

ПОЧЕМУ ПОДРОСТКИ НЕ ЛЮБЯТ ЧИТАТЬ КЛАССИКУ?

Обласова Т. В.

Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4667-8218>

Логинова Е. А.

Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6943>

А н н о т а ц и я . В статье с опорой на исследования в области психологии чтения, социологии чтения, психолингвистики, литературоведения, методики преподавания литературы, дано разъяснение механизмов восприятия художественного текста читателем-школьником, объясняющих закономерный характер нелюбви подростков к чтению русской классики.

Актуальность систематизации научных выводов по данной теме обусловлена кризисной ситуацией в области чтения и понимания современными подростками произведений школьного курса литературы как в России, так и в мире. На основе широкого привлечения разнообразного материала (материалов международных конференций, отчетов о результатах исследований PIRLS и PISA, отчетов ФИПИ по результатам ЕГЭ, отечественных и зарубежных научных публикаций) сформулирован круг вопросов, осмысливаемых мировым научно-педагогическим сообществом как проблемные: низкая мотивация школьников к прочтению произведений школьной программы, формирование модели «скользящего» и «фрагментарного» чтения и др.

С опорой на данные социологии чтения, интерпретированные с позиций психологии чтения и психолингвистики, объясняющих механизмы восприятия и понимания прочитанного влиянием субъективного опыта и степенью близости психологической структуры сознания читателя и автора, в статье осуществляется переакцентировка проблемного поля. А именно: визуализацию культуры, влияние интернета, падение престижа чтения в обществе и т. д., чаще всего называемые в качестве причин проблем подросткового чтения, предлагается рассматривать в качестве следствий, обусловленных особенностями функционирования той части мышления человека, которая отвечает за восприятие художественных текстов. Сделанные выводы подтверждаются привлечением данных психологии личности и возрастной психологии, историко-функционального литературоведения.

Систематизированные научные данные позволяют составить достаточно полное представление о соответствующем проблемном поле в его исторической динамике и современном состоянии, методах и подходах к изучению данной темы, а также обозначить ряд обязательных условий развития читателя-школьника.

К л ю ч е в ы е с л о в а : кризис чтения; психология чтения; социология чтения; психолингвистика; возрастные особенности; подростки; чтение подростков; читательская деятельность; проблемы чтения; художественные тексты; восприятие текстов; методика преподавания литературы; методика литературы в школе.

WHY DO TEENAGERS DISLIKE READING RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE?

Tatyana V. Oblasova

Tyumen States University (Tyumen, Russia)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4667-8218>

Elena A. Loginova

Tyumen States University (Tyumen, Russia)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6943>

Abstract. Based on the research in the field of psychology of reading, sociology of reading, psycholinguistics, literature studies and methodology of teaching literature from the beginning of the 19th century to present day, the article clarifies the mechanisms of how a school reader perceives a literary text, which then logically leads to an understanding as to why teens dislike Russian classical literature.

The relevance of systematizing scientific theses on this subject is determined by the critical situation in terms of reading and understanding literature books from the school program both in Russia and abroad. A wide range of materials (materials of international conferences, research reports by PIRLS and PISA, FIPI (Federal Institute for Educational Measurements) reports based on the results of the EGE (Unified State Exam), Russian and foreign works) helped form a list of issues viewed as problematic by the scientific and pedagogical community: low motivation of school students towards reading school-program literature; forming “skimming” and “fragment” types of reading, and the like.

The studies of sociology of reading are interpreted in the article from the point of view of psychology of reading and psycholinguistics that explain the mechanisms of perceiving and understanding a text. What is taken into consideration is the subjective experience and the proximity of the consciousness of the reader and the author of the text. The studies of personality psychology and developmental psychology, theory and history of literature also contributed to shifting the focus of the issue. Thus, visualization of culture, the influence of the Internet, the lack of popularity of reading in a society etc. that were previously referred to as reasons why teenagers do not like reading, are now regarded as merely consequences, as stated in the article. These are results of how certain cognitive mechanisms that in charge of a literary text perception work.

Systematized scientific knowledge gives a deeper understanding of the problematic field over the period of time and in its current state, and of methods and approaches to treating the issue. It also helps define a number of mandatory conditions for the development of a school reader in the digital age.

Key words: reading crisis; psychology of reading; sociology of reading; psycholinguistics; age features; adolescents; reading teenagers; reader activity; reading problems; fiction texts; perception of texts; methods of teaching literature; literature technique at school.

Для цитирования: Обласова, Т. В. Почему подростки не любят читать классику? / Т. В. Обласова, Е. А. Логинова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 2. – С. 247–257. – DOI: 10.26170/FK20-02-22.

For citation: Obasova, T. V., Loginova, E. A. (2020). Why Do Teenagers Dislike Reading Russian Classical Literature? In *Philological Class*. Vol. 25. No. 2, pp. 247–257. DOI: 10.26170/FK20-02-22.

Ситуация в области подросткового чтения в России и мире достаточно давно характеризуется как кризисная. Об этом свидетельствуют высказывания исследователей, методистов, учителей в материалах международных конференций [Читательская культура в информационном обществе 2013; Книга на полке и в руках читателя 2015; Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре 2018]. Например, в Германии исследования в области социологии чтения (B. Dühlmeier, M. Michalak и др.), методики обучения чтению (A. Gold, D. Nix, C. Rieckmann и др.) дают неутешительные выводы. По данным научно-исследовательской ассоциации медиаобразования юго-запада Германии (MPFS) только 2 из 5 подростков регулярно читают книги, 18% опрошенных не читают вообще [Feierabend 2018].

Общее мнение о сегодняшних читателях-школьниках состоит в следующем: читают мало, предпочитают чтению другие виды до-

суга, прочитанное понимают плохо, преобладает прагматическое чтение. Хотя, например, согласно исследованиям грамотности чтения PISA 2015 года, Германия находится в верхней трети рейтинга [Reiss 2016], в то время как 15-летние российские школьники находятся в конце рейтинга, и в России, и в Германии, и в других странах, есть обеспокоенность отсутствием у детей и подростков навыков осмысленного чтения.

Источником, позволяющим оценить масштабы кризиса в России, являются итоговые сочинения и ЕГЭ по литературе, сочинения на ЕГЭ по русскому языку, которые показывают недостаточный уровень умений выпускников проводить текстовый анализ [Цыбулько 2018: 23], подмену начитанности информированностью (не читал, но знаю «про что»), массовое «удовлетворение» готовыми «аргументами» и сочинениями, свидетельствующими об узком литературном кругозоре, незнании и неглубоком понима-

нии художественных произведений [Зинин 2018: 5].

На первом месте среди причин кризиса чаще всего называют визуализацию культуры и распространение «экранных» носителей информации, восприятие текста с которых провоцирует скользкое, прерывистое, фрагментарное чтение. Согласно исследованию, проведенному крупнейшей телерадиокомпанией ФРГ ARD (нем. *Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland*) и ZDF (нем. *Zweites Deutsches Fernsehen*) в 2018 году, молодые люди в Германии проводят ежедневно более четырех часов в Интернете, читая преимущественно бегло короткие тексты [Gaschke 2018]. А это ведет к закономерному развитию клипового и фрагментарного мышления [Романичева 2015], что вынуждает ученых и методистов, например, в Германии активно выступать против цифрового оборудования в школах [OECD 2013; OECD 2015].

Однако, на наш взгляд, сведение проблемы «дефектного» восприятия текста и низкого интереса к чтению у современных подростков преимущественно влиянием современных устройств и интернета представляется некоторым преувеличением.

История изучения чтения в России убеждает в том, что проблема «скользящего», неглубокого чтения не является проблемой исключительно настоящего времени и даже исключает возможность трактовки гаджетов как первоисточника проблемы. На основе многолетних наблюдений на рубеже XIX–XX веков зачинатель отечественной библиопсихологии Н. А. Рубакин выводит проблему «скользящего чтения» в область общих закономерностей восприятия текста: «Обыкновенно книги во все не читаются, а то, что называется их чтением, сводится к скаканию глаз (курсив наш. – Т. О., Е. Л.). Читатель перескакивает через буквы, читая слова; перескакивает через слова, читая фразы, а то и через абзацы, параграфы, главы. До читателя доходит только очень небольшая часть текста... Содержанием книги считается при этом только то, что дошло. Все это склеивается при помощи цемента, черпаемого из читателя, а не из книги» [Рубакин 1977: 30].

Н. А. Рубакин, объясняя механизмы восприятия, опирается на учение Р. Семона о

мнеме – хранительнице знаний о реальности, воспоминаний пережитых эмоциональных состояний. В качестве иллюстрации ее функционирования он приводит закрепление в памяти ребенка, укушенного пчелой, связки *пчела – боль*, которая актуализируется не только при виде самой пчелы, но и ассоциативно при ее упоминании кем-то или прочтении слова «пчела». В этом раскрывается связь содержания мнемы с индивидуальным переживанием человеком многообразия живой жизни, накоплением впечатлений, полученных с помощью органов чувств (слуховых, обонятельных, зрительных и т. д.), переживанием им разнообразных эмоций. Зависимость заполнения мнемы от совокупности многих факторов: от индивидуального способа восприятия (зрительного, слухового, моторного, смешанного), от социальной среды, наследственности и др., делает фатальным существование пропасти между читателем и писателем.

К настоящему моменту влияние прошлого опыта на понимание текста в психолингвистике признано одним «из важнейших законов деятельности», а вариативность восприятия одного и того же текста – закономерным результатом потребностей, мотивов и целей, которые побудили человека обратиться к данному тексту; эмоционального настроя в момент восприятия текста; степени концентрации внимания на воспринимаемой информации и т. д. [Красных 2001: 101; Залевская 1999; Глухов 2005: 150]. Однако, в отличие от Н. А. Рубакина, весьма пессимистично оценивавшего перспективы адекватного понимания текста читателем, психолингвистика (В. В. Красных, М. Н. Кожина, Е. А. Земская и др.) сформулировала условие, при котором понимание оказывается возможным, – наличие общего фонда знаний коммуникантов (это понятие, получившее название пресуппозиции, впервые употребленное Г. Фреге в 1892 году, широко используется с середины XX века). Доказательства зависимости адекватности, близости к оригиналу воспроизведения текстов от принятия реципиентом точки зрения автора были приведены в работах В. П. Белянина, Н. И. Жинкина, Р. М. Фрумкиной, В. П. Глухова и др. Так, В. П. Белянин показал, что реципиенты, чья психологиче-

ская структура сознания близка к психологическим особенностям личности автора, интерпретируют текст в пределах авторской концепции, для другого же типа реципиентов исходный текст является лишь толчком к порождению собственных мыслей, связанных с темой текста, при этом авторский текст фактически заменяется текстом читательским [Белянин 2000].

Историко-функциональное изучение литературы также вносит вклад в понимание неизбежности субъективно-личностного восприятия текстов. Показательными являются прямо противоположные оценки творчества А. А. Фета. Так, например, выдающийся русский композитор П. И. Чайковский, наделенный музыкальным слухом, оценил стихотворение «На стоге сена ночью южной...» как гениальное, назвал его одним из стихотворений поэта, которые он ставит «наравне с самым высшим, что только есть высокого в искусстве» и отметил удивительную музыкальность лирики поэта в целом [Чайковский 1997: 27]. Н. Г. Чернышевский же, автор известного пропагандистского романа «Что делать?», характеризуя стихотворение «Шёпот, робкое дыханье...», писал, что подобное могла бы написать лошадь, если бы выучилась писать стихи. Показательны оценки творчества Ф. М. Достоевского русским философом Н. Бердяевым и писателем В. Набоковым. Для первого Достоевский – «великий антрополог», все искусство которого – «метод антропологических изысканий и открытий», в чем и состоит его гениальность [Бердяев 1997: 55]. Для второго Достоевский – «довольно посредственный писатель», который может показаться интересным только «недостаточно просвещенному читателю, не отличающему настоящей литературы от псевдолитературы» [Набоков 2016: 166].

Сформулировав неизбежность субъективного восприятия произведения, Н. А. Рубакин предупреждал о значимости осознания читающим своих особенностей для «спасения самого себя от неправильных суждений о книгах»: «...уже в силу этого, имею возможность делать поправку на самого себя, читая любую книгу и формулируя свой отзыв о ней» [Рубакин 1977: 101].

Тем не менее в массовой образовательной практике подобные различия восприя-

тия школьниками художественных текстов не учитываются. Хотя еще в 1990-е годы, исследуя особенности восприятия художественных текстов школьниками, В. Г. Маранцман охарактеризовал три типа восприятия: «художники» (эмоционально постигающие текст), «мыслители» (постигающие текст интеллектуально), смешанный тип. К первому типу он отнес восприятие, при котором преобладают наглядные и образные элементы, что делает учеников чуткими к художественному образу, средствам выразительности, деталям описания, эмоциональной составляющей произведения, чувствам и переживаниям героев, авторскому настроению, его эмоциональному отношению к изображаемому. Второй тип характеризуется преобладанием словесных и логических элементов, поэтому носителям данного типа восприятия легко дается составление планов, формулирование выводов, они больше обращают внимание на содержание высказываний персонажей, их поступки, прямые авторские размышления, оценки. Третий тип определяется как смешанный, в том смысле, что учащиеся, наделенные таким восприятием, примерно в равной степени способны и к эмоциональному, и к интеллектуальному восприятию текста, но, как правило, без глубокого погружения, свойственного «мыслителям» и «художникам» [Методика преподавания литературы 1994: 73–79]. Тип восприятия, к которому тяготеет тот или иной ученик, проявляется в том, какие произведения ему больше нравятся, на задания какого типа он быстрее реагирует, какие приемы анализа художественного текста, предлагаемые учителем, усваивает быстрее. Однако у методики пока нет четкого представления о том, может ли она только опираться на тип восприятия при организации изучения литературы или должна стимулировать развитие обоих типов. Естественным следствием из сказанного является и признание того, что школьник не может любить или не любить вообще всю классику как нечто однородное: ведь его интерес неизбежно субъективен и избирателен.

Игнорирование же индивидуальных особенностей восприятия приводит к тому, что зачастую школьники становятся заложниками типа восприятия самого учителя и более

успешными в обучении становятся закономерным образом те, чей тип восприятия совпадает с учительским.

Все, о чем говорилось выше, затрагивало общие закономерности восприятия человеком художественного текста. В нашем случае важно еще и выяснить закономерности восприятия художественных произведений, обусловленные *возрастными особенностями*.

Социология чтения, изучающая свидетельства современников, мемуары, дневники, письма, произведения литературы, циркуляры, отчеты, каталоги библиотек, а в настоящее время еще и опросы, анкеты, интернет-форумы, дает представление о начитанности и литературных вкусах обучающихся в разное время. Опираясь на различные источники второй половины XIX века (отчет 1867 года Н.А. Корфа о составе народных библиотек, отчеты 1869 года о чтении юнкеров военных училищ, отчет о результатах «экспериментального метода» изучения читателей Х. Д. Алчевской и др.), В. Ф. Чертов обнаружил в них общий вывод: учащиеся в 1850–60 годы довольно много читали, но в их чтении преобладала «посредственная» литература, уровень начитанности – низкий [Чертов 2013: 166–185]. Исследования в последующие годы показали, что значительное место в чтении заняла беллетристика русских писателей, переводы В. Скотта, Ч. Диккенса, У. Теккерея и бульварная литература.

Накопленный к началу XX века социологический материал позволил исследователям установить, что основной интерес для читателей подросткового возраста представляет фэбульная литература, приключения, фантастика, детективы. Их привлекают произведения с активными, сильными и смелыми героями. При этом юный читатель часто любит произведения, близкие к своей жизни, преимущественно новейшей отечественной и переводной литературы. Это объясняло, почему в числе любимых оказались такие современные на тот момент писатели, как И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, М. Горький и др.

Исследования в области социологии чтения доказывают: современный школьник-читатель в предпочтениях мало чем отличается от сверстников, живших 150 лет назад [Бору-

сяк 2016]. Речь идет не о конкретных текстах, а об общих основаниях выбора. По-прежнему увлекает юных читателей фантастика, необычные обстоятельства, событийность, детективность, наличие «приключенческого» элемента, смелый яркий герой. Неслучайно в связи с этим в число любимых попали «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «Отцы и дети» И. С. Тургенева, а гончаровский «Обломов» и «Гроза» А. Н. Островского любовью десятиклассников не пользуются. Во внешкольном чтении преобладают фэнтэзи, зарубежная литература (Дж. Остен, сестры Бронте и др., кстати, это подтверждает то, что историко-культурная отдаленность автора не является определяющей интересности / неинтересности книги для подростков). Добавим, по нашим собственным наблюдениям, в итоговых сочинениях и сочинениях на ЕГЭ по русскому языку из самостоятельно прочитанных книг чаще всего упоминаются именно произведения зарубежной литературы, часто антиутопии, из отечественной – произведения братьев Стругацких. Проведенное в 2013 году группой отечественных ученых исследование причин популярности книг о Гарри Поттере, основанное на результатах интернет-опроса участников форумов (1052 человека) и индивидуальных беседах с очными участниками (53 человека), дало те же результаты: подростков увлекают яркие, героические действия, необычность, опасность волшебного мира, отличающегося от серого, однообразного мира реальности, наличие у героя цели, возможности самореализации, что создает ощущение «наполненности жизни, а также провоцирует собственный поиск смысла бытия, познание самого себя» [Поливанова 2013: 292]. Важно, что такое увлечение не имеет национального характера: серия книг, по данным ассоциации медиаобразования юго-запада Германии (MPFS), популярна и среди подростков Германии [Feierabend 2018].

Объяснение читательским предпочтениям подростков дает современная возрастная психология. Интерес к ярким событиям, к захватывающему динамичному сюжету, активным героям, зачастую противостоящим серой массе, обусловлен психофизическими особенностями возраста: потребностью в автономии,

желанием доказать себе и миру самостоятельность и состоятельность, потребностью самостоятельно принимать решения и совершать действия, быть признанным как индивидуальность [Психология человека от рождения до смерти 2002: 351–352].

Отличия в восприятии художественного текста в различные возрастные периоды («эпохи»), сопровождающие преимущественный возрастной интерес к некоторому кру-

гу тем, были выявлены В. Г. Маранцманом [Методика преподавания литературы 1994: 79–110] с опорой на исследования в области общих периодов психического развития школьника Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Валлона, В. В. Давыдова, развития мышления П. П. Блонского, периодов развития в зависимости от ведущей деятельности А. Н. Леонтьева (обобщенно мы представили их в таблице).

Таблица

Эпохи	«Наивный РЕАЛИЗМ» V–VI КЛАССЫ	«Эпоха нравственного САМОУГЛУБЛЕНИЯ» VII–VIII КЛАССЫ	«Эпоха связей» IX–XI КЛАССЫ
Предмет основного внимания в произведении	Герой и события (сюжет), действия героя, отдельные яркие эпизоды	Этическая проблематика произведения, сосредоточенность на нравственных вопросах о добре и зле, любви и мечте, мотивах поступков человека, его внутреннем самочувствии, человек (герой) как носитель определенных свойств личности	Интерес к коренным вопросам существования, к сложному внутреннему миру героя; общему между людьми, устройству общества, проблеме свободы личности, способам самоутверждения в мире, мировоззренную человека, сущности моральных свойств его личности
Внимание к автору-творцу, осмысление идеи произведения	Интерес к автору практически отсутствует , сюжет заслоняет идею	Нет значительных продвижений в восприятии автора-творца, акцентирование близкого внутреннему миру читателя мотива произведения, приводящее к переакцентировке смысла	Становится более доступным широкий диапазон авторских чувств, но потребность обобщить свои наблюдения над жизнью часто заслоняет авторский смысл
Эмоциональное восприятие	Эмоциональное отношение к прочитанному	Лирическое присоединение к тексту, эмоции читателя весьма активны вплоть до замены авторского чувства читательским, произведение наполняется личностным эмоциональным подтекстом	Углубление понятийных начал восприятия литературы, усиливающее концепционность, интеллектуализм сознания. Интеллектуальная деятельность читателя часто подавляет непосредственные эмоции при чтении
Отношение к эстетической форме произведения	Интерес минимальный	Интерес минимальный ; художественная форма, деталь доступна обычно лишь в постижении образа героя	Внимание к форме чувствуется в умении оценить новизну, непривычность манеры произведения, потребности рассмотреть исторические и эстетические соотношения искусства и жизни, способности увидеть взаимодействие элементов художественного произведения
Уровень осмысления	Репродуктивный : пересказ событий	Восприятие на уровне героя и нравственно-этических проблем, поднимается от репродуктивного к аналитическому уровню осмысления содержания: поиски мотивировок событий и поступков героев, появившиеся вопросы к тексту и т. д.	Концепционность : на уровне коренных вопросов бытия
Последствия	Перенос событий на собственную жизнь, погружение в мир произведения ведет к слиянию искусства и действительности , категоричности, односторонности, эмоциональной окрашенности в суждениях о поступках героев	Субъективизм восприятия, неполнота восприятия художественной идеи, стремление выдвинуть на первый план близкую нравственную проблему и довести до правила жизни часто приводит к морализму	Субъективизм , обусловленный растущим самосознанием и осознанием круга собственных интересов приводит к избирательности (интересны только те авторы, которые осознаются как «свои», близкие) и отказу от чтения другого, а также к подмене авторского смысла собственными выводами

Из таблицы видно, что сосредоточенность на своем внутреннем мире и своей жизни, проявляющаяся в восприятии художественного произведения на продолжительном отрезке взросления (с 5 по 11 класс) и выражающаяся в субъективизме как следствии устремленности найти исключительно *себя* и *свое* в тексте, равнодушие к позиции автора-творца, отразившем действительность под своим (субъективным же) авторским углом зрения, ограниченность интересов сюжетом при невнимании к форме, делают классический текст практически непроницаемым для подростков. Неслучайно, как показывают данные опросов, чтение классической литературы, включенной в школьную программу, признается самими школьниками необходимым, но скучным, тяжелым, неинтересным делом, при этом около 45% российских подростков считают, что классика *устарела* или частично устарела [Борусяк 2016]. Отметим при этом, что отечественные ученые давно и безрезультатно указывают на разрыв опыта школьников и предлагаемых им для изучения произведений при отсутствии в программе произведений детской (подростковой) литературы, что особенно заметно на этапе основной школы [Романичева 2011], слабой представленности литературы современной, преимущественно в виде обзоров на последних страницах учебников литературы для 11 класса, а также литературы зарубежной.

К названным «универсальным» причинам, объясняющимся возрастными особенностями развития, присоединяются причины, обусловленные ценностными ориентациями эпохи, всегда имманентно присутствующими в мотивах деятельности людей, в том числе читательской. М. Б. Храпченко, обосновавший в конце 1960-х годов историко-функциональный подход к изучению восприятия читателями художественных текстов в меняющихся социально-культурных контекстах, писал о том, что «отдельные компоненты, стороны того или иного произведения могут утрачивать свое жизненное, эстетически-действенное значение, другие переосмысливаются, третьи приобретают во многом иное звучание. Нередко на первый план выдвигаются те идейно-образные начала произведения, которые современникам представлялись

чем-то второстепенным, периферийным или просто не были ими замечены. С другой стороны, то, что признавалось очень важным, зачастую отступает на задний план или же становится эстетически нейтральным...» и «...нередко творчество крупного художника не находит живого отклика в ту или иную эпоху», случается, что читатель «просто не слышит» даже очень известные произведения. При этом «динамическая переакцентировка основного конфликта, переосмысление отдельных образов крупного художественного произведения – характерная особенность его исторического существования» [Храпченко 1987: 263]. В доказательство этому он приводит различные интерпретации «Дон-Кихота» (и как произведения трагического, и как пародийного, и как комического, и как утверждающего светлые начала жизни и др.); отношение к творчеству А. С. Пушкина: от вознесения его на немыслимую высоту до призывов «сбросить с корабля современности» и другие примеры.

В свете этого возникает вопрос: совпадает ли то, что предлагается «вычитывать» школьникам в «хрестоматийных» произведениях, с ценностными установками человека XXI века, и может ли современный юный читатель как носитель идеалов своей эпохи в принципе «расслышать» то, что в них сказано? Исходной установкой современного человека, определившей содержание новой антропологической революции, по мнению ученых, является утверждение личности, творящей самое себя, свою индивидуальность, свой мир, свои отношения с другими, осознающей себя субъектом «самосотворения», «самосознающим», «самодействующим», «автопоэтическим существом» [Эпштейн 2016: 447], «автопроектом, постоянно корректируемым самим автором-исполнителем» [Тульчинский [http](http://)], при этом, добавим, вся повседневность которого пронизана идеями преобразования, активного строительства, производства предметов потребления, изобретений и открытий, ежечасно изменяющих нашу жизнь. В центре внимания современного человека находится он сам и его деятельность, направленная на благоустройство его частной жизни. Возможно, ощущение *устаревания*, высказанное 45% юных респондентов, связано не с самой

классикой, а с углом зрения, под которым она подается в школе. Любопытно, что первым ответом первокурсников (будущих педагогов-филологов) на вопрос, какие ценности проповедует русская литература, является ответ «любовь к родине». Но этот транслируемый через литературу смысл оказывается для школьников само собой разумеющимся и не нуждающимся в постижении столь сложным способом – через прочтение «Обломова» или «Человека в футляре». Деятельность же неизбежно связана с полезностью. Однако в отличие от предметной деятельности, имеющей зримо-ощутимый результат, или учебной – по освоению таких практически значимых дисциплин, как химия, физика – лежащих в основе многих востребованных сегодня профессий, времязатратное чтение больших классических текстов подобных результатов не гарантирует. При этом механизм превращения прочитанного в личностный капитал остается непонятным школьнику: классическая литература не дает образцов для подражания, не дает однозначных очевидных рецептов счастья, не предполагает идентификации читателя с положительным героем. И даже сиюминутной пользы в виде эстетического удовольствия от погружения в художественный мир классического произведения, как это было показано выше, подросток закономерным образом испытывать не может.

Итак, нелюбовь подростков к классическим произведениям естественна и нормальна, поскольку обуславливается целым рядом закономерных причин.

Во-первых, чтению классики нужно специально учиться, упражняясь, в том числе и в самоконтроле при чтении, прилагая личностные усилия, поскольку первичным присущим человеку способом восприятия письменного текста, удовлетворяющим потребности быстро *схватить* информацию, подходящим также и для чтения художественной

массовой литературы, является «скакание глаз». В связи с этим обучение чтению классических текстов и само чтение становятся делом весьма «затратным», что в эпоху скоростей и немислимых объемов перерабатываемой информации воспринимается скорее как излишество, а не необходимость.

Во-вторых, «отталкивающим» фактором может стать ощущение субъективной скучности и непонятности текста. Возрастной эгоцентризм провоцирует акцентирование внимания подростков на сюжетно-событийной стороне произведения и определенных темах (любовь, достижение цели, самореализация и др.) в ущерб эстетической составляющей и авторской концепции, а в классическом произведении именно две последних являются наиболее значимыми. Отсутствие динамичного сюжета и яркого героя как бы обесцвечивает текст для подростка. При этом подросток настроен на отыскание в тексте исключительно «своего», близкого, знакомого, которое и опознается как понятное, в отличие от «нового», принадлежащего Другому (в терминологии М. М. Бахтина). Объем же опознанного как «свое» зачастую ограничен, поскольку находится в зависимости от объема и содержания личностного опыта подростка, который связан и с индивидуальными характеристиками, такими, как тип восприятия, ведущий канал восприятия и др., и с имеющимися ресурсами – доступной природной средой, средой социальной и культурно-образовательной.

В связи с этим, на наш взгляд, вопрос о приобщении школьников к русской классике оказывается в зависимости от вопроса о способах расширения субъективных горизонтов личности, поиска путей обогащения личностного опыта обучающихся, методах развития мышления, готового к постижению *другого*, обеспечивающих преодоление замкнутости, герметичности личности.

Литература

- Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе) / В. П. Белянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.
- Бердяев, Н. Откровение о человеке в творчестве Ф.М. Достоевского / Н. Бердяев // Бердяев Н. О русских классиках. – М. : Высшая школа, 1993. – С. 64–75.
- Борусяк, Л. Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное / Л. Борусяк. – М. : Совпадение, 2016. – 200 с.

Вероятностное прогнозирование в речи / под ред. Р. М. Фрумкиной. – М., 1971. – 199 с.

Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ ; Астрель, 2005. – 351 с.

Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 1999. – 382 с.

Зинин, С. А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по литературе / С. А. Зинин, М. А. Барабанова, Л. В. Новиков. – М., 2018. – 29 с.

Книга на полке и в руках читателя : сборник материалов научно-практической конференции «Открытое образование. Чтение и развитие личности в образовательном процессе», 26–27 октября 2015 года, Санкт-Петербург / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. – СПб. : Образовательный центр «Участие», 2015. – 168 с.

Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций / В. В. Красных. – М. : ИТ-ДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов : в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1994. – Ч. 1. – 288 с.

Набоков, В. Федор Достоевский / В. Набоков // Лекции по русской литературе. – СПб. : Азбука ; Азбука-Аттикус, 2016. – С. 163–183.

Психология человека от рождения до смерти. – СПб. : Прайм-Евроник, 2002. – 656 с.

Поливанова, К. Н. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры / К. Н. Поливанова, Е. В. Сафонова, М. А. Шакарова // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 283–299.

Романичева, Е. С. Современный школьник – квалифицированный читатель или/и стратегический чтец? / Е. С. Романичева // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 129–132.

Рубакин, Н. А. Психология читателя и книги / Н. А. Рубакин. – М. : Книга, 1977. – 264 с.

Сметанникова, Н. Н. Итоги и перспективы «десятилетия чтения и грамотности» / Н. Н. Сметанникова // Читательская культура в информационном обществе: формирование и социально-педагогическая поддержка : сборник статей по материалам конференции (Москва, 23 марта, 2013) : в 2-х частях / под ред. Е. С. Романичевой, Г. В. Пранцовой. – М. : Совпадение, 2013. – Ч. 1. – С. 23–31.

Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре. XXV Голубковские чтения : материалы международной научно-практической конференции, 23–24 марта 2017 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. – М. : Экон-Информ, 2018. – 223 с.

Тульчинский, Г. Л. Духовные итоги XX столетия и новый парадигмальный сдвиг / Г. Л. Тульчинский. – URL: hrsu.ru (дата обращения: 20.09.2019). – Текст : электронный.

Храпченко, М. Б. Познание литературы и искусства. Теория. Пути современного развития / М. Б. Храпченко. – М. : Наука, 1987.

Цукерман, Г. А. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 58–78.

Цыбулько, И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по русскому языку / И. П. Цыбулько // Педагогические измерения. – 2018. – № 3. – С. 16–34.

Чертов, В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе : монография / В. Ф. Чертов. – 2-е изд. доп. – М. : Прометей, 2013.

Чайковский, М. Жизнь П. И. Чайковского : в 3 т. / М. Чайковский. – М. : Алгоритм, 1997. – Т. 3.

Читательская культура в информационном обществе: формирование и социально-педагогическая поддержка : сборник статей по материалам конференции (Москва, 23 марта, 2013) : в 2-х частях / под ред. Е. С. Романичевой, Г. В. Пранцовой. – М. : Совпадение, 2013. – Ч. 1. – 144 с.

Эпштейн, М. Н. Самосотворение человека / М. Н. Эпштейн // Эпштейн М. Н. Поэзия и сверхпоэзия: О многообразии творческих миров. – СПб. : Азбука ; Азбука-Аттикус, 2016. – С. 447–450.

Feierabend, S. Medienpädagogischer Forschungsverbund / S. Feierabend, T. Rathgeb, T. H. Reutter. – Stuttgart, 2018. – URL: www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017 (mode of access: 25.10.2019). – Text : electronic.

Gaschke, S. Lesen ist eine unverzichtbare Kulturtechnik. Für eine Bildungspolitik im Geist der Aufklärung. Deutschlandfunk Kultur / S. Gaschke. – 2018. – URL: www.deutschlandfunkkultur.de/fuer-eine-bildungspolitik-im-geist-der-aufklaerung-lesen.1005.de.html?dram:article_id=422657 (mode of access: 25.10.2019). – Text : electronic.

OECD: Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC. – 2013. – URL: skills.oecd.org/SkillsOutlook_2013_KeyFindings_GER.pdf (mode of access: 20.10.2019). – Text : electronic.

OECD: Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren. Bielefeld, 291. – 2015. – URL: www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf (mode of access: 20.10.2019). – Text : electronic.

Reiss, K. PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster / K. Reiss, Ch. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, et al. – 2016. – URL: www.pisa.tum.de/fileadmin/woobgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_2015_eBook.pdf (mode of access: 25.10.2019). – Text : electronic.

References

Belyanin, V. P. (2000). *Osnovy psikholingvisticheskoi diagnostiki (Modeli mira v literature)* [Basics of psychological diagnostics (models of the world in literature)]. Moscow, Trivola. 248 p.

Berdyayev, N. (1993). *Otkrovenie o cheloveke v tvorchestve F. M. Dostoevskogo* [Revelation on the human nature in works of F. M. Dostoevsky]. In Berdyayev, N. (Ed.). *O russkikh klassikakh*. Moscow, Vysshaya shkola, pp. 64–75.

Bogdanova, O. Yu., Marantsman, V. G. (Eds.). (1994). *Metodika prepodavaniya literatury* [Methods of teaching literature, im 2 vols.]. Moscow, Prosveshchenie, VLADOS. Vol. 1. 288 p.

Обласова Т. В., Логинова Е. А. Почему подростки не любят читать классику?

- Borusyak, L. (2016). *Chtenie sovremennogo shkol'nika: programnoe, svobodnoe, problemnoe* [Reading for a modern schoolchild: program, extracurricular, problematic]. Moscow, Sovpadenie. 200 p.
- Chaikovskiy, M. (1997). *Zhizn' P. I. Chaikovskogo* [The life of P. I. Chaykovsky, in 15 vols.]. Moscow, Algoritm. Vol. 3.
- Chertov, V. F. (2013). *Russkaya slovesnost' v dorevol'yutsionnoi shkole* [Russian literature in the pre-revolutionary school]. 2nd edition. Moscow, Prometei. 248 p.
- Chertov, V. F. (Ed.). (2018). *Sovremennoe literaturnoe obrazovanie: ot shkol'nykh urokov k zhizni v kul'ture* [Modern literary education: from school lessons to life in a culture]. Moscow, Ekon-Inform. 223 p.
- Epshtein, M. N. (2016). Samosotvorenie cheloveka [Man's self-making process] In *Poeziya i sverkhpoeziya: O mnogoo-brazii tvorcheskikh mirov*. Saint Petersburg, Azbuka, Azbuka-Attikus, pp. 447–450.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Reutter, T. H. (2018). *Medienpädagogischer Forschungsverbund*. Stuttgart. URL: www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017 (mode of access: 25.10.2019).
- Frumkina, R. M. (Ed.). (1971). *Veroyatnostnoe prognozirovaniye v rechi* [Probabilistic forecasting in speech]. Moscow. 199 p.
- Galaktionova, T. G., Kazakova, E. I. (Eds.). (2015). *Kniga na polke i v rukakh chitatelya* [A book on the shelf and in the hands of a reader]. Saint Petersburg, Obrazovatel'nyi tsentr «Uchastie». 168 p.
- Gaschke, S. (2018). *Lesen ist eine unverzichtbare Kulturtechnik. Für eine Bildungspolitik im Geist der Aufklärung. Deutschland-funk Kultur*. URL: www.deutschlandfunkkultur.de/fuer-eine-bildungspolitik-im-geist-der-aufklaerung-lesen.1005.de.html?dram:article_id=422657 (mode of access: 25.10.2019).
- Glukhov, V. P. (2005). *Osnovy psikholingvistiki* [Basics of psycholinguistics]. Moscow, AST, Astrel'. 351 p.
- Khrapchenko, M. B. (1987). *Poznanie literatury i iskusstva. Teoriya. Puti sovremennogo razvitiya* [Perception of literature and art. Theory. Ways of modern development]. Moscow, Nauka. 575 p.
- Krasnykh, V. V. (2001). *Osnovy psikholingvistiki i teorii kommunikatsii: kurs lektsii* [Basics of psycholinguistics and theory of communication: a series of lectures]. Moscow, ITDGG «Gnozis». 270 p.
- Nabokov, V. (2016). *Fedor Dostoevskii* [Fedor Dostoevsky]. In *Lektzii po russkoi literature*. Saint Petersburg, Azbuka, Azbuka-Attikus, pp. 163–183.
- OECD: *Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren*. Bielefeld, 291. (2015). URL: www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf (mode of access: 20.10.2019).
- OECD: *Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC*. (2013). URL: skills.oecd.org/SkillsOutlook_2013_KeyFindings_GER.pdf (mode of access: 20.10.2019).
- Polivanova, K. N., Sazonova, E. V., Shakarova, M. A. (2013). Chto mogut rasskazat' o sovremennykh detyakh ikh chtenie i igry [What reading habits and games can tell about modern children]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 4, pp. 283–299.
- Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Psychology of a person from the cradle to the grave]. (2002). Saint Petersburg, Praim-Evroznak. 656 p.
- Reiss, K., Sälzer, Ch., Schiepe-Tiska, A., et al. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster. URL: http://www.pisa.tum.de/fileadmin/woobgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_2015_eBook.pdf (mode of access: 25.10.2019).
- Romanicheva, E. S. (2011). Sovremenniy shkol'nik – kvalifitsirovannyi chitatel' ili/i strategial'nyi chtets? [A modern schoolchild – a qualified reader or/and a strategic reader?]. In *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 4, pp. 129–132.
- Romanicheva, E. S., Prantsova, G. V. (Eds.). (2013). *Chitatel'skaya kul'tura v informatsionnom obshchestve: formirovaniye i sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka* [A readers culture in the information society: formation and social-pedagogical support, in 2 parts]. Moscow, Sovpadenie. Part 1. 144 p.
- Rubakin, N. A. (1977). *Psikhologiya chitatelya i knigi* [Psychology of reading and a book]. Moscow, Kniga. 264 p.
- Smetannikova, N. N. (2013). Itogi i perspektivy «desyatiletiya chteniya i gramotnosti» [Conclusions and prospects of “The Decade of reading and literacy”]. In Romanicheva, E. S., Prantsova, G. V. (Eds.). *Chitatel'skaya kul'tura v informatsionnom obshchestve: formirovaniye i sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka: sbornik statei po materialam konferentsii (Moskva, 23 marta, 2013)*, in 2 vols. Moscow, Sovpadenie. Vol. 1, pp. 23–31.
- Tsukerman, G. A., Kovaleva, G. S., Baranova, V. Yu. (2018). Chitatel'skie umeniya rossiiskikh chetverklassnikov: uroki PIRLS-2016. [A reader's abilities of Russian 4th graders: lessons PIRLS-2016]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 1, pp. 58–78.
- Tsybul'ko, I. P. (2018). Metodicheskie rekomendatsii dlya uchitelei, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2018 goda po russkomu yazyku [Methodological recommendations for teachers, based on the analysis of typical mistakes participants made in the Russian language USE (Unified State Exam) in 2018]. In *Pedagogicheskoe izmereniye*. No. 3, pp. 16–34.
- Tul'chinskiy, G. L. *Dukhovnye itogi XX stoletiya i novyye paradigmal'nyye sdvigi* [Moral results of the 20th century and a new paradigmatic shift]. URL: hpsy.ru (mode of access: 20.09.2019).
- Zalevskaya, A. A. (1999). *Vvedeniye v psikholingvistiku* [Introduction to psycholinguistics]. Moscow, RGGU. 382 p.
- Zinin, S. A., Barabanova, M. A., Novikov, L. V. (2018). *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchitelei, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2018 goda po literature* [Methodological recommendations for teachers, based on the analysis of typical mistakes participants made in literature USE (Unified State Exam) in 2018]. Moscow. 29 p.

Данные об авторах

Обласова Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Института социально-гуманитарных наук, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия).

Адрес: 625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, 6.
E-mail: tatianaoblasowa@yandex.ru.

Логинова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации Института социально-гуманитарных наук, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия).

Адрес: 625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, 6.
E-mail: e.a.loginova@utmn.ru.

Authors' information

Oblasova Tatyana Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Russian and Foreign Literature of the Institute of Social Sciences and Humanities, Tyumen States University (Tyumen, Russia).

Loginova Elena Alexandrovna – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Professional Communication of the Institute of Social Sciences and Humanities, Tyumen States University (Tyumen, Russia).