

В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ-БИБЛИОТЕКАРЮ



И.И. ТИХОМИРОВА,

ОТ ЧТЕНИЯ –
К ТВОРЧЕСТВУ ЖИЗНИ



В помощь педагогу-библиотекарю

И. И. Тихомирова

От чтения – к творчеству жизни

«Ассоциация школьных библиотекарей
русского мира (РШБА)»

2017

Тихомирова И. И.

От чтения – к творчеству жизни / И. И. Тихомирова —
«Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА)»,
2017 — (В помощь педагогу-библиотекарю)

ISBN 978-5-9908635-7-6

Книга представляет собой сборник авторских статей, написанных в разное время, но объединённых общей темой житнетворчества детей на материале чтения лучших художественных произведений. В основу сборника положена идея классика библиотековедения и психологии чтения Николая Александровича Рубакина, выраженная в эпиграфе к книге: «Мы не к книге, а к жизни зовём наших читателей». Сообразуясь с этой задачей и опираясь на конкретные жизненные примеры, автор сборника выстраивает методическую систему руководства чтением художественной литературы, ведущую ребёнка к познанию жизни и центрального объекта» книжной Вселенной» – человека в его индивидуальной неповторимости, многогранности характера и душевных свойств личности. Большое место в методической системе автор уделяет диалогу взрослого и ребёнка, характеру вопросов для размышления и их направленности на жизненные ценности, отраженные на страницах детской литературы. Определяющим фактором жизненной функции художественного произведения, автор считает воспитание культуры чтения ребёнка, развитие способности его сознания проникать в психологию человека, изображенного писателем, что ведёт к пониманию поведения реальных людей в сходных жизненных ситуациях. Особое внимание уделено автором чтению ребёнком детской классики, отражающей правду жизни и человека в ней. Автор обращает внимание своего читателя на разницу в подходе к руководству чтением художественной литературы со стороны педагога-библиотекаря, учителя-словесника и родителя.

© Тихомирова И. И., 2017

© Ассоциация школьных
библиотекарей русского мира
(РШБА), 2017

ISBN 978-5-9908635-7-6

Содержание

От автора. Как зарождалась эта книга	7
Слово к педагогу-библиотекарю	13
Раздел 1. Творческое чтение и творчество жизни	15
1. Читать – значит создавать образ собственной жизни и самого себя	15
2. О модели чтения, ведущей к творчеству жизни	24
3. Как литература входит в жизненный состав читателя	32
4. «Переселение из мира внешнего в мир внутренний»	37
5. Семейное чтение как подготовка ребёнка к жизни	41
6. Роль чтения в поддержке детской одарённости	47
Конец ознакомительного фрагмента.	48

И. И. Тихомирова
От чтения – к творчеству жизни

© РШБА, 2017

© Тихомирова И. И.

* * *

От автора. Как зарождалась эта книга

Подход к чтению художественной литературы с позиции влияния ее на создание читателем образа собственной жизни и самого себя возник в моем сознании давно. Первая моя статья на тему, вынесенную в название книги, была написана в середине семидесятых годов прошлого века и опубликована в журнале «Библиотекарь» № 1 за 1976 год. Название её – «Творчество понимания людей» – подсказал мне писатель Михаил Пришвин, рассказами которого и статьями я в то время увлекалась. Самой же темой жизненного подхода к чтению художественной литературы «заразил» меня читатель библиотеки, где я работала после окончания Библиотечного института. Он был любителем и знатоком классической литературы. Звали его Александр Михайлович Левидов, по профессии юрист и врач. По отношению к искусству слова он не был профессионалом, а был простым читателем и знатоком. Знал поименно всех персонажей классической литературы, о каждом из них и обо всех вместе мог рассказывать как о живых людях, хорошо ему знакомых, как будто жил рядом с ними всю жизнь.

Позже такой подход я увидела в «Энциклопедии литературных героев», изданной в 1997 году в издательстве «Аграф». Она вместила в себя более девятисот персонажей литературной классики, вошедших в культурное сознание человечества. Среди упомянутых персонажей на страницах «Энциклопедии» были и дети. Литературные герои в «Энциклопедии» не просто поименно названы, а каждый охарактеризован с учётом его индивидуальности и вместе с тем – универсальности, с той степенью убедительности, будто это не плод фантазии писателей, а живые реальные люди. Отношение к персонажам как к живым людям в процессе создания произведения и в процессе чтения обосновал в предисловии к «Энциклопедии» писатель Фёдор Сологуб. Размышляя о судьбах героев литературной классики, он назвал их *«нетленным племенем людей, вечно живущих на земле»*. По его мнению, *«они-то и есть настоящие подлинные люди, истинное неумирающее население нашей планеты, могущественные строители наших душ»*. Плод воображения и фантазии писателя, претворенный в художественном образе, обладает, как он сказал, *«неизъяснимой витальной силой... более жизненной, чем сама жизнь»*. Всё, что свойственно реальным людям, спрессовано в персонаже до образа, до типа, в которых каждый читатель узнает себя или знакомых ему по жизни людей. Созданные поэтической фантазией писателей-классиков, литературные персонажи настолько индивидуализированы, что они предстают перед читателем *«живее живых»*, раскрывая общечеловеческие характеры и судьбы людей. В качестве примера он привёл образ Подколёсина, созданного Гоголем и раскрытого Достоевским. *«Какое множество умных людей, – писал Достоевский в романе «Идиот», – узнав от Гоголя про Подколёсина, тот час же стало находить, что десятки и сотни их добрых знакомых и друзей ужасно похожи на Подколёсина»*. Гений писателя открыл в человеке то, что свойственно многим людям, но они в реальной жизни этих свойств не замечали, их черты были распылены, пока не открыл, не познал, не сгустил их характерные черты до образа Гоголь. Каждому великому художнику слова дано острее других ощутить внутренний мир человека с плюсами и минусами его характера и передать эту тайну людям.

Способность классической литературы создавать живых людей на 20 с лишним лет раньше изданной «Энциклопедии литературных героев» открыл мне Александр Михайлович Левидов. Он познакомил меня с рукописью книги, над которой работал в то время. В рукописи она называлась идентично книге Виктора Острогорского «Руководство к чтению художественной литературы», с которой А. М. Левидов познакомил меня. Видя, что я заинтересовалась этой темой, и понимая, что, работая в юношеской библиотеке, я имею дело с детской и юношеской литературой, он призвал меня аналогичным способом изучать её персонажей. Как главный мой учитель, хорошо понявший суть профессии «библиотекарь», её педагогические

возможности, он сумел дать направление моей профессиональной и научной деятельности, подсказал и тему кандидатской диссертации» – «Литературное развитие старшеклассников в условиях библиотеки».

Сама судьба в лице А. М. Левидова подарила мне знакомство с человеком, определившим мой профессиональный библиотечный путь и направивший его на руководство чтением художественной литературы, населённой сотнями и тысячами уникальных «жителей», каждый из которых неповторим. Оказалось, что предметом глубокого жизненного интереса этого человека, обладающего незаурядным читательским талантом, является проблема восприятия художественной классики и познание через неё глубин человеческой души.

После его смерти в 1968 году его сын Виктор, ученый в области технических наук, проникнувшись идеями своего отца-гуманитария, увидев в его труде огромное социальное значение в условиях нарастающей духовной деградации общества, отказался от техники и посвятил остаток своей жизни продолжению дела отца. Он подготовил рукопись отца к изданию и сумел заинтересовать ею издательство Ленинградского университета (ЛГУ). Там посмертно были изданы в 1977 году 12 глав (из 32) книги А. М. Левидова под общим названием «Автор-образ-читатель». Предисловие к книге, названное «Уникальное исследование», написал заслуженный деятель науки РСФСР, профессор-психолог В. Н. Мясищев. Особенность этого исследования автор предисловия увидел в том, что она имеет отчётливо выраженный психолого-педагогический характер, подпадающий под научное направление *«психология творчества и восприятия художественных произведений»*.

Об авторе известный социолог, заведующий лабораторией социальной психологии НИИКСИ СПГУ В. Е. Семёнов писал: «Многие просвещённые люди, ученые в нашей стране и за рубежом, знают имя А. М. Левидова как оригинального мыслителя, философа искусства, исследователя классической литературы, автора фундаментального труда „Руководство к чтению художественной литературы“. Эта книга создавалась под впечатлением одноименного труда педагога В. П. Острогорского, написанного в конце XIX столетия, и в силу большого читательского спроса на неё неоднократно переиздавалась. Творчество А. М. Левидова ещё в рукописном виде высоко оценили такие выдающиеся люди искусства и науки, как В. И. Немирович-Данченко, Б. Б. Пиотровский, Д. Б. Кабалевский, Д. С. Лихачёв и др.

Фактически став ученицей Александра Михайловича – читателя моей библиотеки, некоторое участие в рождении его посмертно изданной книги принимала и я. Совместно с профессором ЛГУ В. Г. Ивановым было написано второе предисловие ко всем трём изданиям книги. Оно названо «Сквозь призму художественного образа». Именно художественный образ является языком искусства, связующим звеном творчества писателя и творчества читателя в познании глубин психологии человека и жизненных смыслов. В отличие от подавляющего большинства работ, посвященных вопросам искусства, А. М. Левидов в своей книге не столько говорит об искусстве, сколько показывает само искусство, сами художественные образы, саму живую ткань произведений, не столько говорит о восприятии, сколько формирует, направляет, организует его на философской основе. Как и в упомянутой мной «Энциклопедии литературных героев», А. М. Левидов шёл по определенным принципам познания человека, отраженного в великой классике. В указателе литературных персонажей, названных в его книге и охарактеризованных с точки зрения их уникальных, особенных или всеобщих черт, содержится более четырехсот имён, расположенных в алфавитном порядке, начиная с Акакия Акакиевича (Н. Гоголь, «Шинель») и заканчивая Яичницей (Н. Гоголь, «Женитьба»).

Особое внимание в книге автор уделил образам-типам, имеющим всеобщий универсальный смысл: каждый человек в той или иной степени обладает их свойствами. Назовём их: Дон-Кихот, Гамлет, Тартюф, Гобсек, Молчалин, Онегин, Печорин, Хлестаков, Обломов, Иудушка Головлёв, Беликов, Василий Тёркин. Все они живут только в истинном искусстве, называемом «классика». Если мы говорим, что этот писатель – классик, то мы имеем основание сказать о

нём: он познал человека так глубоко и всеохватно, как никто другой из писателей, и возвысил читателя до такого познания. Он рассказал правду о человеке и дал нам через чтение и перечитывание постигать эту правду всю жизнь, никогда её не исчерпывая, как неисчерпаемым является и каждый отдельный живой человек.

Надо сказать, что книга А. М. Левидова «Автор-образ-читатель» не единственная, которую сыну удалось подготовить к изданию и опубликовать. Ещё 13 глав фундаментальной рукописи отца вошло в книгу «Литература и действительность», вышедшую в свет в издательстве «Советский писатель» в 1996 году, когда уже не было в живых не только автора, но и того, кто готовил текст к изданию, – его сына. Остальные 7 глав рукописи А. М. Левидова должны были составить книгу «Загадка человека и искусство». Но сына не было, и книга осталась лежать где-то в архивах издательств. Следы её затерялись.

Сосредоточившись целиком на книгах отца и опираясь на его идеи, Левидов-младший создал собственный учебный курс «Психологические аспекты воздействия художественной литературы на духовное развитие человека». Главная задача этого курса на основе человекознания – через литературу возвышать и объединять людей, *«пробуждать чувства добрые»*. Этот курс был поддержан Лабораторией социальной психологии НИИ комплексных социальных исследований СПбГУ. Автор читал свои лекции в качестве спецкурса на факультете психологии ЛГУ в 1985-1988 годах. Со временем название курса трансформировалось, и он стал называться «Искусство как самопознание и человековедение». А ещё позже, перед концом жизни, (1995), он был назван ещё короче – «Искусство как человековедение». Следует упомянуть тот факт, что Виктор Александрович Левидов как создатель нового научного направления стал одним из победителей конкурса 1992-1993 гг. по гуманитарным наукам фонда «Культурная инициатива». В последние годы жизни на основе разработанного курса В. А. Левидов подготовил к изданию собственную книгу «Художественная классика как средство духовного возрождения», предисловие к которой, названное «Дон-Кихот – сын Дон-Кихота» (об авторе и его книге), написал В. Е. Семёнов, который поддерживал автора все последние годы его жизни. Как и книги отца, книга сына была издана, когда ни того, ни другого уже не было в живых. Издало её в 1996 году петербургское издательство «Петрополис» с надзаголовком «Государственная программа „Народы России: возрождение и развитие“».

В связи с тем, что круг моих профессиональных интересов связан с детской литературой и читателями-детьми, естественно, что вопросы человекознания я пыталась все годы решать на материале детской литературы и детского чтения, как и советовал мне А. М. Левидов, держа в поле зрения вопросы изображения человека в детской литературе и его восприятия детьми. Я разработала и читала на кафедре детской литературы и библиотечной работы с детьми в СПбГУКИ многие годы курс «Руководство чтением детей в библиотеке», который позже, в 90-е годы, трансформировался в курс «Психология и педагогика детского чтения». В обоих учебных предметах наибольший интерес для меня представлял вопрос индивидуального руководства чтением детей, рассматриваемого в тесной связи с духовно-нравственным воспитанием читающего ребёнка. Первостепенное значение при рассмотрении этих вопросов я всегда отдавала классической детской литературе и восприятию детьми литературных героев. Это направление заложено во все методические пособия, адресованные мной руководителям детского чтения, а позже, когда появилась новая профессия «педагог-библиотекарь», пособия адресовались этим специалистам и создавались именно для них. Среди пособий последних лет – «Педагогическая деятельность школьного библиотекаря», «Психология чтения школьников (в соавторстве с Г. А. Ивановой), «Добру откроем сердце» и «Родом из военного детства», «Читаем вместе с мамой».

Ещё раньше это направление было заложено в мои главы учебника «Руководство чтением детей в библиотеке» (1976) и «Руководство чтением детей и юношества в библиотеке» (1992). Главы посвящены индивидуальной работе с юными читателями. Второй учебник создавался в

период, благоприятный для глубокого изучения проблем человека как личности. В этот период возник журнал «Человек». Ставился вопрос о необходимости создания Института человека, а также Центра наук о человеке, носилась в воздухе идея создания в гуманитарных вузах кафедр человекознания. Неслучайно именно в издании учебника 1992 года его главным редактором Т. Д. Полозовой отмечалась человековедческая направленность библиотекovedения. Эта направленность, которую я старалась перевести на язык конкретной методики, очень импонировала моему профессиональному сознанию, так как она была связана с воспитанием в маленьком ребёнке большого человека.

Ещё раньше создания учебника, связавшего библиотекovedение с человековедением, пришли ко мне идеи Н. А. Рубакина, которого я по-настоящему открыла для себя с выходом двухтомника его избранных трудов (1975). Его размышления о роли художественной литературы, открывающие житнетворческий характер её чтения, органически слились в человеческом и житейском плане с мыслями отца и сына Левидовых, приблизили искания к моей библиотечной профессии, наполнили её новым содержанием. Идея творчества жизни через художественную литературу стала для меня не прикладной к профессии, а сущностной, органически включенной в библиотекovedение. Особое внимание я уделила теме познания Человека и его внутреннего мира в литературе. В понимании значения темы «Человек» для наших дней много открыл мне философ, академик Никита Николаевич Моисеев в книге «Восхождение к разуму»: *«Из-за горизонта начинает подниматься главная проблема современности – проблема Человека. Это проблема проблем! О том, что такое Человек, что представляет собой его личность, каковы его устремления, его идеалы, что значит счастье человека и самое главное – как обеспечить ему достойное будущее, – обо всём этом во все времена думали лучшие умы человечества»*. Незаменимой ценностью для понимания сути человека и роли художественной литературы в раскрытии жизненных смыслов явились для меня работы австрийского философа-гуманиста Виктора Франкла «Человек в поисках смысла» и «Сказать жизни „Да!“»

Параллельно учебнику и после выхода его в свет я писала статьи на эту тему, не оставив её и сегодня. По приблизительному подсчету я посвятила этой теме в разных её вариациях свыше 20 статей, которые составили костяк предлагаемого читателю сборника. Актуальность этой темы для наших дней осознана мной и в связи с бытующим нынче термином «экзистенциальное чтение», пришедшим к нам с Запада.

Предметное поле его, как популярно объяснил в статье «Зов Бытия», опубликованном в журнале «Библиотечное дело» (2011, № 17), Владислав Скитневский, это индивидуально-личностный опыт отдельно взятого человека, его бытие со всеми его сущностями, в котором все уникально и неповторимо. В России эта идея полнее, чем в философии, осмыслена в художественной литературе, в частности, в произведениях Фёдора Достоевского. Никто так глубоко, как он, не раскрыл проблему, как сделать себя человеком. *«Но сделаться человеком нельзя разом, а надо выделиться в человека»* – говорил он. Функцию выделявания из читателя человека, то есть его воспитания, и взяла на себя великая русская литература. Она не просто отражает жизнь, но *«навязывает»* читателю определённый взгляд на жизнь, как говорил Пушкин, *«чувства добрые пробуждает»*. *Суггестивную* (внушающую) функцию художественной литературы подчёркивал А. М. Левидов. Другое слово нашёл для объяснения воздействия литературы на человека Александр Солженицын. Это слово «подчиняет»: *«Литература подчиняет себе даже противящееся сердце»*. Австрийский философ и психиатр В. Франкл, говоря о роли литературы, использовал слово *«призывает»*. Понять зов бытия, изложенный писателем в произведении, для читателя означает сделать выбор: *«Кто я? Зачем я? Какой смысл в моём существовании? Каким бы мне хотелось или не хотелось быть? Как мне найти свой жизненный путь? Как не ошибиться в поиске!»* Любой из этих и подобных им вопросов упирается в главный: как сделаться человеком? У руля этой выделки и стоит литература, действующая не указательным перстом, а, как говорил Тургенев, через *«тайную психологию»*, для разгадки кото-

рой механического чтения недостаточно. Здесь требуется развитие способности читателя к творческому чтению, умению за придуманными писателем образами видеть живых людей и реальную действительность в целом.

Чтобы «выделка» читающего человека, а тем более ребенка, могла состояться, нужна направляющая рука педагога: через творческое чтение вести детей к творчеству жизни. Вот почему я начинаю свой цикл статей в данном сборнике с проблемы развития творческого чтения, видя в нём не цель, а средство для более важной цели – творчества жизни.

Статьи, помещённые в сборник, представлены читателю не в той последовательности, в какой они первоначально мной писались и были опубликованы в разных печатных изданиях. Их последовательность во времени диктовалась потребностями текущей жизни и не укладывалась в систему. Думая о создании сборника, я пришла к выводу, что надо идти не по годам написания статей, а по определённым принципам познания: от жизни как целого понятия и его связи с литературой и чтением (Раздел 1. «Творческое чтение и творчество жизни») к познанию человека в литературе и самопознанию читателя (Раздел 2. «Творчество понимания людей») и далее – к библиотечным ресурсам гуманизации ребёнка (Раздел 3. «Литературные ресурсы творчества жизни»). И всё это на материале читательского творчества – полноценного восприятия лучших образцов художественной литературы, именуемых словом «классика».

Несмотря на то, что сборник статей принадлежит только одному автору и касается только одной темы – чтения художественной литературы, он не является монографией. Он не является и научным сборником, требующим обязательных ссылок на источники цитирования. Скорее, это сборник эссе, моих субъективных размышлений, посвященных проблеме, вынесенной в заглавие книги. Я создавала сборник с таким расчетом, чтобы отдельные статьи могли читаться независимо друг от друга. Это оправдывает наличие в ряде случаев смысловых повторов. И все же я полагаю, что хотя книга состоит из отдельных, написанных по разному поводу и в разное время статей, ей присуща определенная целостность, подчиненная её заглавию.

Несмотря на то, что многие из статей написаны десять-двадцать и более лет назад, они, как я думаю, не утратили своей актуальности – напротив, они приобрели ещё большую злободневность в связи с тем, что положение с детским чтением с каждым годом ухудшается. Тревожат усиливающиеся разговоры об изъятии классики из школьных программ по литературе, «убиении ее в угоду лентяю». Все более неприемлемым становится нравственный уровень подрастающего поколения. Хлынувший поток изданий массовой литературы, адресованных детям, с каждым годом приобретает все более агрессивный по своему содержанию характер. На место традиционной гуманной литературы приходит мистика, вампиры, ужастики, страшилки и другая низкопробная литература наркотического свойства, уводящая ребёнка от жизни, пресекающая его нормальную социализацию и личностное развитие. Эта литература, если она в художественном плане состоятельная, тоже влияет на образ жизни, создаваемый читателем в своем воображении, но этот образ, в отличие от гуманного образа жизни, подсказанного классикой, – антигуманный. Исследования психологов выявили влияние «вампиризма» на детскую психику. Вот некоторые слагаемые этой философии:

- ощущение одиночества и непонятности своей персоны остальному человечеству;
- скука как антитеза творчеству;
- отсутствие целей;
- интерес к миру зла, к героям, любящим убивать;
- интерес к магии и волшебным существам;
- бегство от реальности в чтение;
- деградация «человека до ничтожества» (Солженицын) принимается за радостный образец;
- мотивы смерти.

О последнем слагаемом надо сказать особо. По данным ВОЗ, Россия стабильно и давно занимает одно из первых мест в Европе по количеству самоубийств среди детей и подростков. Активно содействуют этому «Сообщества смерти», расплодившиеся в Интернете. Дистанционные технологии в руках антигуманных людей оказались направленными на уничтожение детей. Подростков агитируют к суициду, к смертельно опасным поступкам, отваживают от реальной жизни с её проблемами, с её сложностью, порой несправедливостью, призывают к решению возникающих проблем простым способом ухода из жизни.

Важнейшая причина многих психических отклонений, преступных и саморазрушительных наклонностей – отсутствие творчества в детском и подростковом возрасте. Хорошо по этому поводу сказал главный редактор журнала «Искусство в школе» А. А. Мелик-Пашаев: *«Когда нет возможности проявить себя в созидательном, нравственном, одобряемом людьми направлении, активность, данная ребенку от рождения, или загнивает и умирает, как травинка, которой не под силу проломить асфальт, или взрывается, как запаянный кипящий чайник, не озабоченный тем, куда полетят осколки».*

Жизнь показывает, что дети, всерьез занимающиеся творчеством, не числятся среди правонарушителей. Творческая деятельность духовной направленности, к которой принадлежит чтение настоящей художественной литературы, гармонизирует мозговую деятельность ребёнка, выправляет личность оступившихся в жизни подростков не запретами и карами, а тем, что наполняет смыслом их повседневное существование. На страже жизни ребёнка стоят лучшие образцы художественной литературы, чтение которых утверждает ребёнка в мире, определяет самосознание, привлекает к реализации данных самой природой его жизненных возможностей, открывает перспективы его творческого развития.

Цель предлагаемых психолого-педагогических статей – помочь педагогу-библиотекарю в развитии его собственного читательского мастерства, на базе которого он сможет целенаправленно руководить чтением детей, направлять свою деятельность на познание ребёнком жизненных смыслов, на понимание им самого себя и окружающих людей, на поддержку способности жить в гармонии с миром, как подсказывает великая литература.

Слово к педагогу-библиотекару

Проблема воспитания подрастающего поколения, поставленная самой жизнью, обострила необходимость возрождения руководства детским чтением. Эту педагогическую систему создавали наши великие учителя Ушинский, Толстой, Сухомлинский. Она выдержала проверку временем, обеспечила духовность России, воспитала поколение, победившее фашизм. Ныне эта система успешно осваивается во многих странах мира. Она отвечает на все основные вопросы воспитания детей средствами книги и чтения. Главные из них: как приохотить детей к печатному слову, какие книги следует рекомендовать в том или ином возрасте, как научить ребенка полноценному восприятию, как с помощью литературы развивать ум и сердце ребенка, а также познавательные интересы и способности. Наконец, как из читающей личности вырастить самостоятельно думающего, активного, творческого человека, направленного не на потребление, а на созидание, как помочь растущему человеку превратить идеалы великих писателей в идеалы его собственной жизни. Руководство детским чтением – это сердцевина библиотечной педагогики. Лишившись ее, библиотека из центра культуры превращается в нейтральный по отношению к воспитанию детей информационный центр, выполняющий лишь прикладную, технологическую, исполнительную по отношению к читательским запросам функцию.

В профессиональной среде вокруг термина «руководство чтением» идут неумолкающие споры. По мнению многих специалистов, термин дискредитировал себя. В нем видят возврат к модели авторитарной педагогики с доминантой воздействия на личность, лишаящей ребенка права на свободу выбора. Считают, что позитивное влияние на детское чтение надо назвать иным термином. Кто-то предлагает «поощрение», кто-то – «стимулирование», кто-то – «поддержка». Выдвигается и термин «содействие». При всем уважении к этому ряду слов его нельзя признать идентичным понятию «руководство», ибо в нем нет направляющего вектора. Существующее положение дел с детским чтением надо не поддерживать, не содействовать ему, не поощрять, а в корне менять. Искать пути выхода из кризисного состояния. Формировать отношение к чтению как к творчеству собственной жизни. Заражать интересом к высокохудожественным произведениям. Активизировать восприятие. Это и должно взять на себя руководство детским чтением. Руководить – значит вести за руку, то есть направлять, регулировать, корректировать, помогать ребёнку в выстраивании позитивного образа его собственной жизни. Это отвечает потребности самого ребенка в развитии, в восхождении к высотам культуры, что самостоятельно, без направляющей руки взрослого, он сделать не в силах. *«Дитя, – говорил известный писатель и педагог В. Одоевский, – не может научиться из самих книг всему тому, что ему нужно знать. При книге необходимы объяснения и замечания искусного руководителя, который бы заставлял его беспрестанно вникать в смысл прочитанного и помог таким образом его разумешию».* Объяснения и замечания искусного руководителя необходимы ребенку и при выборе книг, чтобы в репертуар его чтения попадала доброкачественная, духовно наполняющая пища, а не суррогат, разрушающий психику. Объяснения нужны и для ответа на вопросы «Зачем читать?», «Что читать?», «Как читать?». Читать, чтобы читать – это одно, читать, чтобы достойно жить – это совсем другое.

Сегодня для возрождения и претворения в жизнь педагогической системы руководства детским чтением наступило благоприятное время. Идея поддержана самим президентом Путиным, предложившим превратить школьного библиотекаря в педагога-библиотекаря. Наша с вами задача – педагогическую функцию школьного библиотекаря поддержать снизу. Общими усилиями осваивать и развивать отечественные традиции, отвечающие велению времени. Руководство детским чтением – вклад России в копилку мировой педагогики, которым мы можем гордиться. Если каждый из нас влюбит в чтение хоть одного или нескольких школь-

ников, привьет вкус к великой литературе и поможет соотнести ее с жизненными задачами ребенка, живущего здесь и сейчас и думающего о будущем, то круги разойдутся широко. В их орбиту попадут другие. Эстафета ценностей, создающих понятие уровня и нормы духовного состояния нового поколения, будет принята и передана дальше.

В предлагаемом вашему вниманию сборнике статей я делюсь с вами не только своими размышлениями о роли художественной литературы в жизни детей, но и пытаюсь помочь вам практически в руководстве чтением детей, рекомендуя вопросы для обсуждения литературных произведений в ракурсе тех проблем, какие ставятся мной в той или иной конкретной статье о создании ребенком образа жизни через творческое чтение.

Раздел 1. Творческое чтение и творчество жизни

«Жить полной, разносторонней жизнью – это значит жить так, чтобы все силы человека имели бы случай упражняться, проявляться и расцветать»

Н. А. Рубакин

1. Читать – значит создавать образ собственной жизни и самого себя

(интегрированная статья, в состав которой вошло несколько ранее написанных статей на эту тему)

Профессор Ю. Н. Столяров, исследуя отражение в русских народных сказках письменности и чтения, обратил внимание на способность Елены Премудрой читать не только по «писаному», но и по «неписаному». Только во втором случае она справилась с поставленной перед ней трудной задачей. Как читать «по писаному», мы знаем – складывать из букв слова, из слов предложения, черпать из текста информацию. Чтобы чтение, как сказочной Елене, прибавляло не только знания, но и мудрости, надо уметь читать «по неписаному», то есть между строк, видеть не только реальный текст, а и воображаемый, догадываться, постигать смысл, создавать истину собственным умом. В наше время такое чтение и называют творческим. Чтобы разобраться в нем, начнём с понятия «творчество».

Творчеством, как известно, называют вид деятельности, порождающий как преобразование в сознании и поведении человека, так и создаваемые им продукты, отличающиеся оригинальностью, новизной и уникальностью. Творчество является одной из самых сильных мотиваций человека – потребности в самореализации. Его иногда называют синонимом жизни, сущностной характеристикой человека. Что касается социальной роли творчества, то оно является двигателем прогресса. «Рычагом преобразования мира» назвал его Даниил Андреев. Ведущую роль в творчестве играет активность субъекта творчества. Творческая энергия каждого человека в совокупности с творчеством миллионов людей составляет главный интеллектуально-энергетический ресурс страны. В отечественной психологии, в отличие от западной, творчеству, если речь идёт о детях, придавалось и придаётся духовно-нравственный, воспитательный смысл. В основе творчества лежит способность человека находить связи между не связывавшимися ранее явлениями, которые предстают в форме новых мыслей, новых моделей, новых образов, чувств и идей. Сходные усилия человек может проявить в разных видах деятельности: в решении жизненных проблем, учебных и иных задач, конструировании машин, в научных открытиях, в социальных преобразованиях.

В наше время используется близкое к понятию «творчество» слово «креативность» (от лат. creatio), означающее творческие способности. В отличие от творчества – реализованной способности – под креативностью понимают лишь потенциальную склонность к творчеству которой обладает каждый индивид и которая может проявиться в соответствующих условиях, а может остаться нереализованной, подавленной запретами, стереотипами поведения или неблагоприятными условиями. В творческих возможностях человека, в реализации их скрыты огромные интеллектуальные ресурсы, богатство будущего. Характерными признаками этой способности являются активность, свежесть восприятия, ассоциативное мышление, искренность и увлечённость.

Важное дополнение к определению творчества сделал психолог Л. С. Выготский в работе *«Воображение и творчество в детском возрасте»*. Он считал творчеством не только осуществлённый результат, но и особое *«построение ума и чувства, живущее и обнаруживающееся только в самом человеке»*. По его мнению, творчество мы наблюдаем там, где человек воображает, комбинирует, видоизменяет и создаёт что-либо новое в своём сознании. Учёный рассматривал творчество как процесс самореализации, удовлетворяющий внутренней потребности человека. В процессе творчества происходит мобилизация ассоциативных связей, воображения, памяти, изнутри формируется духовный мир личности. Об этом же говорил русский философ Н. Бердяев. Первичным в творчестве он считал не создание культурных ценностей, а подъем всего человеческого существа, направленного на преобразование мира.

Исследования в области креативности показали многогранность творческих способностей. Они развиваются в процессе деятельности. Каждый вид деятельности определяет свой вид творчества. Не является исключением и читательская деятельность.

Как же творчество проявляет себя в чтении? На первый взгляд кажется, что читающий человек ничего не создаёт, а лишь воспринимает творчество писателя. Но это не так. Просто мало кто задумывается, какие творческие процессы совершаются в его сознании, когда он читает.

Простое и образное определение дал этому понятию Л. С. Выготский. Она назвал творческим чтением *«воспроизведение чужого творения собственной душой»*. Н. А. Рубакин определил его как *«следовую реакцию на читаемый текст»*. Сходную по смыслу трактовку творческого чтения дал ленинградский учёный А. М. Левидов. С его точки зрения, творческое чтение – это *«жизнь произведения в сознании читающего человека»*. Определяющей в характеристике творческого чтения методист С. А. Абакумов назвал *«свободу мыслить своей собственной мыслью»*. Как бы по-разному ни определяли специалисты понятие «творческое чтение», все они говорят о способности человека реагировать на читаемый текст, активизировать по ходу чтения собственные мысли и чувства, оставлять след в душе от прочитанного произведения, развивать сознание, сравнивать изображённую писателем жизнь с реальной жизнью, наблюдаемой читателем, выстраивать свое отношение к тому образу жизни, какое избрал персонаж.

Антонимом данного понятия является репродуктивное или информационное чтение, направленное лишь на запоминание текста, на его механическое воспроизведение, на извлечение из текста нужных сведений.

Ответ на вопрос, какие же конкретные черты специфичны для творческого чтения, дают опыт и теория творческого чтения. Много проясняют, например, воспоминания известных в России людей о своём детском чтении. Из 42 авторов воспоминаний, собранных мной в хрестоматию *«Школа чтения»* (2015), большинство стали впоследствии писателями. Но есть среди них и художники, и актёры, и меценаты. Все они истоком своего творческого становления называют детское чтение. При всей разнице читательских откликов на прочитанные книги в них можно заметить общие черты. Они и высвечивают творческий характер чтения. Назовём некоторые из них:

- *чуткость к слову его многозначности, свежесть и непосредственность восприятия;*
- *яркость воображения, создание собственных образов и представлений, способность дополнять написанное материалом из запаса полученных ранее жизненных впечатлений;*
- *способность эмоционально включаться в события, изображённые в книге, откликаться на мысли и чувства персонажей своими собственными мыслями и чувствами;*
- *возникновение аналогий и ассоциаций в ходе чтения, позволяющее сравнивать, вспоминать, устанавливать связи читаемого произведения с имеющимся опытом и реальной жизнью;*

– работа самосознания: сравнение себя с персонажами, поиск общих и различных черт; формирование мировоззрения, рождение гражданской позиции;

– умение по немногим деталям воссоздавать целое, а целое видеть в деталях;

– интерес к судьбе автора и мысленное общение с ним в ходе чтения.

Внешними показателями творческого чтения является склонность к перечитыванию полюбившихся книг, открытость для передачи читательских впечатлений другим людям.

Перечисленными качествами, которые в каждом конкретном случае индивидуализированы, не исчерпывается творческий характер чтения, но и их достаточно для продумывания системы воспитания талантливого читателя. Важно иметь в виду, что именно наличием этих качеств определяется след книги в жизни читателя. Стоит прислушаться к словам Л. С. Выготского: *«Не само по себе чтение влияет, а переживание ребёнка в процессе чтения влияет на его развитие»*. Добавим: не только переживание, но и мышление, фантазия, память – активность восприятия в целом.

Наглядный образец творческого чтения создал немецкий писатель М. Энде в своей «Бесконечной книге», удостоенной премии Г.-Х. Андерсена. Наглядность на страницах книги достигается выделением шрифта. Одним шрифтом напечатан текст читаемой подростком Бастианом книги. Другим – передан его внутренний мир, поток его сознания в процессе чтения. Каков этот поток, видно из следующей рефлексии на текст читаемой книги: *Бастиан оторвался от книги. «Он вдруг вспомнил длинный коридор больницы, где оперировали его маму»; «Он подумал, как быстро летит время»; «Он увидел сходство себя с героем и задумался об этом сходстве»; «Он не мог сдержаться. Его глаза наполнились слезами»; «Он вообразил себя Атроем (герой читаемой книги), скачущим сквозь ночь»; «Он подумал – как бы я был рад помочь им»; «Крикнул от ужаса»* и т. д. То Бастиан представлял себе лицо героини, то чувствовал, как колотится его сердце. То мысли его мешались, то упорядочивались, и ему открылась нелегкая истина жизни.

Из писателей России наглядно представил творческий процесс чтения подростка на страницах своей повести «Чик и Пушкин» писатель Фазиль Искандер. С точки зрения изучения деятельности сознания читающего ребёнка этот пример многое раскрывает. Перед нами школьник, который без особого энтузиазма по заданию учителя взялся читать стихотворение Пушкина *«Песнь о вещем Олеге»*. Когда он дошёл до места, где змея, выползшая из черепа коня, обвилась вокруг ног Олега и *«вскрикнул внезапно ужасенный князь»*, что-то пронзило мальчика с незнакомой силой. В этой строчке замечательно то, что не уточняется, отчего вскрикнул князь. Конечно, и от боли, но и от страшной догадки: от судьбы никуда не уйдёшь. *«И Чик как бы догадался об этом. И его пронзило. И дальше уже до конца стихотворения хлынул поток чего-то горестного и прекрасного»*. Если поискать ключевое слово в этом отрывке, выражающего суть происходящего, то им, скорее всего, будет слово «догадался». Догадаться – значит, напасть на правильную мысль, сделать определённое предположение, не взятое извне, а рожденное в самом человеке. Заметим, не столько сам текст изумил подростка, сколько идущий от него импульс к собственной работе мысли. Стоило ему появиться, как *«хлынул поток чего-то горестного и прекрасного»*. И дальше: *«Чик чувствует какую-то грустную бессердечность жизни, которая продолжается и после смерти Олега. И в то же время понимает, что так и должно быть, что даже мёртвому Олегу приятней, что там наверху, на земле, озаренной солнышком, жизнь продолжается, река журчит, трава зеленеет»*. Новым в этом кусочке является не только ход размышлений читателя, усиливающий его чувства, но и привнесение им в текст того, чего в нем нет: журчащей реки, зеленеющей травы, светящего солнышка. Добавление, сделанное Чиком, – плод его читательского воображения. Теперь он читает не только глазами, а всем существом: внутренним зрением, внутренним слухом, внутренним осязанием. Перед ним рождается новая реальность, автором которой становится он сам: *«Он словно видит Игора и Ольгу на зелёном холме, видит пирующую у берега дружину и с тихой улыбкой говорит:*

„Конечно, друзья, мне бы хотелось посидеть с вами на зелёном холме, попить с дружиной, поговорить о битвах, где мы вместе рубились, но, видно, не судьба. И все же мне приятно видеть отсюда, что вы кушаете, пьете на зеленом холме. Пируйте! Пируйте!“». Как видим, Чик перевоплощается мысленно в князя Олега и от его имени говорит со своими потомками.

Предполагал ли мальчик до чтения стихотворения, что он может сочинить монолог, структурировать речь другого, неведомого ему человека, почувствовать и выразить его состояние? Эту способность открыл ему Пушкин. И не понимая, что с ним происходит, *«обливаясь сладкими слезами»*, Чик несколько раз перечитал стихотворение, удивляясь, что пушкинские слова начинают с каждым разом *«все больше и больше светиться, и зеленеть, как трава, на которой сидят Игорь и Ольга. В них стал приоткрываться какой-то милый дополнительный смысл*. Последняя фраза очень важна. Самостоятельное открытие читателем дополнительного смысла в поэтическом слове – это, пожалуй, и есть ключ к разгадке эмоционального влияния художественного произведения, заставившего подростка прочитать еще и еще раз все стихотворение.

Если Чик не понял, что послужило причиной радостного волнения при чтении стихотворения Пушкина, то мы с вами, проследив весь ход его восприятия, можем сделать определённый вывод. Именно творческий акт чтения, питаемый духовной энергией пушкинского слова и собственным воображением читателя, и обусловил наслаждение от этого процесса. Мальчик наслаждался открывшимся ему при чтении богатством собственной мысли, способностью в чужой текст вкладывать свой подтекст, проживанием особой реальности, созданной его фантазией. Можно с уверенностью сказать, что прочитанное таким образом произведение, ставшее событием внутренней жизни, не погаснет в его памяти, как десятки других, изучаемых в школе, и шлейф впечатлений от встречи со стихотворением Пушкина протянется на долгие годы. Такое состояние педагоги и называют самоактуализацией, обеспечивающее духовное развитие человека.

Нарисованная писателями М. Энде и Ф. Искандером сложная картина внутренней жизни читателя, в которой задействованы и мысль, и чувство, и воображение, и память, – конкретизированная модель творческого чтения. Эту активность и надо стимулировать, объективировать, должным образом оценить, поддержать. Взяв на себя это направление деятельности, библиотеки становятся не только центром информации, но и центром культуры чтения, растящим творческих личностей, в которых так нуждается сегодня Россия.

Когда мы ведём разговор о связи литературы с реальной жизнью, то особенно большое значение в развитии мозговой деятельности читателя приобретают аналогии и ассоциации. В обычном смысле слова аналогия (греч. *analogia* – соответствие, соразмерность) – это нахождение сходства между предметами и явлениями в каком-либо отношении. В литературном произведении, как и в реальной жизни, мы имеем дело с множеством явлений. Когда путём размышлений, сравнений мы приходим к установлению по каким-либо признакам сходства явлений, мы проводим аналогию. В этом плане большую роль играют персонажи классических произведений, ставшие нарицательными. Посредством их характеризуют реальных людей. Горький писал: *«Всякого лгуна мы называем-Хлестаков, подхалима-Молчалин, лицемера-Тартюф, ревнивца – Отелло и т. д.»* Но для того чтобы найти сходство, разумеется, надо знать объекты сравнений, суметь разглядеть в них схожие черты. В рамках своего читательского багажа уже трехлетние дети проявляют способность к нахождению параллелей. Одна мама рассказывала, что её малыш, увидев на книжной картинке Карлика Носа из сказки Гауфа, воскликнул: *«Ой, смотри, нос как у Буратино!»* А у отдельных детей, которым родители читают сказки, обнаружена способность к установлению аналогий уже на уровне характеров. Как рассказала доктор наук Н. Е. Добрынина, её внуки Анна и Кирилл, когда были маленькими, слушая сказку С. Михалкова «Три поросёнка», нашли сходство Нуф-Ну-фа с Анной, а Ниф-Нифа – с Кириллом. А когда бабушка спросила: «А я – волк?», они ответили: «Нет, ты Наф-Наф». Говоря

об аналогиях как элементе творческого чтения, надо отметить, что существуют литературные жанры, специально рассчитанные на установление аналогий. К ним относятся басни, притчи, мифы – жанры, в основе которых лежат аллегории, то есть иносказания, содержащие намеки на что-либо другое. В баснях, например, под видом животных изображаются люди с их пороками – лицемерием, ханжеством, жадностью, тупостью. В притчах изображаются конкретные события, имеющие обобщающий характер, и каждый думающий читатель способен перенести их смысл на свою жизнь или жизнь окружающих людей. То же самое можно сказать и о греческих мифах, герои которых – боги, олицетворяющие определённые человеческие качества – мудрость, силу, воинственность, трудолюбие и т. д. Сравнивая реальных людей с теми или иными богами, читатели находят и в реальных людях аналогичные черты.

Другим качеством творческого чтения, необходимым для сопоставления жизни, изображенной в литературе, с реальной жизнью, являются ассоциации (от лат. *association* – соединение). В наиболее общем виде это любая установленная функциональная связь между двумя или более элементами, при которых актуализация одного из них влечет за собой появление другого. Психофизиологической основой ассоциации является условный рефлекс, который возникает самопроизвольно в ответ на стимул. Ассоциация, рожденная при чтении, – это любая автоматически возникающая реакция на слово, образ, мысль. С опытом мозг человека становится огромным складом воспоминаний и вымыслов, доступ к которым всегда открыт. И что бы ни произошло, воображение мгновенно извлекает из этого склада что либо сходное или противоположное и воплощает это в мелькнувших образах. При чтении художественного произведения ассоциации могут непроизвольно возникать при восприятии отдельного слова или при упоминании имени автора. Иван Бунин вспоминал, как при упоминании имени Лермонтова в его сознании мгновенно возникали картины снежной вершины Казбека, Дарьяльского ущелья, долины Грузии, где шумят *«обнявшись, точно две сестры, струи Арагвы и Куры»*, облачной ночи в Тамани, дымной морской синевы, в которой чуть белеет вдали парус.

Ассоциации могут идти и в обратном направлении: от реальной действительности – к литературному произведению. Так, у ребенка, пришедшего в Таврический сад, если он до этого читал стихи К. Чуковского, мгновенно возникает *«Мойдодыр»*. При упоминании улицы Басейной встает образ человека рассеянного, персонажа стихотворения С. Маршака. При этом ассоциации могут быть зрительные, слуховые, тактильные. Работа с ассоциациями в библиотеке – своего рода игра. Например, ведущий говорит – *Робинзон Крузо, дети – борода, корабль, острое, следы, Пятница, хижина, лодка* и т. д. Тот же самый прием может быть использован и при упоминании названия произведения или имени автора. Цель работы с ассоциациями, как и с аналогиями – увязать в сознании читателя литературное произведение с жизнью в разных аспектах, показать, как литература и жизнь творчески нераздельны.

Исследователь природы и специфики детского творчества Ю. Б. Гатанов в своей книге *«Курс развития творческого мышления»* указал на два типа мышления у человека: *конвергентное*, суть которого – нахождение единственно правильного ответа на поставленный вопрос (викторина), и *дивергентное*, предполагающее несколько решений, каждое из которых можно считать правильным. Второй тип служит средством для рождения оригинальных идей и самовыражения. Он и является собственно творческим.

Когда мы говорим о чтении детей как творческом процессе, то, очевидно, принцип множественности надо признать органичным для него. Он проявляет себя не только в том, что восприятие разное у разных людей, но и в том, что у одного и того же читателя в разные мгновения жизни оно различно. Эта многовариантность соответствует не только природе восприятия, но и природе художественной литературы, рассчитанной на сотворчество читателя и непредсказуемость его реакций. Вот почему многообразие ответов на вопрос, не касающийся точного знания, должно поощряться педагогом, а однообразие – настораживать.

Какая же сила движет творческим чтением? Ответ на этот вопрос дают теоретики. Двигателями творческого процесса чтения они называют связанные между собой все органы чувств человека и все свойства его сознания. Среди этих *«полководцев души»* (выражение режиссера К. С. Станиславского) они особо выделяют роль воображения. Именно оно способно создавать то уникальное в восприятии читаемой книги, что не имеет аналогов, что присуще только данному читателю, что соединено с его индивидуальным миром, что способно на основе чужого жизненного опыта, отражённого в книге, создавать и обогащать свой. Воображение связано с мышлением, памятью и чувствами. Одно усиливает другое.

У зрелого читателя творческий процесс чтения совершается самопроизвольно. Его сознание к этому подготовлено опытом чтения. Что касается детей, то здесь рассчитывать на активность их творчества, тем более творчества жизни, в большинстве случаев не приходится. В качестве *«полководцев души»* выступают взрослые – родители, педагоги, воспитатели, которые посредством вопросов и других методов стимулируют творческое чтение ребёнка.

Исследуя ранние ступени творческого чтения дошкольников, психолог Е. Л. Гончарова пришла к выводу, что формирование *«ядра»* способности с помощью чтения присваивать опыт жизни и наблюдений других людей составляет главное содержание ранних ступеней приобщения к чтению любого ребенка. Речь идет не о творчестве, а лишь о присвоении чужого опыта жизни. Суть методики работы с дошкольниками, находящимися еще на стадии слушателей, – превратить содержание текста в содержание личного эмоционального и познавательного опыта ребенка, без попыток трансформировать текст применительно к творчеству его собственной жизни. Педагог содействует сопереживанию полюбожившимся персонажам и простейшим эстетическим и нравственным оценкам их поведения: хорошо или плохо они поступили.

Чтобы развивать творческое чтение, первым делом полезно развенчать мнение читателей о лёгком чтении художественной литературы. *«Литература, – говорит А. М. Левидов, – это судьбы людей, это сложность человеческих взаимоотношений, это действительность с её противоречиями, это тонкость и глубина психологии персонажей, это творчество писателя, требующее ответного творчества читателя».* Вместе с этим нужна установка читателя на понимание двойственной природы искусства слова. С одной стороны, это *вымысел*, с другой – *реальность*. Задача читателя – в *придуманной* писателем жизни распознать *подлинную* жизнь. Диалектика превращения недействительности в действительность и составляет зерно творчества читателя. В работе с литературным произведением важно обратить внимание читателей на особую ёмкость художественного слова, на его возможность вызывать у читателей бесчисленное множество мыслей, представлений, объяснений, чувств и образов.

Как уже было сказано, творчество начинается с воображения. Воображать в процессе чтения – означает видеть и слышать внутренним зрением и слухом. Возникающие в сознании образы пробуждают чувства, будоражат память, активизируют внимание и мысль. С «подстёгивания» воображения и следует начинать развивать читательский талант ребёнка. Здесь могут помочь вопросы и задания типа *«Как ты представляешь ту или иную сцену из прочитанной книги? Какие образы встают перед твоими глазами? Что бы ты стал делать, если бы созданный вымысел стал реальностью?»* Прозвучавшее в вопросе *«если бы»* подталкивает воображение, выводит читателя из состояния холодного наблюдателя в активного участника.

Для мобилизации воображения педагоги придумали много специальных приемов и способов, которые могут быть использованы и родителями в домашних условиях. Например, устное словесное рисование: нарисовать словами картину, которая родилась в сознании ребёнка при восприятии того или иного слова, эпизода, изображённого в книге. Эту же цель преследует и творческий пересказ прочитанного от имени героя или своего собственного «Я». Содействует активизации воображения также метод иллюстрирования текста (*«Если бы ты был художником, какие бы иллюстрации ты нарисовал к тексту прочитанной книги?»*) Большое внимание в деле развития читательского таланта специалисты уделяют выразительному чтению.

Главное при этом – проявление эмоционального отношения чтеца к предмету изображения. Слово живёт в звуках голоса. Модуляцией голоса, а иногда и жестами, мимикой чтец и должен вскрыть произведение в его глубине, выразить свое отношение к происходящему, увлечь слушателей.

Специфика художественной литературы, отражающая жизнь человеческого духа, подсказывает педагогу (родителю) психологический аспект разговора с ребёнком, направленный на человека, на развитие способности проникать в его внутренний мир, понимать склад души каждого, вдумываться в мотивы поведения. Отсюда – жизненно важная задача: учить через чтение познавать людей и самого себя. Этой цели служат вопросы: *«Как объяснить поведение персонажа?»*, *«Чем обусловлен его поступок?»*, *«Разделяете ли вы его?»* В психологический аспект входит и развитие самосознания читателя. Вглядываясь в духовный мир литературных героев, читатель невольно переносит его на себя и в себе самом открывает новые качества и возможности.

В творческом развитии читателей могут найти применение не только вопросы со стороны взрослых, но и собственные вопросы детей, которые у них возникают по ходу чтения той или иной книги и которые они хотели бы обсудить. В развитии творческого чтения детей большое место должно занимать сравнение прочитанного с окружающей действительностью. В методике освоен путь от произведения к жизни, от жизни – к произведению, позволяющий воспринимать реальную жизнь и литературу в единстве, полнее и красочнее. Не случайно наш отечественный историк В. О. Ключевский назвал чтение *«мостком»* между книгой и жизнью, по которому в ту и другую сторону проходит читатель. Из мира реальной жизни читатель входит в вымышленную жизнь проживает ее вместе с персонажами, а познав ее, вновь возвращается к реальной. Пройденный путь что-то меняет в его представлениях о жизни. Человек при входе в книгу и при выходе из нее – это разные люди. Никто не берется подсчитать, сколько новых нейронных связей образовалось в его мозге, пока он читал, с каким новым взглядом на жизнь он вышел из книги.

Весь арсенал направлений и методических приёмов развития творческого чтения (мы назвали лишь его часть) должен быть освоен в педагогической практике. Это профессиональный инструментарий учителя, библиотекаря, родителя, соответствующий природе художественной литературы и особенностям мышления детей. Его применение реализует воспитательный потенциал книги, отвечает задаче творческого развития ребёнка и целям развития его души.

Подводя итоги, можно сказать, что в индивидуальном плане творческое чтение:

- развивает ведущие структуры мозга и прежде всего, правое полушарие, ведающее образным мышлением человека;
- расширяет эмоциональное освоение человеческого опыта, охватывающего прошедшее, настоящее и будущее;
- предоставляет свободу мыслить собственной мыслью, определять ценности, формировать жизненные задачи;
- даёт ключ к пониманию смысла жизни и собственного предназначения;
- психологически и нравственно развивает читателя – открывает глубины духовного мира человека, сближает читателя с людьми, ведёт к познанию самого себя как личности;
- вызывает воспитательный эффект, стремление жить в соответствии с высшими эталонами человечности;
- является способом поддержки и развития интереса к чтению лучших художественных произведений, открывает ценность классики.

До сих пор мы говорили об индивидуальном значении для ребёнка творческого чтения. Но если представить себе, что данное произведение прочитали тысячи, а может быть, и миллионы людей, то чтение становится социальным явлением, интеллектуальным ресурсом и дви-

жущей энергией общественного развития, обеспечивающей подрастающему поколению поступательное движение. Творческое чтение связывает поколения, вносит свой вклад в прогресс и в повышение нравственного уровня людей, реализует социальную миссию художественной литературы.

Как творческое чтение художественной литературы влияет на миллионы людей, прочитавших какую-то социально значимую серьёзную книгу, обстоятельно раскрыла в своей книге *«Функция художественного образа в историческом процессе»* известный академик М. В. Нечкина. Она начала исследование проблемы с коренного вопроса о том, как воздействует художественный образ на читателя. Здесь и выступает на передний план элемент творчества читателя, когда скупые признаки явления, отобранные писателем, вызывают в читателе представления о полнотелом богатстве явления. Для убедительности этой мысли она привела пример из поэзии Пушкина о Наполеоне. На нем треугольная шляпа и серый походный сюртук – всего две приметные черты. Но читательское сознание прибавляет к этим двум множество других, знакомых ему по более ранним впечатлениям от образа Наполеона. Принцип состоит в воссоздании богатейшей жизненной множественности через малое число её признаков. Функция *«воскрешения»* – это и есть творчество читателя. Она особенно видна на примерах тех художественных текстов, которые оставляют читателю поле для домысливания. Делать это, как она говорит, хорошо умел Маяковский. Убеждает приведённый пример: *«Приду в четыре, – сказала Мария. /Восемь./ Девять. /Десять»*. Показателен комментарий к этим строкам: *«Здесь не сказано, что Мария не пришла. Тут ни слова не произнесено о том, что пережил из-за этого любящий человек. Но тут сказано, что она не пришла. Тут с огромной силой доведено до сознания читателя, что пережил любящий человек»*. В мобилизации множества явлений, хранящихся в опыте читателя, и состоит функция художественного образа. Что лежит в подвалах души читателя, волею писателя воссоздаётся, активизируется, находит объяснение жизни, захватывает его. Это и есть реализация преобразующей человека роли литературы. Информация как таковая бессильна сложить из треугольной шляпы и серого сюртука Наполеона: это только сюртук и шляпа – больше ничего. Наполеон воскреснет, только если в читателе вызван целый мир его личных впечатлений, опыта, догадок. Писатель воссоздаёт в душе читателя больше, нежели непосредственно содержит даваемый им образ. Он стоит у пульта управления мозговой деятельности читателя, в работе которой и кроется воздействие литературы. В читательском сознании возникают новые точки зрения на жизненные явления, происходит переосмысление читателем ранее принятых решений. Этот опыт создаёт связь поколений, соединяет отцов и детей, внуков и дедов. Если такого не происходит, поток жизни будет нести такого человека по поверхности, как соринку.

Раскрытая историком суть влияния литературы, как и других видов искусства, на человека и делает из него человека своего времени. Динамизм эпохи немыслим без роста сознания. А работа сознания происходит в акте чтения. Влияние образа на исторический процесс историк показала в своей книге на примере *«Женитьбы Фигаро»* Бомарше. Наполеон Бонапарт признал, что занавес революции взвился во Франции благодаря этой пьесе. О революции там не сказано ни слова. Но новая эпоха вступила в сознание благодаря этой книге. Один тот факт, что сразу после премьеры спектакль повторили сто раз, уже говорит за себя. *«Никто не посчитал, – говорит Нечкина, – кто из этих зрителей участвовал через пять лет во взятии Бастилии»*. Подобную силу в России имело *«Горе от ума»* А. С. Грибоедова. Скликая единомышленников, эта пьеса приняло активное участие в движении российских умов. Для юных читателей огромное влияние на их жизненные установки сыграли *«Два капитана»* В. Каверина, *«Как закалялась сталь»* Николая Островского, *«Повесть о настоящем человеке»* Бориса Полевого. А для подростков – *«Тимур и его команда»* Аркадия Гайдара. Не случайно повесть вызвала в свое время целое движение в защиту семей красноармейцев и нашла продолжение в современном волонтерском движении. Характерен отзыв современной девочки из Челябинска

на эту повесть: *«Может быть, это были не детские игры? Просто так жили, потому что так и надо жить»* (Дарья 12 лет.)

Воссоздавая действительность в слове, писатель в читательском сознании слово вновь переводит в действительность. Он зримо воссоздаёт джунгли и прерии, экватор и Арктику, где читатель никогда не был. Посредством в читателе образов в ответ на прочитанное расширяется сфера его жизненного опыта, и он вместе с этим растет как читатель и как личность.

Говоря о творчестве читателя, историк Нечкина особо выделяет дар сопереживания, полагая, что именно в нем скрыто воспитательное воздействие художественного произведения. Через сопереживание искусство содействует развитию человека, а через него – и всего человечества.

Заканчивая разговор о функции художественного образа в историческом процессе, о могущественном участии читателя в творчестве, автор высказывает очень важную мысль: влияние литературы не исчерпывается количеством читателей, как бы ни было велико его значение. Читатели – посредники между литературным произведением и нечитателями. От них через межличностную коммуникацию широким кругом идёт воздействие на дух времени, на формирование морального критерия эпохи и нации. *«Читателей, скажем, пятьсот, а носителей духа времени почему-то пятьсот раз по пятьсот. Все эти живые „клеточки“ событий и слагают историческое время»*. Обогащение и возвышение человеческого сознания и эмоциональной сферы человека, включение творческого начала в сам акт чтения, а через него и в реальную жизнь – залог общественного прогресса и развития нации.

2. О модели чтения, ведущей к творчеству жизни

«Высокое художественное произведение заставляет читателя волей-неволей думать над жизнью, о её цели, смысле, её правде и неправде».

Н. А. Рубакин

(дополненный вариант статьи, опубликованный в журнале «Литература в школе», 2005, № 2)

Начну с примеров. Вот что говорил по этому поводу поэт Булат Окуджава, прочитавший рассказ Чехова «Поцелуй»: *«Я, современный человек, отправляясь в ту эпоху, сталкиваясь с незнакомыми мне героями, начинаю ощущать себя соучастником их жизни и думаю (вот что знаменательно!) не о том, как они поведут себя в дальнейшем, что им предстоит, для чего они, а о том, как мне жить дальше, что предстоит нам, для чего мы на этом свете, правильно ли мы живём».*

О результате подобных раздумий мы можем судить по ответу лауреата премии «Оскар» режиссера Владимира Меньшова на вопросы, которые задала ему корреспондент «Литературной газеты» (№ 37, 2009): *«Кто Вас сделал таким? От кого Вы получили фундамент своей личности?»* Меньшов ответил, что этот фундамент сформировали в нем книги. Сначала это были Дюма, Купер, Ж. Берн. Потом пошли более глубокие. Лет в 14 он влюбился в Гоголя и Герцена. *«Я был книжным человеком, К реальной жизни я подходил с теми мерками, какие почерпнул из книг. Я был непримиримым максималистом, готовым при любом несовпадении реальности с книжными принципами воскликнуть: „Это неправильно, так быть не должно“».* Книги – а он умел отличать среди них талантливые, – подсказывали ему, какой должна быть жизнь и какими должны быть в идеале люди. По этим меркам он и строил свою жизнь. Опытом своего чтения Меньшов, может быть, и не зная этого, подтвердил мысль Н. А. Рубакина *«Книги через читателя формируют самую жизнь».*

Еще раньше об этом же говорил Л. Толстой. Он приписывал литературе животворную функцию. По его мнению, совокупная жизнь людей, обычаи так-то обращаться с родителями, с детьми, с женами, с родными, с чужими, с иностранцами, так-то относиться к старшим, к вышшим, так-то – к страдающим, так-то – к врагам, к животным, все, что соблюдается поколениями миллионов людей без малейшего насилия, но так, что этого нельзя поколебать, – все это порождение литературы.

Взяв эпиграфом данной статьи мысль Николая Александровича Рубакина, библиотековеда и психолога чтения мирового уровня, я и в понятие «жизнь» применительно к человеку вложила его же трактовку: единство «интимного, социального и космического». *«Интимная сфера»* – это мир души человека, соединившей в себе проявления разума, чувств, стремлений, отношений, идеалов и вкусов. Об этой стороне жизни Пушкин сказал коротко: *«Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать».* Причислим сюда и реакции, о которых говорил Чехов: *«На боль я отвечаю слезами, на подлость – негодованием, на мерзость – отвращением. По-моему, это собственно и называется жизнью».* *«Социальная сфера»* по Рубакину – это участие человека в общественной и профессиональной жизни, то, что часто сегодня называют социализацией. *«Космическая сфера»* – это взгляды на мир, на вселенную. Лучшее всего об этой составляющей сфере жизни сказал сокурсник Рубакина по Петербургскому университету В. И. Вернадский в своей книге *«Начало и вечность жизни»*: *«Это самое глубокое проявление самосознания, когда мыслящий человек пытается определить своё место не только на нашей планете, но и в Космосе».* Схожую мысль высказал и академик Н. Н. Моисеев: *«Человек должен осознать свою*

принадлежность не только к семье, стране, нации, но и ко всему планетарному сообществу, почувствовать себя его членом».

В понимании «социальной сферы» Рубакин акцентировал внимание на «делании». Для него «делать» – это и означало «жить». (Не расходится, в принципе, с подобным пониманием слова «жизнь» определение его, данное в «Словаре русского языка» (1981): «Совокупность всего пережитого и сделанного человеком»). Понимая жизнь как целостное явление, учёный констатировал: представление о жизни более всего даёт художественная литература. Именно она, как он говорил, *«выражает переживания человеческой души; помогает понимать, освещая с внутренней, интимной стороны все сферы или круги общественной жизни и общественных отношений, начиная с семейных и, развёртывая их всё шире и шире, до всего человечества».* Отсюда шло усиленное внимание Рубакина к разработке главной темы его профессиональной жизни – чтения как жизнедеятельного процесса.

Используя подход Рубакина к чтению художественной литературы, зададимся вопросом: жизнь, отраженная в литературном произведении, и жизнь реальная – тождественны ли они друг другу? Обратимся к книге петербургского учёного Александра Михайловича Левидова «Литература и действительность» (1987), предисловие к которой, названное «Крупное явление советской культуры», написал Дмитрий Сергеевич Лихачёв. Он представил читателям книгу Левидова в качестве недостающего звена, которого до сих пор не хватало в цепи литературного образования: *«Она учит постигать великое и задумываться над ним, учит мыслить, помогает человеку понять свое предназначение. Это целостная система, своего рода философия освоения художественности, творений».* В этой книге А. М. Левидов глубоко и обстоятельно проанализировал взаимоотношения реальной действительности и действительности, изображенной писателем. Автор назвал жизнь, изображаемую в художественной литературе, «инобытием» действительности, т. е. явлением, в чем-то схожим с реальной жизнью («бытие»), но не тождественным ей («иное»). Отмеченное противоречие касается, прежде всего, изображения в литературе людей. Они, с одной стороны живые, с другой – придуманные.

Литературные персонажи, как он говорил, иногда бывают настолько живые, настолько похожие на реальных людей, что им ставят памятники. В качестве примера он назвал памятник Тому Сойеру и Гекльберри Финну в Ганнибале (США), памятник Дон-Кихоту и Санчо Пансе в Мадриде, Жюлю Мегрэ – персонажу романов французского писателя Жоржа Сименона – в голландском порту Делфзейл. (Мы могли бы добавить к ним памятники многим персонажам отечественной литературы). Подробно остановился А. М. Левидов на «посмертной» информации о Шерлоке Холмсе: на доме № 221/В на Бейкер-стрит, известном по рассказам Конан Дойля, сделана надпись: «Здесь жил Шерлок Холмс». Всё в этом доме приведено в точное соответствие с описанием квартиры литературного героя Конан Дойля, вплоть до бытовых мелочей.

Для подтверждения мысли, что литература – это сама жизнь, А. М. Левидов много цитирует Белинского: *«Поэзия есть выражение жизни, или, лучше сказать, сама жизнь. Мало этого: в поэзии жизнь более является жизнью, нежели в самой действительности».* Великий критик переносит это жизненное понимание литературы и персонажей в ней на читателя: *«Читатели видят в его лицах живые образы, а не призраки, радуются их радостями, страдают их страданиями, думают, рассуждают и спорят между собой о их значении, их судьбе, как будто дело идёт о людях действительно существовавших и знакомых им».* В данном случае Белинский говорит о читателях повести Лермонтова «Герой нашего времени». Ту же мысль он высказывает и в очерке «Взгляд на русскую литературу 1847 года», распространяя её на всю сферу искусства: *«Искусство есть воспроизведение действительности, повторённый, как бы вновь созданный мир».* Однако в другом месте тот же критик высказывает иное: *«Создания поэта не суть копии с действительности, но они сами суть действительность, как возмож-*

ность, получившая своё осуществление». Получается противоречие. С одной стороны литература тождественна жизни, с другой – не копия.

При всей внешней несогласованности этих суждений они оба верны. Как утверждает Левидов, *«художественный образ в смысле познания реальной жизни даёт иногда больше, чем непосредственное наблюдение над самой жизнью»*. Для подтверждения сказанного он приводит мнение Гоголя о «Капитанской дочке»: *«Чистота и безыскусственность вошли в ней на такую высокую степень, что сама действительность кажется перед нею искусственной и карикатурной»*. Другой пример: Чапаев в кино оказался «выше» жизни: фотография нам мало говорит, и мы не хотим знать никакого другого Чапаева, кроме образа, созданного БА. Бабочкиным. Создатель этого образа избрал правильный путь – он отказался от копирования действительности во имя искусства. Для зрителей он оказался жизненнее самой жизни.

Фотография или отражение в зеркале – это далеко не художественное произведение. Надо от правды реальной жизни подняться на высоту правды художественной. В этом и состоит процесс творчества.

«Иначе было бы очень просто быть художником. Стоило бы сесть у окна и записывать, что делается на улице, и вышла бы комедия или повесть», – заметил И. А. Гончаров. Подтвердил это и писатель Э. Хемингуэй в своей статье «О литературном мастерстве»: *«Из всего, что знаешь, создаёшь силой вымысла не изображение, а нечто совсем иное, более истинное, чем истинно существующее»*. Ощущение истинности – причина идейного и эмоционального воздействия произведения искусства, источник его познавательного значения.

За всем читаемым, видимым и слышимым, за всей изображенной в книге жизнью людей скрыт автор, результатом творчества которого и является данное произведение. Силой своего таланта, силой глубокого проникновения в психологию персонажей он заставляет читателя забыть о том, что в его искусстве не реальная жизнь, и поверить в то, что его искусство – сама жизнь. Фокус в том, что не действительная жизнь (всё придумано), оставаясь не действительной жизнью, в восприятии читателя становится действительной.

Восприятие искусства слова как подлинной жизни особенно характерно для детей младшего школьного возраста. Это восприятие часто называют *«наивным реализмом»*. Исследователь восприятия литературного произведения детьми 8-9 лет – сотрудник ГБЛ Ленина Ильинична Беленькая, в семидесятых годах XX века открыла примечательное свойство этого явления – доверчивость ребёнка к содержанию текста литературного произведения. Для *«наивных реалистов»* критерий качества художественного произведения – *«правдоподобие»*: *«как в жизни», «как правда», «как на самом деле»*. Именно эта жизненность и вызывает в них эмоциональный отклик. Вместе с тем даже ребёнок понимает, что перед ним не реальная жизнь, а всего лишь бумага с напечатанными на ней типографскими знаками.

Способность младших школьников эмоционально реагировать на *«правду»* литературного произведения – это не минус их восприятия, а большой плюс. Януш Корчак в своей книге *«Когда я снова стану маленьким»*, говоря о детях, призывал взрослых: *«Надо подниматься до их чувств»*. Беленькая считает: если детский способ восприятия утрачен, то надо много сил, творческой энергии, времени потратить, чтобы заново создать у подростка, юноши или взрослого человека способность чувствовать художественное слово, эмоционально и непосредственно воспринимать и переживать прочитанное, реагировать на него: радоваться радостями, страдать страданиями литературных персонажей. Корней Чуковский по этому поводу писал: *«Человек... не прошедший через эмоциональную выучку, навсегда останется душевным уродом, как бы ни преуспевал он в науке и технике. При первом же знакомстве с такими людьми я всегда замечал их странный изъян – убожество их психики, их тупосердие»*.

Мне вспоминается вычитанный из *«Литературной газеты»* случай. Учительница читала вслух детям *«Муму»* И. С. Тургенева. Уже ближе к концу, когда чтение дошло до момента гибели собачки, она услышала всхлипывание мальчика, сидящего за последней партой. Подо-

шла к нему, спросила, почему он плачет. Услышав ответ *«Собачку жалко»*, она стала журить мальчика за то, что он принял гибель собаки за правду: *«Ведь это всё придумал писатель – а ты поверил»*. И далее она стала объяснять детям, что художественная литература – это плод фантазии писателя, и верить в правду того, что написано писателем, не надо. И добавила: *«Вам, ребята, надо уметь отличать литературу от жизни. Для этого вы и учитесь в школе»*.

Как видим, *«наивный реализм»* признан учительницей за недостаток читательского восприятия как показатель низкой читательской квалификации, которую надлежит развивать, поднимать, улучшать и доводить до понимания специфики художественной литературы. Такого рода убеждение принадлежит не только этой учительнице. *«Наивный реализм»* в наши дни стал изгоем в сфере литературного образования. Литература в школе из искусства превратилась в научную дисциплину *«литературоведение»*, цель которого – освоить законы искусства, отличные от *«правды жизни»*. Так, литература оказалась выключенной из системы воспитания и стала предметом исключительно образования, как физика или химия. Вершители образования и сами учителя забыли, что литература не научный предмет, а искусство, которое познается через сопереживание. Если нет сопереживания, то нет и знания. Выработанное в школе через литературоведческий анализ отращивание к литературе закрепляется в учениках на всю жизнь. О воспитательной роли при такой системе освоения литературы говорить не приходится.

Модель чтения, узаконенная в нынешнем образовательном стандарте, конечной целью ставит, чтобы ученики знали название произведений, входящих в школьную программу, запомнили авторов, могли охарактеризовать особенности сюжета, композиции, выделить смысловые части текста, оценить роль изобразительно-выразительных средств, выделить авторскую позицию. Среди перечисленных и не перечисленных мной знаний и умений учащихся нет даже намёка на то главное, во имя чего создаётся истинная литература, – художественного постижения глубинного смысла человеческой жизни, воплощенной в произведение. Нет способности читателя *«заражаться»* чувствами, вовлекаться в размышления над действительностью и психологией людей и тем самым осознавать себя человеком и адаптироваться в социальной среде.

Погружаясь в книгу, читатель получает возможность, которую не даёт ему реальность: в одной жизни пережить множество других жизней, представить себя самого в разных обстоятельствах, испытать не испытанные ещё состояния любви и ненависти, милосердия и искушения, победы и поражения и тем самым получить опосредованный жизненный опыт, чужую жизнь соединить со своей. Ученик, как и всякий растущий человек, ищет ответа на вековые вопросы: как быть счастливым, как найти свое место в мире, как отличить правду от лжи, добро от зла, в чем смысл и предназначение человека. Однако в большинстве случаев школьники ищут ответа где угодно, но только не в великой литературе, не осознавая, что в ней-то они как раз более всего нуждаются. И потому они часто оказываются в состоянии опустошения, обособленности, душевного хаоса. Сказанное не означает, что литературоведческие знания, получаемые детьми в школе, бесполезны. Понимание художественных особенностей литературных произведений – важный аспект, но он не должен затмевать житетворческую сущность искусства.

Вернёмся к книге Левидова *«Литература и действительность»*. Надо отметить, что Левидов, подойдя к литературе как инобытию действительности, не остановился только на бытийных её качествах. Он раскрыл в литературе как виде искусства те её специфические черты, которые отличают её от жизни. Он показал, что художественное творчество – всегда отбор. Писатель берёт элементы, находящиеся в реальной действительности в более или менее *«распылённом»* виде, и намеренно сгущает, концентрирует их с целью усилить впечатление, повысить степень эмоционального воздействия литературного произведения на читателя, дать более яркое, убедительное, наглядное представление о жизни. Великие писатели умели не

нагромождать ненужных мелочей, они выбирали только то, что могло привести к пониманию реальной жизни и психологии людей. «*Сущенной истиной*» назвал литературу Александр Солженицын в своей Нобелевской лекции. В этой «*сущенности*» и скрыта специфика литературы, делающая её «*инобытием*».

То, что говорил А. М. Левидов устами писателей, критиков, философов о роли мелочей, он говорил и о роли случайностей в искусстве. Жизнь реальная состоит из событий самых разнообразных, самых непредвиденных, существенных и несущественных. Художник выбирает только необходимые случаи в обрисовке событий, и выбрасывает все побочные. Делает это так, чтобы каждая деталь, каждый случай помогали раскрывать главное, служили выявлению сущности образа. Это и дает писателю возможность уловить смысл изображённых явлений жизни, сказать о них правду. Возможность уловить за деталями смысл жизненных явлений литература даёт и читателю. В этом плане есть необходимость вернуться к книге Л. И. Беленькой «*Ребёнок и книга*». Говоря об особенностях восприятия литературы детьми младшего школьного возраста, она большое внимание уделила восприятию ребёнком деталей в художественном произведении, подчеркивая его способность в малом увидеть большое, определить свое отношение к литературному произведению через конкретные образы, увидеть в них обобщение и выразить эту способность словом «*нравится*». Конкретность обобщения, *обобщение без абстракции* – важнейшая особенность психики ребёнка. Она, наряду с особенностями развития эмоциональной сферы у детей до десятилетнего возраста, определяет своеобразие восприятия литературного произведения. И это восприятие оказывается в полной мере созвучным специфике искусства.

Итак, правда художественная и правда жизненная не совпадают. Действительности, как считает Левидов, принадлежит содержание, недействительности – форма, в которой это содержание находит своё внешнее выражение. Искусство специфично, условно. Оно состоит из того, чего в действительности нет, а иногда и быть не может: сказки, басни. Но все, что составляет специфику, не только не мешает, а помогает эмоциональному влиянию на читателя. Жизнь и литература не совпадают лишь во внешнем, в поверхностном, в мелочах. Но совпадают – должны совпадать! – в правде психологической, правде индивидуальной и социальной, в их взаимосвязи.

Схожую по смыслу формулировку о специфике искусства мы обнаружили у выдающегося австрийского философа Виктора Франкла, в изданной в России в 2014 году его книге «Сказать жизни „да!“». Вот она: «*То нереальное, которое искусство преподносит людям, подчас бывает ближе к истине, чем их человеческая реальность*». Перенеся сказанное на литературу – искусство слова, на её близость к истине, мы можем говорить о причине её познавательной ценности, делающей её в некотором роде «*учебником жизни*». Литература помогает читателю выстроить стратегию своей жизни, сделать определённый выбор. Главным образом она помогает определить цели и направить свои усилия на достижение их. В этом плане примечательно высказывание Д. К. Ушинского: «*Удовлетворите всем желаниям человека, но отнимите у него цель в жизни, и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он*». О мучительной боли за бесцельно прожитую жизнь говорил и Николай Островский в своём знаменитом высказывании о жизни как о самом дорогом, что есть у человека – высказывании, ставшем афоризмом.

Близко к понятию *цель жизни* стоит понятие «*смысл жизни*». Об этой стороне человеческой жизни упомянутый нами Виктор Франкл написал отдельную книгу «*Человек в поисках смысла*», принесшую ему мировую славу. Нравственный кризис на планете ученый понимал как ощущение огромным числом людей бессмысленности той жизни, которую им приходится вести, и невозможности найти в ней позитивный смысл. Этим автор объясняет те социальные патологии, которые являются болью нашего общества, – разгул преступности, рост наркомании и алкоголизма, самоубийства. Для убедительности этой мысли, Франкл приводит слова Эйн-

штейна: «Тот, кто ощущает свою жизнь лишенной смысла, не только несчастлив, но и вряд ли жизнеспособен». И вожделенное счастье, которого человек ждёт получить от жизни, Франкл тоже ставит в зависимость от достижения цели. Чем больше человек видит жизнь как выполнение целей, тем более полной смысла представляется она ему. Но смысл нельзя человеку дать, его надо найти самому. Здесь на помощь и должна прийти литература. Чем её художественный уровень выше, чем в большей мере она обладает чертами открытия великой правды, тем очевиднее эффект сопереживания и нахождения смысла человеческой жизни.

Как влияет литература на жизненные события, цели человека и смысл жизни, как помогает «юноше, обдумывающему жизнь» выстраивать свою жизнь – мало изученная проблема. Мы попытались к ней подойти в книге *«Школа чтения»* (2006), исследуя на материале автобиографий деятелей отечественной культуры влияние детского чтения на выстраивание их судеб. Надо сказать, что саму эту мысль о связи чтения с судьбой человека подал мне наш писатель Виктор Розов, предпославший книге Н. А. Гончарова *«Обыкновенная история»* своё предисловие, названное им *«Как жить?»* О нём мы и расскажем далее.

Погружение в реальность, изображённую писателем, помогает читателю определить свои жизненные позиции, свои представления о нравственном и безнравственном, идеалы и цели, которые ставит перед собой человек. Литература предупреждает читателя о последствиях выбора того или иного способа жизни, тех или иных жизненных установок, поступков и их мотивов. Розов отмечает, что писатель криком кричит о том, что любовь к людям выше всякого расчёта и бездушного дела. Всякое дело, если оно является только средством личного преуспеяния, становится тяжким, а порой и гибельным для причастных к нему людей. Эту же мысль отметил Розов и в романе *«Подросток»* Достоевского. Классик литературы предупреждал: пока человек думает о своей ли выгоде, своём ли покое, об удовольствии, об идее стать Ротшильдом, пока он допускает порок в свои мысли, как Аркадий Долгорукий, до тех пор ни счастье, ни смысл жизни не дадутся ему.

В определённом смысле на вопрос, как жить, отвечает вся классическая литература. Но художественная литература, как известно, учит не назиданиями и сентенциями. Она вовлекает читателей в жизненные ситуации и во взаимоотношения людей, предоставляя ему самому разобраться, что его радует и что огорчает, что заставляет волноваться и что – негодовать, что следует беречь и что подлежит отрицанию. Здесь в борении чувств и мыслей и вырабатывается установка на определённый тип человеческих отношений, происходит выработка черт личности, обогащение духовным опытом человечества, сконцентрированным в литературе. Так, внешние по отношению к читателю социальные и нравственные нормы превращаются во внутренние регуляторы поведения, закрепляются в эмоциональной памяти и действуют как безусловный рефлекс.

В своём предисловии к книге И. Гончарова Виктор Розов подчёркивает, что выдающиеся педагоги прошлого считали литературу великим учебником жизни, учебником более мощным по сравнению с любыми другими рациональными и дидактическими методами. На её материале, с учетом природы этого вида искусства, с проекцией на современность, они вырабатывали в детях стремление к правде, добру, веру в прогресс, в нравственное совершенствование, желание служить высшим целям. Они развивали у читателей способность соизмерять свой внутренний мир с духовным миром персонажей, черпать у них жизнестойкость, находить в них поддержку в решении своих проблем.

Задача учиться жить на материале лучших образцов художественной литературы в наши дни чрезвычайно осложнилась в связи с засильем массовой литературы, антигуманной по своей направленности. Эта литература навязывает детям ложные ценности, уводящие от реальности и социальных задач в мир монстров, мутантов, магов и другой нечисти.

Она размывает понятия добра и зла, заставляет читателя верить не в свои силы, а в волшебство. Агрессивный, разрушительный потенциал этих произведений явно противоречит

созидательной направленности классической литературы, отравляет вкус, заставляет облегчённо смотреть на жизнь, вносит в сознание детей сумятицу представлений. Всё это усугубляется использованием языка вражды в СМИ, а также ломкой нравственных социальных ориентиров, происшедшей в стране.

Социологи установили, что нынешнее поколение юных читателей игнорирует традиционный взгляд на великую литературу как на учебник жизни. Литературу, изучаемую в школе, они рассматривают преимущественно как материал для выполнения заданий учителя, а читаемые по собственному выбору книги считают средством развлечения – не более. Учителя и библиотекари смирились с положением, когда суррогат литературы оттеснил на задний план подлинную культуру. Трудно учиться жить на материале литературы тем, кого судьба обделила встречей с педагогом, который взял на себя смелость выйти за рамки формальной методики и вывести читающего ребёнка на размышление о нём самом и окружающей его действительности.

В этом смысле поучителен опыт писателя В. Короленко, пережитый им в гимназические годы. Его чтение в то время, как он признавался, было просто развлечением и приучало смотреть на литературу как на занимательное описание того, чего, в сущности, не бывает. Но вот в классе появился учитель В. Авдиев. Он прочитал «Два помещика» из «Записок охотника» И. Тургенева, прочитал так, что гимназисты в этот день уносили с собой огромное и новое впечатление. «*Меня, – пишет Короленко в „Истории моего современника“, – словно осияло.*» Он увидел в простых словах настоящую, неприукрашенную правду, поднимающую над буднями и открывающую жизненные шири и дали. Стоило Авдиеву преподать новое произведение, как гимназисты «кидались» его читать. В чем же секрет такого влияния учителя? Как ему и другим талантливым педагогам удавалось и удастся вызвать у учащихся интерес к настоящей литературе? Какой методический урок они преподнесли нам?

Природа интереса подсказывает: условия его возникновения лежат частью в особых свойствах предметов и явлений, в данном случае, литературы, частью коренятся в свойствах субъекта, в данном случае – педагога. Это означает, что педагог в общении с читателями оставляет место действию личного элемента, оживляет интерес учащихся собственным интересом. Делится с ними любовью к тому произведению, о котором ведёт речь. Но это не всё.

Из двух видов интереса – интереса к познанию и интереса к участию – талантливый педагог отдаёт предпочтение второму. В основе интереса к участию лежит сопереживание – особого рода воображение, помогающее разделить с героем любое чувство: радость, тревогу, боль. Читателю предлагается мысленно представить себя в тех обстоятельствах, в которые его вместе с героями поставил писатель, начать жить в этих обстоятельствах и смотреть на мир, на поступки и взаимоотношения с людьми с той точки зрения, к которой вынуждает эта позиция.

Преподнося детям то или иное произведение, педагог перенаправляет свое внимание с текста на так называемую «обратную связь» – на мысли, чувства, образы, вопросы, которые рождаются в сознании читателя, из них исходит, на них опирается, от них проводит цепочку связи с произведением. Возбуждение интереса он ищет в наличном круге детских представлений, которые органично соединяет с идеями и конкретностью произведения. При этом разговор то устремляется в глубину текста, то выныривает на поверхность, к жизненным реалиям, к опыту самих детей. Этот метод активно формирует аналоговое и ассоциативное мышление, способность к идентификации – необходимые качества для полноценного восприятия художественной литературы.

Прослеживая вместе с читателями судьбы героев, педагог показывает, что жизнь человека, даже самого благополучного, никогда не бывает лишённой проблем. Каждому на своем пути приходится переживать горе и одиночество, обиды и потери. Преодолеть эмоциональный вакуум, ощутить себя человеком, обрести смысл жизни, людям помогает искусство, ибо в истинном искусстве присутствует нравственный, гуманистический идеал. На примерах пове-

дения персонажей литература готовит ребёнка к преодолению трудностей, помогает выстоять нравственно в любой ситуации, оставаясь при этом человеком. Чтобы литература изучалась и читалась не ради литературы, а помогала читателю сегодня и готовила к жизни завтра, чтобы воспитывала его нравственно, педагог путем продуманных вопросов вовлекает читателя в жизненные ситуации, изображенные в произведении, опираясь при этом на личное отношение ребёнка к проблемам, которыми озабочены герои книги. Вместе с этим, совместно с детьми он ведёт поиски аналогичных примеров из реальной жизни и других видов искусства. Соединяя жизнь, изображённую в книге, с реальной жизнью, педагог побуждает читателя высказать свои соображения: *почему произошла данная ситуация, почему персонажи вели себя так, а не иначе, какими соображениями они руководствовались и как это сказалось или могло сказаться на других людях*. Уча детей входить во внутренний мир персонажей, уча пониманию ими нравственных законов жизни и человеческих взаимоотношений, педагог одновременно учит детей читать литературу проникать в сущность художественного творчества, понимать ценность и незаменимость классики.

Всё перечисленное можно назвать жизненной моделью чтения, максимально приближенной к потребностям растущего человека, к сегодняшним задачам духовно-нравственного воспитания и отвечающей образной природе искусства слова. Этой модели, корни которой в традициях российской школы на основе книги А. М. Левидова разработал его сын Виктор, посвящена его книга, названная им *«Художественная классика как средство духовного возрождения»* (СПб, Петрополис, 1996). К сожалению, предложенная модель не была замечена теоретиками литературного образования, в то время как именно она отвечает сегодняшним и грядущим требованиям влиять на нравственные убеждения читателей, помогать ориентироваться в сложностях жизни, в системе человеческих ценностей и смыслов. Не став генеральным направлением преподавания литературы на классных уроках, данная модель была подхвачена школьными библиотекарями, взята на вооружение их педагогической деятельностью по руководству чтением художественной литературы. Лучшие педагоги-библиотекари поняли, что если мы сегодня через подлинную и достоверную литературу не введём детей в подлинную и достоверную жизнь, не возвысим их души, мы потеряем духовную мощь России – наше национальное достояние.

Заключая статью, приведу примеры коротких высказываний сегодняшних юных читателей, которые, на мой взгляд, находятся в русле изложенной нами жизненной модели чтения: вписываются в понимание смысла жизни и даже в конкретные планы на жизнь.

Из Нижнего Новгорода о рассказе Юрия Нагибина «Заброшенная дорога»: *«Сюжет рассказа в том, что один грибник заблудился и забрёл на заброшенное шоссе, заросшее травой и сорняком. Там он встретил мальчика, который пропалывал эти сорняки. Мальчик убедил его в том, что дороги не должны зарастать, иначе люди никогда не будут вместе. У каждого человека – своя главная дорога в жизни, но мы живём не в сказке и знаем, как много заброшенных дорог между людьми. И эти дороги предстоит расчищать каждому из нас»*. Мальчик, 8 лет.

Из Челябинска о повести А. Гайдара «Тимур и его команда»: *«А может быть, это были не детские игры? Просто так жили, потому что так и надо жить»*, Дарья 12 лет.

«Яжду книгу, которая помогала бы жить и создавать свой образ идеальной жизни». Девочка, 15 лет.

3. Как литература входит в жизненный состав читателя

(Расширенный вариант статьи, опубликованной в журнале «Начальная школа: плюс-минус», 2000, № 5)

Иван Бунин, рассказывая о влиянии на него в детстве стихов Пушкина, использовал выражение Гоголя *«вошли в жизненный состав»*. Такое же выражение применительно к поэзии Пушкина встречается и у Марины Цветаевой. Войти искусству в «жизненный состав» личности – значит, стать органической частью его субъективного «Я», нравственным регулятором поведения и взаимоотношений с людьми, взглянуть на собственную жизнь с позиции, подсказанной книгой.

Каждый, кто имеет дело с детским чтением, очевидно, стремится к тому, чтобы лучшие произведения художественной литературы входили в жизненный состав личности ребёнка, затрагивали бы его душу, обогащали бы его внутренний мир, духовно возвышали, короче говоря, воспитывали. Сейчас, когда слово *«воспитание»* из забвения выходит на авансцену педагогики как глобальная задача гуманизации юного поколения, роль художественной литературы в развитии личности неизмеримо возрастает: из средства развлечения или информации она становится источником саморазвития и творческой самоактуализации личности.

Процесс чтения находится на стыке двух миров – мира литературы и мира её читателя, творчества писателя и творчества читателя. При полноценном чтении эти миры должны слиться: литература должна войти в мир души читателя, а мир души читателя – в литературу. На этом «совмещённом поле» и происходит влияние художественного произведения на читателя, формируются его жизненные цели и стиль поведения, реализуется творческий потенциал и литературы, и её читателей.

Бытует мнение, что степень влияния книги на ребёнка, включённость её в «жизненный состав» личности всецело зависит от уровня понимания прочитанного. А он поднимается в результате анализа произведения. Сотни пособий, адресованных учителю-словеснику, написаны сегодня о том, как разбирать текст изучаемого произведения, составлять его план, как изучать стиль, композицию, язык, жанр произведения, как анализировать поведение героев, описания природы и т. п. А интерес детей к учебному предмету «Литература» все падает и падает, духовный мир ребёнка скудеет и скудеет. Разве в том сила искусства, чтобы читатель пересказал сюжетную канву прочитанного, сумел определить жанр произведения или сформулировал тему? Сам по себе этот интеллектуальный тренинг, несомненно, полезен: развивает речь, учит аналитическому мышлению. Однако не он определяет интерес к чтению и силу влияния книги на читателя.

Ещё Белинский, говоря о детском чтении, убеждал, что восприятие художественной литературы должно начинаться у ребёнка с чувства, а черёд рассудку ещё придёт. Хорошо известны его слова: *«Пережить творения поэта – значит переносить, переживать в душе своей всё богатство, всю глубину их содержания, переболеть их болезнями, перестрадать их скорбями, переблаженствовать их радостью, их торжеством, их надеждами»*. Аналогичную мысль относительно чтения художественной литературы высказывал известный русский философ И. А. Ильин в своей книге о роли чувств «Поющее сердце»: *«Одного рассудка для чтения недостаточно. Надо пережить страсть страстным чувством, надо пережить драму и трагедию живою волею, в нежном лирическом стихотворении надо внять всем вздохам, вострепетать всею нежностью, взглянуть во все глубины, дали...»* Аналогичных мыслей выдающихся писателей и деятелей культуры, касающихся эмоций, можно было бы привести немало. Приведём для убедительности ещё одно высказывание, близкое теме *«жизнь через искусство»* всемирно известного ученого В. И. Вернадского, взятое мной из его письма Н. Е. Старицкой:

«Разве можно узнать и понять жизнь, когда спит чувство, когда не волнуется сердце, когда нет каких-то чудных, каких-то неуловимых фантазий?». Но дело не в авторитетах, а в том, что эмоциональный резонанс читателя отвечает природе искусства, которое, по мнению Л. Толстого, как раз и основывается на способности «заражать» чувствами других людей: *«Чувства, самые разнообразные, очень сильные и очень слабые, очень значительные и очень ничтожные, очень дурные и очень хорошие, если они заражают читателя, зрителя, слушателя, составляют предмет искусства»*.

Названный великим писателем процесс «заражения» психологи обычно называют сопереживанием (в научной терминологии – эмпатией), а его высший уровень – катарсисом. Субъективно катарсис переживается читателем как душевный подъем, радость бытия, готовность к высоким и добрым поступкам, к осознанию своего человеческого предназначения. Вот, к примеру, впечатление одной из юных читательниц от сказок Евгения Шварца: *«Когда кончилась первая сказка, я даже не знала в первые минуты, где я сижу, такая интересная была эта книга. Я читала дальше и дальше. И мне казалось, что весь мир изменился. И каждый предмет казался новым. И когда вышла из дома во двор, то наш дом казался просто золотым. А мир – прекрасным. Закончив книгу, захотела прочитать её заново»*. Идя от противного, можно с уверенностью считать отсутствие сопереживания в ходе чтения, неспособность к катарсису показателем отчужденности ребёнка от литературы, какими бы умными ни были его суждения о ней, как бы глубоко он ни осмысливал, ни анализировал особенности текста, как бы близко к прочитанному ни пересказывал его сюжет.

Говоря о сопереживании в процессе чтения, надо иметь в виду два субъективных мира, с которыми читатель вступает во взаимоотношения. Один – это мир персонажей, другой – мир автора. Это разные миры, хотя и тесно друг с другом связанные. Эмоциональный резонанс с автором – это более сложный процесс. Его сложность объясняется тем, что автор художественного произведения, как правило, о себе прямо не говорит. Его в тексте будто бы и нет. Подлинный писатель свои «невидимые миру слёзы» высказывает через систему художественных образов, через тональность и построение фраз, лексику, описание природы и т. д. Тонкий читатель эти сигналы воспринимает и реагирует на них. В итоге интуитивно рождаются чувство автора и субъективное к нему отношение.

Взять, например, отношение Пушкина к персонажам его сказок. По одному тому, что ткачиха с поварихой у него «говорят», третья сестра «молвит», можно безошибочно угадать его симпатии. Несомненное сочувствие поэта к старику, живущему со старухой у самого синего моря, мы видим, в частности, в «нечаянно» вырвавшемся ласковым слове «старичок». А любовь Пушкина к мертвой царевне слышится в его словах: *«Вот она, моя душа...»* Личное отношение поэта проявляется в интонации, в деталях, сознательно или бессознательно подчиняет себе чуткого читателя и заставляет разделить с поэтом его отношение к героям, пушкинскими глазами посмотреть на изображаемый мир.

Что касается сопереживания персонажам произведения, то связь читателя с ними более непосредственная. Однако и здесь есть свои сложности. Чтобы реагировать на чувства, надо понимать их язык. Персонаж, как и живой человек, о своих чувствах говорит мало. Их надо обнаружить в мимике, интонации голоса, в выражении глаз, в молчании. Если для читателя за этим ничего не стоит, то на пути к сопереживанию возникает барьер. Обратите внимание, как красноречиво молчание в тех же сказках Пушкина. В молчании сосредоточен высший накал чувств, когда слова бессильны передать *«бурю ощущений»*. Вспомним, как князь Гвидон томился своей грустью-тоской по отцу, сколько раз звал его в гости. И вот, наконец, долгожданная встреча состоялась, и что же? *«В город он повёл отца, ничего не говоря»*. Сколько волнения, радости, внутреннего напряжения мы чувствуем в этом «ничего не говоря». Эмоциональный накал молчания обнаруживается и в «Сказке о рыбаке и рыбке». На все просьбы старика рыбка отвечала: *«Не печалься, ступай себе с Богом»*, но в последний раз, когда старуха

посягнула на свободу рыбки, та ничего не сказала старику, сколько ни ждал он ответа. Подобное произошло и со стариком, который пытался всякий раз перечить требованиям старухи. Но в последний раз, когда она захотела стать владычицей морской, старик не вымолвил ни слова. Разве это читателю ни о чем не говорит? Молчат герои, но сердце читателя возмущено, его воображение активно работает.

Способность читателя к сопереживанию тесно связана с развитием читательского мастерства, с умением читать не только текст, но и подтекст, и контекст – пространство между слов, заполнять которое и выпадает на долю догадливого читателя. Особое значение имеют детали. Нигде у Пушкина прямо не сказано, что у рыбки менялось отношение к просьбам старика. Это передаётся через описание моря и через структуру произносимых рыбкой фраз. Казалось бы, какие мелочи – рыбка на просьбу старика о новом корыте охотно отвечает: *«Будет вам новое корыто»*. Соглашаясь выполнить просьбу о новой избе, прибавляет: *«Так и быть»*. А в следующий раз просто утешает старика: *«Не печалься, ступай себе с Богом»*. В этих мелочах скрыта динамика чувств рыбки – от радушия к холоду, от готовности сделать всё, что ни попросит старик, до полного отказа выполнять просьбы. От того, заметит ли читатель смену настроений рыбки, зависит и его собственное отношение к посягательствам старухи.

Проблема сопереживания – это не только проблема формирования личности ребёнка средствами литературы, но и вопрос о судьбе самой литературы, её чтения, ибо сопереживание – главная сила, движущая человека к книге. Подтверждение тому – воспоминания многих людей о своём детском чтении (отсылаю к книгам *«Природа детства в зеркале автобиографий»*, СПб, 1998 и *«Школа чтения. Опыт, теории, размышления»*. Хрестоматия. Сост. И. И. Тихомирова. М., «Школьная библиотека, 2006). Вот одно из них: *«С каким тревожным чувством следил я тогда за судьбой героя, как страдал и как радовался за него; его горести и счастье прочувствовал я сполна. И эта тревога чувств, так сильно волновавшая, имела какую-то неизъяснимую прелесть»*. *«Прелесть тревоги чувств»*, о которой так трогательно рассказал сказочник А. Н. Афанасьев, и есть тот невидимый, но важный стимул чтения художественного произведения.

Если есть сопереживание, есть установка на него, есть и желание взять в руки книгу. Если же сопереживания нет, то чтение из желаемого становится в ряд сугубо необходимого, но мало привлекательного занятия. Раз испытанное переживание влияет на всё последующее чтение ребёнка, определяет его ожидания и характер восприятия. Хорошо по этому поводу сказал лётчик-космонавт В. Севастьянов в статье *«Мой Чехов»*: *«Когда ребёнок слышит предсмертные слова Остапа и вместе с Тарасом Бульбой отвечает ему „слышу“, в этот миг детское сердце действительно услышало многое. И если ребёнок способен опечалиться судьбой щенка Белобого – он в будущем и короля Лира поймёт, и Ивана Карамазова, и Татьяну Ларину»*. Можно смело добавить к сказанному: ребёнок, проявивший чуткость к литературным героям, легче поймёт и реальных людей, живущих с ним рядом.

Психологической предпосылкой сопереживания является способность читателя к перевоплощению и идентификации. Эти качества соответствуют природе ребёнка, его игровой деятельности. Поэт Хармс в одном из стихотворений показал, с какой лёгкостью Петька, Васька, Мишка *«становятся»* то пароходом, то автомобилем, то самолётом. Так же органично для ребёнка мысленное перевоплощение в любое живое существо, в том числе и в другого человека. Не случайно в отзывах детей, особенно младших школьников, часто встречаются суждения типа *«Я как будто жил среди героев этой книги»*, *«Я как будто сам был одним из них»*. *«Даже горло остыло, когда прочитал рассказ Юрия Коваля „Вода с закрытыми глазами“»*, – делится своими впечатлениями первоклассник. – *«Как будто наглотался воды из студеного ручья»*. К сожалению, эти качества, определяющие силу сопереживания, с годами у ребёнка ослабевают. Одна из причин тому – превалирование логического начала, культивируемого в школе, которое гасит в ребёнке его природные способности.

Исследование *«Незабываемые книги детства»*, проведенное кафедрой детской литературы Санкт-Петербургской Академии культуры среди старшеклассников, показало, что не забылись именно те книги, которые в свое время заделали «за живое», эмоционально потрясли. Характерно, что среди названных произведений почти полностью отсутствуют включённые в школьную программу. И это не случайно. Об изъянах школьной методики говорил ещё психолог Л. С. Выготский, обративший внимание на «мелкий калибр» чувств учащихся: *«Все мы потеряли вследствие такого воспитания непосредственное чувство жизни, и, между прочим, мертвый, бездушный способ обучения предметам сыграл немалую роль в этом обездушивании мира и умерщвлении чувств»*. Эту мысль применительно к нашему времени подтвердил в предисловии к книге Л. С. Выготского *«Педагогическая психология»* В. В. Давыдов. Он констатировал, что современная педагогика оказалась беспомощной перед задачей формирования чувств – основы воспитания ребёнка. Особенно много нареканий раздаётся в адрес урока литературы. Известный методист-словесник Л. С. Айзерман, более полувека отдавший этом делу, пришёл к печальному выводу: *«Порой урок литературы становится не дорогой в большой мир искусства, а препятствием на пути к нему»*.

Можно возразить, что нынешняя школа ставит задачу эмоционального развития детей. Действительно, эта задача присутствует в программах школьного образования, значится она и в программе уроков чтения. Но одно дело – выдвинуть задачу, а другое – её решить, ей должны соответствовать и методология и конкретная методика урока, и критерии оценки читательского развития ребёнка за период обучения. Однако здесь мы видим явное расхождение. Сам литературный образовательный стандарт строится на сугубо рациональной основе. В нём игнорируется субъективная сторона чтения. Стандарт не оставляет школьнику права на уникальность его восприятия. Не соответствуют задаче эмоционального развития читающего ребёнка и тесты, проверяющие уровень понимания содержания и смысла художественных текстов, овладения элементами литературоведческого анализа. Среди тестов нет ни одного, который был бы связан с выявлением собственного отношения ребёнка к произведению, его способностью сопереживать героям произведения и его автору. Аналогичный вывод напрашивается и при знакомстве с конкретными вопросами, сопровождающими в учебниках те или иные художественные тексты. Здесь в лучшем случае можно встретить вопросы о переживаниях героев и авторов (*«Что чувствовал герой?»*, *«Что волновало писателя?»*), но не самих обучающихся. Отсутствие же вопросов о субъективной стороне восприятия (ими могут быть такие: *«Какие чувства ты испытывал при чтении?»*, *«Что взволновало тебя?»*, *«Чему ты порадовался?»*, *«Кого пожалел?»*, *«Кому готов был помочь?»*, *«Как менялось твоё настроение по ходу чтения и почему?»*) подтверждает, что читательским эмоциям детей не придается на уроке нужного значения.

Иногда можно услышать возражение: ведь чувства возникают помимо воли читателя, ими нельзя управлять. Они есть или нет. Это верно. Нельзя заставить любить или ненавидеть. Но есть опосредованный путь, подсказанный практикой выдающихся учителей-словесников и театральных деятелей: через возбуждение фантазии читателя, через жизненные ассоциации, идентификацию – к эмоциональному переживанию. *«Фантастика, – писал К. С. Станиславский, – взбудоражит нашу аффективную память и, выманивая из скрытых за пределами сознания складов её элементы, когда-то испытанных чувств, по-новому организует их в соответствии с возникающими у нас образами»*. У каждого читателя, как бы мал он ни был, есть опыт переживаний, впечатлений, отношений. Если его «взбудоражить» в памяти сердца, «выманить» оттуда и соотнести с переживаниями героев, с авторским настроением прочитанного произведения, идущим от текста к читателю, то есть надежда, что пойдут и встречные токи – от читателя к тексту. В связи с этим заслуживает внимания тип заданий, которыми воспользовались авторы книги *«Речь, язык и секреты пунктуации»* Г. Транше и другие. Художественные тексты они сопровождают указаниями такого рода: *«Включите воображение»*,

«Включите слух», «Включите внутреннее зрение», «Старайтесь всё, что можно увидеть, увидеть на своём мысленном экране, как в кино» и др., нацеленные на активизацию образного мышления, на внутренний диалог с текстом, на эмоциональную идентификацию – способность переносить на себя чувства персонажа, на обострение внимания к подтексту. Подобным способом действует, например, чешский педагог О. Халупка, автор книги *«Развитие детской читательской аудитории»*. Он предлагает детям переводить словесный ряд в индивидуально-личностный, используя для этого и жесты, и мимику, и интонацию голоса, и опыт испытанных ранее переживаний, и умение поставить себя в ситуацию, диктуемую текстом.

Названные приёмы целесообразны в том случае, если требуется возбудить эмоциональный резонанс ребёнка в ответ на прочитанный материал или усилить его. В другом случае, когда учитель видит, что художественное произведение произвело на ученика впечатление, его задача – дать свободу проявления этих чувств, поддержать их, по достоинству оценить тонкость, глубину, яркость, оригинальность и богатство эмоциональных реакций, поставить это в пример другим.

Говорить о важности воспитания чувств на материале подлинно художественных произведений не означает умалять роль мышления. Мысль чувству не помеха, если первое не подменяет второе. Народная мудрость гласит: *«Не ослабеет чувство от того, что озаришь ты разумом его»*. Однако когда речь идёт об усилении искусства слова на ребёнка, о том, чтобы читаемая книга оставила след в его сознании на всю жизнь, стала бы отрадой, а в тягостные дни – нравственной опорой, надо прежде всего думать о том, чтобы она затронула душу. А все остальное – только во имя этого: воспитания в маленьком человеке гуманной, большой личности.

Все сказанное о системе вхождения книги в «жизненный состав» личности мы адресовали преподавателю предмета *«Литература»* или *«Литературное чтение»*. Однако надо заметить, что при всём стремлении лучших учителей открывать детям личностный смысл чтения учитель находится во власти ФГОС, он подчиняется его требованиям, ориентированным на унифицированную методику, вместе с ней и на унифицированное восприятие изучаемой литературы, нивелирующей индивидуальность читателя, игнорирующей свободу читательской рефлексии на изучаемое произведение и выражение её в слове. Мешает свободе проявления ребёнка и его зависимость от оценки, которую выставит за его ответ учитель. Само поведение ученика на уроке сопровождается значительной регламентацией его самостоятельности, мешающей проявлению креативных свойств личности. Как говорят сами учителя, подлинной альтернативы пресловутой теории послушания, сковывающего творческий потенциал ребёнка на уроке, до сих пор не создано.

В отличие от урочной системы, заложенной во ФГОС, процесс руководства чтением в библиотеке ориентирован на создание условий для проявления и развития личностной реакции учащегося на прочитанную книгу. Педагог-библиотекарь в процессе общения с читателем ратует за свободу его читательского проявления. Он поддерживает самостоятельное, свободное от каких-либо алгоритмов и схем мышление ребёнка, радуется его душевному отклику на прочитанную книгу. Свободное проявление читательской рефлексии рассматривается как составная часть парадигмы гуманной педагогики. В ней исключаются любые формы принуждения в общении с ребёнком, подавляющие личностный характер его мышления и эмоциональных реакций.

4. «Переселение из мира внешнего в мир внутренний»

(под названием «Великое переселение в мир духовности» статья была опубликована в журнале «Библиотека», 2002, № 2. Здесь дается расширенный вариант статьи)

«*Великим переселением в мир духовный*» назвал одну из своих статей о чтении писатель Юрий Бондарев, опубликовав её в журнале «Юность». В этой метафоре, на мой взгляд, содержится суть восприятия художественной литературы, тысячи страниц которой заполнены отображением духовного мира человека. О чем бы ни рассказывал талантливый писатель в своём произведении, он открывает субъективную сторону сознания человека, лежащую за пределами как непосредственного взгляда, так и научных исследований. Николай Александрович Рубакин считал понимание человеческой души и всех её переживаний центральным пунктом в деле изучения содержания литературного произведения. В этом плане художественная литература, как считают сами психологи, на сотню лет опережает науку.

Надо сказать, что возможность очеловечивания людей, и прежде всего подрастающего поколения, через открытие «*психологической двери*» (выражение Л. Толстого) в художественную литературу не оценена в должной мере до сих пор ни в системе школьного образования и воспитания, ни в библиотечной педагогике детского чтения. А между тем реализация этой возможности с каждым годом актуализируется, становится жизненной потребностью. Именно эта «психологическая дверь» отделяет подростков от понимания истоков поведения литературных героев, как и самого себя, не даёт толчок для развития собственной эмоциональной и нравственной культуры, тормозит душевное общение с людьми.

Существует мнение, что познание внутреннего мира человека доступно взрослым, а не детям. А между тем интерес юного читателя к собственному внутреннему миру несколько не меньше, а может быть, даже больше, чем у взрослых. Не имея реального жизненного опыта, в том числе опыта самопознания, ребёнок стремится возместить его косвенным, получаемым из литературы. И этот опыт для него важнее, чем пережитый, ибо человек в нем очерчен проникновенным взглядом художника и мыслителя. Особенно это важно для подростков при решении вопросов «Я и другие».

Детская библиотека Выборгского района Петербурга опросила старшеклассников, какой новый предмет они бы ввели в школьное расписание, если бы это зависело от них. Около 70 % ответили, что психологию. Не умаляя достоинств научной психологии, подчеркнём, что она изучает общие закономерности психики человека, а индивидуальную, субъективную сторону в её образной конкретике раскрывает литература через «тайную психологию» (Тургенев).

К сожалению, изучив в школе лучшие образцы классической литературы с её признанным психологизмом, выпускники в большинстве своем прошли мимо Человека, не попытавшись разгадать его внутренних тайн. Да и учебный предмет «Литература» не ставит такой цели. Восполнить существующий пробел помогли бы занятия с педагогом-библиотекарем. И начинать надо с детей младшего школьного возраста. Они обладают определённым преимуществом перед подростками и старшими школьниками. Их преимущество – способность сопереживать персонажу как живому человеку. Второе – они чутки к слову, к художественной детали. Они реагируют подчас на такие психологические тонкости, которые взрослые не замечают. Третье – дети способны жить в образе, что называется «*эффектом присутствия*»: как будто сам там был.

На любимом произведении детей «*Денискины рассказы*» можно провести целое исследование того, как взрослеет Дениска, начиная с дошкольного возраста («*Тайное становится явным*») до того момента, когда он уже второклассник («*Девочка на шаре*»). Как постепенно меняется его внутренний мир, как он, оставаясь самим собой, становится другим.

Классический материал для наблюдения за сложной внутренней жизнью персонажа даёт повесть Н. Г. Гарина-Михайловского *«Детство Темы»*. Открыв первую страницу, читатель сразу оказывается «*внутри*» Темы, в переходах от одной его мысли к другой, одного чувства – в противоположное: от радости – к отчаянию, от воодушевления – к апатии, от нежных чувств – к ненависти. Только что перед нами был один мальчик, но вот он нечаянно сломал любимый цветок отца – и уже совсем другой. Первый – счастливый, довольный, умный; второй – трусливый, несчастный, настороженный. Всего лишь миг – и бездна отделила одного от другого. Этот миг как бы взорвал внутренний мир ребёнка и вызвал шквал разнообразных по характеру мыслей и чувств. Если представить себе, что читающий ребёнок этого не заметил – значит, чтение повести прошло впустую. И дело не только в том, чтобы заметить, но и в том, чтобы пережить страдания и радости героя как свои собственные. Только тогда Тема войдет в плоть и в кровь личности читателя и запечатлится в нём навсегда. И если *«великое переселение»* – на этот раз из книги во внутренний мир читателя – произойдёт, то можно надеяться, что доброе чувство не только к Теме, но и к другим детям поселится в сердце ребёнка.

Нацеливая читателя на восприятие сложности внутреннего мира человека, важно дать ему понять, чем она обусловлена. Как-то мне пришлось разговаривать с пятиклассником о рассказе А. Чехова *«Хамелеон»*. Я спросила, как он думает, почему Очумелов так по-разному называет собаку: то она «*черт знает что*», «*ни шерсти, ни вида*», «*подлость одна только*», то она «*ничего себе*», «*шустрая такая*», «*цуцик эдакий*». И получила ответ: «*Просто так*». Такого рода ответ характерен для многих школьников, не задумывающихся о поведении человека, не улавливающих мотивов его поведения, не способных поставить себя на его место и понять предпосылки, определяющие тон высказываний персонажа – позитивный или негативный.

Человек в литературе, как и в жизни, не только сложен, многогранен и изменчив, но и противоречив. Порой он может думать одно, а говорить другое. С таким явлением, например, ребёнок сталкивается, читая сказку Андерсена *«Новое платье короля»*. Ткачи уверяли короля, что ткут чудесную ткань на его платье, и делали вид, что показывают ему эту ткань, которой на самом деле не было. И наивный король верил им, соглашался, что ткань чудесная. В платье из этой «*ткани*» он вышел на публику. Публика в угоду королю поддалась на обман и готова была согласиться, что «*ткань*» великолепна. Но возглас ребёнка «*А король-то голый*» открыл истину, показав то, что было на самом деле. Задача читателей – найти причину оглупления короля и его поданных, объяснить расхождение мысли и слов у ткачей. Если читатель не может ответить, сказка Андерсена с её иронией и сарказмом останется невоспринятой.

Великолепный пример фальшивых фраз персонажа дал читателю баснописец Иван Крылов в басне *«Ворона и лисица»*. Перед нами вопиющий пример расхождения значения слов и намерений их произнесения. Лисица уверяла сидящую на дереве ворону в своем восхищении её красотой: «*Какие перышки, какой носок и, верно, ангельский быть должен голосок*». В своём угодливом хвалебном красноречии лисица дошла до того, что готова была назвать ворону Царь-птицей. Что же явилось причиной чрезмерной лести, адресованной вороне со стороны лисицы? Зачем она это делала? На этот вопрос могут ответить даже думающие дошкольники, не раз встречавшие в народных сказках льстивый и коварный образ лисицы.

Говоря с детьми о внутреннем мире человека, в частности, о несоответствии его внешним проявлениям – словам и действиям, мы приближаем читателя к пониманию причин этого расхождения, т. е. мотивов. Понять мысль персонажа, не выраженную в слове, – важнейший элемент творческого чтения. От него зависит понимание сути характеров литературных героев, их подлинных намерений и взаимоотношений. И начинать надо с малышей. Они обладают определёнными преимуществами перед подростками: даром сопереживания, чуткостью к слову и его интонации, способностью реагировать на такие психологические тонкости, которые взрослый не заметит, и, наконец, малыши умеют имитировать поведение персонажей.

Юрий Коваль, один из лучших детских писателей, чьи произведения отличаются тонким психологизмом, отметил у детей определённую способность к восприятию диалектики души: к сложности внутреннего мира людей, его подвижности и изменчивости. Ориентируясь на эти качественные особенности восприятия литературы младшими школьниками, он и адресовал им большинство своих рассказов и повестей.

Чем сложнее образ, чем противоречивее характер человека, тем острее необходимость нахождения самого потаённого в нём, что более всего открывается при перечитывании произведения. В этом отношении пристального «прочтения» требуют от читателя описания движения рук, лица, особенно глаз, жестов, интонации голоса, походки, то есть языка тела. Особого внимания заслуживает молчание героев.

Для конкретизации роли языка тела хорошо использовать наказ Дон Кихота Санчо Пансе, когда он посылает слугу к своей возлюбленной. Вот на что он просит его обратить пристальное внимание: *изменится ли та в лице, встревожится ли, услышав его имя, откинется ли на подушки, не повторит ли ответ дважды или трижды, не превратится ли из ласковой в суровую, или, наоборот, поднимет ли руку, чтобы оправить волосы. Одним словом, наблюдать за всеми действиями и произвольными движениями, ибо они «гонцы», которые доставляют вести из тайников души.* На них нам и надо обращать внимание читателей, выдавая книгу или беседуя о прочитанном. Чем тоньше воспримет читатель внутренний мир персонажа, тем больше гарантия, что все это он распознает в себе и окружающих его людях. В этом и состоит значение литературных произведений, называемых классикой.

Возьмем для примера отрывок из повести Короленко «Дети подземелья». «При упоминания о яблоках Валеk быстро повернулся ко мне, как будто что-то хотел сказать, но ничего не сказал, а только посмотрел на меня странным взглядом». Что кроется за этим взглядом? Почему Валеk ничего не сказал? Что утаил он? Разумеется, такое чтение не может быть быстрым, оно полностью погружает ребёнка в текст, переносит внутренний мир героя на самого читателя и поэтому требует особого внимания.

И ещё одно звено, связанное с проблемой «переселения» из мира внешнего в мир внутренний нельзя упустить. В книге А. М. Левидова «Автор-образ-читатель» оно названо «живость и богатство действия». Под живостью он понимает динамику событий, смену ситуаций, активность внешнего действия персонажей. Под богатством действия – движение внутреннее, связанное со сменой мыслей, идей, различных состояний, приводящее к глубокому раскрытию сложной внутренней жизни человека (персонажа). Если подойти с этих позиций к детской литературе, то, например, большинство повестей Николая Носова отличает живость, а произведений Евгения Носова – богатство действия.

В поведении Буратино или Карлсона преобладает внешняя активность при минимальной внутренней. А у героев повести В. Тендрякова «Весенние перевертыши» или В. Распутина «Уроки французского» мы видим обратную картину. Нам надо уметь различать эти критерии при оценке литературы, воспринимать их в сочетании, когда решение первой задачи подчинено второй. К таким гармоничным произведениям мы можем отнести «Денискины рассказы», где каждое внешнее действие героя является побуждающим для его внутренней богатой жизни.

Если суммировать сказанное, то можно обозначить определённые педагогические задачи, входящие в программу воспитания у детей умения читать художественную литературу. А именно воспитание вкуса и пробуждение у читателей интереса к произведениям, наполненным психологическим содержанием, развитие способности улавливать противоречия внутренней жизни персонажей, света и тени каждого из них, нацеливание читателей на разгадку тайн их внутренней жизни, понимание языка тела, содержания молчания.

Решая намеченные задачи, целесообразно определить вопросы и задания, предлагаемые ребёнку, читающему художественную литературу. Важно обратить внимание на поведение персонажей и их внутренний мир, соотнести воспринятое с собственным «Я» и с другими

реально существующими людьми. *Одинаков ли персонаж на протяжении сюжета произведения? Почему он действует так, а не иначе? Нет ли противоречий между его словами, делами и мыслями? Если есть, то в чём причина? Что скрывается за молчанием персонажа в конкретной ситуации? Нет ли сходства мыслей, чувств и поведения персонажа с твоими собственными мыслями, чувствами и поведением? По каким признакам ты различаешь, в каком настроении находится человек, с которым ты в данный момент общаешься?*

Общение с читателем может быть плодотворным, если руководитель чтения умело использует критерии оценки и отбора литературных произведений и дифференцированно рекомендует их ребёнку, а после прочтения поговорит с ним: с какими людьми он познакомился, прочитав эту книгу, на что обратил внимание в их поведении и в характере их мыслей и чувств.

Известно, что театральные деятели, воплощая образы на сцене, предварительно тщательно исследуют их, ставя перед собой сходные задачи и вопросы. Стоит вспомнить слова Г. Товстоногова, прославленного режиссера Большого драматического театра в Петербурге: *«Я пытаюсь представить себе жизнь героев пьесы как жизнь реального человека, что с ними происходило до появления на сцене, что они делали между актами. Важно знать, что они думали... Больше всего мне хочется понять даже не то, что они говорят и думают, а чего они не говорят, чего они не думают, но хотели бы сделать»*. Так познаются характеры людей, психология, выраженная в образах, так открывается читателю мир человечности, рушатся преграды между людьми.

Всех, кто хотел бы более глубоко и обстоятельно разобраться в намеченном аспекте чтения художественной литературы, и прежде всего педагогов-библиотекарей, отсылаю к книге В. А. Левидова *«Художественная классика как средство духовного возрождения»* СПб, 1996, где данный аспект философски обоснован и максимально конкретизирован на материале классики.

5. Семейное чтение как подготовка ребёнка к жизни

(расширенный вариант статьи «Семейные чтения в контексте воспитания», опубликованной в журнале «Библиотечная палитра», 2014, № 1)

Говоря о воспитании, мы касаемся самого главного, чем озабочена каждая семья – участи ребенка, его счастья и судьбы, его успешного вхождения в сложную и противоречивую жизнь. Воспитывать – значит помогать детям понять себя и других людей, осознать нравственные законы жизни, уяснить смысл своего и общего существования. Воспитывать – значит укреплять корневую систему растущего человека, чтобы он устойчиво держался на Земле и нес людям добро. Задача семьи – соединить ребенка с жизнью, заложить основы верности Родине, привязанности к своей природе, своим традициям. Возвращенные в детской душе сегодня человеческие качества завтра обратятся на других людей, станут нормой для новых поколений. Но эти качества не рождаются сами собой. Они достигаются большим трудом родителей, их энергией, силой любви. Но и этого недостаточно. Многие родители, искренне желающие вырастить хорошего человека, не знают, как это сделать. Воспитание – трудное дело. Оно достигается не путем назиданий и прописных моралей, а через регулирование эмоциональной сферы ребенка, через развитие его самостоятельной мысли, через участие в жизни других. И здесь на помощь приходит литература – искусство слова.

Педагогическая функция литературы, адресованной ребенку, общепризнана. Книга исконно связана с воспитанием. В ней есть что-то материнское. Как мудрая мать, она действует диалектически: опускаясь до речи и уровня развития ребенка, она поднимает его до своего знания. Литература использует для этого особый стимул – мысль, обращенную в образ. Образ, влияя на воображение ребенка, эмоционально захватывая, наводя его на самостоятельные размышления, способен изнутри регулировать поведение растущего человека, учит жить его среди людей.

Кризис детского чтения как одно из проявлений общего кризиса культуры в России на Российском Литературном собрании, прошедшем в ноябре 2013 года в Москве, был признан проблемой государственной важности, приравненной к делу обеспечения национальной безопасности страны. Детское чтение и воспитание подрастающего поколения были тесно увязаны между собой. Подчеркивалось, что негативизм к чтению и демотивация детей к учебе, утрата смысла великих слов – любовь, дружба, честь, совесть и др., заполнение речевого пространства детской жизни флюидами ненависти и вражды, отчуждение детей друг от друга – это явления одного порядка. Доминантой в решении проблемы воспитания единодушно была названа литература.

Говоря о мерах выхода из создавшегося положения, участники Собрания акцент сделали на школе, конкретно на учителе литературы, полагая, что при определенном изменении программы и отмене ЕГЭ по литературе только от учителя будет зависеть изменение положения в лучшую сторону. Учитель – ключевое звено, потянув за которое можно вытянуть всю цепь, называемую «Детское чтение». Лишь Президент В. Путин в своем выступлении упомянул библиотеку, сказав, что надо активнее использовать ее возможности. Что касается семьи, то этот участник литературного воспитания детей не был назван никем.

В этой связи стоит вспомнить, что в конце XIX века, когда в России наблюдался не меньший, чем сегодня, кризис детского чтения, а схоластическая система литературного образования была схожа с нынешней, Виктор Петрович Острогорский, педагог и общественный деятель, главный редактор журналов *«Детское чтение»* и *«Воспитание и обучение»*, обратил свой взор на родителей, и прежде всего на главный центр семьи: мать, которая больше, чем кто-либо другой, заинтересована в воспитании своих детей. Он стал через журнал посылать

матерям письма обучающего характера: как можно в домашних условиях через организацию семейного чтения помочь детям в литературном образовании и читательском развитии, как использовать книгу в воспитательных целях. Необходимость обратиться именно к матерям как первым воспитательницам своих детей он объяснил так: *«Как бы ни был хорош отец, я все-таки утверждаю, что в домашнем воспитании в детях благородного эстетического настроения первая и главная роль всегда будет принадлежать именно матери»*. При этом он указывал на одну из важных причин гибельного положения семейного чтения – неподготовленность матери к воспитанию детей средствами литературы. При педагогической неграмотности родителей семейное чтение не даст положительных результатов. Осознав это, Острогорский взял на себя помощь в организации и содержании семейного чтения, используя в качестве средства воспитания художественную литературу.

Вспоминая это движение матерей в защиту детского чтения, у руля которого встал В. П. Острогорский, Русская школьная библиотечная ассоциация в 2011 году создала проект *«Читающая мама – читающая нация»* (разработчики Т. Д. Жукова и И. И. Тихомирова). Особое внимание в проекте было обращено на молодых матерей, чье детство совпало с перестройкой 90-х годов в России. Нынешние молодые мамы не получили прививки книгой в детские годы и оказались безоружными в читательском воспитании собственных детей, отдав это дело на откуп учителям, не учитывая, что школьное образование находится в не меньшем кризисе, чем вся культура. Целое поколение родителей оказалось потерянным для проведения и организации семейных чтений.

Основная из обучающих практик, заложенных в проект *«Читающая мама – читающая нация»*, была организована на страницах журнала *«Читайка»*. Вкладка в журнал *«Подсказки для взрослых»* в течение более двух лет (этот процесс продолжается и в настоящее время) вела разговор с родителями, и более всего с матерями, на тему *«Добру откроем сердце»*, реализуемую через совместное чтение и обсуждение в семье литературных произведений. Цель *«Подсказок»* – научить родителей, как без назиданий и внушений говорить с детьми на нравственные темы, как использовать для этого совместное чтение с ребенком художественных произведений, как сопровождать его обсуждением поведения литературных героев, оценивать и раскрывать характер отношения их со сверстниками и взрослыми.

Организация обучения родителей проходила в разных вариантах. В первом случае, занятия в *«Подсказках»* непосредственно были ориентированы на родителей. Те из них, кто получал журнал *«Читайка»*, обучались через журнал. Материалы отдельных занятий с родителями публиковались также в журнале *«Семья и школа»*. Те, кто не выписывал названные журналы, обучались через библиотекарей, если эти журналы имелись в школьных и детских библиотеках и библиотекари могли учебные материалы рекомендовать родителям, а в случаях необходимости – комментировать их. Частично обучение шло через родительские собрания, посвященные детскому чтению. Начало проведению собраний городского масштаба было положено на Камчатке в рамках Форумов школьных библиотекарей в 2012 и 2013 годах, с участием разработчиков проекта *«Читающая мама – читающая нация»*. Несколько раз разработчики встречались с библиотекарями, работающими с детьми в других городах, и проводили на местах обучение библиотекарей.

В качестве обучающего материала для чтения был использован малый жанр литературы – рассказ, наиболее оперативный и удобный для использования в домашних условиях. А из методов было предложено чтение вслух с последующим обсуждением прочитанного произведения. Учитывая нелюбовь нынешних детей к чтению вообще и особый страх перед толстыми книгами, в программе ставилась задача прививать вкус к чтению полноценной литературы и ее осмыслению, начиная с малых форм, полагая, что они послужат приманкой к чтению более объемных произведений. Особое внимание в программе было уделено подросткам, чье поведение, как известно, вызывает повышенную тревогу общества.

Обучающая практика, основанная на соединении педагогики чтения с этикой, включила в себя несколько пошаговых действий, адаптируемых к конкретным условиям. Перечислим их:

1. Выбор воспитательных модулей, актуальных для современных подростков. Например, «Доброта», «Правда», «Совесть», «Красота», «Сила воли» и др.
2. Обоснование важности и раскрытие сущности каждого модуля.
3. Подбор художественно полноценных произведений для подростков, написанных в жанре рассказа и соответствующих теме модуля.
4. Анализ и аннотирование рассказов в контексте воспитательного модуля.
5. Формирование концепции и логики разговора с подростком, диктуемых содержанием выбранного произведения.
6. Формулировка «рабочих» вопросов для обсуждения произведения.
7. Подбор и составление списка дополнительной литературы по обсуждаемой теме.

Названные шаги требуют определенных комментариев. Выбор модулей продиктован необходимостью осмыслить основные категории нравственности и соотнести их с вопросами воспитания подростков. Предполагалось, что каждый из модулей должен был стать для ребенка открытием нравственных ценностей. Одновременно с выбором модуля ставилась задача соотнести его с имеющимися художественными произведениями, написанными в жанре рассказа и несущими в себе психологически убедительное и образное разрешение тех или иных нравственных проблем. В каждый модуль включено по несколько рассказов с тем расчетом, чтобы последующий рассказ дополнял предыдущий, раскрывая тему модуля с новой стороны и в новом нравственном ключе. В целом перед взором читателя проходила своего рода кинолента с разными жизненными сценариями и моделями поведения большого количества литературных героев-подростков, изображенных писателями-гуманистами. Каждый рассказ – это открытие новых характеров, неповторимых душевных состояний, определенных решений нравственных коллизий. Предполагалось, что чем больше школьник прочитает или прослушает рассказов о разных жизненных ситуациях и конфликтах, происходящих в детской среде, чем больше в ходе обсуждений откроет новых смыслов в изображенных писателями событиях, тем богаче будет опыт его социального поведения, сопережитый с литературными сверстниками.

Мы искали рассказы в художественном, психологическом и нравственном отношении безупречные. С этой целью мы обратились к признанным мастерам названного жанра – отечественным писателям второй половины прошлого века, чьи произведения, адресованные детям, переиздаются до сих пор. В их плеяду входят такие писатели, как В. Астафьев, В. Распутин, В. Солоухин, Ю. Нагибин, В. Драгунской, В. Голявкин, Ю. Томин, Р. Погодин, С. Вольф, В. Осеева и многие другие. Их произведения, проникнутые гуманностью и актуальные для своего времени, не только не устарели, но еще более стали актуальными для нашего времени – времени духовного вакуума и обесценивания нравственных ценностей. Частично были использованы и произведения современных детских писателей. Среди них рассказы Н. Васильевой, Т. Кудрявцевой, В. Злотникова.

При отборе рассказов для чтения и обсуждения их в семье мы исходили из следующих критериев:

- чтобы тематика рассказа была близка детям и культивировала традиционные ценности;
- чтобы рассказ можно было прочитать целиком за несколько минут и по свежим впечатлениям обсудить;
- чтобы рассказ был художественно совершенным и содержал сюжетную нестандартность, обостряющую интерес школьника и пробуждающую желание откликнуться;
- поднимая важные проблемы гуманизации детского сознания, надо было, чтобы автор не давал готовых решений, а предоставлял читателям возможность самим думать, отстаивать свою позицию и через активность размышления и сопереживания с литературными героями делать самостоятельные выводы;

– чтобы, отражая разные варианты и нюансы человеческих отношений, рассказ был бы близок опыту подростков и мог вызвать у них жизненные ассоциации;

– ни одно из включенных в модуль произведений не должно повторять другого в решении нравственных проблем.

Найти такие рассказы – все равно что найти крупинку золота в грудe песка. Помогали в этом случае библиографические разыскания и собственный читательский багаж. Из последних изданий, в которых сделана подборка книг о проблемах детства по тематическому признаку, использованы пособия И. Н. Тимофеевой *«Дети. Время. Книга»* (2009), Т. И. Михалевой *«Современный подросток в современном мире»* (2007), ее же подборка книг, опубликованная на страницах журнала *«Школьная библиотека»*, посвященная взаимоотношениям подростков с родителями *«Дети и родители»* (2011), М. Костюхиной *«Детская литература о проблемах детства»* (2003)

Так было составлено десять тематических модулей, включивших в общей сложности более 50 названий рассказов. В совокупности сформировался своеобразный банк отраженных в литературе типичных ситуаций, с которыми подросток сталкивался или мог столкнуться на протяжении своей жизни. Для тех, кого тема могла заинтересовать и вызвать желание выйти за рамки жанра рассказа, каждый модуль сопровождался списком дополнительной литературы.

Особое внимание в данной обучающей практике уделено характеру и логике вопросов для обсуждения. Они были нацелены не на пересказ прочитанных текстов и не на анализ стилистических особенностей произведения (что обычно делает учитель в школе), а на налаживание диалога между произведением и читателем. На то, чтобы провоцировать споры, рождать самостоятельные мысли, активизировать нравственные поиски, побуждать задуматься о людях и о самих себе, вызвать потребность высказывать свои суждения в диалоге с другими. В целом вопросы нацелены на разговор о жизни, о нравственных ценностях, о смыслах изображенных в рассказах событий. Но это не абстрактные суждения этического характера, а суждения, опирающиеся на образную конкретику литературного произведения. Своими вопросами составитель подсказывал родителям, на что обратить внимание, с чем сравнить, о чем напомнить, опираясь на текст рассказа, чтобы вызвать образ, тронуть сердце, возбудить мысль. Задача вопросов – не голую мораль выискивать в тексте рассказа, а возбудить впечатления от прочитанного, ввести произведение в сознание читателя, чтобы оно ввело в душу ребенка целый мир новых чувств и мыслей.

Вопросы к обсуждению сформулированы так, что ни на один вопрос нет в тексте готового ответа. Ответы должны рождаться в суждениях самих читателей. Их цель – вызвать в читателе обратную связь с произведением. В этом плане они позволяют многое узнать о нравственном облике самих участников обсуждения. Каждое обсуждение – своего рода педагогический эксперимент, выявляющий нравственные представления юных читателей, их способность вести диалог, ориентироваться в разных точках зрения по одному и тому же вопросу. Для этой цели в перечень вопросов к читателям, когда это было уместно, вводились вопросы личного порядка, такие как *«Что для вас означает понятие „Честное слово“», «Как вы преодолеваете страх и мобилизуете себя на решительный поступок?», «Как вы разрешаете ваши конфликты с друзьями?», «Как понимаете слова „сострадание“, „благородство“, „великодушные“?»*. Часть вопросов направлена на связь произведения с личным опытом читателей (*«Бывало ли такое с вами? Испытывали ли вы сами, или наблюдали у других нечто подобное?»*) Многие вопросы ориентированы на выявление чувств детей. (*«Какой эпизод рассказа или событие, произвели на вас особенно сильное впечатление? За кого из героев вы больше всего переживали?»*) Немало использовано вопросов, стимулирующих воображение читателей (*«Что, по-вашему, произойдет с героями за рамками произведения, как сложатся их дальнейшие взаимоотношения? Как вы представляете себе того или иного литературного героя, как бы вы его нарисовали, если*

бы были художниками? Если бы ты оказался на месте героя, как бы ты поступил, или как, по-твоему должен был поступить интересующий тебя персонаж?»)

Мы стремились вопросами не только выявить и возбудить впечатления от прочитанного, но и укрепить способность мыслительную, связанную с оценкой поведения литературных героев (*«Прав ли был литературный герой в своем поведении, как иначе он должен был поступить?»*) Вместе с детьми мы искали причинно-следственные связи в поведении и умонастроении литературных героев и потому многие вопросы начинались со слова *«Почему»* (*«Почему герой действовал так, а не иначе, какими соображениями он руководствовался?»*, *«Почему у него возникали такие мысли и чувства, а не другие?»*).

Обсуждение – это не хаотический набор вопросов, не привычная викторина и не пересказ сюжета литературного произведения. Это система логически связанных между собой вопросов, основанных на понимании сущности восприятия художественного произведения, как особого рода образного познания, связанного с поисками смысла прочитанного. К решению поставленной в произведении проблемы читатель приходит не интеллектуально, а путем сопереживания героям, включения в более высокую, чем привычная, систему ценностей. Происходит расширение границ детского сознания, помогающее читателю не только разобраться в мотивах поведения персонажей, но и осознать свои. Совершается то, что называется универсалиями смыслов. Так происходит регуляция сознания и поведения читателя, так вызывается творческая доминанта. Абстрактные рассуждения этического характера здесь сводятся к нулю, должна работать сама образная система произведения.

Мы назвали разработанные нами вопросы к рассказам «рабочими» потому, что в реальной практике и конкретных условиях перечень вопросов и их общая логика могут корректироваться. Это зависит от ответов читателей, высказанных ими соображений, которые способны изменить ход обсуждения. В этой ситуации огромная роль принадлежит ведущему обсуждение взрослому. Как участник обсуждения он должен быть открыт читателю и откровенен в собственном опыте прочтения рассказа. Обязанность ведущего – организовать дискуссионное поле вокруг рассказа, включить в разговор «молчуна». Важно осознать, что проблемы литературных героев – это и проблемы самих участников обсуждения. А сам разговор о литературных героях, общие переживания вокруг прочитанного материала – это эмоциональная привязка членов семьи друг к другу и лучшая профилактика негативных реакций детей на жизненные невзгоды. Стоит прислушаться к совету, который дал упомянутый нами Виктор Петрович Острогорский, говоря о семейном чтении и участии в нём матери. Чтобы установить связующую нить между матерью и ребёнком, надо учиться вместе *«радоваться радостям литературных героев, скорбеть их печалью, ужасаться преступлениям и смеяться над пороками и заблуждениями, восторгаться высокими поступками вымышленных героев»*. Общие переживания и общие размышления духовного плана – лучшие скрепы семьи.

Данная практика призвана помочь взрослым наладить общение с детьми, побудить их через сопереживание с литературными героями к разговору о жизненных ценностях, развивать в детях способность наблюдать, сравнивать, оценивать поведение персонажей, их взаимоотношения, вдумываться в сложность человеческих характеров и обстоятельств, включать читаемое в контекст собственной жизни. Нравственное воспитание методически сочетается в этой практике с формированием культуры чтения и литературно-критического мышления. Цель этой практики – через углубленное чтение лучших литературных произведений развивать в детях способность к состраданию, отзывчивости, к сравнению жизни, изображенной писателем, с реальной жизнью.

Опыт семейного чтения, представленный в данной статье и отраженный на страницах журналов *«Читайка»* и *«Семья и школа»*, в пособии *«Добру откроем сердце»* (2015), взят на реализацию в сетевом проекте школы № 91 Нижнего Новгорода. Продукт сетевого проекта – коллективный читательский дневник, размещённый в открытом доступе в сети Интернет. В

этом дневнике публикуются отзывы от имени всей семьи или группы детей на прочитанные произведения. Приведём в сокращённом виде некоторые из них:

О рассказе Н. Васильевой «Полынья»: *«Это трагический рассказ про „друзей“, про трусость, про предательство дружбы, про нерешительность в поступках... Васька здесь показан как человек без души – никаких эмоций, только спасти своё спокойствие. Жаль младшего брата Паику, у которого ещё есть возможность не стать таким жестоким человеком, как его брат. Надеемся, что, прочитав этот рассказ, ребята задумаются о своих друзьях и сделают выводы»* (Семья Самолётовых, дочь Вика, 3-й кл., шк. № 91 г. Нижний Новгород).

О рассказе Н. Внукова «Чудеса»: *«В этом рассказе говорится о том, что чудеса вокруг нас, надо только суметь их увидеть. Для Борьки стала настоящим чудом встреча с в парке со стариком, который подарил ему книгу „Дон-Кихот“. Вот это и есть настоящая щедрость души. Такие чудеса мы можем творить сами – делиться с другими людьми самым ценным для нас»* (Команда «Дети Бонифация», шк. № 34 г. Комсомольск-на-Амуре).

О рассказе И. Кудрявцевой «Принц и нищий»: *«В рассказе говорится о богатстве и бедности души. Алису можно назвать нищей, ибо её духовный мир очень беден. Её интересуют только деньги и одежда. Она дружит с бедной девочкой Лизой, чтобы та давала ей списывать задания. Со стороны Алисы это был расчёт иметь выгоду от такой подруги, которая искренне помогала Алисе учиться. Истинная дружба должна быть бескорыстной»* (Семья Кукиновых, сын Артём, 3-й кл. шк. № 91 г. Нижний Новгород).

О рассказе А. Драпкиной «Исключительный человек»: *«Главный герой считает себя исключительным человеком, лучше всех. Умнее всех. При этом Сеня считает, что его не ценят, не понимают. На каждую свою подлость он находит оправдание. Я думаю, что если Сеня не изменится, он останется один и ему будет очень тяжело в жизни. У человека должны быть друзья, с которыми можно поделиться своими печалью и радостями»* (Семья Кукиновых, сын Артём 3-й кл. шк. № 91 г. Нижний Новгород).

О рассказе Д. Мамина-Сибиряка «Книжка с картинками»: *«Если детская книжка интересная, как эта, то она заставляет нас (если вникнем в сюжет и отвлечёмся от телефонов) думать, анализировать, представлять, фантазировать, предугадывать, улыбаться, смеяться, иногда плакать, сердиться, психовать, недоумевать, возмущаться, соглашаться, отчаиваться, успокаиваться, получать удовольствие, делать выводы на будущее. Фантазия наша начинает рождать образы, которые дремали и ждали своего часа, когда их разбудит интересная книжка»* (Команда «Буквоеды», с. Дачное Сахалинской области).

6. Роль чтения в поддержке детской одарённости

(обновленный вариант статьи «Участие детских библиотек России в поисках и поддержке одаренных детей», опубликованной в журнале «Одаренный ребенок», 2011, № 5)

В последние годы в России появился небывалый спрос на одаренных детей и демонстрацию их возможностей в СМИ. В Сочи создан «Сириус» – специальная школа для детей, проявивших свою одаренность в олимпиадах и проектной деятельности в процессе обучения и дополнительного образования. Много появилось специальных творческих шоу на телевидении, демонстрирующих способности одаренных школьников: «Синяя птица», «Лучше всех», «Золото России», «Голос. Дети» и др.

Отличительная черта одаренных детей, независимо от сферы проявления – активность воображения. Воображение, как выявили ученые, активизирует другие высшие психические функции человека. Если мысленно поставить воображение в центр модели деятельности сознания одаренного ребенка, то от центра идут стрелочки к аналогиям и ассоциациям, к восприятию, к памяти и мышлению, эмоциям и мотивам. Воображение выполняет интегрирующую функцию деятельности мозга. Под влиянием воображения сознание одаренного ребенка активизируется в целом и реализуется в творческом акте. (Графическая модель интегрирующей роли воображения представлена научным сотрудником Центра непрерывного художественного образования М. Е. Велтистовым на страницах журнала «Одаренный ребенок», 2009, № 5)

Реализация творческого потенциала ребенка во многом зависит от его отношения к книге и чтению, которые тренируют воображение, а через него актуализируют творческие способности читателя. Человек учится думать, переживать, включаться в другие жизни и тем самым познавать себя, открывать собственные возможности. Нынешний спад общего развития детей, учение без интереса, тенденция на антиинтеллектуализм в подростковом сообществе, нелюбовь к «ботаникам» нельзя объяснить в отрыве от кризиса чтения, от отрицательной динамики отношения школьников к этому виду деятельности. Все чаще раздаются голоса, что нация раскалывается на два мира: читающих и не читающих людей, между которыми образуется пропасть. В связи с создавшимся положением приходит на память идея лауреата Нобелевской премии в области физики, академика Виталия Лазаревича Гинзбурга, его проект развития творческого потенциала нации за счет детского чтения и библиотеки. Он считал: одаренный ребенок – это, прежде всего, читающий ребенок. Именно в чтении он реализует свои способности, развивает личностные интеллектуальные задатки. Схожую мысль высказывал и американский педагог Глен Доман. Он говорил: *«Взгляните на список десяти лучших учеников любого класса – и вы поймете, что их всех объединяет. Понять это несложно – они все умеют читать лучше всех остальных»*. О роли детского чтения для вхождения в науку рассказал Фазиль Искандер в рассказе «Авторитет», герой которого – ученый-физик. Анализируя свой путь в сферу научных знаний, он пришел к выводу, что начало этого пути было заложено в его детском чтении и связано с прочитанными любимыми книгами. Именно они рождали в нем состояние вдохновения, которое позже он испытывал при занятии наукой. Счастье этого состояния, испытанного еще до физики в детские годы, и вывело его позже на путь увлечения научной деятельностью.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.