И. Л. Шолто

Почему наши дети не хотят читать, или Русский как иностранный

Жалобы на то, что «нынешние дети» не хотят читать, слышать приходится постоянно. Проблемы с прочтением произведений школьной программы существовали всегда: помнится, лет двадцать тому назад, ситуация, когда на уроке разбирается «Мороз, Красный нос», а ученик под партой читает «Графа Монте-Кристо», была вполне типичной. Когда единая программа ушла в прошлое, учителя попытались изучать на уроке «Графа Монте-Кристо» и дети перестали читать Дюма. Можно считать причиной этого стойкое неприятие всего, что «проходится» в школе. Но скука, царящая на уроке литературы, не единственная причина, по которой дети не хотят читать. Ибо сейчас книги зачастую нет ни на парте, ни под ней.

Многие педагоги возлагают ответственность за все свои беды на средства массовой информации, видео, телевизор, компьютер; говорят о том, что на смену вербальной культуре приходит визуальная, и с этим ничего не поделаешь. Часы на литературу сокращаются, престиж предмета падает, дети не читают, а между тем программы старших классов перегружены толстыми романами, сложнейшими для восприятия и прочитанными далеко не всеми взрослыми, но никого особенно не волнует то, что учащиеся с ними познакомятся исключительно «в кратком изложении» (а уж что будет с теми, кто попытается осилить оригинал, – вообще их личная проблема).

Нам кажется, центральная причина повального отказа от чтения кроется в том, что современный подросток категорически (гораздо более категорично, чем это было лет пятнадцать-двадцать назад, когда учились его родители и учителя) отказывается делать то, что ему не нравится. Мы можем сколько угодно объяснять, что чтение необходимо, но... Во-первых, едва ли мы сумеем убедительно это доказать. Во-вто-

рых, необходимость и потребность – разные вещи. Проблема останется до тех пор, пока мы не сумеем показать ребенку, что чтение – источник радости.

Что же мешает нашим детям получать удовольствие от чтения?

Мы видим **три основных препятствия, три вопроса**, которые возникают у детей: **«На каком языке это написано?»**, **«Зачем усложнять себе жизнь метафорой?»**, **«Какое все это имеет отношение ко мне?»**.

Поговорим о первом, базовом вопросе, без решения которого нельзя двинуться к остальным.

Как ни парадоксально это звучит, чтение классической литературы для современного подростка аналогично чтению текстов на иностранном языке. Дети не понимают значений огромного количества слов, встречающихся в произведениях русских писателей не только XIX, но и XX века, причем учителя и авторы учебников и хрестоматий чаще всего даже не догадываются о масштабах этого незнания, ребенок же не всегда о нем заявляет. Сноски и комментарии (отнюдь не охватывающие все непонятные ученикам слова), словарная работа на уроках не решают проблемы полностью: если слово не актуализируется в повседневной речи, оно быстро забывается. Кроме того, чтение с постоянным обращением к сноски и комментариям, напоминающее «домашнее чтение» на уроках иностранного языка, едва ли может принести эстетическое наслаждение.

Три года подряд, работая с учебником-хрестоматией для пятого класса под ред. В. Г. Маранцмана и М. А. Мирзоян, мы сталкивались с одним и тем же: пятиклассники не улавливают авторскую позицию в стихотворении **И. А. Бунина «Солнечные часы»**, хотя, казалось бы, все не так уж сложно. Из года в год на вопрос: «Как автор относится к часам с маятником?» – звучали ответы: «Уважительно, потому что они старые», «С ува-

жением: они солидные», «Автору нравятся часы, они красивые». А ведь авторское отношение, кажется, на поверхности: «Тот маятник лучистый, что *спесиво* / Соразмерял с футляром свой размах» (курсив наш. – И. Ш.). К стыду своему признаемся, что лишь на третий раз поняли, в чем дело: пятиклассники просто не понимают значения слова «*спесиво*», а образовавшуюся пустоту заполняют толкованием «из общих соображений».

Это заставило нас в дальнейшем больше останавливаться на словах, значение которых ученикам может быть непонятным, и начать собирать «словарь» неизвестных детям слов. Состав этого словаря поистине удивителен. В конце концов то, что никто в девятом классе не знает значения слова «*нива*», – еще полбеды и может быть предугадано учителем. Но вот то, что никто из них не может объяснить значения слова «*мятежный*», уже настораживает. Среди слов, неизвестных ученикам пятых-шестых классов, – не только «*бадья*», «*вьюнок*», «*борозда*», «*сень*», «*плес*», «*ставни*», «*шипилька*», «*запонки*» (слова, связанные с незнакомыми для современного городского ребенка реалиями), но и «*дородный*», «*лоснящийся*», «*клокотать*», «*лазурный*», «*прогорклый*», «*благоговеть*».

При этом то, что то или иное слово обсуждалось на уроке, не играет существенной роли. Мы провели срезовые работы на знание значений слов, с частью из которых проводилась подробная работа. И что же? В пятом классе никто в конце года так и не смог сказать, что же значит слово «*спесиво*», встретившееся нам в сентябре в стихотворении Бунина, или слово «*благоговеть*», с которым мы работали в январе. И это абсолютно естественно: данное слово не встречалось им больше нигде, было абсолютно невостребованным, не вошло в активный словарь и потому забылось, как иностранное.

Иногда слово, которое встречалось в произведениях, сильно «впечатавшихся» в память учеников, воспринятых очень эмоционально, вызывает литературные ассоциации, но и это не всегда помогает выявить его значение. Например,

один ученик шестого класса пишет против слова «мятежный» слово «парус», а другой, размышляя над словом «риза», долго вспоминает стихотворение «На севере диком» и, наконец, делает заключение, что «риза» – это такое покрывало («...снегом сыпучим / Покрыта, как ризой, она»).

При этом одна из особенностей подростка – отсутствие информационного запроса.

Лет десять назад нами проводился эксперимент, выявляющий особенности самостоятельного восприятия учениками пятых-шестых классов японской классической поэзии. Одним из препятствий на пути понимания текста стала, естественно, незнакомая лексика. Учителям, проводившим эксперимент, была дана установка ничего не объяснять детям, если они сами не зададут вопрос. В большинстве классов ученики не обращались за помощью к учителю и либо просто игнорировали неизвестное слово, либо наделяли его выдуманным значением. Например, *цикада*, в представлении одного из учеников, – это растение («с цикады упал лист»), *вьюнок* – по созвучию – что-то вроде вьюги. Учащиеся легко и с готовностью заполняют образами воображения пустоту, возникающую после прочтения непонятого текста, искажая его смысл. В тексте более длинном, чем японские трехстишия, они просто «перепрыгивают» через непонятные им слова.

Иногда значение слова вроде бы не вызывает сомнений. Учитель не предвидит затруднений, произнося слова «государство», «страна». Но вот на уроке в седьмом классе по теме «Русские поэты о родине» учитель спрашивает: «Какая разница между словами “страна” и “государство”?» – и получает парадоксальный ответ, показывающий не только непонимание учащимися нюансов в значении слов, но и просто превратное толкование их: «Государство – большое, а страна – маленькая. Например, Россия – это государство». Это мнение разделяет весь класс и искренне удивляется словам учителя о том, что Россию можно назвать также и страной. И дальнейший разго-

вор невозможен, пока мы не выявляем истинную разность между этими словами, их этимологию, родственные связи (*страна – сторона, государство – государь*), ассоциативные ряды, связанные с ними.

Как же облегчить подросткам чтение текста на языке, столь далеком от языка их повседневного общения?

К сожалению, мы не можем изменить языковую среду, в которую ребенок погружен дома (в общении с родителями и перед экраном телевизора), на улице, во дворе. И потому нам приходится опираться, как это ни горько, на методики преподавания иностранных языков. В преподавании русского языка сейчас, увы, наблюдается кризис не меньший, чем в преподавании литературы. Главная беда, на наш взгляд, в том, что язык на уроке не воспринимается как средство общения. Детям преподается «наука о языке», а это совсем другое дело.

Какая же **деятельность на уроках словесности** может помочь детям в этой ситуации?

Нам кажется, для решения этой проблемы, необходима деятельность учеников и учителя в **трех направлениях**:

1. «Рассматривать» слова, учиться их «видеть».
2. Учиться «выращивать» слова в собственном творчестве.
3. Учиться читать медленно.

Мы должны пробудить в наших учениках особое, внимательное отношение к слову как таковому, воспринимаемому как в контексте, так и вне его. Для этого учитель должен почаще устраивать ученикам «встречи» со словами. Иногда это работа с неизвестными словами, необходимая для понимания смысла текста; иногда – со словами в принципе знакомыми, но поворачивающимися к ученикам неожиданной стороной, раскрывающимися в поэтическом контексте более полно и глубоко, чем в обыденном употреблении.

Например, на **первом уроке** в пятом классе мы обращаемся к замечательной статье М. А. Мирзоян, открывающей учебник-хрестоматию. Она настолько хорошо работает, что мы всегда полностью читаем ее с ребятами, прерывая чтение там, где необходим диалог, обмен мнениями и эмоциональными реакциями. В этой статье разговор идет о времени (движение времени – лейтмотив класса), но строится вокруг явлений языка, этимологии слов. При этом автор выбирает в языке то, что может озадачить, удивить пятиклассника. Ученики, отвечая на звучащий в статье вопрос, всегда говорят о том, что прошлое позади, а будущее впереди, и языковое «опровержение» этого мнения (половицы, ряд однокоренных слов от *«вперед»* до *«прежний»*, когда получается, что прежний – тот, что опережает) их очень удивляет и побуждает к активности (мы добавляем к этому размышление над этимологией и значением слов *«предки»* и *«потомки»*). Неожиданным оказывается родство слов *«время»* и *«веретено»*, через которое просвечивает представление о нелинейном, круговом его движении.

Автор статьи пишет о восприятии времени русскими людьми, о том, что оно в разные эпохи было неодинаковым. Добавим к этому информацию о том, что у разных народов оно тоже неодинаково и это также отразилось в языке. Например, мы говорим, что *«дни идут за днями»*, а в Японии – *«дни находят один на другой»*. Подумаем, какие представления о времени отражены в этих формулировках.

Очень интересны для учеников и размышления над системами грамматических времен в разных языках. Как правило, изучая английский или французский язык, ученики говорят об избыточности, ненужной сложности системы времен. Действительно, в английском 16 времен в действительном залоге, во французском – 14. Но форма глагола дает нам дополнительную информацию. Например, во французском языке есть временные формы, которые показывают, что действие происходило в прошлом и никак не связано с настоящим (в отличие

от ситуаций, когда оно с ним связано); что действие произойдет именно в ближайшем будущем, а не «вообще когда-нибудь». И мы говорим с учениками о том, для чего нужна эта информация, какими средствами она может быть выражена в русском языке (если это возможно).

Но ведь есть племена, для которых и три времени – слишком много. Их не очень-то волнует, когда произошло и произошло ли уже какое-то событие. Именно поэтому в языке жителей тихоокеанских островов Тробриан глаголы по временам не изменяются.

Все это помогает пятиклассникам понять, что в грамматике находит отражение разное отношение ко времени и к миру, что жизнь человека и жизнь языка тесно связаны.

Второй урок в начале пятого класса мы посвящаем разговору о литературе как искусстве слова, и это дает нам возможность вновь обратить внимание детей на то, как осуществляется эта связь.

Мы начинаем разговор с того, что является материалом в различных видах искусства – живописи, скульптуры, музыки. Из чего художник создает произведение? Конечно, первоначально пятиклассники говорят, что материал живописи – краски и холст, а скульптуры – мрамор и бронза. Но мы просим задуматься над тем, как возникает образ. Например, звездное небо можно нарисовать масляными красками, а можно – ваксой и зубной пастой. Что же создает образ ночи? Так мы приходим к пониманию цвета и линии как материала изобразительного искусства. А писатель, поэт? Что является его материалом? Теперь уже ученики без упоминания о бумаге, ручке и печатной машинке называют материалом литературы слово.

Значит, говорим мы, литература – это искусство слова, она тесно связана с языком. Поговорим с учениками о том, как много на свете языков, какие они разные. Эту разницу можно показать и на фонетическом уровне (с примерами из

изучаемого в школе языка), и на лексическом (здесь важно показать, что нет и не может быть точного соответствия между словами разных языков), и на грамматическом (кроме уже упоминавшихся систем времен, можно поговорить о роде неодушевленных существительных, об аналитических и синтетических языках). Интересно, как связан язык с жизнью людей. Например, в языке северных народов существует не менее 10–12 слов, обозначающих оттенки белого цвета, в то время как у народов, живущих на юге и в средней полосе, слово, обозначающее этот цвет, только одно. Смогут ли пятиклассники догадаться почему?

Изучение любого языка, как правило, начинается с речевых клише: формул приветствия, прощания, знакомства, разговора о возрасте и профессии. Попробуем взглянуться в них. Русский человек говорит: «Меня *зовут* Ваня». Получается, что его *кто-то* зовет, а он тут ни при чем; эта форма безлична, человек не заостряет внимания на себе. Француз говорит: «*Je m'appelle* Jean» («Я зову себя Жан»). Выходит, что он сам себе выбирает имя, то есть, в противоположность русскому, француз подчеркивает свое личное начало. Англичанин говорит: «*My name is* John» («Мое имя – Джон»), как будто имя – некая неотъемлемая, данная свыше часть его личности, которая не зависит ни от него, ни от других. Конечно, можно сказать по-английски «*They call me* John», а по-русски – «Зовусь я Ваня» или «Мое имя – Иван», но при этом фраза уже не будет нейтральной, появятся дополнительные оттенки смысла.

Значит, уже в таких простых словах человек, не отдавая себе в этом отчета, выражает то отношение к личности, то видение мира, которое сложилось у его народа.

Эту связь языка и литературы ученики, конечно, понимают, но не всегда принимают внутренне. Поэтому очень важно постоянно заострять внимание на роли не просто выбора слова, но выбора грамматической формы, временных соотношений,

знака препинания.

Приведу пример. В седьмом классе анализируется лавре-невская характеристика революционного времени из первой главы: «*Время пришло грохотное, смутное, кожаное*».

Что значит каждая из характеристик? Почему, например, время «*грохотное*», а не «*грохочущее*»? Учащиеся говорят о том, что в слове «*грохотное*» для них «слышнее» слово «грохот»; что, в отличие от причастия «*грохочущий*», оно передает не действие, а некий присущий явлению признак, его внутреннюю характеристику (время не грохочет, а содержит в себе грохот); что необычность слова (не существующая в словаре форма) привлекает внимание читателя, заставляет остановиться, задуматься над ним; что это слово более короткое, энергичное, как и два следующих за ним.

В слове «*смутное*» выявляется прежде всего значение «непонятный, непроявленный» (как «*смутные очертания*», «*смутное сомнение*»). Затем подбираются и объясняются однокоренные слова: «*смута*» – бунт, мятеж; «*смуцать*» – приводить в замешательство; «*мутный*» – непрозрачный. Отсюда – значения «мятежное», «сбивающее с толку», «лишенное ясности». Слово «*мутный*», кроме того, несет в себе некоторую отрицательную эмоцию. В целом прилагательное «смутный» имеет выраженную тревожную окраску.

Наконец, слово «*кожаное*» интересно здесь своим метафорическим наполнением. Ученики понимают из контекста повести, что речь идет о кожаных куртках революционных бойцов. Но почему это слово взято для характеристики времени? Семиклассники говорят о том, что кожаная одежда как бы отделяет этих людей от мира, делает их менее чувствительными, «толстокожими»; что эта «форменная» одежда заменяет им «свою человеческую кожу», она их «заковывает», заставляет действовать не от сердца, а по приказу командира.

В этом смысле интересен и анализ метафоры, употреблен-

ной при характеристике Евсюкова: его кожаную куртку автор называет «малиновыми латами». Почему? Семиклассники говорят о том, что слово «латы» вызывает мысли, с одной стороны, о рыцарях (миф о рыцарстве вызывает ассоциации с благородством, а знание исторической реальности – с беспощадной войной), с другой – о чем-то железном, еще более жестко сковывающем героя, чем кожа куртки. Создается образ человека, фанатично преданного своей идее и скрывающего свои чувства.

Один из очень нужных видов работы – выявление **ассоциативных связей** между словами; **подбор определений** к данным словам, **разграничение их значений**. Такая работа служит сразу двум целям: развитию словесного запаса учеников и воспитанию эмоционального отношения к слову. Ведь именно избирательное отношение к слову, наличие любимых и нелюбимых слов (вне зависимости от их значения, даже по одному звучанию) – показатель языковых способностей.

Превалировать эта работа будет в пятом классе, когда у ребенка еще не пропало интуитивно-эмоциональное отношение к явлениям мира, в том числе к языку.

Стимулировать эмоциональное отношение к слову могут такие задания, как определить:

- какого цвета слово?
- из какого материала (шерсть, хрусталь, медь, серебро и т.п.) его можно сделать?
- каким шрифтом его хочется написать?
- на что похоже звучание слова, как его лучше озвучить?
- какой у него характер, темперамент? как его можно представить в виде живого существа?

Можно предложить ученикам рисовать слова, петь их, танцевать, изображать пантомимически.

Однако лексическая работа окажется неэффективной, если слово, разобранный на уроке, не будет в дальнейшем востребовано. Поэтому очень важно создать некий «лексический минимум» для каждого класса и постоянно возвращаться к входящим в него словам, пока они не войдут в активный словарь детей. Любой грамотно построенный учебник иностранного языка написан так, что слова «лексического минимума» будут встречаться в текстах для чтения, для пересказа, для заучивания наизусть, для трансформаций в разных сочетаниях и значениях; они будут помещены в диалогах, в упражнениях разного рода; их употребление будет запрограммировано в темах сочинений, картинках для описания и т.п. И мы на своих уроках должны:

- при повторной встрече со сложным для учеников словом вспоминать, в каком контексте мы его уже встречали;
- стремиться вовлечь ученика в произнесение данного слова в процессе обсуждения, пересказа, выразительного чтения текста;
- предлагать ученикам включить слово в контекст (составить предложение, мини-текст, подобрать определения, ассоциации);
- включить слово в процесс сопоставления (через сравнение его с синонимами, выстраивание ряда однокоренных слов, сопоставление с переводом на другой язык);
- ставить слово в центр самостоятельного творчества ребенка.

Только тогда можно надеяться, что язык русской литературы перестанет быть для наших учеников иностранным языком.