

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

Соловьёва Виталия Станиславовна,

*кандидат филологических наук,
директор Центра языкового развития Yes!,
г. Тверь*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Художественная актуализация, рассматриваемая на материале произведений детской литературы в рамках деятельностной научной парадигмы с опорой на схему мыследеятельности Г.П. Щедровицкого, представлена в статье как эффективное средство организации понимания текста посредством выведения юного читателя в рефлексивную позицию.

Ключевые слова: художественная актуализация, схема мыследеятельности, рефлексия, рефлексивная реальность, понимание.

Актуализация текстовых средств и производимые ею эффекты многие десятилетия привлекает самое пристальное внимание как специалистов-филологов, так и заинтересованных читателей. Впервые предложенное структуралистами Пражского лингвистического кружка в начале 20 века, понятие актуализации сводилось к «такому использованию языковых средств, которое привлекает внимание само по себе и воспринимается как необычное, лишённое автоматизма, деавтоматизированное» [3, с. 365]. При переходе к деятельностной научной парадигме в рамках герменевтического подхода феномен актуализации приобретает более широкое осмысление и может рассматриваться как средство пробуждения рефлексии читателя, обладающее значительным смыслообразовательным потенциалом [4]. Рефлексия представляет собой важнейший конструкт мыследеятельности читателя при действии с текстом и понимается как «установление связи между извлекаемым прошлым опытом и той ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения» [1, с. 16].

Смыслообразовательный потенциал актуализированных текстовых средств определяется тем фактом, что их рецепция сопровождается неизбежным сбоем в автоматизме при понимании текста (так называемом «понимании без понимания»). Состояние проблематизации, в котором оказывается читатель, может быть снято через выход в рефлексивную позицию (осознание себя в качестве понимающего субъекта) с рефлексивным соотношением и сопоставлением представленной в тексте ситуации с различными сторонами имеющегося у читателя опыта. Этот опыт получил в филологической герменевтике название «рефлексивная реальность», под которой понимается «динамическая совокупность огромного опыта, накопленного благодаря действию и в действи-

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

тельности реальной, и в действительности коммуникативной, и в действительности невербального мышления» [2, с. 25]. Рефлексивная реальность, во-первых, используется реципиентом текста для формирования новых элементов опыта, а во-вторых, сама претерпевает более или менее значительные изменения, обогащаясь новыми элементами в ходе действия по пониманию текста.

Обучение юных читателей рефлексии, выводящей к пониманию текста, которое рассматривается в герменевтике как «усмотрение и построение смыслов, достигаемое в процессе рефлексии» [1, с. 16], представляет собой важнейшую социально-педагогическую задачу, поскольку именно рефлексия даёт реципиенту возможность развития и обогащения собственного духовного пространства. Речь при этом может идти лишь о создании оптимальных условий для выведения обучаемого во внешнюю по отношению к его деятельности позицию для наблюдения «себя понимающего», т. к. настоящее понимание не тиражируется и не навязывается извне, а взращивается в ходе самостоятельного действия. Представляется, что методически продуманная работа педагога (родителя) с произведениями детской литературы, содержащими актуализированные текстовые средства, способствует созданию необходимых условий для обучения юных читателей рефлексированию над текстовой формой с целью выведения их к построению социально значимых смыслов. Рассматривая проблему обучения рефлексированию юных читателей на базе текстов детской литературы, содержащих актуализации, в настоящей статье мы вынуждены опустить обсуждение важнейшего вопроса об уровне сформированности тех или иных сторон опыта (рефлексивной реальности) у читателей конкретных возрастных групп. Подчеркнём, что нашей задачей в данном случае является демонстрация развивающего потенциала актуализированной текстовой формы в принципе, вне применения к конкретным условиям.

Предлагаем проследить неразрывную связь художественной актуализации с таким базовым для деятельностной онтологии понятием как рефлексия в ходе работы с текстом, обратившись к схеме мыследеятельности, разработанной Г.П. Щедровицким [7, с. 562].

Рассмотрим возможный вариант организации работы юного читателя с отрезком текста К. Чуковского «Федорино горе» [6]:

Испугалась коза,
Растопырила глаза...

Неожиданное сочетание глагола «растопыривать» с существительным «глаза» представляет собой актуализированную текстовую форму, стимулирующую у юного читателя рефлексии над тем опытом, который у него уже имеется – как в сфере вербального общения (на схеме мыследеятельности Г.П. Щедровицкого эта сфера обозначается как пояс мыс-

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

ли-коммуникации), так и в сфере предметно-практического действовани-я в различных ситуациях (по схеме мыследеятельности Г.П. Щедровицкого – в поясе мыследействования). Опишем возможный ход рефлексии юного читателя при действовании с данной актуализацией.

Ребёнок, обнаруживший в тексте необычное словосочетание «растопырить глаза», самостоятельно или при помощи педагога (родителя) осознаёт, что с этим словосочетанием «что-то не так» («так не бывает!»), что обычно так не говорят, что растопырить можно ноги, руки, пальцы или крылья, но никак не глаза; рефлексированию при этом подвергается опыт действовани-я юного читателя с вербальными текстами, т. е. пояс мысли-коммуникации. Параллельно или вслед за этим ребёнок может припомнить те ситуации реальной действительности, в которых кто-либо совершал действие, называемое глаголом «растопыривать», например: «Однажды во время прогулки мы с мамой видели маленького птенчика, который ещё не умел летать, а только неловко поднимал крылышки, и мама сказала: «Смотри, как птенчик крылышки растопыривает!»» или «Я помню, как наш щенок наступил в лужу и потом смешно отряхивал лапки и ступал, растопырив их в разные стороны» и т. п. В данном случае рефлексированию подвергается опыт действовани-я реципиента в реальной действительности, т. е. пояс мыследействования. Дальнейшие действия юного читателя могут потребовать дополнительного участия педагога (родителя), например, в форме вопросов: «Как ты думаешь, как это: «растопырить глаза»? Попробуй-ка представить козу с растопыренными глазами». Такого рода «направление» хода рефлексии ребёнка поможет подтолкнуть его к формированию предметной «картинки»: коза застыла в удивлении, широко расставив копыта, и глаза у неё тоже широко расставлены, словно «разбежались» от удивления, пытаясь охватить такое необычное зрелище как путешествие посуды по лесам и полям; морда у козы при этом очень смешная и нелепая. Построение подобной «картинки» связано с фиксацией рефлексии юного реципиента в поясе предметных представлений. Одновременно с построением такого рода предметных представлений умелый педагог поможет «вывести» рефлексии юного читателя в ту сферу мыследеятельности, которая связана с опытом невербального мышления, т. е. опытом действовани-я со смыслами, идеями, ценностями, чувствами, знаниями и т. п. (по схеме мыследеятельности Г.П. Щедровицкого – пояс чистого мышления). Для этого педагог может задать вопрос типа «И что же мы с тобой поняли, когда представили козу с растопыренными глазами? Что мы можем об этом сказать?». Юный читатель, вероятно, ответит, что вся представленная в тексте ситуация очень смешная, нелепая и удивительная, т. е. при фиксации рефлексии в поясе чистого мышления распредме-

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

тит смыслы «смешное», «нелепое», «невероятное» (список смыслов остаётся принципиально открытым).

Следующий отрывок, иллюстрирующий последовательность действий по организации понимания текста юным читателем, принадлежит перу Г.М. Цыферова [5]:

Стал журавлик на одну ножку. И позабыл, что у него есть вторая. Так стоял долго-долго, пока не вспомнил.

В данном случае актуализация текстовых средств основана на нарушении стереотипных представлений о реальности (того, что называют «здоровым смыслом»). Юному читателю, конечно, известно, что никто не может забыть о том, что у него есть две руки, две ноги и т. д., а потому подобное сюжетно-композиционное строение текста, в котором обычное (привычка некоторых птиц стоять, поджав одну ногу) вдруг получает необычное развитие (забывание о существовании второй ноги), воспринимается как весьма неожиданное. Обращение к имеющемуся в его рефлексивной реальности опыту действия в различных ситуациях реальной действительности (поясе мыследействования) позволяет ребёнку привлечь к освоению представленной в тексте ситуации те элементы опыта, которые как-то с ней связаны. Такими элементами опыта могут стать, например, воспоминание о том, как старенькая бабушка долго не могла найти свои очки, которые лежали на видном месте, или о том, как маленький котёнок, забравшийся на высокое дерево, никак не мог слезть и долго сидел там, беспомощный, пока его не сняли. Фиксация рефлексии в поясе предметных представлений позволит юному реципиенту построить, например, следующую «картинку»: стоит журавлик на одной ножке, одинокий и беспомощный, совсем замёрзший; вторая ножка у него поджата, и надо лишь вспомнить о ней, но он не помнит, а помочь вспомнить некому, ведь вокруг – никого... Дальнейшее направление рефлексии в пояс чистого мышления поможет организовать педагога (родителя), задав вопрос: «Чем похожи все эти ситуации? Что ты чувствуешь, когда о них думаешь?» Ребёнок, вероятно, ответит, что ему грустно и всех жалко: и старенькую бабушку, и беспомощного котёнка, и забывчивого журавлика, а ещё – что он хотел бы им как-нибудь помочь. Так рефлексия, фиксирующаяся в поясе чистого мышления, выводит юного реципиента текста к распредмечиванию и переживанию эмоционально окрашенных смыслов «беспомощность», «грусть», «одиночество», «щемлящая нежность» и способствует построению таких социально значимых смыслов как «сопереживание», «сочувствие», «стремление помочь нуждающемуся» (список смыслов остаётся открытым).

Приведённые примеры наглядно демонстрируют значительный смыслообразовательный потенциал актуализации, раскрывающийся в ходе активного мыследействования читателя: являясь средством про-

ИННОВАЦИИ В НАУКЕ: ПУТИ РАЗВИТИЯ

буждения рефлексии юного читателя, актуализация стимулирует многократное задействование имеющегося в рефлексивной реальности опыта для освоения того нового и неожиданного, которое представлено в тексте. Участие педагога в процессе организации понимания текста юным читателем может быть лишь подчёркнуто тактичным: построить предметные представления и распределить смыслы юный читатель должен (и сможет!) сам, постепенно научаясь рефлексивному действию с вербальными текстами и подготавливаясь к пониманию «взрослых» высокохудожественных текстов, с которыми ему ещё предстоит познакомиться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богин Г.И. *Схемы действий читателя при понимании текста: Учебное пособие.* – Калинин, 1989.
2. Богин Г.И. *Фоносемантика как одно из средств пробуждения рефлексии // Фоносемантическое исследование: Сборник статей.* – Пенза, 1990.
3. Гавранек Б. *Задачи литературного языка и его культура // Пражский лингвистический кружок: Сборник статей.* – М., 1967. – С. 338-377.
4. Соловьёва В.С. *Актуализация как средство смыслообразования в художественном тексте: Диссертация кандидата филологических наук.* – Тверской государственный университет, Тверь, 2005.
5. Цыферов Г.М. *Про чудака лягушонка:* – М., 1991.
6. Чуковский К. *Доктор Айболит и другие сказки.* – М., 1985.
7. Щедровицкий Г.П. *Избранные труды.* – М., 1995.