**Эссе на тему «Развитие читательской грамотности**

**на уроках литературы в среднем звене»**

*Пятаева С.В., учитель русского языка и литературы высшей категории КГУ «Школа-лицей «Дарын», г. Петропавловск*

Развитие читательской грамотности школьника осознается мной как одна из ключевых проблем современного казахстанского образования. Мое видение данной проблемы основывается на практике преподавания русского языка и литературы, на анализе обучающих семинаров и мастер-классов, проведенных мною для учителей-словесников (КГУ «Первая гимназия», филиал АО НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО).

На фоне общей модернизации казахстанской школы «кризис жанра», который переживает урок литературы, настолько очевиден, что воспринимается педагогическим сообществом как серьезный негативный фактор, препятствующий решению проблемы качества литературного образования*.* Решение данной проблемы особенно актуально в современных условиях, когда обновленное содержание этого урока должно было бы интегрировать востребованное социальное и эмоциональное образование.

Причины крайней обеспокоенности учителей-словесников очевидны: на рынке современных образовательных услуг, в целом востребованных школьниками и их родителями, «литература» все чаще оценивается как «неконкурентоспособный предмет» (Г.Ребель), балансирующий на грани «интересного», но все же «необязательного» в обучении факультатива. Очевидны и выводы профессионального сообщества: эта ситуация обусловлена рядом социально-экономических причин и внешних по отношению к школе факторов, что не отменяет, однако, личной ответственности самого учителя за сохранение высокого качества преподавания, за повышение уровня методических и предметных знаний.

Другие негативные тенденции связаны с постепенным вытеснением текста из пространства урока, подменой обучения воспитанием-псевдоморализированием, так называемыми «уроками жизни», нездоровым увлечением нестандартными формами и приемами, что, в конечном итоге, приводит к полной учебной невразумительности предмета, приобретающего в школе не то развлекательный, не то декларативно-воспитательный характер.

В данном эссе я попробую предложить реализуемые лично мною направления работы по выходу из профессионального кризиса.

Прежде всего, мне кажется важным выделить главное – четкую ориентацию на уже существующие знания и существующие социальные отношения, на ту образовательную и социальную модель, в рамках которой сложилась когда-то «академическая» традиция изучения школьной литературы. Понятно, насколько медленными должны быть перемены, происходящие в педагогическом сознании словесника, по самой природе своей нацеленного на сохранение культурной преемственности, однако отрицать уже произошедший факт разрушения традиционной системы и необходимость поиска путей обновления означает окончательно утратить методическую интуицию.

Возможен ли анализ причин исследуемого «кризиса» без учета внутренних закономерностей развития современного образования? Насколько уместен принятый новый подход к содержанию и организации урока литературы в качестве способа передачи культурного кода? Каким образом модернизировать урок, не утратив при этом его духовный и нравственный потенциал?

Поиск ответов на эти вопросы неизбежно уводит нас за пределы частнопредметных интересов к проблемам ценностно-целевых и методологических оснований новой – компетентностной - модели образования.

На мой взгляд, изучение литературы должно подготовить школьника к полноценному, осмысленному, самостоятельному прочтению **любого** художественного текста (в перспективе любого вида текста). Иными словами, выпускник должен обладать не суммой знаний о конкретных авторах и произведениях школьной программы, а способностью свободно оперировать этими знаниями в собственных целях, что предполагает сформированность навыка анализа и интерпретации, овладение универсальными способами работы с текстом. Таким образом, в рамках компетентностной модели литературного образования достигается объективная связь между педагогическим действием и его результатами.

 Само понятие «компетентность чтения» («Reading Literacy»), в мировой образовательной практике означающее основополагающую форму коммуникации с миром, рассматривается как способность школьников понимать, использовать и размышлять о письменном тексте для того, чтобы достичь своих целей, чтобы развить свои знания и возможности и чтобы участвовать в общественной жизни. Отметим, что в этом определении подчеркнут практический, инструментальный, действенный характер чтения, необходимого в первую очередь для получения нового знания и новых идей, для приобретения нового опыта.

 Под **компетентностью чтения** в мире понимают:

 - способность понимать тексты различного рода в их высказываниях, намерениях и формальной структуре;

 - умение связывать их с более широким жизненным контекстом;

 - способность использовать тексты для различных целей в соответствии с предметом;

 - умение вычленять из текста нужную информацию в соответствии с заданной целью.

 Конструктивное обсуждение способов формирования компетентности чтения на уроках литературы в казахстанской школе предполагает уточнение требований, заданных международными «тестами компетентности» PEARLS и PISA. Вопросы этих тестов составлены таким образом, чтобы оценить **четыре основных** **действия читателя**, обеспечивающих относительную полноту понимания текста:

- вычитать детали (единицы информации), впрямую упомянутые в тексте;

- сделать прямые умозаключения из этой информации;

- интерпретировать и интегрировать отдельные сообщения текста;

- оценить содержание, язык и форму всего сообщения и его отдельных элементов;

 Первые два действия непосредственно опираются на текст, на умение читателя извлекать информацию и восстанавливать некоторые зазоры между авторскими сообщениями*.*

Два других действия компетентного чтения требуют от субъекта деятельности гораздо большей самостоятельности мышления и воображения. Интегрировать все детали текстового сообщения, устанавливать даже те связи, которые не высказаны автором напрямую, и интерпретировать их, соотнося с общей идеей текста, реконструировать авторский замысел, опираясь не только на содержащуюся в тексте информацию, но и на формальные элементы (жанр, структуру, язык), - все эти читательские умения предполагают значительную свободу в обращении с текстом, в частности, соотнесение позиции автора с собственной точкой зрения.

По нашим наблюдениям, формирование данных умений становится не просто возможным, но и оптимальным, начиная с 5-го класса, тогда как, согласно сложившимся в традиционной педагогической практике представлениям, указанные умения «примеряются» к старшеклассникам.

Итак, согласно логике компетентностной модели литературного образования мною актуализируются следующие читательские установки:

- выявление «точек непонимания» (неясных, непонятных слов, являющихся смыслообразующими; столкновение и разведение толкований);

- определение ключевых (доминантных) мест как способ трактовки целостного толкования содержания и формы произведения;

- интерпретация непонятных, «выпадающих» фрагментов как способ понимания авторского замысла;

- сочетание анализа художественного текста с работой над нехудожественными (учебными, справочными и другими научно-познавательными) текстами для создания единого информационно-художественного пространства, расширяющего познавательные возможности ученика;

- анализ (не просто знакомство или изучение) текста литературно-критических статей на основе универсальных методов работы с текстом;

- осмысление литературной действительности как единого текста, состоящего из перекличек, ассоциаций, сквозных мотивов; выявление сходства и различия текстов; определение критериев для сопоставления; формирование и формулирование авторской позиции в рамках интертекстуального анализа;

- конструирование собственного (устного или письменного) текста, что следует рассматривать как опредмечивание учеником своих мыслей, с помощью которого происходит рефлексия, сохраняется личностное обогащение и инициируются дальнейшие духовно-нравственные поиски и открытия.

Чтение по своей природе имеет характер размышления об идеалах и смыслах, сообщаемых в текстах; это активный конструктивный процесс взаимодействия индивидуума с текстом. Поэтому основной метод и форма работы – диалог, имеющий определенную направленность и проектную заданность.

Используемое мной интерактивное обучение направлено на развитие у учащихся готовности к поиску смысла ценностей, заложенных в тексте. Под готовностью к поиску смысла понимается потребность личности и ее способность выделять в заданном материале значимое для себя, подчеркнуть и соотнести собственные и «чужие» мнения и принимать открываемые ценности в качестве регуляторов собственного миропонимания и поведения. По сути – это готовность к поиску смысла самосовершенствования.

Диалоговая организация обучения предполагает следующую логику работы с дидактическим материалом: **слово – эпизод (фрагмент) – целостный текст – текст другой культуры – новый текст, созданный читателем.**

Я попытаюсь проиллюстрировать некоторые особенности методики формирования компетентности чтения на уроках литературы в среднем звене.

С моей точки зрения, целенаправленная, осмысленная, продуктивная работа с текстом возможна только при условии самостоятельной познавательной активности школьника. Так, **«первичное чтение»** художественного произведения в его полном объеме должно осуществляться только вне урока – в домашней работе учащихся. Не имея собственного целостного представления о произведении, не видя всей совокупности художественных связей, школьник оказывается не способен к созданию сколь либо осмысленной интерпретации прочитанного. Естественно, что его представление будет расплывчатым, а понимание – весьма приблизительным, однако именно это позволяет учителю проблематизировать дальнейшую работу, подводя учащихся к необходимости и возможности более глубокого анализа.

 К примеру, вполне предсказуема реакция учащихся, впервые прочитавших пушкинского «Станционного смотрителя». Во вводной беседе выясняется, что шестиклассники легко улавливают фабулу произведения и обнаруживают библейско-евангельские реминисценции (история Самсона, притча о блудном сыне), оставаясь при этом на поверхности текста. Они решительно осуждают героиню, жалеют Самсона Вырина и с удовольствием «уходят» во «взрослые» рассуждения о том, что «дети должны уважать своих родителей - вот о чем эта повесть». Задача учителя в этой ситуации – не комментируя, не давая своих оценок, на основе анализа (описание интерьера, портретные характеристики персонажей, детали, характеризующие взаимоотношения персонажей) подвести учащихся к мысли о возможной

перестановке смысловых акцентов.

 В качестве домашнего задания к следующему уроку школьники получают ряд вопросов, подталкивающих к дальнейшему размышлению и требующих **самостоятельной работы** с дополнительными материалами.

 Предлагается фрагмент проповеди – толкования притчи о блудном сыне:

 *«Как мягко, как кротко, с какой болью и лаской… говорит эта притча о том, что … бывает постоянно между нами и нашими родными, родителями, близкими.*

 *Вырос юноша в отчем доме, накопились в нем молодые силы, и показалось ему, что узко, тесно ему в том доме, где он вырос… И вот он идет к отцу: «Дай мне, отче, то, что мне причитается после твоей смерти». Это сказано так коротко и так жестоко. Если развить эти слова и попробовать уловить, о чем речь идет, этот юноша ведь говорит отцу «Старик, ты зажился. Я хочу жить, не могу я ждать, пока ты наконец умрешь и я от тебя буду свободен…». И на это отец отзывается такой бесконечной милостью: он сына не корит, он его даже не молит опомниться; он склоняет голову под этим ударом, он соглашается, что для любимого сына он теперь мертв, что сын присудил его к смерти… И дает он ему плод жизни своей, все, что ему надлежит принять, когда умрет отец.*

 *И сын уходит…*

 *От голода, от тоски, от оставленности, от позора, от стыда сын приходит в себя. Он жил, как будто в нем самом ничего нет, будто все внешнее вокруг него: богатство, красота, друзья. И ничего не осталось, кроме его собственной обездоленной жизни. И тогда он вспоминает, что где-то у него есть отец…*

 *И он идет. А отец никогда не переставал быть ему отцом. Сколько раз, вероятно, он выходил на дорогу в надежде, что вернется его мальчик, что не мог он уйти навсегда. И тут тоже он стоял, верно, у порога, или кто-то ему сказал: «Смотри, идет ожидаемый тобой; ожидается твоя мечта, исполняется молитва твоя, - идет!» И отец побежал к сыну навстречу, пал на его грудь, обнял его; а мальчик, сын, начал свою исповедь… […] Но тут…отец не дает ему закончить; он его перебивает и говорит слугам: «Принемите первую его одежду, принесите перстень на его руку, принесите сандалии на его израненные ноги. Возвеселимся, возрадуемся:* ***он вернулся!****..» Все вокруг отца оставались, но без его сына мир был пуст…И вот отец дает ему перстень – ему, который всем доказал, что он недостоин ни его любви, ни доверия, - отец* ***все*** *отдает, вплоть до своей жизни и чести; и почему? […] …просто потому, что он вернулся.*

*Какой это нам пример! Как часто, когда мы с кем-то поссоримся, человек к нам приходит с трепетом в душе, … в надежде, что когда мы откроем дверь на его стук, то лицо наше просияет радостью. И как часто бывает, что… мы смотрим на него сурово и говорим: «Что вернулся? С чем же ты вернулся? Понял свою вину? Каешься? Пронизан стыдом? Ну ладно, попробуем примириться, но помни: при первом твоем неправильном шаге* ***все*** *тебе вспомниться…» Разве мы не так поступаем часто?»*

*(Митрополит Антоний Сурожский. Любовь всепобеждающая. СПб., 1994, - стр.162-166)*

**Задание к тексту**:

* Как вы считаете, раскрывает ли это толкование смысл притчи о блудном сыне? Совпадает ли оно с вашим прочтением?
* Подчеркните слова и выражения, характеризующие «отца» и его отношение к «сыну».
* Попробуйте подобрать эпитеты, которые помогли бы раскрыть сущность отцовской любви.
* Каким должно быть, согласно этому толкованию, наше отношение к не только к близким людям, но и к тем, кто совершил какой-то тяжелый проступок, серьезную ошибку?

**Задания к тексту «Станционного смотрителя»:**

* Сопоставьте образ Самсона Вырина с образом отца из предложенного истолкования притчи о блудном сыне. Обратите внимание на их поведение. Подумайте, отличается ли характер и поведение Самсона Вырина от характера евангельского «отца»? Обоснуйте свой ответ.
* Как вы думаете, почему автор указывает на связь евангельского сюжета с судьбами персонажей, «украсив» «обитель» Выриных лубочными картинками с «приличными немецкими стихами»? Мог же он, например, «положить» где-нибудь на видном месте Библию, раскрытую на нужной странице? Или даже сделать так, чтобы смотритель в нужный момент принялся за чтение этой притчи?
* Зачем, по-вашему, автор дает своему герою такое имя и социальный статус? Может быть, имя и статус героя имеют иносказательный смысл?

 Ответы на подобные вопросы требуют от школьников самостоятельного вычленения ключевых эпизодов, подробную работу с деталикой художественного произведения, способности пересматривать свою точку зрения, умения собирать из разрозненной «мозаики» связную целостную картину. Естественно, что в зависимости от общего уровня читательской подготовленности класса, эти задачи могут разрешаться также с помощью учителя или наиболее «сильных» читателей.

**«Вторичному чтению»,** которое, собственно, и является «подлинным первым» (А.Б.Есин) лучше всего, на наш взгляд, соответствует следующий **алгоритм действий:** школьник предлагает свою гипотезу (свой ответ, свою «догадку» о смысле произведения), гипотеза потверждается или проверяется текстом, далее разворачивается возможное обсуждение иных точек зрения, иных «догадок» учащихся, организованное по этому же принципу.

 Эта схема далеко не нова, если не сказать, общеизвестна. Тем не менее ее четкая структурированность позволяет вести диалог, поддерживающий логику «классического» рассуждения (тезис – аргумент – иллюстрация – антитезис), реализуя при этом задачи понимания и грамотной интерпретации текста.

Следующий возможный шаг в учебном диалоге – **использование письменных форм ведения дискуссии,** возможной, например, в данных случаях:

1)Если вопрос учителя не предполагает развернутого ответа и школьникам предоставляется возможность кратко зафиксировать свои мнения в тетрадях.

Так, в начале урока или при подведении итогов учитель может предложить определить тему или идею изучаемого произведения. Когда учащиеся записывают свои ответы, выслушиваются несколько из числа желающих. После каждого ответа учитель спрашивает тех, кто думает иначе или сформулировал свою мысль по-другому. Пока зачитываются варианты, каждый ученик имеет возможность вносить дополнения или уточнения в свою формулировку. В заключение дается несколько минут на окончательную доработку определения. Получившаяся в итоге формулировка обводится в рамочку, и только потом ее читает учитель при проверке тетрадей.

2)Если есть необходимость корректировки позиции или самого хода работы какого-либо учащегося.

После устного высказывания ученика, классу или группе учащихся предлагается сделать паузу для записи, которая будет начинаться со слов: «Ты сказал(а), что… Я с тобой согласен (не согласен), потому что…». Запись ведется на отдельном листочке. Пока класс выполняет следующее задание, ученик просматривает все записки. Себе в помощь он может пригласить одного-двух товарищей. Сначала откладываются в сторону те высказывания, где его мысль искажена, воспроизведена неверно. В оставшихся записках ученик находит возражения или подтверждения своей правоты. В заключение он делает короткое сообщение классу, рассказывая о своем окончательном мнении и о тех высказываниях, которые ему особенно помогли.

Как вариант, если школьнику требуется более длительное время это сообщение может быть представлено на следующем уроке в письменной форме. Дл проведения письменной дискуссии я предлагаю учащимся использовать следующие конструкции:

 *«Мы обсуждали…*

*Я предположил(а)…*

*Со мной согласились… (имена, добавочная аргументация в пользу высказанного тезиса).*

 *Со мной не согласились… (имена, опровержение тезиса)*

*Я не согласна с…(Я по прежнему считаю, что…; Выслушав все мнения, я теперь считаю, что…)».*

С моей точки зрения, подобные формы и приемы работы наиболее эффективны для развития читательской грамотности обучающихся прежде всего на этапе среднего звена.