

УДК 372.882

**ОТ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ — К ТВОРЧЕСКОМУ:
ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Лариса Владимировна Зимина
Саратовский университет
larvladzim@yandex.ru

В статье рассматриваются апробированные на практике результативные пути осмысленного и одновременно творческого освоения художественного произведения на школьном уроке литературы. Приводятся примеры реализации ряда приемов из технологии критического мышления через чтение и письмо при изучении отечественной классики, описываются методические пути развития у школьников навыка творческого постижения прочитанного, что в целом способствует развитию «созидающего мышления».

Ключевые слова: обучение литературе в школе, технология критического мышления через чтение и письмо, базовая модель урока, технологические приемы обучения, творческое мышление, интерпретация художественного произведения, творческое чтение.

**FROM CRITICAL THINKING TO CREATIVE THINKING:
TECHNIQUES FOR WORKING WITH FICTION TEXT IN
LITERATURE LESSONS**

Larisa V. Zimina
Saratov State University
larvladzim@yandex.ru

The article discusses the field-proven in practice effective ways of meaningful and at the same time creative development of a work of art at a school literature lesson. Examples of the implementation of a number of techniques from the technology of critical thinking through reading and writing in the study of Russian classics are given, methodological ways of developing students' skills of creative comprehension of what they read are described, which generally contributes to the development of "creative thinking".

Key words: teaching literature at school, technology of critical thinking through reading and writing, basic lesson model, technological teaching techniques, creative thinking, interpretation of a work of art, creative reading.

В одной из своих популярных публичных лекций профессор Татьяна Черниговская убедительно показала перспективу движения

© Зимина Л. В., 2023

человечества к резкому разделению не по национальным, конфессиональным, расовым, идеологическим или иным подобным принципам, а с позиции *способности* одних к восприятию и пониманию сложного семиотического текста — литературного, музыкального, живописного и т.п. — и *отсутствия таковой* у других, осваивающих только примитивно устроенные тексты. Бездна между первыми и вторыми неукротимо растет. Социологи отмечают, что тех, кто органичнее чувствует себя в среде примитивной культуры и информации, особенно среди современных подростков, значительно больше. И где, думается, как не на уроках литературы встает перед отчетливо осознающим эту проблему учителем-словесником задача умелого перевода «стрелок» читательского интереса школьников на «рельсы» осмысленного постижения ими сложно устроенных художественных произведений — литературной классики.

Отслеживая и анализируя методический опыт творчески работающих учителей, можно выяснить заметную результативность тех или иных стратегий новейших педагогических технологий, направленных на формирование у школьников потребности в осмысленном чтении. На учебных занятиях по методике обучения литературе и в ходе педагогической практики будущих словесников эти приемы можно апробировать. Первое, что обоснованно заинтересовывает студентов, — это система работы с применением технологии критического мышления через чтение и письмо (ТКРМЧП).

Уже без малого двадцать лет как эта технология из интересной новинки, теперь хорошо знакомой российским учителям, участвующим в приоритетном национальном проекте «Образование», перешла в разряд широко применяемых в системе деятельного обучения. Действительно, выстраивая урок в соответствии с технологической базовой моделью — *вызов — осмысление — рефлексия*, отражающей, по сути, закономерности познавательной деятельности, исследованные в работах классиков — Жана Пиаже, Льва Выготского, Джона Дьюи, Бенджамина Блума, мы открываем школьникам реальную возможность не повторять заученное, а *размышлять* над тем, что вызывает вопросы, решать проблемные ситуации, сопоставлять, обнаруживать сходства и противоречия. Важна здесь, конечно, не только *технологичность процесса*, но и *характер работы* взаимодействующих на уроке учеников и учителя: свобода в выборе точек зрения и отсутствие непреложных истин — всё можно обсуждать и подвергать анализу. Именно это и вызывает желание читателей-школьников лишней раз вопросительно взаимодействовать с текстом, то есть по *необходимости* становиться «перечитывателем» текста, по Набокову, чтобы перейти в ранг желанного для него настоящего *читателя*.

Этому, безусловно, способствует разнообразие стратегий, используемых на разных стадиях базовой модели урока — это и выстраивание кластера, и заполнение бортового журнала, и поиск доказательного материала при составлении фишбоуна, и освоение приемов ИНСЕРТ и РАФТ, и овладение стихотворной формой синквейна, и т. п. Привлекательные поначалу нетрадиционностью формы заданий, эти приемы на самом-то деле погружают в серьезное размышление над содержательной стороной читаемого материала. Любую, даже игровую ситуацию, «разворачиваем» к осознанию писательского замысла, оценке причин своеобразия композиционного устройства текста, особенностей характеросложения персонажей и т. п.

Так, в ходе постижения со старшеклассниками смысла рассказа М. М. Зощенко «Аристократка», можно предложить начать работу с размышления над сутью его заглавия. Задача составления синквейна на этапе первичного прочтения лакмусовой бумагой проявит понимание, а чаще — непонимание специфики основного конфликта рассказа и природы авторской иронии. Актуализация смысла смоделированной учебной ситуации произойдет на втором этапе урока, когда, изучая природу смешного в рассказе Зощенко, наши читатели попробуют сопоставить в таблице «Двойной дневник» речевые характеристики главных героев «Аристократки», обнаруживая здесь много общего, причем совсем далекого от того, что действительно имеет отношение к аристократизму. На этапе рефлексии «закольцовываем» ход обсуждения смысла заглавия зощенковского рассказа.

В другом случае, приступая к изучению комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», имеет смысл сосредоточиться на противоречивых толкованиях этого классического для школы текста разными критиками, дающими сегодня основу для его разнообразных художественных интерпретаций. Здесь вполне можно прибегнуть к одной из стратегий развития критического мышления — «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно, когда, разделившись на группы, поочередно «примериваем» на себя ту или иную позицию по отношению к пьесе (А. С. Пушкина, А. И. Гончарова, В. Г. Белинского, В. Ф. Одоевского, Н. В. Гоголя, А. И. Солженицына). Рассматривая художественные достоинства комедии в соответствии с представляемыми критическими высказываниями, можно глубже осознать специфику ее конфликта и сатирическую направленность, а также наблюдать «и картину нравов, и галерею живых типов», понимая общечеловеческое звучание образов воссозданных здесь персонажей.

Для вовлечения в активное обдумывание прочитанного текста можно использовать такие приемы, как *предъявление противоречивых фактов, обнажение житейского представления о каком-либо явлении в сопоставлении с научным знанием о нем*, стратегия «яркого пятна»;

или составление, к примеру, *таблицы, графика или диаграммы* по результатам наблюдений за содержанием прочитанного произведения.

Пушкинский «Выстрел», чеховский «Хамелеон», рассказы И. Бунина и А. Платонова не раз становились художественной основой на таких «уроках критического мышления» для будущих педагогов. Целесообразной бывает апробация критического осмысления текста, ожидаемо непонятого при первом знакомстве студентам.

Так, например, на занятии практикума по методике обучения предмету ставится задача обдумывания приемов адекватного прочтения с восьмиклассниками на уроке литературы такого непростого для восприятия в этой возрастной группе художественного текста, как рассказ В. М. Шукшина «Микроскоп», изучаемый по авторской программе под редакцией Г. И. Беленького, Ю. И. Лысого и др., разработанной на основе федерального компонента государственного стандарта основного общего образования.

Моделируя в этом случае соответствующую учебную ситуацию, можно предложить будущим педагогам рассмотреть формулировки ряда предполагаемых тем для выбора той из них, которая наиболее точно, по их мнению, соотносится с содержанием анализируемого рассказа (тема отцов и детей; тема научных поисков и открытий; тема семейных взаимоотношений, тема поиска счастливого жизненного пути и проч.). Как показывает опыт, однозначного суждения на этот счет вначале мы не услышим: обнаруживаются серьезные разночтения смысла этого рассказа, принципиально отличные друг от друга истолкования авторской идеи. Прояснение спорного помогает осуществить коллективное составление *кластера*, визуализирующего проблемный ряд рассказа. Заполняя эту «гроздь» взаимодействия источников внутреннего напряжения в семье Ериных, обнаруживаем такие ее «болевы́е точки», как дискредитация отцовского статуса в семье, душевная глухота к жизни близкого, примитивизм социальных притязаний, проблема нереализованной жажды знаний (в совсем иную, отличную от нынешней, эпоху – без компьютеров и других привычных гаджетов).

Следующим важным этапом на этом пути становится *работа в группах*, исследующих:

- психологические портреты героев;
- речевые характеристики главных и второстепенных персонажей;
- приметы авторского отношения к ним.

Сопоставление полученных в исследовательских группах результатов, оформленных в таблицах, куда заносились текстуальные обоснования рассматриваемых положений, делает доказательным и *очевидным* для всех вывод о гуманно-сострадательной позиции

В. Шукшина к своему искреннему и истово жаждущему спасения всего человечества герою — Андрею Ерину, навсегда в одночасье утратившему по вине близкого человека эту свою заветную мечту. Важно, что на этом этапе работы бывшие сторонники позиции Зои Ериной с ее прагматически значимыми житейскими аргументами, открывают для себя глубинный смысл «решительного» поступка главного героя («*На это надо было решиться. Он решился...*»), круто изменившего саму суть его доселе безрадостной, скучно-обыденной жизни. Теперь уже в группах уверенно снимаются сомнения по поводу якобы возможного использования других — «честных» — путей достижения Андреем задуманного.

Такое вдумчивое критическое вчитывание в текст позволяет развивать не только активные познавательные способности, но и — что не менее важно — эмоциональный интеллект, в свою очередь способствующий формированию *творческого мышления*.

«Можно сказать, — замечают С. Заир-Бек и И. Муштавинская (педагоги, адаптировавшие ТРКМЧП в российском образовании), что критическое мышление — это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое, и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловленно» [Заир-Бек 2011 : 9]. Не углубляясь в теорию вопроса, важно уточнить, что в словаре психологических терминов мышление *творческое* описано как «созидающее мышление», которое «приводит к новым идеям и открытиям, дает принципиально новое решение проблемной ситуации» [Немов 2007 : 224]. В нашем случае такое креативное мышление может быть проявлено в том числе и на уровне *творческой интерпретационной деятельности* в ходе изучения на уроках литературы художественного текста именно как произведения искусства.

Только такое — эстетическое — восприятие литературы диктует необходимость *эмоционально-рефлексивного* ее освоения, когда из самостоятельно прочитанных (и перечитанных не однажды) текстов извлекаются *личностные* смыслы, на основе которых и должны формироваться ценностные ориентиры юных читателей. Достичь этого в школьной практике, на наш взгляд, поможет осуществление так называемого *творческого чтения*. Об этом комплексном методе обучения литературе сегодня заинтересованно размышляют теоретики и практики школьного образовательного процесса.

Творческое чтение, поясняет С. П. Лавлинский, — это «*сотворческое сопереживание*», это «целенаправленное взаимодействие читателя с произведением, в процессе которого создается «интрига смысла», фиксируются в вопросах «точки предпонимания», а в результате познаются закономерности структуры

(т.е. художественный «язык»), осознается смысл (позиция автора-творца), проясняются способы чтения, и — в конце концов — «происходит *наращивание* эстетического и — шире — антропологического опыта» [Лавлинский 2018: 39]. Таким образом, становится очевидным, что творческое чтение — это не столько собственно процесс *чтения*, сколько процесс *восприятия* прочитанного учеником текста, эмоциональная реакция на него, отражающая глубину понимания художественных образов и их роли в развитии сюжетного действия. По сути, это своеобразное *эстетическое переживание* открывшегося смыслового потенциала писательского замысла.

Именно такая работа с текстом активно развивает воображение и мышление обучающихся, а также способствует проявлению в каждом из них задатков художественного творчества, поскольку делает это посредством *словесного, музыкального, театрального или изобразительного искусств*.

Размышляя об этом, уже не однажды приходилось отмечать ряд хорошо себя зарекомендовавших в процессе обучения приемов развития творческого читательского воображения школьников: с помощью создания ими лэпбуков (с вмонтированными конвертами «тайных секретиков» с креативными заданиями), а также заполнения «Дневника обучения» (в технике, близкой к ментальным картам). Особенно интересной представляется работа словесника с «Доской детектива», на которой могут быть расположены разрозненные факты: портретные характеристики действующих лиц произведения, фотографии «говорящих» предметов, рисунки обозначенных в сюжете строений и т. д. При осмыслении «Мертвых душ» Н. В. Гоголя в качестве домашнего задания вполне можно предложить составить такие тематические «Доски» для разгадывания одноклассниками.

Активизация критического и творческого мышления может осуществляться и с помощью восстановительной «расшифровки» клоуз-тестов (текстов с пропусками), разработки идей создания мемов любимых героев для виртуальных обложек изучаемой классики, использования смайликов в качестве визуальных метафор.

Возможность «пожить в тексте», почувствовать его природу на разных уровнях, в том числе и непосредственно осязаемых, дают такие виды *деятельностного* прочтения произведений, как создание *артбука* (иллюстрированной книги художника), *каллиграммы* (очерченного строчками поэта его портретного облика), а также *коллажа* (где специально выбирается соответствующая образу фактура ткани, бумаги, других материалов, из которых складывается этот вторичный — уже на уровне интерпретации прочитанного произведения — художественный образ). В этом ряду и уже активно применяемые в школьной практике творческого освоения прочитанного *буктрейлеры* и

комиксы. Кому-то из нынешних подростков больше нравится создавать *лонгриды* (где сложно сочетается самостоятельно составленный текст, аудиоряд и видеоизображение).

Заметим, что именно в этих, порой мало освоенных взрослыми, координатах, свободно чувствуют себя школьники. Поэтому для современного словесника такие *тексты новой природы* (Е. И. Казакова) могут стать креативной альтернативой скучным домашним заданиям и нежеланию обучающихся читать.

Стоит напомнить еще об одной важной составляющей развития творческого читательского воображения — разного рода *театрализации текста*. И речь здесь не только и не столько о внеклассной подготовке инсценировок прочитанного или работы драмкружка, а о применениях новых технологий творческого освоения текста на уроке. *Метафорическое моделирование* художественной реальности в произведении, осуществляемое на уроке литературы, предлагают использовать, например, опытные столичные педагоги М. В. Кларин и Л. В. Макмак.

Ключевые черты этого подхода — эмоционально-телесное погружение в художественный материал, живой диалог с текстом, сотворчество педагога и школьника. Результатом моделирования на классном уроке образной реальности становится рождение образа нового знания (артефакта), формирование собственной авторской позиции [См.: Макмак 2016 : 180–185]. Так, например, истолкование образа лирического переживания лермонтовского стихотворения «Белее парус одинокий...» в ходе недавно проведенного Л. В. Макмак мастер-класса в студенческой аудитории филологов Саратовского госуниверситета, было осуществлено пластически, с помощью рук студенток, облаченных в перчатки двух контрастных цветов.

В другом случае именно *творческого* решения потребовал целостный замысел урока, представленного в этом году филологами на студенческий конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию» (Саратов, СГУ, 2023 г.). Заложенная в условие *бинарность* проведения урока предполагала не только содержательное, но и эстетическое «оправдание» участия сразу двух педагогов — наставника и начинающего учителя-студента.

В ходе реализации задуманного, на стадии вызова по ТРКМЧП старшеклассникам было предложено поразмышлять, на каком уроке им предстоит работать, если учителя к ним вошли под музыку Вивальди, с гитарой и пюпитром. «Провокация» сработала: первое, что предположили, — на уроке музыки. Выяснение, где еще можно размышлять о звуках, наслаждаясь их *звучанием*, привело к заключению об уроке литературы. Вывод о том, что именно лирический текст требует особой исполнительской выразительности

напрашивался сам собой. Тему урока без затруднений сформулировали вместе: «Музыка слова в лирическом тексте». На стадии осмысления анализировали изобразительную и звуковую образность предложенного лирического текста – стихотворения А. Вознесенского «В человеческом организме девяносто процентов воды...»

Составление в «Рабочем листе» исполнительской партитуры текста потребовало соответствующего цветового решения в членении на речевые такты, расстановке логических ударений и выстраивании логической мелодики, акцентировке способов интонирования и звукописи. Для эмоционально-чувственного проживания текста было предложено пофантазировать на тему, связанную с исполнением этого произведения на тех или иных, соответствующих на взгляд каждого, музыкальных инструментах. Заинтересованное обсуждение привело к предложению попробовать одним «считывать» составленную партитуру в качестве оркестрантов симфонического оркестра, а другим их прослушать в качестве музыкальных критиков. Руководить работой каждой из групп должен был соответственно учитель и наставник. Первое исполнение бурно обсуждалось и корректировалось, зато второе было принято заслуженными аплодисментами «критиков». Всеобщими овациями была оценена последовавшая авторская интерпретация текста, исполненная под гитару молодым учителем. На этапе рефлексии занесли в выводную таблицу: Речь — музыка. Голос — инструмент, убедившись в справедливости утверждения К. Станиславского, заметившего однажды, что «речь, стих — та же музыка, то же пение» [Станиславский 2007 : 288]. В итоге попытались выбрать из стихотворения слово, наиболее точно выражающее эмоциональное впечатление от урока. Таким стало слово *музыка* (помноженное на *любовь*).

О необходимости выстраивания на уроке гармоничного взаимодействия критического и творческого мышления свидетельствует и доказательная демонстрация воплощения такого подхода известным словесником-практиком Сергеем Волковым. На «Уроке для взрослых»¹, проведенном им с учителями, он апробировал идею урока итогового обсуждения со старшеклассниками прочитанного ими романа М. Лермонтова «Герой нашего времени». Не раз размышлявшим об этом тексте учителям предлагалось по-новому в нем оглядеться, открыть доселе неведанное или прочитанное в ином ключе, встроить открывшееся в контекст рождающихся мегатекстовых идей. Провоцирует на это учитель, выводя на экран проектора несколько известных (и не совсем) картин и жанровых фотографий, не

¹ См.: Видеозапись урока [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/iaDNakjm8v4> (дата обращения 12.02.2023).

имеющих прямого отношения к художественным иллюстрациям романа. Они служат здесь генерации ассоциативных идей о замысле романа и загадке характера его главного героя. Перед нами — тот самый прием подключения действительно «созидающего мышления», которое «приводит к новым идеям и открытиям, дает принципиально новое решение проблемной ситуации» [Немов 2007 : 224], убедительно демонстрируя таким образом суть терминологического описания мышления творческого.

Список литературы

Волков С. Урок для взрослых [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/iaDNakjm8v4> (дата обращения 12. 02. 2023).

Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21 № 4. С. 102–109.

Лавлинский С. П. Творческое чтение и исследовательская деятельность читателей как «интрига смысла» // Творческое чтение в современном художественном образовании: теория и практика: сб. ст. по материалам международ. научно-практич. конф. «Творческое чтение в современном художественном образовании» (27 февраля — 1 марта 2018 г., Москва) / Сост. О. В. Юдушкина. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. С. 35–50.

Макмак Л. В. О «неуроках» литературы в школе // Лит. учеба. 2016. № 1. С. 174–188.

Макмак Л. В. Метафорический конструктор: работа с метафорой в классе // Школьные технологии. 2018. № 6. С. 59–67.

Немов Р. С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.

Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. М.: Вагриус, 2007. 448 с.