

Роль читательской памяти в восприятии старшеклассниками художественных текстов*

Л.И. Стрелец

В статье рассматриваются характеристики читательской памяти, тесно связанные со спецификой литературной коммуникации, сконцентрировано внимание на «следах», которые оставляют в памяти читателя жанровые и интертекстуальные маркеры, яркая образность художественных произведений.

Ключевые слова: старшеклассники, эмоции, воображение, интертекстуальные маркеры, жанровая память, дихотомический тип чтения.

Умение работать с информацией, содержащейся в текстах разного типа, – это базовое умение, востребованное современным обществом. Характеризуя специфику реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в старшей школе, Р.Н. Бунеев в качестве одного из ключевых положений выделяет «обучение приёмам получения и обработки информации и различным типам речевой деятельности» [2]. Умение работать с информацией предполагает умение её извлекать из текстов и интерпретировать, следовательно, оно напрямую соотносится с проблемой понимания текстов, заинтересованность в решении которой у педагогов огромна.

Процесс извлечения и интерпретации художественной информации старшеклассниками во многом определяется особенностями их читательской памяти. Читательская память – это основа «читательского слуха». Так или иначе он присущ каждому, всё дело – в степени его присутствия. «Фальшивые ноты» интерпретатора объясняются стремлением истолковывать художественное

произведение по-своему, несмотря на «вехи» и «указатели», оставленные автором.

Образное определение читательского опыта принадлежит В. Асмусу: «Два читателя перед одним и тем же произведением – всё равно что два моряка, забрасывающие каждый свой лот в море. Каждый достигнет глубины не дальше длины лота» [1, с. 63]. «Длина лота» – это «читательское прошлое», читательский опыт, объём памяти, сохраняющий следы прочитанного.

Читательская память эмоциональна. Л.С. Выготский утверждал, что при восприятии произведения «наши эмоции протекают как бы в двух планах: с одной стороны, эмоции, вызванные содержанием, с другой – эмоции, вызванные формой» [3, с. 44].

Кроме того, читательская память **избирательна**, она может и не сохранить какие-то даты, факты биографии, но она хранит слова, детали, незабываемую мелодию текста, фразы. Л.Н. Толстой любил цитировать К. Брюллова: «Искусство начинается там, где начинается *чуть-чуть*». Великий писатель был убеждён в том, что «заражение» искусством «только тогда достигается и в той мере, в какой художник находит те бесконечно малые моменты, из которых складывается произведение искусства. И научить внешним образом нахождению этих бесконечно малых моментов нет никакой возможности: они находятся только тогда, когда человек отдаётся чувству» [6, с. 144]. Умение видеть это «чуть-чуть», «заражаться» им было для Л.С. Выготского не только обязательным элементом восприятия, но и его исходным моментом.

Считается, что эмоции формы способны испытывать лишь единицы, ученики с развитым читательским слухом. Однако наш эксперимент показал, что образность художественных произведений воздействует на читательскую память школьников с любым уровнем литературного развития.

* Тема диссертации «Коммуникативная стратегия изучения литературного произведения в старших классах». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор В.Ф. Чертов.

Эксперимент состоял в следующем: учащимся 9–10-х классов было предложено прослушать, а затем воспроизвести ряд словосочетаний и предложений: *он остановился у дверей дома; «невозможное возможно»* (А. Блок); *пение птиц; «жеребец под ним сверкает белым рафинадом»* (Э. Багрицкий); *я пошёл прямо по дороге; «художник нам изобразил глубокий обморок сирени»* (Б. Пастернак); *холодный ветер усиливался; «луна хохотала, как клоун»* (С. Есенин); *мой друг улыбнулся; «огромным тёмно-красным пауком раскинулась фабрика»* (М. Горький); *она держала в руке белый платок; «сыплется гром соловья»* (Н. Гоголь); *он вернулся домой вечером; «по морям, играя, носится с миноносцем миноносица»* (В. Маяковский); *осень рано наступила в этом году; «заметался пожар голубой»* (С. Есенин).

Через два дня, а затем через неделю было необходимо снова воспроизвести по памяти эти элементы. Их можно разделить на две группы: к первой относятся экспрессивно-образные, ко второй – все остальные.

При первом воспроизведении учащиеся фиксировали примерно одинаковое количество элементов первой и второй групп, при втором воспроизведении количество элементов первой группы было больше в два раза, при третьем воспроизведении фиксировались в основном элементы первой группы. При этом абсолютными «фаворитами» оказались строки С. Есенина и В. Маяковского.

Рассмотрев характер сочетания слов, составляющих первую группу, можно заметить, что в их основе лежит принцип сближения далёких друг от друга явлений. Необходимо включить воображение, чтобы сблизить их в сознании читателя, это и позволяет их запомнить. Дж. Родари обратил внимание на этот феномен в своей книге «Грамматика фантазии»: «Надо, чтобы два слова разделяла известная дистанция, чтобы одно было достаточно чуждым другому, чтобы соседство их было сколько-нибудь необычным – только тогда воображение будет вынуждено активизироваться, стремясь установить между словами родство, создать единое,

фантастическое целое, в котором оба чужеродных элемента могли бы сосуществовать» [5, с. 25].

Эмоциональная основа читательской памяти делает её долгой, тогда как не связанная с эмоциями информация запоминается механически и быстрее забывается. Следовательно, чтобы читательский опыт был богаче, необходимо создавать **эмоциональные скрепы**, делающие художественную информацию лично значимой, пропущенной через воображение.

Эмоции и воображение – два ключевых фактора, влияющих на читательскую память. Они запускают ассоциативные процессы, а память – во многом продукт ассоциаций. Ассоциативная деятельность оказывается продуктивной на всех уровнях развития читательской памяти. Вместе с тем, говоря о старшеклассниках, необходимо иметь в виду, что значение когнитивной составляющей как фактора, влияющего на процессы памяти, увеличивается. Это связано, во-первых, с тем, что у читателей-старшеклассников накапливается довольно большой объём знаний и расширяется опыт интерпретационных действий, а во-вторых, происходит **интеллектуализация процессов восприятия** и, следовательно, возрастает роль смысловой памяти, основанной на понимании, становится важным не только процесс возникновения ассоциаций, но и конечный результат восприятия. Возрастает роль произвольного запоминания, осознанное использование мнемических опор, о чём свидетельствует динамика процессов, связанных с **жанровой памятью**, которая является важнейшей частью читательского опыта.

Жанр оказывается той точкой, где встречаются сознание автора и читателя. Благодаря жанровым мотивировкам определяются пути воздействия на читателя, формируются его жанровые ожидания – первичная адекватная реакция на определённое произведение, которая проистекает из представлений о жанровых традициях и соотносится с читательским опытом. Данный процесс отражает взаимоотношения читателя и автора, устанавливаемые до начала процесса

чтения, в предварительной фазе восприятия. В связи с этим сошлёмся на точку зрения специалиста по теории литературы Л.В. Чернец: «У достаточно опытного читателя авторские жанровые обозначения вызывают целый круг литературных ассоциаций: ещё не открыв первую страницу, он может с большей или меньшей уверенностью назвать некоторые особенности произведения. Можно сказать, что в авторских жанровых обозначениях такой читатель слышит не только голос автора, сколько отзвуки прочитанных ранее произведений, принадлежащих к данному жанру» [7, с. 3].

Одним из критериев развитой читательской памяти старшекласников является **реакция на интертекстуальные маркеры**. В работе Н.А. Николиной [4, с. 225] обозначен круг часто встречающихся интертекстуальных элементов, работа с которыми представляет наиболее продуктивную: заглавия, отсылающие к другому произведению; цитаты (с атрибуцией и без неё) в составе текста; аллюзии; реминисценции; эпитафии; пересказ чужого текста, включённый в новое произведение; пародирование другого текста; «точечные цитаты» – имена литературных персонажей других произведений или мифологических героев, используемые в тексте; «обнажение» жанровой связи рассматриваемого произведения с текстом-предшественником и др.

Читатель, распознающий интертекстуальные маркеры в ходе восприятия конкретного литературного произведения, демонстрирует способность не только к линейному чтению. Рассматривая интертекстуальный маркер как «точку альтернативы», он обретает иной уровень самостоятельности, позволяющий выработать собственную читательскую стратегию: он может продолжить чтение, следуя линейному принципу, или обратиться к тому источнику, к которому отсылает маркер. Такой механизм чтения хорошо знаком современным старшекласникам, активным пользователям Интернета, где по этому принципу, например, построен поиск информации. Мы же имеем дело с информацией художественной,

поэтому нам важно не просто обнаружить и атрибутировать интертекстуальный маркер, но интерпретировать его, чтобы обозначить то смысловое приращение, которое он обеспечивает в новом контексте. В отличие от традиционного (линейного типа) данный тип чтения можно назвать **дихотомическим** (от греч. «разделение на двое»; здесь – последовательное деление чего-либо на части).

Для того чтобы рассмотреть возможные траектории чтения в дихотомическом режиме, мы предложили учащимся 9-го класса ответить на ряд вопросов, которые нацеливают на анализ смысловых приращений, возникающих в результате анализа литературной отсылки в восьмой главе романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»:

...И путешествия ему,
Как всё на свете, надоели;
Он возвратился и попал,
Как Чацкий, с корабля на бал*.

1. Чем похожи ситуации, в которых оказались Евгений Онегин и Чацкий?

2. Есть ли в романе А.С. Пушкина ещё отсылки к комедии А.С. Грибоедова? Какова их роль?

3. Присутствует ли иронический подтекст в сравнении Онегина с Чацким?

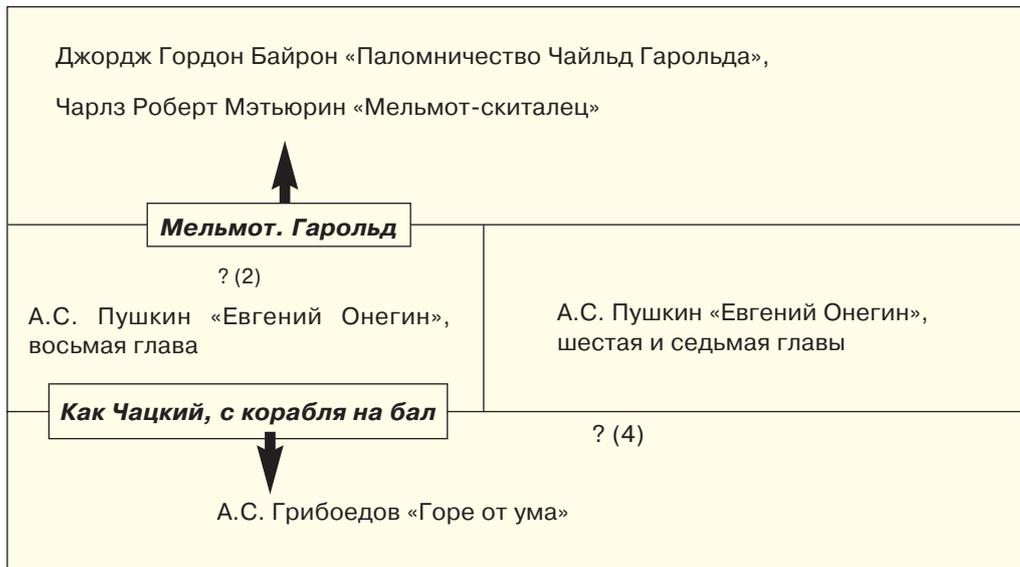
4. С кем ещё из «странных странников», кроме Чацкого, сравнивается в восьмой главе Евгений Онегин? Какую роль выполняют эти сравнения?

Как можно видеть из предложенной ниже схемы, с помощью интертекстуальных маркеров и вопросов (их номера в схеме соответствуют нумерации в списке) акцентируется внимание на «точках альтернативы», которые обозначены стрелками.

Размышляя над сходством ситуаций, в которых оказались герои А.С. Пушкина и А.С. Грибоедова, читатель оказывается перед необходимостью обратиться к комедии. При этом большинство десятиклассников просто атрибутируют интертекстуальный маркер, не отвечая на вопрос о том, какую роль он играет в тексте

* Выделено нами. – Л.С.

«Странные странники» в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»



романа и, следовательно, данный маркер не помогает обнаружить то смысловое приращение, которое обеспечивает. Чтобы решить эту задачу, мы сравниваем аллюзию из восьмой главы с другими отсылками к грибоедовскому тексту в шестой и седьмой главах, что снова требует изменения траектории чтения. Рассмотрев отсылки к комедии в этих двух главах романа, читатели видят, что их основная функция – изображение общества в стиле монологов Чацкого: очевиден их иронический подтекст, злая насмешка, свойственная и грибоедовскому герою, оценивающему московский свет. Однако мы не ощущаем иронического подтекста в сравнении Онегина и Чацкого – наоборот, их сближение подчёркивает сложность положения, в котором оказался герой пушкинского романа, его отчуждение, странность в глазах света. Может быть, Чацкий – это новая маска героя, вернувшегося из путешествия? Автор предупреждает читателя об инерции в восприятии Онегина:

Всё тот же ль он иль усмирился?
 Иль корчит так же чудака?
 Скажите: чем он возвратился?
 Что нам представит он пока?
 Чем нынче явится? Мельмотом,
 Космополитом, патриотом,
 Гарольдом, квакером, ханжой,
 Иль маской щегольнёт иной,

Иль просто будет добрый малый,
 Как вы да я, как целый свет?
 По крайней мере мой совет:
 Отстать от моды обветшалой.
 Довольно он морочил свет...
 – Знаком он вам? – И да и нет.

Чацкий – это не маска героя, в отличие от Мельмота и Гарольда (знаки «моды обветшалой»), это выражение сущностных изменений, которые с ним произошли. Имена героев (Мельмот и Гарольд) – «точечные цитаты» по классификации Н.А. Николиной [4], каждая из них может «включить» режим дихотомического чтения. Однако вариант чтения по этим отсылкам в ходе нашего эксперимента оказался возможным лишь в рамках выполнения исследовательских проектов отдельными учащимися.

Читательскую память сложно структурировать, читательский опыт индивидуален и неповторим. В рамках данной статьи мы обратились к тем его характеристикам, которые особенно тесно связаны со специфической художественной коммуникации, сконцентрировав внимание на «следах», которые оставляют в памяти эмоции формы, реакции на жанровые и интертекстуальные маркеры. Эти особенности характеризуют, на наш взгляд, качественную сторону читательской памяти.

В старших классах читательская память может рассматриваться как хранилище литературных кодов, позволяющих адекватно прочитывать художественные тексты. В соответствии с логикой построения историко-литературного курса целесообразно говорить о таких этапах развития художественного сознания, зафиксированных в соответствующих кодах, как классицизм, сентиментализм, романтизм, классический реализм, «неклассическая художественность» (В.И. Тюпа) XX–XXI вв., внутри которых существует многообразие поэтических школ, течений, направлений, стилевых потоков, представлений о которых тоже хранится в читательской памяти. Отсутствие в ней эстетического кода затрудняет адекватное прочтение текста.

Литература

1. *Асмус, В.Ф.* Чтение как труд и творчество / В.Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. – М. : Искусство, 1968. – С. 55–68.

2. *Бунеев, Р.Н.* Специфика реализации ФГОС в старшей школе / Р.Н. Бунеев // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 2. – С. 3–7.

3. *Выготский, Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов н/Д., Феникс, 1998. – 480 с.

4. *Николина, Н.А.* Филологический анализ текста : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Николина. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.

5. *Родари, Дж.* Грамматика фантазии : Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М. : Прогресс, 1990. – 192 с.

6. *Толстой, Л.Н.* Что такое искусство? / Л.Н. Толстой // Полн. собр. соч. ; в 22-х т. – М. : Худ. лит., 1983. – Т. 15, с. 41–211.

7. *Чернец, Л.В.* Литературные жанры (проблемы типологии и поэтики) / Л.В. Чернец. – М. : МГУ, 1982. – 202 с.

Людмила Ивановна Стрелец – канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.