. Символы этой страны – клетчатая материя и волынка. В Шотландии до сих пор сохранилась первозданная природа. Шотландия с её дикими горами, прозрачными холодными озёрами и волшебными замками привлекает туристов со всего света. Пожалуй, только здесь можно проникнуться атмосферой настоящего средневековья. Название Шотландия произошло в 11 веке. Ещё Шотландию называют страной верескового мёда, т.к. эта страна гор, покрытых душистым вереском.

Что же такое вереск? Некрупное, но очень красивое растение, растёт преимущественно на северных песчаных пустошах, среди мхов и лишайников. Редкие цветковые растения здесь приживаются. А вот вереск, приспособившись к дефициту влаги, холодам, и ветрам, и снегопадам, прекрасно разрастается и первым покрывает землю плотным ковром, за что такие земли называют вересковыми пустошами. Лечебные свойства верескового мёда восхвалялись в песнях и легендах. Шотландцы рассказывают о своих предшественниках- пиктах, которые погибли, но не выдали врагам секрета напитка из верескового мёда, делавшего людей молодыми и сильными.

Еще одно произведение, на примере которого нами был апробирован данный вид установки, – повесть В.Г. Короленко «В дурном обществе». Перед изучением произведения учитель организует беседу:

«В нашей жизни мы встречаем множество людей, которые поступают «как все», «как принято». Есть другие люди – их очень мало, и встречи с ними драгоценны, – люди, которые поступают, как велит им голос совести, никогда не отступая от своих нравственных принципов. На примере таких людей мы учимся, как надо жить. Таким удивительным человеком, «нравственным гением» русской литературы был Владимир Галактионович Короленко.

Ключевым понятием, лежащим в основе идеи повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» является понятие совести. В словаре С. И. Ожегова дается такое определение: «Совість – чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими, обществом». А может ли само слово подсказать нам значение? Может. Для этого нам необходимо определить исторический корень слова. Со-вість. Каково же значение приставки «со-»? Объединяющее. Приведите примеры слов с этой приставкой: совместно, соотнести, соединить. Значит, совесть – это нечто, объединяющее людей (событие, со-вместно, со-чувствие, примыкание, примыкание к «вести»). Этим чувством люди связаны между собой. Что же это за связь такая? В чем она проявляется? И почему именно эта связь и делает людей людьми? Вот об этом и рассказ «В дурном обществе».

Прием лексического, этимологического разбора ключевого слова, лежащего в основе идеи произведения, решает не только проблему заинтересованности произведением, но и выполняет важнейшую функцию обозначения идеи произведения уже на предкоммуникативном этапе.

§ 2.6. Эпиграф к уроку

Установкой на восприятие произведения может быть и эпиграф к уроку, конечно, если он тоже соотносится и с основной мыслью

произведения, и с тем, какие проблемы в связи с его анализом будут обсуждаться. Например, урок по произведению К.Г. Паустовского «Теплый хлеб» учитель может начать следующим образом: «Сострадание к животным так тесно связано с добротой характера, что можно с уверенностью утверждать, что не может быть добрым тот, кто жесток с животными.» (Шопенгауэр А.)

Далее учитель предлагает проанализировать высказывание:

- Как вы понимаете слово «доброта»?
- Каким, по вашему мнению, должен быть добрый человек?
- Нужно ли ждать благодарности за доброту?
- Можно ли, будучи злым по отношению к животным, быть добрым по отношению к людям?

А теперь послушаем писателя К.Г. Паустовского, которого взволновали эти вопросы. Возможно, то, что он сказал в своем произведении, будет близко и нам.

§2.7. Создание ассоциаций и составление ассоциативного круга

Прием опирается на известную способность человеческого сознания к ассоциации. Пробуждение ассоциативного мышления во многом показательно для художественного восприятия учащихся. Чем успешнее мы вызовем ассоциации, тем сильнее и взволнованнее может быть восприятие. Например, знакомя учащихся с басней И.И. Дмитриева «Муха», обращаем их внимание на слово «муха»:

- Какие представления возникают в вашем воображении, когда вы слышите это слово? Какие ассоциации? Какие ощущения?
- Попробуйте представить себе муху. Мысленно нарисуйте ее. Какие чувства вызывает у вас этот образ? Какие мысли?
- Какого человека может аллегорически изображать такое насекомое, как муха?
- Как вы думаете, о чем может быть эта басня?

После того, как дети создали в голове яркий образ мухи, следует познакомить их с текстом басни, предложить сравнить созданный автором образ с тем, что сложился у них в голове. Ученики с радостью и удовлетворением обнаруживают, что их образ «назойливой», «беспечной», «ленивой» мухи и в целом отрицательное отношение к ней совпадает с авторской точкой зрения.

Составление ассоциативного круга.

Перед изучением рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор» предлагаем написать на середине чистого листа слово «чудо». Просим учащихся разместить вокруг этого слова все мысли, чувства, ощущения, картины, которые приходят в голову в связи с этим словом. Задание занимает 5–7 минут урока. После этой работы можно собрать и проанализировать, а можно и оставить. Потом этот круг можно сравнить с теми впечатлениями, которое произвело на них чудо, произошедшее с семьей Мерцаловых.

Наиболее распространенными среди детей стали ассоциации: добро, волшебство, праздник, радость, мечты, неожиданное, необычное, красивое, необычное, редкое. В ряду интересных, пусть и несоответствующих рассказу ассоциаций можно назвать приводимые детьми слова «чудо-юдо» и «чудо в перьях».

С помощью этого приема дети изначально настраиваются на то, что в рассказе будет присутствовать что-то чудесное, сказочное. При этом горькие описания бедственного положения семьи Мерцаловых делают момент «чуда» еще более ярким, значимым.

Метод ассоциативного круга можно использовать также при изучении поэзии в 5 – 6 классах. На вводном уроке изучения творчества русских поэтов о родине и родной природе (А. Пушкин, И. Никитин, И. Суриков) предложим ученикам провести небольшой эксперимент.

Просим учащихся на середине чистого листа написать слово «Природа». В течение 2-3 минут ученики молча записывают поэтические ассоциации, возникающие у них. Потом ученики читают свои записи вслух.

- Когда мы думаем о поэзии и говорим слово *природа*, что мы первым делом вспоминаем?

- Что мы представляем, когда говорим *весна, лето, осень, зима*? Возвращаясь к этим записям в ходе работы со стихотворениями, обратим внимание учащихся на то, что впечатления, которые испытывают школьники, во многом совпадают с чувствами поэтов, живших в другом веке.

Если класс слабый, то в качестве поисковых и творческих заданий может быть использован уже готовый круг ассоциаций (составленный, например, на сайте <http://sociation.org/>). При этом ученикам нужно предложить выбрать из множества ассоциаций те, что близки именно им, и попросить объяснить причину выбора.

Оба приведенных нами приема вызывают у детей эмоциональный отклик, пробуждают воображение, чувства, образы еще до встречи с текстом, направляя мысли и чувства детей в необходимую сторону. Дети приступают к чтению текста, будучи готовыми к героям, событиям, которые в нем описаны, и, что немаловажно, заинтересованными в том, чтобы сравнить свои догадки с авторской выдумкой.

§ 2.8. Понятийный анализ пословицы

Установкой перед чтением может служить и понятийный анализ пословицы, смысл которой соответствует идее произведения или выражает ее. Есть пословица «льстивые слова говорит, а сам в карман норовит». Пусть учащиеся попробуют объяснить ее смысл. Учитель предлагает ребятам следующие вопросы:

- Как вы понимаете смысл этой пословицы?
- О каком человеке можно так сказать?
- В какой ситуации можно использовать эту пословицу? Случались ли с вами такие истории?
- Вспомните литературные произведения, к героям которых можно применить эту пословицу. Можно ли ее сделать эпиграфом к рассказу А.П.

Чехова «Толстый и тонкий»? Разумеется, чтобы ответить на этот вопрос, прочитаем рассказ.

Перед изучением литературной сказки К.Г. Паустовского «Заячьи лапы» можно предложить учащимся объяснить смысл пословицы «Сам — с воробья, а сердце — с кошку». Учитель предлагает классу ответить на следующие вопросы:

- Попробуйте объяснить смысл пословицы?
- О каком человеческом качестве идет речь?
- Считаете ли вы доброту важным человеческим качеством? Можете назвать себя добрым человеком?
- По отношению к кому можно быть добрым? Только ли к людям?
- Всегда ли легко совершать добрые поступки?

А о том, как важно добром отвечать на добро, вы узнаете, прочитав сказку К.Г. Паустовского «Заячьи лапы».

§ 2.9. Реакция на непосредственное обращение автора к читателю

Используя данный прием, учитель должен учесть, что в художественном тексте обязано присутствовать обращение автора к читателю. Обращаясь к внутреннему «я» ученика напрямую, автор уже формирует установку на восприятие. Задача учителя – обратить внимание учащегося на это обращение, помочь ответить на заданный автором вопрос, не «проскользнув» мимо.

Однако, формируя установку на предкоммуникативном этапе работы с текстом, учителю необходимо использовать этот вид установки на тексте, автор которого обращается к читателю уже в заглавии.

Например, в стихотворении «Учись у них – у дуба, у березы...» А.А. Фет обращается непосредственно к нам, читателям. Предлагаем учащимся ответить на следующие вопросы:

- Как вы думаете, чему нас могут научить дуб и береза? Какие качества деревьев вызывают у вас уважение?

- Олицетворением кого или чего могут являться эти деревья?

Ученики высказывают предположения, что человек может научиться у деревьев стойкости, силе, терпению, постоянному обновлению, безмолвию. По мнению ребят, дуб является олицетворением мужества, храбрости, дети сравнивают его с богатырем – он такой же величественный и непобедимый. Березка же является символом хрупкости, женственности, девушки-красавицы. Рисуя в воображении образы деревьев, ученики приобщаются к стихотворению, наделяют его своим особенным смыслом.

§ 2.10. Актуализация мировоззренческих представлений читателей-школьников

В ходе работы с данным приемом учитель формулирует вопрос к ученикам, требующий ответа с опорой на их знание о мире, систему ценностей, жизненной позиции. Разумеется, вопрос должен быть связан с проблемой, затронутой в литературном произведении, с которым ученики знакомятся на уроке.

Приведем пример такого комментария перед чтением стихотворения М.В. Ломоносова «Случились вместе два астронома в пиру»:

«Ребята, а вы когда-нибудь задумывались над тем, кто впервые сказал, что наша земля вертится вокруг солнца, а не наоборот? Насколько шокирующим и неправдоподобным для людей того времени был этот факт? Это сейчас каждый первоклассник знает, что наша система – гелиоцентрическая, то есть солнечная, а значит, все планеты вертятся вокруг солнца. Подумайте, сколько смелости нужно было ученому Копернику, чтобы всем об этом рассказать! М.В. Ломоносов в стихотворении «Случились вместе два астронома в пиру» не только поддержал идею Коперника, но и организовал встречу двух людей, которых разделяют сотни лет!» О том, как это случилось, вы узнаете, прочитав произведение.

§ 2.11. Актуализация эмоциональной памяти и чувственного опыта учащихся (И.В. Сосновская), или актуализация эмоционального опыта учащихся (Н.П. Терентьева)

Цель этих приемов – оживление знакомых образных представлений в сознании учащихся. Используя эти приемы, мы основываемся на том психологическом факторе, что человек сильнее проникается теми явлениями, которые имеют отношение к нему лично, а значит, активнее включается в процесс сопереживания и соразмышления. Проецируя переживания, испытанные героями, на себя, ребенок с большим интересом наблюдает за поведением героя, его чувствами, старается понять персонажа.

Например, перед изучением басни И.А. Крылова «Лебедь, щука и рак», можно побеседовать с детьми на тему командной работы, сплоченности.

- Ребята, очень часто на уроке учителя просят вас разделить на группы и выполнить задание. Скажите, при каких условиях станет возможна плодотворная работа и хороший результат? Правильно, если все будут прислушиваться к друг другу, выполнять работу вместе, помогать друг другу в выполнении трудного задания и т.д. А возможно ли выполнить задание, если каждый будет считать правым только себя и выполнять ту часть работы, которая ему приглянулась? Конечно же, нет. Выполнить задание невозможно, если нет командной работы, слаженности всех ее элементов. Бывали ли с вами такие случаи? Приводило ли такое поведение к хорошим результатам? Давайте обратимся к произведению И.А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» и выясним, смогли ли животные работать в команде.

Приступая к работе с текстом и имея при этом направление рассуждения, ученики легче воспринимают смысл произведения, что для учащихся немаловажно.

Приведем еще один пример. Накануне изучения литературной сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители», предлагаем учащимся поразмышлять над следующими вопросами:

- Скажите, ребята, а случалось ли вам когда-нибудь совершать какой-нибудь поступок, а потом жалеть об этом? Например, обещать что-то, а потом не выполнить? Или невольно совершить предательство?

- Как вы при этом себя чувствовали? Что вам хотелось сделать?

- Приведите пример таких ситуаций и объясните, что помешало вам поступить правильно.

В ходе эксперимента мы выяснили, что многие дети жалеют о каком-нибудь поступке: обещали вернуться с улицы вовремя и опоздали, давали слово не раскрывать чьей-либо тайны и проговорились, зарекались не хулиганить, а в дневнике опять замечание и так далее. При этом большая часть высказавшихся испытывали чувство вины перед тем человеком, которому обещали, перед самим собой. Многие хотели бы «вернуть время назад» и все исправить. Конечно, о каких-то серьезных проступках говорить перед всем классом учащимся сложно, но даже на примере таких ситуаций учитель может вызвать у учеников правильную внутреннюю установку на чтение сказки. Завершить разговор можно следующей фразой: «Ребята, герой сказки А. Погорельского оказался в похожей ситуации. Сам не желая того, он совершил предательство, о котором потом горько пожалел. Дома вам предстоит узнать, как же это произошло».

Прием актуализации эмоционального опыта учащихся был нами испытан на примере рассказа В.П. Астафьева «Васюткино озеро». Поинтересуемся:

— Вам приходилось когда-либо теряться? Как это произошло?

– Как вы себя при этом вели? Какие чувства испытывали?

- Какие советы вы можете дать тем, кто потерялся?

После обсуждения вопросов с детьми учитель делает переход к тексту: «А сейчас мы с вами познакомимся с вашим сверстником Васюткой, который тоже заблудился. Давайте посмотрим, как герой повел себя в тяжелой ситуации. Подумайте, а вы поступили бы подобным образом?»

§ 2.12. Преодоление стереотипов восприятия

Преодоление стереотипов восприятия – один из самых интересных видов установки, при котором учитель не только вызывает у ученика соответствующую внутреннюю установку, но в большей мере корректирует ее, направляя восприятие в нужное русло. О важности преодоления неверной установки говорят многие исследователи (см. главу 1). При работе с данной установкой нужно учитывать, что в русской литературе не так много произведений, в которых на предкоммуникативном этапе работы у ученика возникает неверная установка.

Приведем наиболее яркий пример (на материале произведения Ф.А. Искандера «Тринадцатый подвиг Геракла»):

– Какие ассоциации у вас вызывает название «Тринадцатый подвиг Геракла»? К чему оно нас отсылает?

– Вспомните, сколько подвигов совершил Геракл на самом деле? Назовите некоторые из них.

– Возможно ли, что был найден текст, повествующий о новом подвиге? Если же подвиг совершил не Геракл, то почему автор упоминает его в заглавии?

Действительно, первые ассоциации, которые возникают у нас в связи с названием рассказа, отсылают нас к древнегреческой мифологии. Однако маловероятно, что Ф. А. Искандер обнаружил еще один миф о Геракле, так как двенадцатый подвиг героя заканчивается тем, что Геракл, прекратив службу у царя Эврисфея, возвращается в Фивы. Поэтому мы делаем вывод: скорее всего герой произведения – не Геракл. Тогда кто же? И почему мы раньше никогда не знали об этом подвиге? Приводим цитату из рассказа: «Мы сразу поняли, до чего это был фальшивый и никудышный подвиг, потому что, если бы Гераклу понадобилось совершить тринадцать подвигов, он бы сам их совершил, а раз он остановился на двенадцати, значит, так оно и надо было и нечего было лезть со своими поправками». Дома вам предстоит выяснить, кем был этот герой и какой подвиг он совершил.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Обширная методологическая база реализации теории установки на предкоммуникативном этапе урока литературы позволила нам опытно-экспериментальным путем проверить теоретические положения, касающиеся методологических условий и средств создания установки на чтение на учащихся 5-6 классов Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы №5» города Усть-Катава в течение 2016 – 2017 гг.
2. Ориентируясь на опыт ученых-методистов (О.А. Ноздренковой, И.В. Сосновской, Н.П. Терентьевой, Л.И. Стрелец) и разработанные ими классификации методических приемов создания установки на уроке литературы, мы постарались опробовать в нашем эксперименте те из установочных приемов, которые реализуются на предкоммуникативном этапе произведения, т. е. до встречи читателя с текстом. Исходя из этого, некоторые виды установок, предполагающие знание текста художественного произведения, нами не рассматривались. Отметим также, что целью нашего исследования не являлось создание новой классификации методических приемов создания установки.
3. Нами были экспериментально проверены двенадцать видов установок, каждый из которых был реализован на нескольких вводных уроках по произведению, приведены сами приемы создания установок и проанализирована реакция учеников на тот или иной методический прием, сделаны выводы о факторах, влияющих на выбор установки учителем.
4. Процесс создания установки был построен как беседа с учащимися, направляемая «установочными» вопросами и заданиями поисково-творческого характера. Ход работы над произведениями сопровождался анкетированием школьников, беседами с ними, письменными работами, что постоянно обеспечивало «обратную связь», помогало наблюдать и видеть различные изменения в отношении учащихся к произведениям и в характере их чтения.

Глава 3. Анализ эксперимента: выявление степени эффективности создания установки на восприятие

§ 3.1. Факторы, влияющие на выбор установки учителем

В ходе эксперимента мы столкнулись с проблемой выбора установки учителем. Мы определили, что существует несколько факторов, сказывающихся на избрании учителем того или иного приема. Мы склонны считать, что все факторы, воздействующие на эффективность внешней установки, можно разделить на два вида: внутритекстовые, или объективные и внетекстовые, т.е. субъективные.

Внутритекстовые факторы заключены в теме и идее произведения, его форме, заголовке, сюжете, образной системе, композиции и авторском стиле. Все это оказывает немалое влияние на то, какую следует выбрать установку. Например, лирические и лиро-эпические тексты, как правило, тяготеют к установкам, основанным на эмоциональном отклике учащихся. Конечно, возможно использование данного вида установок и на уроках изучения прозы, особенно если она лирична, как приведенный нами пример по рассказу И.А. Бунина «Косцы». Мы не говорим о том, что использовать эмоционально-образный комментарий нельзя на уроках по прозе, но считаем, что при выборе установке стоит ориентироваться на внутренние ресурсы изучаемого текста.

Тематика и содержание произведения также играют при выборе установки не последнюю роль. В первую очередь это касается установок типа «историко-культурный комментарий» и «мифологический комментарий», которые требуют от текста определенной исторической и мифологической наполненности. Довольно сложно, да и бессмысленно использовать эти приемы на произведениях, не содержащих в себе исторических и мифологических отсылок.

Заголовок - первое, что видит ученик при знакомстве с текстом. Поэтому нам кажется закономерным включить и этот элемент

художественного текста в список значимых при выборе установки. Особенно если заголовок не напрямую отражает содержание текста, а построен в форме иносказания, парадокса или «обманутого ожидания». В этом случае учитель может использовать прием «преодоления стереотипов восприятия», как это сделано в приведенном нами примере по рассказу Ф.А. Искандера «Тринадцатый подвиг Геракла», когда учитель в ходе беседы с классом помогает ученикам определиться с «горизонтом ожиданий» от текста, преодолеть неправильную внутреннюю установку. Однако данный прием не единственный возможный. Если в заголовке произведения содержится отсылка к другому произведению, то наиболее закономерным будет использование такого приема, как «Создание ассоциаций».

Образная система произведения открывает большие возможности работы с установкой. Например, при работе с текстами, героями которых являются дети-сверстники учеников, учитель может использовать прием актуализации эмоциональной памяти и чувственного опыта учащихся, т.к. детям намного проще поставить себя на место своего ровесника, чем взрослого человека, понять его чувства. Кроме того, школьные произведения, героями которых являются дети, ставят вопросы общечеловеческие, которые наверняка возникали у каждого ребенка на протяжении жизни, а потому обязательно найдут отклик в душе ребенка.

Есть среди использованных нами в ходе исследования приемов те, что одинаково хорошо могут срабатывать на многих текстах: это приемы «эмоционально-ассоциативного комментария», «эпиграф к уроку», «понятийный анализ пословицы», «лексический, этимологический анализ ключевого слова, лежащего в основе идеи произведения», «соотнесение реалий современной действительности и содержания изучаемого произведения», однако, необходимо учесть еще и факторы внетекстовые, т.е. субъективные.

Совершенно логично, что, работая с детьми, которые не всегда выступают в форме обезличенной модели «школьника», но зачастую ведут

себя абсолютно непредсказуемо, стоит поговорить о субъективных факторах, влияющих на выбор установки.

Вот лишь несколько субъективных факторов, которые показывают, из-за чего установка может стать «неэффективной»:

- интеллектуальный уровень учащихся данного класса (действительно, стоит объективно оценивать возможности класса, понимать, способны ли дети создать ассоциативный круг, подключить воображение, сопоставить произведение с дополнительным материалом, проанализировать пословицу, эпиграф, увидеть мифологический подтекст, опереться на исторические факты);

- эмоциональный настрой и физические возможности учеников на данном уроке (конечно, в идеальной школе дети одинаково хорошо ведут себя на первом, третьем и седьмом уроке, в начале года и в конце года, в предпраздничные дни и предканикулярные дни, на уроке, следующем после математики и после физической культуры, однако учитель, достаточное время проработавший в школе, может сказать, что это далеко не так. Поэтому, выбирая установку, учитель должен понимать, с какими детьми ему предстоит работать: сонными или бодрыми, уставшими или полными сил, взбудораженными или способными сконцентрироваться);

- возрастные особенности школьников (действительно, стоит помнить о том, что дети с возрастом приобретают способность к аналитике, скептицизму, сопоставлению, в то время как младшие школьники с особым удовольствием предаются фантазированию, ассоциативному мышлению, описанию собственных чувств и эмоций).

Таким образом, учитель русского языка и литературы должен уметь при выборе установки не только ориентироваться на текстовый материал, но и на внутренний потенциал школьника, его физические, психологические и интеллектуальные возможности. Установка, нашедшая отклик в одном классе, может совершенно не сработать в другом, что подтверждает мысль об отсутствии универсального набора установок для определенных

произведений и наводит на мысль о том, что личность учителя и его способность почувствовать эмоциональный и психологический портрет класса – еще один важный фактор эффективности установки.

§3.2. Выявление эффективности создания установки на восприятие: по материалам эксперимента

Школьники по-разному относятся к чтению, ведь это обусловлено прежде всего особенностями их воспитания, склада мышления, наличием или отсутствием домашней библиотеки и читающих родителей. Для того, чтобы выявить это отношение, мы провели эксперимент и задали вопросы о чтении, о книгах, учащимся 5 классов Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы №5» города Усть-Катава.

Первый опрос был проведен среди учащихся 5 А и В класса, целью опроса стало выявление отношения учащихся к чтению, предпочтения школьников в выборе книги, регулярность чтения, а также стремление выявить источники мотивировки школьников к чтению.

Анкетирование было проведено в январе 2016 года. Школьникам были предложены следующие вопросы:

1. Выбираешь ли ты книгу в качестве подарка, когда идешь к друзьям на день рождения? Если нет, то почему? Если да, то почему?
2. Сколько примерно книг ты прочитал по собственному желанию за последние три месяца?
3. Почему ты стал их читать?
4. Помогают ли тебе уроки литературы разобраться в прочитанном произведении? Может ли рассказ учителя о книге так заинтересовать тебя, чтобы ты прочитал ее?

Общее количество участников составило 46 человек (23 ученика из 5 В класса и 23 ученика из 5 А).

В ходе эксперимента нами были использованы следующие методы

научного исследования: групповое тестирование, статистическая обработка полученных данных, интерпретация результатов.

Анкетирование показало, что 66,3% участников выбирают книгу в качестве подарка. Еще 12% ответили, что подарили бы книгу не всем, а только тем друзьям, которые любят читать и в чьих читательских интересах анкетированный уверен. Остальные 21,7% признались, что не считают книгу хорошим подарком, обосновав свой ответ тем, что: а) боятся не угадать с жанром книги; б) считают плохим, недостаточно интересным подарком; в) уверены, что друзьям не понравится такой подарок или они не любят читать.

При ответе на вопрос *«Сколько примерно книг ты прочитал по собственному желанию за последние три месяца?»* участники эксперимента разделились на три группы: 1) те, кто не читает вовсе, либо прочитывает 1-2 книги в месяц (27%); 2) те, кто прочитывает от 3-5 книг (53,5%); 3) те, кто прочитывает около 10 книг в течение 3 месяцев (+- 3 книги в обе стороны) (19,5%).

При анализе ответов на вопрос о том, что является причиной, по которой дети принялись читать ту или иную книгу, мы обращали внимание на то, какие основания приобщают респондентов к чтению. К сожалению, большинство ответов содержали довольно размытую формулировку: *«Потому что эти книги интересные»* (39,1 %). Однако встретились и более конкретные причины: посоветовали, подарили на день рождения, с целью повышения навыка чтения, для развития ума, памяти, грамотной речи (25,7%). Интересно, что некоторые участники, несмотря на то, что в вопросе акцентируется внимание на книгах, прочитанных по желанию, указывают такие причины, как *«заставили родители»* или *«необходимо было заполнить читательский дневник»* (6,5%). Кроме того, ряд ответов звучали следующим образом: *«сначала нехотя, потом затянуло»*, *«было скучно, а потом увлекся»*, *«начал читать серию и не смог остановиться»* (13%) и *«заинтересовало название»* (6,6%). Были и ответы, указывающие на зависимость выбора книги от жанра: *«это книги моего любимого жанра»*, *«потому что эти книги о*

волшебстве», «так как эти книги написаны в жанре фантастики» (6,6).

Как мы видим, большинство детей не могут обосновать выбор книг, а это значит, что у большинства участников нет еще четких предпочтений и читательский вкус недостаточно развит (что вполне объяснимо в силу их возраста). Лишь некоторые дети объяснили свой выбор склонностью к книгам определенного жанра. Важно и то, что определенное количество детей приступили к чтению без желания и втянулись в процессе.

Следующий вопрос (*«Помогают ли тебе уроки литературы разобраться в прочитанном произведении? Может ли рассказ учителя о книге так заинтересовать тебя, чтобы ты прочитал ее?»*) направлен на выявление роли урока литературы и учителя в заинтересованности детей чтением. Сорок четыре из сорока шести респондентов (95,6%) ответили, что уроки литературы способствуют пониманию книги, а учитель своим рассказом может вызвать желание познакомиться с произведением. Один из учащихся отметил, что «учитель может заинтересовать рассказом, особенно если останавливается на самом интересном месте».

Проведенный опрос позволил нам сделать выводы по поводу уровня читательского развития респондентов, их читательских предпочтений, ценности книги для младших школьников, а также роли урока литературы и учителя в процессе чтения. Стоит отметить, что показатели обоих классов находятся примерно на одинаковом уровне, что немаловажно в дальнейшем, так как один класс в следующем этапе эксперимента станет «экспериментальной группой», а другой – «контрольной группой».

В результате данного эксперимента мы выяснили, что, несмотря на то, что не все респонденты убеждены в ценности книг и необходимости чтения, интерес к книге достаточно высок, а большая роль уроков литературы и учителя в частности в общении читателя с книгой признается большинством участников эксперимента. Мы убедились, что способствовать повышению интереса учащихся к чтению может направленная деятельность учителя на уроке литературы.

Во втором полугодии 5 класса и в 6 классе учитель работал над созданием установки на восприятие произведения только в одном, 5 В классе, а 5 А класс стал контрольной группой.

В начале 6 класса (на первом уроке литературы в I четверти) нами был проведен урок, создающий установку на чтение «Роль книги в жизни человека» (см. Приложение 1), в ходе которого учащиеся могли узнать, почему чтение – самая лучшая система хранения информации, ответили на вопрос «Станет ли книга пережитком прошлого?», побеседовали о том, как формируется круг чтения, узнали, чем полезно чтение по мнению ученых, поразмышляли над афоризмами о чтении известных писателей-классиков. В конце детям был предложен опрос, главной целью которого было определить, изменилось ли мнение детей о чтении. В опросе участвовали 23 учащихся 6 В класса. Учащимся было предложено ответить на один вопрос: *«Изменилось ли твое мнение о чтении после урока?»* Результаты опроса представлены ниже:

1) 17 учащихся мнение о книге не изменили, потому что и ранее были уверены в необходимости чтения.

2) 3 ученика переменили свою точку зрения. Приведем формулировки их ответов:

Георгий Г. пишет: «Книги очень важны в жизни человека, раньше я этого не знал! Теперь я буду больше читать».

Лиза Д. отметила: «Мое мнение о книге изменилось, после этого урока очень захотелось почитать!»

Анжелика К. заметила: «Изменилось! После школы пойду в библиотеку».

3) 3 ученика остались при своей точке зрения, по которой в чтении нет необходимости, так как это не так увлекательно.

Мы осознаем, что результаты опроса не являются гарантией того, что дети будут читать в дальнейшем. Это лишь один шаг по направлению к цели нашего исследования.

В конце третьей четверти 6 класса учащимся обеих групп (экспериментальной и контрольной) был предложен письменный опрос, целью которого стало выявление эффективности создаваемой учителем внешней установки на чтение на уроках литературы, процесс трансформации внешней установки, создаваемой учителем, во внутреннюю установку, побуждающую ученика к чтению. Нам было важно узнать, сохраняется ли в памяти ученика установка на восприятие произведения в конце изучения темы, на «выходе».

На уроке, предшествовавшем изучению рассказа В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой», учитель применил для создания установки прием «Эмоционально-ассоциативный комментарий». В качестве текста-ассоциации было предложено стихотворение А. Дементьева «Доброту не купишь на базаре».

Для беседы с учащимися были выбраны следующие вопросы:

- Какими качествами должен обладать настоящий человек?
- С помощью чего можно воспитать такие качества в человеке?
- Как вы понимаете словосочетание «уроки доброты»? Кто их может преподавать?

Ориентируясь на смысл данной установки и беседу с учениками, на итоговом уроке по произведению учитель предложил школьникам следующие темы для письменного ответа на вопрос:

1. Почему слово «совесть» является главным при объяснении смысла рассказа?
2. Почему важно найти в себе смелость признать свои ошибки?
3. Урок доброты, который преподнесла герою бабушка.

При этом один из вопросов намеренно содержит в себе отсылку к вступительной беседе по произведению, организованной в процессе создания установки.

Результаты письменного опроса выявили:

Во-первых, учащиеся экспериментальной группы справились с заданием лучше, так как в 5 В классе уровень абсолютной успеваемости составил 100%, а уровень качества по данной работе составил 73,9 % (6 учеников справились на оценку «отлично», 11 заслужили «хорошо», 6 заработали «удовлетворительно», 0 получили «неудовлетворительно»). В контрольной группе результаты чуть ниже, а именно: показатель абсолютной успеваемости – 95,6%, уровень качественной успеваемости составил 52,1% (4 ученика справились на «отлично», 8 заработали «хорошо», 10 получили «удовлетворительно» и 1 ученик не справился с заданием).

Исходя из этих данных, мы можем сделать вывод, что работа учителя над установкой помогает детям усвоить произведение, разобраться с его темой и основной мыслью.

Во-вторых, мы обратили внимание на то, сколько детей выбрали 3 тему, содержащую отсылку к установке, для размышления:

1) Экспериментальная группа: практически половина учащихся (12 человек) обратились к третьей теме, посчитав ее более понятной. Остальная часть класса распределилась почти поровну: 6 человек писали на 2 тему, 5 – на 1 тему.

2) Контрольная группа: 6 человек выбрали 1 тему, 11 человек – 2 тему, 6 человек – 3 тему, 1 человек не справился с заданием.

Опираясь на то, как распределились учащиеся экспериментальной и контрольной группы в выборе тем для рассуждения, мы можем предположить, что у многих детей созданная учителем установка вызывала эмоциональный отклик, некий резонанс и вызвала желание поразмышлять над этой темой.

Кроме статистических данных нам интересны развернутые ответы некоторых школьников экспериментальной группы на 3 вопрос, в которых чувствуется личностное принятие темы, осознанность при изучении произведения и искренний интерес к тексту:

1. Стас М.: *«Бабушка купила коня внуку даже после того, как он ее обманул. Она специально купила пряник, чтобы внуку запомнился этот поступок на всю жизнь. Доброта и мудрость – главные качества бабушки.»*
2. Анастасия М.: *«Урок доброты проявился в том, что бабушка не отругала героя за обман, ведь тогда бы он обозлился и стал бы хулиганом, а купила ему пряник, несмотря на то, что он его не заслужил. Поэтому мальчику стало стыдно и он, наверное, больше никогда не будет так делать и вырастет хорошим человеком.»*
3. Ксения К.: *«Бабушка была обижена на главного героя. Но все-таки она знала, что он больше так не будет делать. За то, что он понял свою вину, она купила ему пряник, который он так долго хотел. Она проявила доброту и искренность, осуществила его мечту.»*
4. Алина Г.: *«Доброта – это качество человека, которое проявляется в каком-либо поступке. Этим самым качеством обладала и бабушка главного героя в рассказе В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой». Свою доброту бабушка проявила, когда купила внуку пряник конем, несмотря на его плохой поступок. Она купила пряник потому, что любила внука. Ведь у нее не было никого дороже.»*
5. Лиза Д.: *«Доброта и честность – самое главное в человеке. Главный герой обманул бабушку, а потом раскаялся. Бабушка неспроста дала ему пряник. Она подарила его затем, чтобы это запомнилось мальчику на всю жизнь.»*
6. Ксюша Н.: *«Бабушка – это такой человек, который любит тебя и может простить все твои поступки, как это произошло в рассказе «Конь с розовой гривой». В этом рассказе мальчик обманул бабушку, но несмотря на его обман, она проявила доброту и мудрость. Бабушка для меня - это добрый человека с понимающей душой.»*
7. Андрей К.: *«Бабушка очень любила внука, ведь он был одинок без родителей. Она была мудрой, доброй и умела прощать. Она купила ему»*

пряник, чтобы он больше не врал и задумался о совести. Доброта – это когда умеешь прощать, понимать, помочь в нужный момент».

С целью сравнения восприятия рассказа учениками контрольной группы и экспериментальной, приведем отрывки из работ учащихся 5 А класса по этой же теме, показывающие, что без применения приемов создания установки учителем данная тема не полностью понятна школьникам:

1. *Настя Х.: «Бабушка знала, что внук врет, но несмотря на это, она все равно купила ему пряник. Внук хотел признаться, но не мог. Бабушка его конечно же наругала».*
2. *Дима К.: «Бабушка у героя добрая и в честь этого она купила пряник, потому что она казала ему собрать ягоды и она их отвезет на рынок, чтобы их купили».*
3. *Даша С.: «Я считаю, что бабушка поступила неправильно. Ведь герой обманул ее, а она все равно купила ему пряник. Будь я на месте бабушки, я бы отругала его, чтобы он больше никогда так не делал».*

Подводя итог письменного опроса, заметим, что многие участники экспериментальной группы прониклись рассказом В.П. Астафьева, пытались поставить себя на место героя или бабушки, поделились личностным восприятием ситуации, верно определили главные качества бабушки и сумели пояснить, какой урок доброты преподнесла герою бабушка.

Из шести человек контрольной группы, выбравших 3 тему, лишь три верно поняли произведение и смогли объяснить суть урока, который преподавала главному герою бабушка.

Таким образом, сравнение результатов письменного опроса, устных высказываний детей (примеры приведены в параграфах, рассказывающих о каждом виде установки) подтвердило действенность работы над рецепционной установкой на литературы в школе.

Работа над созданием на уроке ситуаций, вызывающих внутреннюю установку показала, что систематические и целенаправленные творческие задания стимулируют познавательно-творческую деятельность учащихся, их

эмоциональную и мыслительную активность, помогают понять замысел автора, увидеть художественный мир произведения.

Вместе с тем мы должны подчеркнуть, что о существенных изменениях в чтении школьниками произведений классической литературы говорить преждевременно. Создание рецепционной установки – процесс, протяженный во времени, а не одномоментное действие.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

5. Первый параграф главы целиком посвящен факторам, оказывающим влияние на выбор установки учителем и является неким методическим обобщением, сформулированным в процессе анализа эксперимента. Так, все факторы мы разделили на два вида: внутритекстовые, или объективные и внетекстовые, т. е. субъективные. Внутритекстовые факторы заключены в теме и идее произведения, его форме, заголовке, сюжете, образной системе, композиции и авторском стиле, т.е. в форме и содержании произведения. Нами также обозначены некоторые из субъективных факторов, влияющих на успех установки. Это интеллектуальный уровень учащихся данного класса, эмоциональный настрой и физические возможности учеников на данном уроке, возрастные особенности школьников. Кроме того, одним из важнейших субъективных факторов мы считаем личность самого учителя.
6. Второй параграф главы посвящен мониторингу читательского интереса респондентов и выявлению эффективности создания установки на восприятие посредством письменных работ, опросов и анкетирования. Нами был определен уровень читательского развития участников контрольной и экспериментальной группы, их отношение к чтению, а также причины, побуждающие взять в руки книгу. Мы выяснили, что, несмотря на то, что не все респонденты убеждены в ценности книг и необходимости чтения, интерес к книге достаточно высок, а большая роль уроков литературы и учителя в частности в общении читателя с книгой признается большинством участников эксперимента. Мы убедились, что способствовать повышению интереса учащихся к чтению может направленная деятельность учителя на уроке литературы.
7. Анализ письменного опроса учащихся после реализации приема эмоционально-ассоциативного комментария показал, что учащиеся экспериментальной группы справились с заданием лучше (вывод сделан на основе сравнения уровней абсолютной и качественной успеваемости),

участники эксперимента, в отличие от контрольной группы, обратились к теме, связанной с установкой и правильно ее раскрыли. Многие участники экспериментальной группы прониклись рассказом В.П. Астафьева, пытались поставить себя на место героя или бабушки, поделились личностным восприятием ситуации, верно определили главные качества бабушки и сумели пояснить, какой урок доброты преподнесла герою бабушка.

8. Работа над созданием на уроке ситуаций, вызывающих внутреннюю установку показала, что систематические и целенаправленные творческие задания стимулируют познавательно-творческую деятельность учащихся, их эмоциональную и мыслительную активность, помогают понять замысел автора, увидеть художественный мир произведения

Заключение

В эпоху кризиса литературоцентризма, смены интеллектуальных технологий освоения знания, функциональной неграмотности населения, повсеместной компьютеризации и информатизации, возникает острая потребность в воспитании компетентного читателя, способного к адекватному восприятию художественного текста. Этот факт позволил нам рассматривать рецепционную установку на чтение произведения в качестве приема, повышающего мотивацию учеников к изучению литературы.

В теорию и практику изучения теории установки внесли огромный вклад ученые различных областей: психологии (Узнадзе Д.Н., Леонтьев А.Н., Асмолов А.Г., Шерозия А.Е.); герменевтики (Гадамер Х.Г., Богин Г.И.); эстетики (Выготский Л.С., Крупник Е.П., Кривцун О.А.), литературоведения (Хализев В., Чернец Л.В., Томашевский Б., Зенкин С.Н.); методики (Брандесов Р.Ф., Маранцман В.Г., Ноздренкова О.А., Сосновская И.В., Терентьева Н.П., Стрелец Л.И.)

В результате понятие «установка» приобрело междисциплинарный характер. При этом термин «установка» является достаточно широким понятием, и в рамках нашего исследования потребовал уточнения. Наиболее подходящим вариантом для нас стало понятие *рецепционной* установки, то есть «предварительной настроенности на восприятие, действующей на протяжении всего процесса художественного переживания» [7,443]

Несмотря на то, что в методике преподавания литературы установочный, или мотивационный момент так или иначе присутствовал в виде «вызова», «индуктора», интерес к установке на чтение актуализировался лишь в последние десятилетия. Несомненно, что это вызвано в первую очередь особой социокультурной ситуацией, когда книгам пришлось конкурировать с телевидением, радио и Интернетом.

Анализ современных работ по методике показал, что существует противоречие между осознанием важности использования установок на восприятие произведения на уроке литературы, методологическими приемами их создания и реальной практикой осуществления. В современной методике возникает необходимость определения оптимальных методологических приемов создания рецепционной установки на чтение художественного произведения у ученика и их апробацию. Пристальное внимание к рассматриваемым материалам могло бы развить у учащихся положительную устойчивую мотивацию, которая побуждала бы их к чтению, обнаружило бы дополнительную возможность стимулирования ученического чтения.

Методический опыт, накопленный нашими предшественниками (Ноздренковой О.А., Сосновской И.В., Терентьевой Н.П., Стрелец Л.И.) по теории установки позволил нам осуществить эксперимент и проверить теоретические положения, касающиеся методологических условий и средств создания установки на чтение на учащихся 5-6 классов Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы №5» города Усть-Катава в течение 2016 - 2017 гг.

Ориентируясь на классификации методических приемов создания установки на уроке литературы, разработанные И.В. Сосновской и Н.П. Терентьевой, мы постарались опробовать в нашем эксперименте те из установочных приемов, которые реализуются на предкоммуникативном этапе произведения, т.е. до встречи читателя с текстом.

Мы провели эксперимент в три этапа: 1) анкетирование учащихся 5-х классов МАОУ СОШ «Средняя общеобразовательная школа №5» г. Усть-Катава с целью выявления уровня читательского развития; 2) работа учителя с классом с целью апробирования различных видов установки в течение года; 3) письменный опрос учащихся экспериментальной и контрольной группы МАОУ СОШ «Средняя общеобразовательная школа №5». Сравнение

результатов опроса подтвердило действенность работы над рецепционной установкой на литературы в школе.

В практической части нашего исследования на основе методических приемов И.В. Сосновской и Н.П. Терентьевой мы разработали собственные примеры реализации данных установок, ориентируясь на школьную программу 5-6 класса. Материал работы систематизирован и апробирован на практике.

Гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, подтвердилась: целенаправленное создание учителем на уроке литературы в 5-6 классах ситуаций, активизирующих возникновение у читателя-ученика рецепционных установок, будет способствовать повышению мотивации к чтению, стремлению познать и интерпретировать художественное произведение. Цель работы достигнута: выявлено действие рецепционных установок на чтение художественного текста в процессе школьного обучения. Задачи исследования осуществлены:

- проанализированы труды по психологии, культурологии, герменевтике, педагогике и с целью определения теоретических основ использования установки при изучении литературы в школе;
- исследованы работы по данной проблеме в методике преподавания литературы;
- определены оптимальные методологические приемы создания рецепционной установки на чтение художественного произведения у ученика;
- проведена апробация системы установок, предложенных методистами И.В. Сосновской и Н.П. Терентьевой, на уроках литературы в 5-6 классах;
- выявлена степень эффективности предложенной системы.

В дальнейшем обозначенные пути изучения рецепционной установки на предкоммуникативном этапе могут быть перенесены на работу с

подростками 13–16 лет (7-9 классы) с учётом специфики их сознания и психики, а также на расширение спектра приемов создания установки.

Материалы диссертационного исследования могут быть широко использованы в практике неполных средних и средних учебных заведений разного типа, в рамках вузовского курса «Теория и методика обучения литературе», а также на курсах повышения квалификации учителей-словесников. Возможные перспективы развития темы мы видим в разработке оригинальных, соответствующих времени приемов создания установки для работы с 7-9 классами.

Библиографический список

1. Аверинцев, С. С. Филология [Текст] / С. С. Аверинцев // Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. / гл. ред. А. А. Сурков. – Москва : Совет. энцикл., 1972. – Т. 7. – С. 973–979.
2. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка [Текст] / А. Г. Асмолов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
3. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество [Текст] / В. Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики : сб. ст. / В. Ф. Асмус. – Москва : Искусство, 1968. – С. 62–72.
4. Бассин, Ф. В. К проблеме осознаваемости психологических установок [Текст] / Ф. В. Бассин // Психологические исследования, посвящ. 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе : [сб.] / ред. А. Прангишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1973. – С. 45–51.
5. Богин, Г. И. Обретение способности понимать [Электронный ресурс] : введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – Режим доступа: http://www.psy.az/lib.php?book_id=379download=book (дата обращения: 26.11.2017).
6. Богин, Г. И. Типология понимания текста [Текст] / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1986. – 86 с.
7. Боров, Ю. Б. Эстетика [Текст] : учебник / Ю. Б. Боров. – Москва : Высш. шк., 2002. – 511 с.
8. Бореев, Ю. Б. Эстетика. Теория литературы [Текст] : энциклопедический словарь терминов / Ю. Б. Боров. – Москва : Астрель : АСТ, 2003. – 575 с.
9. Брандесов, Р. Ф. Вопросы эстетодидактики [Текст] : учебное пособие к спецкурсу / Р. Ф. Брандесов. – Челябинск : ЧГПИ, 1983 – 79 с.
10. Брандесов, Р. Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы [Текст] : [в 2 ч.] / Р. Ф. Брандесов. – Челябинск : Челяб. ГПИ. –1978–1979.

11. Брандесов, Р. Ф. Эмоциональный резонанс и урок литературы [Текст] / Р. Ф. Брандесов // Литература в школе. – 1975. – № 5. – С. 20–33.
12. Введение в литературоведение [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек [и др.] ; под ред. Л. В. Чернец. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высш. шк., 2004. – 679 с.
13. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Искусство, 1968. – 573 с.
14. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного [Текст] / Г.-Г. Гадамер. – Москва : Искусство, 1991. – 368 с.
15. Герменевтический подход в гуманитарном образовании [Текст] : коллективная монография / под ред. Е. О. Галицких. – Киров : Изд-во ВятГУ, 2007. – 173 с.
16. Граник, Г. Г. Роль установки в процессе восприятия текста [Текст] : (на материале художественного текста) / Г. Г. Граник, А. Н. Самсонова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72–79.
17. Егорова, Н. В. Поурочные разработки по литературе [Текст] : 5 класс : универсальное издание / Н. В. Егорова. – 5-е изд., перераб. – Москва : Вако, 2013. – 400 с.
18. Зенкин, С. Н. Введение в литературоведение [Текст] : теория литературы : учебное пособие / С. Н. Зенкин. – Москва : Ин-т европ. культур : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2000. – 80 с.
19. Изер, В. Рецептивная эстетика. Герменевтика и переводимость [Текст] / Вольфганг Изер // Академические тетради. – Москва : Независимая акад. эстетики и свобод. искусств, 1999. – Вып. 6.
20. Ильин, Е. Н. Урок продолжается... [Текст] / Е. Н. Ильин. – Москва : Просвещение, 1973. – 152 с. – (Из опыта работы учителя).
21. Ингарден, Р. Исследования по эстетике [Текст] / Р. Ингарден ; пер. с пол. А. Ермилова и Б. Федорова. – Москва : Изд-во иностр. лит., 1962. – 572 с.

22. История эстетики [Текст] : учебное пособие / отв. ред. В. В. Прозерский, Н. В. Голик. – Санкт-Петербург : Изд-во Рус. христиан. гуманитар. акад., 2011. – 815 с.
23. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия [Текст] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 1096 с.
24. Кривцун, О. А. Психология искусства [Текст] : учебник для бакалавриата и магистратуры / О. А. Кривцун. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2016. – 266 с.
25. Кривцун, О. А. Эстетика [Текст] : учебник для студентов вузов / О. А. Кривцун. – Москва : Аспект Пресс, 1998. – 430 с.
26. Крупник, Е. П. Психологическое воздействие искусства [Текст] / Е. П. Крупник. – Москва : Ин-т психологии РАН, 1999. – 240 с.
27. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
28. Леонтьев, А. Н. Обсуждение докладов по проблеме установки на совещании по психологии (1–6 июля 1955 г.) [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1955. – № 6. – С. 76–79.
29. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гипенрейтер. – 2-е изд. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1993. – С. 171–187.
30. Леонтьев, Д. А. Введение в психологию искусства [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Д. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 111 с.
31. Литературная энциклопедия терминов и понятий [Текст] / гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. – Москва : Интелвак, 2003. – 1596 с.
32. Маранцман, В. Г. Содружество искусств на уроке литературы [Текст] / В. Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения : [сб. ст.] / сост. Т. Г. Браже. – Москва : Просвещение, 1971. – С. 166–211.

33. Маранцман, В. Г. Цели и структура курса литературы в школе [Текст] / В. Г. Маранцман // Литература в школе. – 2003. – № 4. – С. 21–24.
34. Методика преподавания литературы [Текст] : пособие для студентов и преподавателей : в 2 ч. / О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман, В. Ф. Чертов [и др.] ; под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. – Москва : Просвещение : Владос, 1995.
35. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict (дата обращения: 26.11.2017).
36. Мифы народов мира [Текст] : энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – Москва : Дрофа, 2008. – Т. 1. А–К. – 672 с. – (Золотой фонд. Энциклопедия).
37. Надирашвили, Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии [Текст] / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1974. – 170 с.
38. Надирашвили, Ш. А. Установка и деятельность [Текст] / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1987. – 361 с.
39. Никифорова, О. И. Методы изучения психологии читателя и восприятия литературы [Текст] / О. И. Никифорова // Художественное восприятие : сб. / под ред. Б. С. Мейлаха. – Ленинград : Наука, 1971. – С. 141–147.
40. Никифорова, О. И. Психология восприятия художественной литературы [Текст] / О. И. Никифорова. – Москва : Книга, 1972. – 152 с.
41. Ноздренкова, О. А. Создание установки на чтение литературного произведения в 7 классе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ноздренкова Ольга Александровна. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1992. – 14 с.
42. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; ред.

Л. И. Скворцов. – 26-е изд., испр. и доп. – Москва : Оникс : Мир и Образование, 2010. – 1360 с.

43. Пеннак, Д. Как роман [Электронный ресурс] : [эссе] / Даниэль Пеннак ; пер. с фр. Натальи Шаховской. – Москва : Самокат, 2009. – Режим доступа: <http://knijky.ru/books/kak-roman> (дата обращения: 26.11.2017).

44. Потебня, А. А. Слово как средство апперцепции [Электронный ресурс] / А. А. Потебня // Мысль и язык / А. А. Потебня. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/poteb/08.php (дата обращения: 26.11.2017).

45. Потебня, А. А. Эстетика и поэтика [Текст] / А. А. Потебня. – Москва : Искусство, 1976. – 614 с.

46. Пранцова, Г. В. Современные стратегии чтения [Текст] / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – Москва : МГПИ ; Пенза : ПГПУ, 2011. – 236 с.

47. Романичева, Е. С. Введение в методику обучения литературе [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – Москва : Флинта : Наука, 2012. – 204 с.

48. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн. – [2-е изд. – 1946]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/rubin (дата обращения: 26.11.2017).

49. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения [Текст] / М. А. Рыбникова. – 3-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 315 с.

50. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002 – 576 с.

51. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению [Текст] : междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова. – Москва : Шк. б-ка, 2005. – 512 с.

52. Сосновская, И. В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сосновская Ирина Витальевна. – Москва : [б. и.], 2005. – 510 с.
53. Сосновская, И. В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах [Текст] : монография / И. В. Сосновская. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2007. – 196 с.
54. Сосновская, И. В. Создание мотивационной установки перед чтением и анализом художественного произведения на уроке литературы [Текст] / И. В. Сосновская // Инновационный поиск словесников : практики гуманитарного образования : уч.-метод. пособие / сост. Е. О. Галицких, Т. К. Косолапова. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. – С. 114–123.
55. Сосновская, И. В. Читательская рефлексия как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении [Текст] / И. В. Сосновская // Литература в школе. – 2011. – № 5. – С. 33–35.
56. Стрелец, Л. И. А каждый читатель как тайна [Текст] : (коммуникативная стратегия изучения литературного произведения в школе) / Л. И. Стрелец. – Челябинск : Цицеро, 2014. – 143 с.
57. Стрелец, Л. И. Коммуникативная стратегия изучения литературного произведения в школе [Текст] : монография / Л. И. Стрелец. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2016. – 359 с.
58. Терентьева, Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования [Текст] : монография / Н. П. Терентьева. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 352 с.
59. Толстой, Л. Н. Антология гуманной педагогики [Текст] / Л. Н. Толстой. – Москва : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
60. Толстой, Л. Н. О жизни [Текст] / Л. Н. Толстой // Собрание сочинений : в 22 т. / Л. Н. Толстой. – Москва : Худож. лит., 1984. – Т. 17. – С. 7–135.

61. Томашевский, Б. В. Теория литературы. Поэтика [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Б. В. Томашевский. – Москва : Аспект Пресс, 1999. – 333 с.
62. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1964. – 416 с.
63. Хализев, В. Е. Теория литературы [Текст] : учебник / В. Е. Хализев. – Москва : Высш. шк., 2005. – 405 с.
64. Хрестоматия по возрастной психологии [Текст] : учебное пособие для студентов [Текст] / сост. Л. М. Семенюк ; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Международ. пед. акад., 1994. – 256 с.
65. Чхартишвили, Ш. Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки [Текст] / Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1971. – 273 с.
66. Шерозия, А. Е. К проблеме сознания и бессознательного психического [Текст] / А. Е. Шерозия. – Тбилиси : Мецниереба, 1969. – Т. 1. Опыт исследования на основе данных психологии установки. – 382 с.
67. Яусс, Х.-Р. К проблеме диалогического понимания [Текст] / Х.-Р. Яусс // Вопросы философии. – 1994. – № 12. – С. 97–106.

Приложение

Урок создания установки на чтение «Роль книги в жизни человека»

Цели: расширить кругозор детей; воспитывать уважение к книге, знаниям; побуждать к чтению, саморазвитию, самообразованию.

Форма проведения: час общения.

Оформление: выставка книг из школьной библиотеки, из домашних библиотек шестиклассников, на доске – афоризмы о книгах, плакаты о пользе чтения, памятки «10 фактов о пользе чтения».

Ход урока

I. Вступительное слово “Самая лучшая система информации”

Учитель: Мы живем в век знаний. Можно сказать, что нас окружает океан информации. Политика, наука, финансы, бизнес, техника, строительство, сельское хозяйство - ни одна отрасль жизни не может существовать без информации. Информацию ищут, находят, хранят, защищают, передают, копируют, уничтожают. Чтобы не утонуть в этом океане знаний, ученые всего мира ищут универсальную форму для хранения и поиска информации. Компьютерные специалисты постоянно проводят конференции по этой проблеме. На одной из таких конференций выступил знаменитый американский писатель-фантаст Айзек Азимов. Он заявил, что уже нашел самую лучшую, просто идеальную систему информации. Вот как он описал ее свойства:

- первое: доступность - пользоваться ею может каждый, даже неподготовленный человек;
- второе: портативность - для ее использования не нужны никакие дополнительные устройства;
- третье: надежность - информация хранится в ней постоянно и не исчезает из-за всяческих поломок.

Слушатели терялись в догадках: что бы это могло быть? И тут писатель, выдержав эффектную паузу, произнес: «Надеюсь, вы понимаете, что речь идет о... ». Как выдумаете, что имел в виду Айзек Азимов?

(Дети высказывают предположения: компьютер, телевизор, радио и т.п.)

Да, речь шла о самой простой книге. На сегодняшний момент это самый доступный, простой и надежный источник информации.

II. Проблемный вопрос: «Станет ли книга пережитком прошлого?»

Учитель: Книга - это еще и очень древний источник информации. Ему около 2,5 тыс. лет. В начале прошлого века стали появляться новые источники информации - кино, радио телевидение, и люди стали меньше читать. Тут и появились пророчества о том, что книга становится пережитком прошлого и вот-вот умрет. С появлением Интернета любителей книжек стало еще меньше, кажется, еще чуть-чуть - и книгу окончательно похоронят. Но... Как вы думаете, грозит ли книгам скорая смерть? И если нет, то почему?

Примерные ответы детей:

- *Кино, радио телевидение могут дать быструю, понятную информацию. Но научные знания все равно будут распространяться только через книги.*
- *Книги будут жить вечно. Над книжкой можно подумать, читать не спеша.*
- *Книжки - это информация, которую ты сам выбираешь - хочешь - читаешь, хочешь - нет, а телевизор навязывает информацию.*
- *Компьютер тоже не заменит книгу. Книгу можно читать и при свечах, а для компьютера нужно электричество, монитор, клавиатура, мышка.*
- *Если ученый напечатает свой труд в книге, ее прочитают и через 1000 лет, а с компьютера информация постоянно теряется портится из-за вирусов и “глюков”.*
- *Книжку можно просто положить в карман и читать где придется.*

- *Современный КПК тоже можно положить в карман и читать где хочешь.*
- *А вдруг у него закончится питание? А книгам питания не требуется.*
- *Все равно компьютер заменит книгу - придумают новые диски, научатся сохранять информацию, уменьшат размеры и найдут новые источники питания. Правда, это будет нескоро.*
- *Сейчас очень модно слушать аудиокниги. Едешь в машине и слушаешь - и не надо ни листать, ни глаза портить. Скоро все книги будут такими - электронными, на лазерных дисках.*
- *Когда все научатся обращаться с компьютерами, тогда, может быть, и перестанут читать книги.*

Учитель: Что бы там ни говорили, но книга жила, живет и еще будет жить очень долго.

III. Научные исследования о пользе чтения.

Учитель: На протяжении многих веков книга сопровождает жизнь человека. Разумеется, ученые давно обратили внимание на процесс чтения. В чем польза книг? Можно ли чтение художественного произведения заменить кратким пересказом? Почему книгу считают лучшим антидепрессантом? Обратимся к научным фактам.

1. Начнем с поэзии. Ученые из Ливерпульского университета измеряли активность мозга испытуемых во время чтения ими стихов Шекспира, Элиота и других известных поэтов. Выявлено, что чтение поэзии приводит мозг в состояние повышенного возбуждения, сохраняющегося и после прекращения чтения. Особенно активизировались зоны, связанные с автобиографической памятью. Дополнительно ученые пересказали содержание стихотворений «своими словами». Так вот, чтение этих пересказов не оказывало почти никакого влияния на мозговую активность.

2. Исследователи из Университета Эмори в Атланте проводили магнитно-резонансную томографию (МРТ) 12 студентов, которые каждый день прочитывали по 30 страниц исторического триллера Роберта Харриса

«Помпеи». Сканирование показало, что чтение вызывало повышенную активность в левой височной доли коры мозга, связанной с речевой деятельностью и когнитивными способностями в центральной извилине, отвечающей за сенсомоторные реакции. Причем возбуждение сохранялось в этих областях и спустя время после прочтения книги. Ученые выяснили также, что читатели переживают опыт «телесной семантизации», когда в процессе обдумывания того или иного действия конфигурация межнейронных связей начинает повторять их конфигурацию в момент совершения этого действия. К примеру, мысли о плавании могут приводить к образованию тех же межнейронных связей, что и сам физический процесс плавания

3. Специалисты из Оксфордского университета также использовали МРТ и выяснили, что при чтении у человека активизируются те же самые участки мозга, как и при наблюдении описанных в книге сцен вживую. Профессор оксфордского университета Джон Стейн утверждает: мы настолько «вживаемся» в происходящее, что мозг реагирует на книгу так же, как если бы мы реально участвовали в описанном. Иными словами, утверждение: «Читатель проживает тысячи жизней», — очень недалеко от истины.

4. Коллектив ученых (преимущественно из Франции) под руководством Станисласа Деэне (Stanislas Dehaene) сравнивал активность мозга (с помощью всё того же МРТ) неграмотных людей, людей, научившихся читать в зрелом возрасте и «обычных», грамотных с детства. Выяснилось, что у грамотного человека при распознавании текста значительно более интенсивно начинает работать зрительная зона коры головного мозга, активизируются области, ответственные за обработку звуковой информации, и одновременно включаются несколько других мозговых центров. Но не только это характеризует работу „грамотного мозга“ — даже при восприятии только устной информации у грамотного человека начинает более интенсивно, чем у неграмотного, работать фонологическая область и включаются несколько других зон.

5. Исследователи из Стэнфордского университета попросили группу кандидатов наук по литературе прочитать роман Джейн Остин (Jane Austin), находясь внутри аппарата магнитно-резонансной томографии (МРТ). Причем разными способами. Сперва они читали «просто так», а потом их просили сосредоточиться на анализе текста, как будто им нужно будет сделать доклад на научной конференции. Обнаружено, что для аналитического, подробного чтения требуется выполнение определенной сложной когнитивной функции, которая обычно не задействована. При переходе от чтения «для удовольствия» к «аналитическому» чтению происходит резкая смена видов нервной деятельности мозга и характера кровообращения в головном мозге.

6. Нейрофизиолог Дэвид Льюис с коллегами провели исследование, как разные виды активности способствуют снятию стресса. Группу добровольцев вводили в состояние стресса, а затем предлагали этот стресс снять при помощи того или иного метода. Оказалось, что самым эффективным антистрессом является именно чтение. Шести минут чтения было достаточно для того, чтобы расслабить мышцы и нормализовать частоту сердечных сокращений. Чтение обошло такие методы как прослушивание музыки, распитие чая и прогулка.

IV. Интерактивная беседа по теме «Круг чтения»

Учитель: У многих читателей есть какие-то стойкие интересы: одни любят фантастику, другие увлекаются детективами, третьи предпочитают любовные романы, а четвертым подавай классику. Есть еще любители поэзии, сатиры, философской литературы. Но О. Уайльд считает, что показателем культуры являются именно те книги, которые мы не читаем. Как вы это понимаете?

Примерные ответы детей:

- *У людей, которые читают только фантастику или детективы, низкая культура, потому что они не читают классику, серьезную литературу.*

- *Те, кто любит классику, философию, -люди высокой культуры, они не станут тратить время на детективы и дамские романы.*
- *В общем, те, кто не читает анекдоты и всякие приколы, - культурные люди, а те, кто не читает классику и философию, некультурные.*

Учитель: А как вы формируете круг своего чтения? Как вы решаете, что нужно читать, а чего читать не стоит?

Примерные ответы детей:

- *На уроках литературы дают список книг - еле-еле успеваю его читать.*
- *Книги по программе вообще не читаю. Если о какой-то книге говорят, прочту, чтобы не считали отсталым.*
- *Прихожу в библиотеку, говорю: “Дайте что-нибудь почитать” И мне дают.*
- *Читаю то, что приносит с работы мама, - она называет это жвачкой и читает, чтобы отвлечься от работы.*
- *Пролистала Детскую энциклопедию, выписала названия книжечек и, когда прихожу в библиотеку, прошу дать мне именно эти конкретные книги, а не что попало.*

Учитель. Круг чтения действительно имеет очень большое значение для человека. А цитату Оскара Уайльда можно заменить другой фразой: “Скажи мне, что ты читаешь, и я скажу тебе, кто ты”.

V. Знаменитые высказывания о книге.

Учитель: Книга - это такой предмет, который все знают с детства. Для одних она стала близким другом, а для других до сих пор остается таинственной незнакомкой. Предлагаю вам порассуждать над высказываниями известных людей о книге. Быть может, вы узнаете что-то новое и для себя.

1. Читать всего совсем не нужно; нужно читать то, что отвечает на возникшие в душе вопросы. Лев Толстой

2. «С книгами у нас обстоит дело так же, как и с людьми. Хотя мы со многими знакомимся, но лишь некоторых избираем себе в друзья, в сердечные спутники жизни». Людвиг Андреас Фейербах
3. «В книгах заключено особое очарование; книги вызывают в нас наслаждение: они разговаривают с нами, дают нам добрый совет, они становятся живыми друзьями для нас». Петрарка Ф.
4. «Вовремя прочитанная книга - огромная удача. Она способна изменить жизнь, как не изменит ее лучший друг или наставник». П.А. Павленко
5. «Все хорошие книги сходны в одном, - когда вы дочитаете до конца, вам кажется, что все это случилось с вами, и так оно навсегда при вас и останется». Э. Хемингуэй
6. «Много есть на свете хороших книг, но эти книги хороши только для тех людей, которые умеют их читать. Умение читать хорошие книги вовсе не равносильно знанию грамоты» Д.И. Писарев
7. «Читать и не понимать – то же, что совсем не читать» Я.Коменский

VI. Рассказы детей по теме «Мои любимые книги»

Учитель: Книга может сыграть ключевую роль в жизни человека, поэтому иногда говорят: “Эта книга перевернула всю мою жизнь”. Очень много людей изменили свой характер под влиянием книги. Вот, например, что рассказывает великий советский физик Лев Ландау. Он рано научился читать, был очень способным ребенком, но страдал от насмешек сверстников, потому что был хилым и слабым. Ему было всего лишь 13 лет, когда он решил, что жизнь не удалась и нужно с ней покончить. Но вдруг ему в руки попался роман А. Стендаля “Красное и черное”. Эта книга буквально перевернула его жизнь. Он понял, что человек может стать хозяином своей судьбы.

- Я ликовал, - вспоминал ученый, - мне хотелось во весь голос кричать об этом открытии. Но предстояла большая работа, и он начал трудиться над собой. Тринадцатилетний подросток стал вырабатывать в себе волю, развивать память, воспитывать характер. Этот изматывающий труд -

искоренение собственных недостатков и воспитание воли - вошел у него в привычку и продолжался всю жизнь. Один из ученых так скажет потом о Льве Ландау: «Да, он умел держать себя в узде. Ни в чем не давал спуска. И он сумел сделать себя счастливым, это несомненно» Попадались ли вам такая книга, после которой вы захотели что-то сделать, изменить себя?

(Дети рассказывают о книгах)

Ребята, в ходе сегодняшней беседы я поняла, что многие из вас читают без разбора, без системы. Хотелось бы дать вам мудрый совет одного знакомого библиотекаря: «Жизнь слишком коротка для того, чтобы успеть прочитать всю хорошую литературу. Вот почему из хороших книг надо выбирать и читать только лучшие и, конечно, ни в коем случае не тратить свое драгоценное время на всякую ерунду».

VII. Заключительное слово «Самая читающая страна»

Учитель: Одна американская компания недавно провела исследование, чтобы выяснить, какая страна самая читающая в мире. И оказалось, что самый читающий народ - это индийцы, которые проводят за книгами больше 10 часов в неделю. За ними идут таиландцы, китайцы, филиппинцы, египтяне и чехи. Россия занимает всего лишь седьмое место. Мы тратим в среднем 7 часов в неделю на чтение. Интересно, что жители Таиланда и Филиппин, входящие в первую пятерку “книжных червей”, оказались и чемпионами по просмотру телепередач. А вот россияне по этому показателю занимают 15-е место. Это лишний раз доказывает, что ни телевидение, ни Интернет не являются врагами книг. Те, кто почувствовал удовольствие от чтения, не променяют его ни на что.

VIII. Подведение итогов (рефлексия)

Учитель: Какое настроение осталось после классного часа? Изменилось ли ваше отношение к чтению? Прошу вас отразить свое мнение на опросниках.