

Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова



От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства



Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова

От «тихой
радости чтения» –
к восторгу
сочинительства

Москва

«БИБЛИ  МИР»

2016

ББК 78.38
УДК 028

*Издание осуществлено при финансовой
поддержке Федерального агентства
по печати и массовым коммуникациям
в рамках Федеральной целевой программы
«Культура России (2012–2018 годы)»*

Романичева Е.С., Пранцова Г.В.

P69 От «тихой радости чтения» — к восторгу сочинительства:
монография / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. — М.: Библио-
мир, 2016. — 232 с.

ISBN 978-5-904567-02-6

Книга посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме приобщения подростков к чтению, которое является основой формирования культурного, духовного и интеллектуального потенциала общества.

Предлагаются разнообразные способы расширения поля читательских ориентаций подростков, развития их личностной читательской активности. Описываются эффективные технологии и стратегии приобщения юных читателей к книгам, отличающимся по своей направленности, содержанию, способам представления и освоения, а также разнообразные речевые ситуации, творческие задания и упражнения, призванные помочь юным читателям овладеть различными типами словесного творчества.

Книга адресована широкому кругу читателей: учителям, педагогам дополнительного образования, студентам, магистрантам, аспирантам, библиотекарям, а также всем, кто интересуется проблемами чтения и способами формирования читательской культуры.

*На обложке использована фотография, на которой представлены
работы учеников школы № 1514, г. Москва (фото М.А. Павловой,
учителя русского языка и литературы)*

ISBN 978-5-904567-02-6

© Е.С. Романичева, 2016
© Г.В. Пранцова, 2016
© Библиомир, издательство, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

От авторов. Вместо предисловия	5
---	---

ГЛАВА 1. ЧТЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Чтение обязательное и чтение для удовольствия: как сочетать в рамках школьного обучения	8
1.2. Школьная литература и «уроки чтения»	16
1.3. «Наш метод не является методом филологическим» (М.А. Рыбникова)	32
1.4. Литература в школе — это серьезно и академично?	41

ГЛАВА 2. ЧТЕНИЕ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ. ТЕХНОЛОГИИ И СТРАТЕГИИ «ПОДКЛЮЧЕНИЯ» К ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

2.1. О «радости чтения» и ориентирах чтения	45
2.2. Свободное чтение школьников: приобщаем или руководим?	50
2.3. «Экзамен на книжника» как одна из эффективных технологий приобщения к чтению	55
2.4. «Встречное движение» как технология приобщения школьников к чтению	58
2.5. Графические произведения как ресурс приобщения к чтению	67
2.6. Погружение в язык как один из способов приобщения к чтению (по пути, предложенному Д. Пеннаком)	72

2.7. Стратегии текстовой деятельности при работе с художественным произведением	76
2.8. «От текста к тексту» как стратегия обучения речевой деятельности	84
2.9. Классическая литература — ключ к прочтению произведений современных авторов	93

ГЛАВА 3. КАК «ВЫРАСТИТЬ» ТЕКСТ ИЗ ТЕКСТА

3.1. Фольклорные произведения как источник речетворчества	97
3.2. Речетворчество на основе фантастического вымысла	135
3.3. В лабиринте детектива	164
3.4. Что еще можно делать... по книге	189

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Художественные произведения	200
Критическая и научная литература. Публицистика и нон-фикшн	201

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Программа факультативного курса «Диалоги литературных эпох (межтекстовые художественные взаимодействия русской классики и литературы XX века)»	210
---	-----

Приложение 2

Что читать, или Перспектива профессионального чтения	227
---	-----

От авторов. Вместо предисловия

Предисловие для книги все равно что палисадник перед домом: оно одно из главных ее украшений. Конечно, существуют дома и без палисадников и книги без предисловий. Но книги с палисадниками... тьфу, с предисловием мне куда милее. Я совсем не желаю, чтобы посетители с бухты-барахты вваливались ко мне в дом. Ничего хорошего в том нет ни для посетителей, ни для дома.

Э. Кестнер, немецкий писатель

Издавна известно, что «предисловие есть первая и вместе с тем последняя вещь; оно или служит объяснением цели сочинения, или служит ответом на критики» (М. Лермонтов). И пока книга не попала в руки читателя, авторам ничего не остается, как заняться объяснением цели своего «сочинения». Дело, сразу скажем, неблагоприятное, хотя бы потому, что цель в той или иной степени обозначена в названии — радость чтения. Действительно, часто ли мы говорим именно об этом аспекте чтения? Почему-то так сложилось, что даже профессиональные читатели, которых точно не упрекнешь в том, что они читать не любят или читают мало, все-таки чаще говорят о чтении как о труде, серьезной и сложной работе... а не о радости. В традициях нашего отечественного образования почему-то отвержение гедонистического подхода к литературе, отвержение, которое в последних дискуссиях о школьной литературе стало еще более жестким и последовательным, а словосочетание «читательский гедонизм» в устах некоторых особенно яростных приверженцев классического школьного образования стало едва ли не ругательным. В полемическом запале они ссылаются на Ф.И. Буслаева, который, мол, призывал к принуждению к чтению и говорил, что, мол, со временем стерпит-сялюбит-ся. Признаемся сразу: мы не помним этого пассажа у Буслаева, но даже если бы и помнили, то все равно возражали: можно принудить к чтению, нельзя принуждением пробудить любовь. А наша книга как раз о том, что в мире все «движется любовью», и погружение в чтение тоже.

Именно поэтому, оставив в стороне старшие классы, авторы сосредоточились на том школьном возрасте, который считают кризисным по отношению к чтению, и постарались остановиться на том, что может «сопровождать» чтение программное, чтение по «обязательному» списку. Безусловно, полностью выйти за пределы классной комнаты нам не удалось, да мы и не стремились к этому, потому что хотели показать, как можно связать чтение «школьное» и «свободное», как соединить в едином образовательном пространстве деятельность урочную и внеурочную. Мы минимально пытались использовать в тексте модные нынче слова ФГОС, компетенция, компетентность, понимая, какое раздражение они подчас могут вызвать у читателей. Но, создавая книгу, мы, безусловно, ориентировались на Федеральный государственный образовательный стандарт, поэтому и давали не «рецепты» для приготовления блюд, а пищу для размышления, предлагали не готовые блюда (как в «комплексном» столовском обеде, пресном и невкусном), а ингредиенты, из которых можно сотворить свое учебное занятие, свой разговор с детьми, свое дело. Материалы, помещенные в сборник, — это не методические рекомендации, обязательные для исполнения, а приглашение к профессиональному разговору с коллегами-читателями, готовыми не только реализовывать, но и развивать идеи, что заложены в этой книжке.

Сама книга состоит из трех глав-разделов.

Первая глава — о тех основаниях, на которых мы выстраиваем технологии приобщения к чтению, сами «уроки» чтения и «творческого» письма. Последнее для нас очень важно: ведь в процессе освоения книги юный читатель должен пройти путь «к маленькому» писателю. И этот путь тоже должен доставить ему радость и привести в восторг.

Вторая глава содержит описание конкретных технологий, приемов приобщения к чтению. Их особенность, как нам представляется, в том, что они выстроены от ученика, и могут стать хорошим подспорьем для учителя в процессе наведения мостов от ребенка к тексту, а не наоборот. В этом разделе — и для нас это важно — решается задача не филологическая, а методическая и речь идет не об алгоритмах, а о стратегиях.

В третьей главе тоже решается методическая задача. Она состоит в том, как приохотить ребенка к созданию оригинальных текстов, как научить его создавать не клишированные тексты под заданные критерии проверки, как в ЕГЭ, а тексты, которые писать ему будет инте-

ресно. Нам вообще кажется, что умение читать и создавать творческие работы возникает не в результате пресловутого натаскивания, а в результате творчески организованного учебного процесса, куда — подчеркнем еще раз — мы включаем и внеурочную деятельность. Более того, мы утверждаем, что сложный процесс тоже может быть технологичен, просто технология должна быть адекватна сложности поставленной задачи.

Старше становится ученик, сложнее художественное произведение, с которым он работает. Но на всех этапах литературного образования должно остаться главное — формирование у юного читателя «живого» отношения к тексту, в том числе и классическому, к которому можно задавать неожиданные вопросы, с которым / в который можно играть, который можно «выворачивать наизнанку». Усложняется не только учебный материал, усложняются, становятся другими и формы организации учебной деятельности, появляются новые курсы. Программа одного из них — назовем ее программой курса, который носит «поддерживающий» характер — приведена в Приложении. Там же список для перспективного профессионального чтения.

И последнее: не самое интересное для авторов писать о целях своего сочинения, гораздо интереснее — «отвечать на критику», т.е. вступать в полемику с коллегами, прояснять и уточнять свои позиции, как это было, когда материал, предназначенный для книги, обкатывался в статьях, лекциях для учителей и студентов, выступлениях на конференции, «проверялся» в классной комнате и вне ее. Однако собранный материал никогда бы не оформился в книгу, если бы наши интенции не были поддержаны как коллегами-преподавателями, так и издательством.

Глава 1

Чтение и обучение чтению как основные задачи современного литературного образования

1.1. Чтение обязательное и чтение для удовольствия: как сочетать в рамках школьного обучения

Читательское мастерство шлифуется всю жизнь, никогда не достигая предела, ибо у него нет цели, кроме чистого наслаждения.

Александр Генис. Уроки чтения

В конце шестидесятых годов прошлого столетия вышла в свет статья В.Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество» [22], которая во многом определила современные методологические подходы к преподаванию литературы в школе. Однако в последнее время стало очевидно: ссылаясь на В.Ф. Асмуса, мы акцентируем свое внимание на первой части заголовка — чтение как труд... Именно к трудному чтению стремится приобщить ученика школьная программа: «Чтение значительного количества сложных для восприятия текстов, относящихся к национальной и мировой классике, являлось обязательной частью школьной программы; любые попытки упростить процедуру чтения с помощью хрестоматий, печатающих тексты “в отрывках”, комиксов, дайджестов и т.п., неизменно встречались советской педагогической общественностью “в штыки”, считались недостойными» [61, с. 142–143]. Во многом советская педагогика исходила из того, что такой подход к преподаванию литературы последовательно при-

ведет к тому, что, во-первых, вырастет/сформируется человек, привыкший к чтению сложных текстов, во-вторых, что каждый окончивший будет приобщен к обязательному корпусу национальных текстов, сплавляющих нацию (сохраняющих ее единство), получит «прививку» от легкого чтения-развлечения. Именно поэтому чтение мыслилось прежде всего как «труд». Однако при ближайшем рассмотрении этот подход, как и убеждение в том, что вместе со знаниями о литературе ученик усваивал и ценности, оказался утопическим. Привычка к чтению сложных текстов сохранялась, но только у интеллектуальной элиты. Приобщение же к чтению классики в массе своей на практике происходило зачастую не через собственно чтение текста, а через усвоение «правильной» интерпретации, потому что реально ученики «прочитывали» (возьмем это слово в кавычки) текст по-разному: в разном объеме и с разной степенью погружения в него. И это вполне естественно. Французский литературовед П. Байяр в своей работе «Искусство рассуждать о книгах, которых вы не читали» отмечает, что чтение текста практически всегда носит выборочный характер. Даже прочитанный текст мы реально знаем, а тем более помним спустя какое-то время лишь частично, фрагментарно; «понятие “прочитанности” очень расплывчато: сложно сказать, лжем мы или нет, утверждая, что некую книгу мы читали. <...> Фактически вместо “прочитанных” или “непрочитанных” книг у нас бывают книги “неизвестные”, “пролистанные”, “о которых я слышал” и “которые я забыл”» [23, с. 56]. Парадоксальность данного утверждения несомненна, но в нем есть доля истины.

Сейчас ситуация с обязательным чтением школьников еще более усложнилась. Во-первых, наше общество перестало быть литературоцентричным, а, следовательно, перед школьником со всей очевидностью встал вопрос, зачем читать тот или иной текст. Вопрос, к ответу на который современная методическая наука оказалась не готова потому, что он в течение очень долгого времени был вынесен за рамки собственно науки: школьное изучение литературы было направлено на... поддержание национального канона и на усвоение с помощью художественного текста установленных обществом ценностей, иными словами, выполняло, как и литература в целом, определенную идеологическую функцию и было сосредоточено именно на этих задачах.

Сейчас перед литературным образованием стоят другие задачи, и самая актуальная из них — приобщить школьника к чтению, т.е. сделать так, чтобы

- а) он был увлечен чтением как видом деятельности, т.е. читал много и охотно,
- б) позитивно относился к этому виду деятельности, т.е. читал с удовольствием,
- в) выбирал более ценные в эстетическом отношении тексты для удовлетворения своих потребностей.

Абсолютно понятно, что эти задачи рядоположены и решаются в комплексе, но основным условием их решения становится «выделение» времени на чтение, как на «школьное» (в рамках программы), так и свободное. Чтобы это время появилось, необходимо существенно сократить объем обязательного чтения. Большую часть текстов, предназначенных для изучения, ученик должен иметь возможность прочесть... на уроке, особенно в младших классах. Об этом в своей единственной «методической» статье более ста лет назад писал известный отечественный филолог Б.М. Эйхенбаум: «Совершенно необходимо, чтобы текст каждого изучаемого произведения прочитывался в классе, хотя бы частями, потому что никакой пересказ, никакая “характеристика” не может заменить текста» [112, с. 288]. В отличие от Эйхенбаума, позволим себе употребить слово «прочесть» в самом широком смысле: сюда входит не только собственно чтение с листа, но и чтение-слушание. Безусловно, в рамках такого подхода должна поменяться и структура урока литературы, который сегодня зачастую строится с ориентацией на то, что текст освоен учеником самостоятельно в процессе выполнения домашнего задания (безусловно, это не касается уроков по лирическим произведениям): на уроке же текст обсуждается, а не читается. Возможно, именно поэтому известный отечественный литературовед М.О. Чудакова настаивает: «Предлагаемый мною рецепт <...> не менее получаса из 45 минут каждого урока читать вслух классические тексты» [103, с. 58]. Безусловно, это уже крайность: две трети урока нельзя посвящать чтению текста. Другое дело, что чтение программного текста может происходить и не на уроке, а за пределами класса: на внеурочном занятии, в библиотеке, в любом «книжном пространстве», которое есть в школьном здании. Неслучайно поэтому, что ряд школ, участвующих в международном проекте «Школа, где процветает грамотность» и серьезно занимающихся проблемами формирования читательской грамотности, вводят в школьное расписание второй половины дня час поддерживающего чтения, в рамках которого ученики просто читают книги на бумажных

носителях, не слушая при этом музыку, не посылая смс, не пребывая в социальных сетях и т.д., что позволяет им избегать когнитивных перегрузок.

Урок — «место» для чтения, которое условно назовем — медленным. Хотя нам этот термин не представляется удачным, однако он очень точно определяет суть процесса. «Медленное чтение — это старинный термин: это такая ситуация, когда читатель не только скользит по поверхности стиха, повести, романа (впрочем, по поверхности прекрасной!), но и погружается в изумительные глубины. Медленное чтение — это путешествие по литературе с частыми, постоянными остановками у слова или стиха» [111]. К сказанному можно добавить: это чтение вместе с учителем, не деятельность под его руководством, а деятельность именно совместная. Медленное чтение — это последовательно использующийся на уроке прием, позволяющий учащимся погрузиться в текст, а не скользить по его поверхности, осваивая только фабулу. Медленное чтение — это трудная работа, это тренировка внимания и чуткости к слову, своеобразная длительная настройка литературного слуха. Но трудная работа только тогда в радость, когда... приносит удовольствие, когда соотносится с чем-то «своим», т.е. сочетается с ответом на те вопросы, которые ученик задает тексту, а не с теми, которые ставит перед ним учитель в процессе анализа текста. И на формулирование этих вопросов, и на осознание того, что это и о тебе тоже, нужно время. Поэтому медленное чтение — это еще и чтение, протяженное во времени, это чтение-вслушивание в себя через текст. Именно поэтому освоение-изучение художественного произведения не должно оставлять ощущение законченности, истощенности: какие-то вопросы должны остаться без ответа, главное, чтобы они были заданы учеником самому себе.

Особенно важно последовательное и системное использование приема медленного чтения именно сейчас, когда бумажное чтение соседствует с электронным (а зачастую и подавляется им), когда практика восприятия текста с экрана про принципу fast, т.е. быстро, последовательно переносится на все виды чтения и все виды текстов. Именно поэтому очень важно, чтобы на уроке ученик работал с текстом на «бумажном» носителе. Книга — как «технология представления текста» — со времен Гутенберга формировала у человека вдумчивое чтение: ведь чтение кодекса прежде всего было связано с чтением Библии, духовной литературы, что требовало сосредоточения, внутренней концентрации, углубления в себя... через текст.

Это и обеспечивало последовательное развитие линейного мышления, способности сосредоточиться на процессе и предмете чтения, а также готовности проинтерпретировать и отрефлексировать прочитанное. В ситуации сосуществования бумажного и электронного чтения школьный предмет «литература» приобретает особую значимость: чтение объемных сюжетных текстов, освоение в процессе литературного образования навыка медленного чтения фрагмента текста и его осмысления позволяет развивать всестороннее мышление, которое требует «как способности найти и быстро обработать большие объемы информации, так и способности к размышлениям» [56, с. 176]. Именно размышления и позволяют людям преодолеть ту пропасть, о которой говорил Альберто Мангуэль, пропасть «между книгой, признанной классикой согласно устоявшейся традиции, и книгой (той же самой), которую мы считаем значимой вследствие наших собственных инстинктов, эмоций и понимания, — мы выстрадали ее, насладились ею, совместили ее содержимое с нашим собственным опытом и (невзирая на огромное количество людей, познакомившихся с нею до нас) стали, в сущности, ее первыми читателями» [цитируется по: 56, с. 120].

«Чтобы сохранить чтение, надо вернуться к “арифметике чтения”, — пишет А. Генис. — Чтению учат, как всему остальному: осваивая азбуку, исследуя связи, понимая цели и оценивая средства, но главное — ставя себя на место автора. Чтобы стать хорошим читателем, надо быть писателем, или — хотя бы — побыть с ним.

Медленно и упрямо ты идешь вплотную за автором, чтобы, переняв его опыт и обострив свою интуицию, настигнуть его. В тот счастливый момент, когда ты, научившись сливаться с текстом, догадываешься, что будет в следующем абзаце, сдан первый экзамен.

Теперь, освоив трудные азы медленного чтения, можно развернуть книги веером, чтобы понять устройство каждой» [40, с. 13]. Иными словами, медленное чтение — это «арифметика чтения», не освоив ее, нельзя приступать к алгебре, что мы часто и делаем в процессе школьного литературного образования, форсируя погружение в мир сложных для ребенка текстов. Здесь речь идет не о соответствии текста возрасту ребенка: классика — это чтение всегда «на вырост». К тому же не будем забывать, что развитие (в том числе и читательское) осуществляется не в «актуальной» зоне, а в «зоне ближайшего развития» (Л. Выготский). Именно «обязательное» классное чтение оказывается в этой зоне. В его освоении учитель идет вместе с учениками, ведет их за собой или сопровождает, поначалу все де-

лает вместе со своими подопечными, лишь постепенно увеличивая долю их самостоятельности, не требуя и не ожидая быстрых и одинаковых результатов. Идти вместе или отпустить в свободное плавание — это решает учитель применительно к конкретному классу и конкретной учебной ситуации. Именно поэтому единая учебная программа в данном случае будет «тормозом» литературного развития ребенка, потому что не учитель, знающий класс и его реальные и потенциальные возможности, а ее составитель определяет порядок изучения тем и время, на них отведенное. Именно поэтому «примерная программа» должна носить не обязательный, а рекомендательный характер, а список предлагаемых для изучения текстов быть не строго регламентированным, а открытым.

Однако переход на такую «рамочную» программу возможен будет тогда и только тогда, когда мы сократим список текстов для изучения и избавимся от страха непрохождения программы в полном объеме. Почему мы стремимся как можно больше текстов «запихнуть» в нее и стремимся в обязательном порядке их «пройти»? Думается потому, что подспудно полагаем: не прочтут в школе — не почтут больше никогда. Но ведь чтение книг школьными годами не ограничивается. А если после уроков «школьной литературы» человек испытывает стойкое отвращение не только к классике, а к самому процессу чтения, то это вопрос не к выпускнику, а к тому, кто его так учил литературе.

И еще одно попутное замечание о чтении (и не только!) с разных носителей. Думается, бумажное и электронное чтение не нужно противопоставлять друг другу, наоборот, они должны друг друга дополнять. Так, например, трудные в лексическом отношении для понимания тексты можно предлагать ученикам в формате цифрового издания с «всплывающими» мультимедийными комментариями (и учить работать с последними), а не на бумажном носителе с бесконечными ссылками и сносками, которые из-за их «вынужденного» обилия переведут чтение в разряд «словотолковательного» (Ц. Балалон).

Конечно, обязательное чтение трудно превратить в чтение для удовольствия, но его нельзя превращать в непосильный и неинтересный для ребенка труд. Именно поэтому обязательное чтение-изучение классических текстов обязательно должно сочетаться с чтением текстов современных. Думается, что на начальном этапе литературного образования (мы имеем в виду 5–6-е классы) ученику логично совершать путь от современной литературы к классике, а не наоборот: далеко отстоящие по времени тексты пока еще не дают

юному читателю ответов на его собственные вопросы: он скорее отождествит себя (а для погружения в чтение как в процесс это очень важно) с современниками, переживающими то же, что переживает он, чем с героями классической литературы. Мы же традиционно предлагаем школьнику идти из глубины веков к современности и... теряем читателя на этом пути. Перегруженность школьной программы классикой вольно-невольно формирует отношение к современному литературному процессу как к чему-то вторичному, «не достигнутому» уровня классики. Но ведь первая ступенька лестницы, которая ведет к классике, — беллетристика, прежде всего беллетристика современная. Конечно, она не прошла проверку временем, как детская/подростковая золотая полка, но ее присутствие в программе необходимо совсем не по причинам «эстетического» порядка: «Современная литература делится не на хорошую и плохую, а на живую и мертвую, — говорит известный литератор А. Архангельский в интервью, где рассказывает о созданных им и его коллегой учебниках. — Поэтому если мы включаем в учебник современную литературу, мы должны понимать, что, может быть, этот текст через десять лет умрет, не выдержав проверки даже коротким временем. В этом нет ничего страшного: он обладает другими важными свойствами, свойствами “подсветки”. А именно — он написан на теперешнем языке и жизнь, описанная в нем, понятна, похожа на ту, что окружает нас» [48].

И еще одно существенное замечание. Оно касается того, что мы называем чтением свободным, чтением вне «обязательного канона», ибо последний — подчеркнем еще раз — «лишь фундамент для взаимопонимания, на котором возводится надстройка индивидуальных вкусов» [38, с. 12]. Действительно, именно в свободном, а не в школьном обязательном чтении в определенном возрасте (10–12 лет) формируется ребенок как читатель. Именно поэтому самостоятельное чтение вообще не «по ведомству» школы: его мы оставляем на откуп ученика, не руководим им и не контролируем, в лучшем случае — составляем рекомендательный список и предлагаем его школьникам (такие списки должны быть адресными, а не даваться классу в целом) для самостоятельного освоения, иными словами, в этом случае идем по пути, обозначенному еще Н.А. Рубакиным. Известный отечественный книжник в предисловии к рекомендательному списку И.В. Владиславлева написал: «Укажите детям, гг. взрослые, на существование возможно большего числа хороших книг, а воспользоваться вашими указаниями по своему хотению и вы-

бирать из них по своему же разумению наиболее для них интересное — это сумеет и самый юный читатель. Такая-то постановка дела и есть не что иное, как организация свободного и самостоятельного чтения, а это и есть идеал всякого чтения» [34, с. б/н]. И поэтому спокойно относимся к тому, что что-то из предложенного будет прочитано, что-то просмотрено, а что-то — проигнорировано и заменено «своим» чтением, понимая, что «высокий» вкус подростка и юноши не сформируется без (или на фоне) «массового» вкуса равных ему сверстников, без привычки к чтению, которая возникает при освоении не трудных, а доступных и важных в данный конкретный момент текстов. Таким образом и будет решена одна из задач изучения литературы в школе — «подключение» к чтению как к ресурсу, ресурсу личностного развития.

Еще одним мощным ресурсом приобщения к чтению, безусловно, должны стать творческие работы. Творческие в прямом смысле этого слова. К сожалению, повторяя, как мантру, утверждение М.А. Рыбниковой о том, что ученик при постижении художественного произведения должен пройти путь «от маленького писателя к большому читателю», чтобы увидеть, как текст сделан, из «позиции автора-сочинителя», мы последовательно заменили собственно творческие сочинения сочинениями аналитического или интерпретирующего характера, которые начинаем предлагать буквально с начальной школы. И хотя в 5-м классе мы предлагаем ученикам сочинить загадку или сказку, басню или небольшой рассказ, то дальше в массовой школе все эти «творческие» задания сходят на нет. Но даже давая такие небольшие задания, мы зачастую игнорируем тот факт, что современные дети принадлежат визуальной культуре, зачастую отвергаем путь от мультфильма или кино- и телефильма к книге, хотя для многих путь от картинки к слову гораздо более прост и логичен, чем нам представляется. А ведь возможны задания и по «переводу» текста из словесного формата в визуальный: сделанный учеником буктрейлер, анимационный фильм — это новые форматы работы с текстом и способ приобщения к чтению.

Надо также отметить, что современные школьники очень дифференцированы в своем отношении к чтению: кто-то читает много и охотно, кто-то из-под палки и только программные произведения, кто-то не читает вовсе. Ко всем этим читательским группам применимы разные программы приобщения к чтению, которые, к сожалению, не могут войти в состав программы по литературе даже в качестве модуля, но могут быть реализованы в пространстве «откры-

того образования» через систему читательских клубов, фестивалей, встреч, флеш-мобов и других activity. Именно там «слабым» читателям можно только и показать, что мир литературы безграничен и интересен, в нем каждого человека ждет встреча с его книгой, его «книжное открытие» и что уроками литературы знакомство с миром книг не исчерпывается.

В заключение подчеркнем еще раз: школьный курс литературы может стать мощным ресурсом приобщения к чтению при условии, если он будет выстроен «от ученика», а не от «учебного предмета», если мы сумеем преодолеть отношение к школьному чтению исключительно как к сложному «труду», к которому надо приучать учеников, а последовательно и постепенно будем приводить учеников к мысли, о том, что «читательское мастерство шлифуется всю жизнь, никогда не достигая предела, ибо у него нет цели, кроме чистого наслаждения. Чтение есть частное, портативное, общедоступное, каждодневное счастье — для всех и даром» [40, с. 13].

1.2. Школьная литература и «уроки чтения»

«Просто читать» — совсем не просто. <...> Когда человек не понимает, что и почему ему интересно, ему трудно искать новые книги, которые могли бы оказаться ему тоже интересны, и он начинает читать только привычное или вовсе перестает читать.

М. Гаспаров

«Ситуация с литературным развитием учащихся в настоящий момент является критической. Изменился статус художественной литературы в общих ценностных социокультурных ориентациях школьников. Чтение книг уже не воспринимается как один из способов формирования полноценной личности. Приоритеты современного подростка смещаются в сторону получения информации иного вида и рода, прежде всего — развлекательной. Школой эта тенденция практически не учитывается. На уроке литературы приоритетными стали репродуктивные методы работы, обусловленные поверхностным освоением художественных литературных произведений. Можно было бы привести и другие негативные факты. Все они свидетельствуют о том, что необходимо кардинально менять образовательную политику в отношении гуманитарного образования», — эти слова ака-

демика В.С. Собкина [88, с. 75] станут отправной точкой наших размышлений о ситуации, сложившейся в школьном литературном образовании, без анализа которой, как нам представляется, обучение литературе в рамках «идеологии» федеральных государственных образовательных стандартов может просто не... состояться.

Переход на новые ФГОС призван преодолеть те негативные тенденции, которые сложились в современном литературном образовании, и обозначить пути выхода из кризиса. Однако, приступая к его реализации, в первую очередь необходимо выделить ключевую причину, которая привела к системному кризису. На наш взгляд, это противоречие между новой моделью современного детского/подросткового чтения и традиционным подходом к обучению литературе, ориентированным на старую модель, что и порождает эти самые негативные тенденции. Свидетельство тому — сложившаяся ситуация с литературным развитием школьников. Абсолютно очевидно, что показатели/критерии литературного развития, разработанные во второй половине XX — начале XXI века рядом исследователей, психологов и методистов: О.И. Никифоровой, Н.Д. Молдавской, Л.Г. Жабицкой, Л.Н. Рожиной, В.Г. Маранцманом, И.В. Сосновской, — становятся, что называется, «невалидными». И в первую очередь «не работает» критерий, выделенный В.Г. Маранцманом в качестве первого: начитанность школьника, направленность читательских интересов, любовь к чтению. Попробуем разобраться, почему так случилось и «виновато» ли в этом «школьное» обучение литературе.

Приняв за безусловное положение Ф.И. Буслаева о том, что «чтение есть основа теоретическому знанию и практическому умению и практическим упражнениям» [30, с. 80], мы занимались на уроках чтением филологическим, объяснительным, воспитательным, комментированным, называя так совокупность разных приемов анализа текста, но никогда не ставили своей задачей приобщение к чтению, то, что сейчас называется «продвижением» (от англ. promotion) чтения в детскую/подростковую среду.

На сказанное можно возразить: а как же внеклассное чтение? Разумеется, внеклассным чтением занимались, но в основном с точки зрения «руководства» им и... контроля прочитанного, определения и последовательного формирования определенного круга чтения школьников — именно поэтому «рекомендательные списки для чтения», проблематика исследований о руководстве детским чтением скорее говорят об эволюции методической мысли, чем об изучении читательских интересов детей и подростков и разработке на этой ос-

нове методик приобщения к чтению. Во многом это происходило потому, что «продвижение чтения» (в том числе в детскую среду) как культурная программа проходило «по ведомству» государства. Об этом достаточно убедительно пишет авторитетный исследователь чтения В.Д. Стельмах [см. подробнее: 90, с. 2–23]. На долю методистов, таким образом, оставалась только разработка «системного руководства самостоятельным чтением», определение принципов, на которых может быть выстроено взаимосвязанное изучение обязательных текстов и текстов, прочитанных учащимися вне программы, создание методики проведения уроков внеклассного чтения. Заметим к слову, что последняя, на наш взгляд, создана так и не была: уроки внеклассного чтения в массе своей — о чем свидетельствуют их многочисленные «методические разработки» — принципиально не отличаются от уроков по изучению художественных произведений, включенных в школьную программу. Между тем как тексты, созданные специально для детей и подростков, особенно тексты современные, требуют иной методики работы с ними.

Вторая негативная тенденция, на наш взгляд, связана с тем, что недавно принятый ФГОС для начальной и средней школы в отношении чтения расставил другие приоритеты: в начальной школе во главу угла было поставлено чтение как работа с информацией, в средней — смысловое чтение. Однако последнее зачастую трактуется в узко прагматическом смысле и — как это ни парадоксально — практически не связывается с уроками литературы. Возможно, поэтому в первом варианте «Примерной программы по литературе», выпущенной издательством «Просвещение», на которую достаточно долго ориентировалось профессиональное сообщество, «овладение возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте (или любом другом речевом высказывании), и создание собственного смысла, представление своих оценок и суждений по поводу прочитанного», а также «использование опыта общения с произведениями художественной литературы в повседневной жизни» [81, с. 7–8] было отнесено на последние места в списке «главных целей изучения предмета». В предметных целях акцент был сделан на анализ текста, а не на организацию чтения художественных произведений. И только в Примерной программе, разработанной в 2015 году и включенной в реестр, т.е. прошедшей общественное обсуждение и профессиональную экспертизу, цели изучения предмета были приведены в соответствие с планируемыми предметными результатами («осознание значимости чтения и изучения литературы

для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, как в способе своего эстетического и интеллектуального удовлетворения» [80, с. 31]): «Литература — учебный предмет, освоение содержания которого направлено:

- на последовательное формирование читательской культуры через приобщение к чтению художественной литературы;
- на освоение общекультурных навыков чтения, восприятия художественного языка и понимания художественного смысла литературных произведений;
- на развитие эмоциональной сферы личности, образного, ассоциативного и логического мышления;
- на овладение базовым филологическим инструментарием, способствующим более глубокому эмоциональному переживанию и интеллектуальному осмыслению художественного текста;
- на формирование потребности и способности выражения себя в слове» [80, с. 237].

Именно поэтому в современной методике одной из исследовательских задач может стать осмысление того, какова была постановка чтения в разных методических системах. Так, например, при всем нашем сложном отношении к методике Е.Н. Ильина, известного педагога-новатора, при всей неоднозначности «человековедческого» подхода к изучению литературы, который он последовательно разрабатывал, нужно отдать должное ему и сторонникам его методики: их ученики читали и читают до сих пор. Почему? Наверное, потому что именно чтению текста (организации чтения, поддержанию интереса к книге) уделялось особое внимание, и не только на уроках.

Вот и прозвучало ключевое для наших размышлений о чтении слово — интерес: «Интерес, действующий до начала чтения и побуждающий к нему, создает некоторую первоначальную (исходную) зарядку активности чтения, с которой читатель приступает к книге. Далее, в процессе чтения, эта зарядка активности должна все время поддерживаться, пополняться и усиливаться. Только при таких условиях чтение будет продолжаться. Иначе первоначальная зарядка постепенно истощится, чтение прекратится, и книга останется неоконченной» [33, с. 122]. Подспорьем учителю в этом очень непростом деле могут стать недавно вышедшие в свет книги:

«Время и книги» Сомерсета Моэма [67],
 «Конец света: первые итоги» Фредерика Бегбедера [24],
 «Уроки чтения. Из писем поэта» Бориса Чичибабина [101]
 и, безусловно, «Уроки чтения: камасутра книжника» Александра
 Гениса [40].

Эти книги во многом могут поменять фокус зрения на чтение. Ведь очевидно, что ориентация на «литературоведческий» (возьмем это слово в кавычки, потому как разделяем точку зрения М.О. Чудаковой о том, что в массе своей уроки литературы — «...это уроки начального литературоведения. Нередко, заметим, некачественного. То, что необходимо в профильной школе (но в качественном виде), вменено у нас в любой» [103, с. 15–16]) подход к школьному изучению предмета отлучает учеников не только от классики, но и от чтения вообще. Нам уже не раз приходилось писать о том, что превалирование «науки» в предмете привело — и не могло не привести — к печальным последствиям: к массовой потере читателя-школьника, к тому, что художественные тексты, подлежащие такому «филологическому» изучению, проходят у школьников по разряду чтения «делового», их чтение сродни решению задач по физике или алгебре. Изучая названные предметы как «науки», мы же не удивляемся тому, что на досуге мало кто из учеников любит решать неравенства или уравнения. Но изучая «как науку» литературу мы хотим, чтобы школьники наслаждались текстами в свободное время... Сразу оговоримся: мы ни в коей мере не сторонники отказа ни от уроков литературы, ни от освоения в процессе школьного изучения определенного корпуса художественных текстов. Однако о списке произведений, составляющих национальный литературный канон, профессионалы до сих пор договориться не могут. Отсюда — перегрузка школьных программ (редко, когда в средних классах на изучение одного текста можно отвести более одного урока). Отсюда же — печальный результат, который состоит не только в том, что «нынешние школьники фиксируют лишь поверхностный уровень произведения, его сюжетно-событийную основу... стилевой, смыслообразующий уровень текста им недоступен» [88, с. 71–75], но в том, что они перестают любить читать.

Выход из сложившейся ситуации — пересмотр наших позиций по отношению к классному и досуговому чтению. Мы хотим, чтобы дети любили читать, но наивно представлять себе, что этого можно достичь, действуя по алгоритму «любите книгу — источник знаний».

«Формула» здесь, нам представляется, другая, частично ее элементы обозначены в высказывании М.Л. Гаспарова: понимание и интерес. Хотя я бы назвала их в другом порядке. Действительно, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, например, не один год входит в топ читательских предпочтений, потому что это книга, «которую читать интересно... которую интересно рассказывать, в которой интересно все — и сам сюжет, фантастический и веселый, запутанный, развивающийся, и таинственные и сложные связи между тем, что происходит в Москве 20-х годов, и тем, что происходило в древнем Иерусалиме, в самом начале нашего летоисчисления» [101, с. 157]. Действительно, часто ли мы задумываемся, насколько книги и то, как мы говорим о них, интересны школьникам, или, «формируя любовь» к чтению, держим своих учеников на «сухом остатке долга» (А. Цветаева)? Часто ли, совершенно справедливо считая, что общность прочитанных текстов (коллективная библиотека) спланирует не хуже принадлежности к определенной конфессии, мы задумываемся о том, что в процессе «приобщения к богатствам отечественной и мировой литературы» учащийся в первую очередь должен сформировать свою золотую полку, внутреннюю библиотеку, т.е. свое «личное подмножество коллективной библиотеки, которое включает в себя книги, важные для определенного человека» (П. Байяр): «Назовем внутренней библиотекой группу книг, которые являются для человека основополагающими и определяют его отношение к другим текстам, — это его собственный отдельчик в коллективной библиотеке, которая объединяет всех» [23, с. 81]. Иными словами, в процессе освоения школьного курса литературы ученик должен не только изучить определенный круг текстов, но и определить свое отношение к другим текстам и самому себе ответить на вопрос: зачем мне нужно читать? Ответ на этот вопрос, как это ни парадоксально, лежит не только в области познавательного интереса, но и в области той сферы, о которой применительно к школьному литературному образованию почему-то не говорят: читать нужно не только для того, чтобы познавать мир (в самом широком смысле этого слова), но и получать от этого (чтения и познания) удовольствие.

Именно об этом, о читательском гедонизме, В. Набоков написал статью «О хороших читателях и хороших писателях» [71], именно эту мысль развивает в своем сборнике эссе о чтении Александр Генис: «Читательское мастерство шлифуется всю жизнь, никогда не достигая предела, ибо у него нет цели, кроме чистого наслаждения. Чтение есть частное, портативное, общедоступное, каждодневное

счастье — для всех и даром» [40, с. 15]. В этом сборнике с говорящим подзаголовком («камасутра книжника») известный литератор касается самой болевой точки нашего предмета: «... школьная литература подменяет библиотекаря: она предлагает книги вместо того, чтобы научить их читать... Ведь школа должна научить не тому, что читать, а тому — как. Особенно сегодня, когда XXI век предложил книге столь соблазнительный набор альтернатив, что чтение может выродиться в аристократическое хобби... Нельзя судить о вине по градусам, и разные книги нужно уметь читать по-разному. Поэтому уроки чтения отвечают на множество необходимых вопросов.

Как читать про любовь и как — про Бога?

Как справиться с трудными книгами и как — с простыми?

Как узнать на странице автора и почему этого не следует делать?

Как нащупать нерв книги и как отличить его от сюжета?

Как войти в книгу и как с ней покончить?

Как овладеть языком и как обходиться без него?

Как пристраститься к автору и как отказать ему от дома?

Как влюбиться в писателя и как изменить ему?

Как жить с библиотекой и как, наконец, вырваться из нее?..» [40, с. 12–14].

Обратим внимание на симптоматичную деталь: в заголовки цитируемых книг вынесено слово «чтение», и речь литераторы ведут не об уроках литературы, а об уроках чтения. Что это — тенденция, на которую нам, профессиональному сообществу, надо реагировать? Думаем, да. Во-первых, потому что экран монитора не уничтожил книгу, но изменил природу чтения, сделав его нелинейным, по-другому выстроив отношения автора и читателя. Во-вторых, потому что для детей «цифровой эры» линейное чтение уже представляет собой определенную трудность: они привыкли читать по-другому. В-третьих, не будем забывать о том, что в скором времени в старшей школе фрагмент может прийти на смену целостному тексту, а это значит, что должен измениться наш подход к работе с художественным произведением. В результате наших уроков ученик может захотеть, а может и не захотеть прочесть текст целиком. И захочет он это сделать только в одном случае: если увидит, что текст ставит перед ним тот вопрос, на который он хочет получить ответ, и это его собственный вопрос, а не наш, учительский. Наша задача — не предло-

жить ученику готовый ответ на вопрос: она скромнее, но труднее — мы помогаем ученику сформулировать тот вопрос, на который он может получить ответ в тексте, возможно, приобщая к своему опыту чтения, делаясь книгами со своей внутренней полки.

Неоценимую помощь в этом нам могут оказать книги об опыте чтения известных (и не очень) писателей. Еще один парадокс нашего времени: в период «всеобщего», как говорят социологи, нечтения одна за другой выходят книги... о чтении. При этом их авторы, признаваясь в том, что их «жизнь — это история прочитанных книг» [101, с. 21], и понимая, что так сказать о себе может далеко не каждый, одержимы одним — «научить людей читать книги» [101, с. 9], но научить не так, как «учат в школе», а рассказывая о своем опыте знакомства с тем или иным произведением, о своих размышлениях над ним, своем согласии или несогласии с писателем, о том, что «роман с книгой и ее автором» может продолжаться всю жизнь, а выбор любимых книг может и должен быть субъективным. Иными словами, говоря о своем опыте чтения вне классной комнаты.

Наверное, поэтому сборник эссе Сомерсета Моэма «Время и книги» открывается такими словами: «...Читатель должен получать от романа удовольствие. В противном случае роман ничего не стоит. Поэтому можно сказать, что каждый читатель сам себе лучший критик: ведь он один знает, что ему доставляет удовольствие, а что — нет» [67, с. 7]. А дальше — десять блистательных эссе о десяти великих, по мнению автора, романах, среди которых программная «Война и мир» и очень интересная, хотя и спорная трактовка эпиграфа эпопеи.

В другой книжке — «Секреты обманчивых чудес» [108] — ее автор, современный израильский писатель Меир Шалев, в частности, «учит» читать те послания со страниц книги, которые отправляет писатель своим читателям, послания, которые помогают ему читать книги, вести диалог с автором или вступать в спор с автором.

Как видим, не только профессиональное педагогическое сообщество тревожит современная ситуация чтения. Писатели тоже искали и ищут способы приобщения к чтению. Создавая свои тексты о чтении и читателях, они делают Книгу главным героем, а их целью является не что иное, как «презентация» книги, сделанная в жанре эссе, в основе которого лежит личное отношение автора к произведению, о котором он рассказывает. Обозначим общие для названных авторов особенности подхода к презентации художественного произведения:

- рассказ о книге должен отвечать на главный для читателя вопрос: почему я должен прочитать эту книгу? что мне может быть в ней интересно?
- опора на личный опыт знакомства с книгой, апелляция к собственному читательскому опыту;
- мотивация к своевременному чтению («есть книги, которые обязательно нужно прочитать вовремя... потом их можно перечитывать, но прочитать нужно вовремя, иначе что-то невосполнимое будет утрачено навсегда» [101, с. 19]);
- приведение интересного, поразительного факта о бытовании книги или ее создании или парадоксальные факты из жизни писателя;
- включение запоминающейся цитаты, «представляющей писателя»;
- постоянные вкрапления историко-культурного и биографического контекста, созданные «яркими штрихами»;
- включение отрывков, упоминание эпизодов из произведений, вызывающих интерес у читателей;
- постоянные отсылки в тексте эссе к другим произведениям и авторам по принципу смежности тем и идей;
- постоянные риторические вопросы, приглашающие к размышлению.

Подведем некоторые итоги сказанного. Выход этих книг в свет — свидетельство появления не только новой теории чтения («Искусство рассуждать о книгах, которых вы не читали» П. Байяра), но и своеобразный призыв осваивать пути приобщения к чтению, проложенные писателями, и внедрять их в самую широкую образовательную практику.

Книги, о которых мы говорили выше, интересны не только неожиданными подходами к тексту (бери и воплощай на учебном занятии), не только «алгоритмами» поддержания интереса к чтению (они вычлениаются очень просто), но и «непривычным» для нашего литературного образования подходом к чтению, который наиболее точно сформулировал А. Генис в своих «Уроках чтения».

Действительно, часто ли мы говорим с учениками не о нужности чтения, не о необходимости читать, а о том, какое истинное наслаждение может принести человеку чтение? Попутно заметим, что, рас-

сказывая о новых концептуальных основах программы развития читателя в Великобритании, известный исследователь Том Палмер пишет: «Теория развития читателя нацелена на то, чтобы помочь ему избавиться от стереотипов, от уверенности в том, что чтение должно обязательно приносить пользу. Чтение может быть просто вашим любимым занятием, способом ухода от проблем или способом испытать сильные чувства, когда вы в этом нуждаетесь» [73, с. 62].

Реализация такого подхода — назовем его «гедонистическим» — к формированию интереса к чтению приведет к тому, что на страницах школьных учебников вместо пресловутых статей «Любите читать» или «Чтение — вот лучшее учение» появятся аутентичные (но не хрестоматийные!) тексты, в которых о чтении рассказывается достаточно необычно. В качестве примера такого текста приведем фрагмент из «Школьных страданий» Д. Пеннака: «В ту пору чтение романов не было, как сегодня, бессмысленным подвигом. Оно считалось пустой тратой времени, вредной для школьных занятий, а потому запрещенной в учебные часы. Отсюда моя тяга к подпольному чтению: я обращивал романы как школьные учебники, прятал их где только можно, читал по ночам с карманным фонариком, отпрашивался с физкультуры — все шло в ход, лишь бы остаться один на один с книгой. К этому приучил меня интернат. Мне был нужен мой собственный мир — им стал мир книг. В семье я наблюдал, как читают другие: папа в кресле под лампой, закинув ногу на ногу, с раскрытым на коленях томом, попыхивая трубкой и рассеянно поглаживая безымянным пальцем безупречный пробор; Бернар (брат. — *Е.Р.*) — в нашей с ним комнате, лежа на боку с согнутыми в коленях ногами, подперев правой рукой голову... В этих позах было столько комфорта... В сущности, именно физиология чтения и подтолкнула меня к нему. Может, я и читать-то начал для того, чтобы попробовать эти позы, а потом и другие. Начав читать, я физически испытал атмосферу счастья, в которой пребываю и поныне.

Что я читал? Сказки Андерсена — по причине самоотжествления с диким утенком, а также Александра Дюма — ради всех этих шпаг, лошадей и влюбленных сердец. А еще Сельму Лагерлеф — великолепного «Иесту Берлинга», этого потрясающего, сосланного епископом в глушь пастора-пьяницу, в похождениях которого неустанно принимал участие вместе с другими жителями усадьбы Экебю. «Войну и мир», подаренную мне Бернаром по случаю перехода в четвертый класс; историю любви Наташи и князя Андрея — при первом знакомстве (что сводило роман к какой-то сотне страниц), наполео-

новскую эпопею — при втором, в третьем классе: Аустерлиц, Бородино, пожар Москвы, отступление из России (я нарисовал даже гигантское полотно битвы при Аустерлице, на котором человечки моей тайнописи крушили друг друга), еще двести-триста страниц. Следующий раз я перечитал “Войну и мир” во втором классе из-за Пьера Безухова (еще один Гадкий Утенок, который, однако, понимал гораздо больше, чем можно было подумать) и наконец, наконец, снова, уже полностью, — в выпускном, ради России, Кутузова, Клаузевица, аграрной реформы, ради Толстого. Были еще, конечно, Диккенс — Оливер Твист так нуждался во мне, — Эмили Бронте, чей дух взывал о помощи, Стивенсон, Джек Лондон, Оскар Уайльд и первые встречи с Достоевским, — разумеется, “Игрок” (непонятно почему, но все начинают с “Игрока”). Так вот я и читал — то, что находил в семейной библиотеке. Ну и, само собой, были “Тентен”, и “Спиру”, и “Следопыт”, и гремевший в то время “Боб Моран” (речь идет о популярных в 1950-е годы комиксах. — *Прим. автора*). Первым достоинством романов, которые я таскал с собой в колледж, было то, что они не входили в программу. Никто меня по ним не спрашивал. Ничей взгляд не читал эти строчки через мое плечо; их авторы и я оставались всегда с глазу на глаз. Глотая эти книги, я не подозревал, что развиваюсь, что они будят во мне страсть, которая переживает память о некоторых из них» [75, с. 74–76].

Нам представляется, что этот текст — прекрасный повод для организации обсуждения на учебном занятии в школе или в библиотеке, которые можно провести вокруг следующего круга вопросов:

- Можно ли сказать, что сегодня чтение превратилось в «бесмысленный подвиг»? Приведите аргументы за и против.
- «Мне был нужен собственный мир», — так французский писатель объясняет одну из причин приобщения к чтению. Назовите все, упомянутые в тексте. Какая из них вам показалась необычной?
- «Что я читал?» По мере чтения фрагмента составьте список книг, которые вспомнил автор. А затем составьте свой список «Что я читал?», включив в него книги, которые помните до сих пор.
- «В следующий раз я перечитал “Войну и мир”...» А сколько раз и почему он читал роман до этого? Можно ли назвать самое первое чтение знакомством с романом в кратком изложении? Что это за «способ» чтения и когда возможно к нему обращаться?

- Как вы думаете, оправдано ли включать в круг чтения комиксы? Читаете ли вы комиксы?
- «Первым достоинством романов... было то, что они не входили в программу». Как вы думаете, почему так считает автор? Разделяете ли вы его точку зрения?
- Расскажите (или напишите) о том, когда и почему обратились к книгам вы. А, может быть, вы — ярый противник чтения? Попробуйте объяснить свою позицию. Возможно, вам в этом помогут герои рассказов А.П. Чехова «Умный дворник» и «Чтение».

Когда мы однажды предложили поработать с этим фрагментом и заданиями к нему на курсах повышения квалификации учителей, то наткнулись на стойкое сопротивление: большая часть коллег считала, что фрагмент необходимо сократить, убрав упоминание о книгах, которые юному читателю еще не по возрасту. Однако сама идея показать школьнику перспективы его чтения достаточно часто используется самими писателями. Так, в повести «Матильда», принадлежащей перу англичанина Роальда Даля, рассказывается о необыкновенной девочке, которая читала книги явно не по возрасту, и список этих книг современный автор приводит на страницах своей повести: «Матильда прочитала такие книги:

Николас Никлби Чарльза Диккенса,
 Оливер Твист Чарльза Диккенса,
 Джейн Эйр Шарлотты Бронте,
 Гордость и предубеждение Джейн Остин
 Ким Редьярда Киплинга
 Тесс из рода д'Эрбервиллей Томаса Харди
 Человек-Невидимка Герберта Уэллса
 Старик и море Эрнеста Хэмингуэя
 Шум и ярость Уильяма Фолкнера
 Гроздь гнева Джона Стейнбека
 Добрые товарищи Джона Пристли
 Брайтон рок Грэма Грина
 Скотный двор Джорджа Оруэлла» [4, с. 19–20].

Но важно не столько появление такого «списка» на страницах художественного произведения, сколько реакция на такое детское чтение взрослого:

«— Мистер Хэмингуэй говорит про разные вещи, я их не понимаю, — призналась ей Матильда. — Про мужчин и женщин особенно. Но мне все равно нравится. Нравится, как он пишет. Вот прямо, как жетсы, я там сама стою, и все-все вижу, что происходит.

— Хороший писатель всегда заставляет нас чувствовать, — сказала миссис Фелпс, — и ты не волнуйся насчет того, что не поняла. Сиди себе, и пусть слова плещутся вокруг, как музыка» [4, с. 20–21].

О том же самом, но в другом ракурсе говорит Маризетта Омаровна Чудакова в своих книгах «Не для взрослых. Время читать!» [104]. Трудно сказать, насколько автор, известный филолог, знакома со знаменитой рекламной формулой AIDA, отражающей этапы воздействия рекламы на человека: attraction (внимание), interest (интерес), desire (желание), action (действие), но во многом ее «презентации» книг для детского и юношеского чтения строятся именно по такой модели. Надо сказать, что задачи: привлечь внимание читателя (т.е. представить книгу), сформировать интерес (т.е. выработать позитивное отношение к книге) и мотивировать на реальное действие (т.е. на чтение книги), — М.О. Чудаковой решены блистательно. Рассказ виднейшего отечественного филолога о книгах своего отрочества — замечательное чтение. Настолько замечательное и увлекательное, что взрослый читатель может пожалеть, что какая-то книга не попала к нему раньше, а сейчас читать ее уже поздно...

Увлекательные эссе о книгах ярко иллюстрируют первый (из трех) «закон чтения», который выведен самим автором: «Нет книг, которые читать — рано» [104, с. 9]: Том Сойер и Динка соседствуют на страницах книги с Мастером и Маргаритой, а рассказ о «Тамбовской казначейше» сменяется рассказом о «Гаргантюа и Пантагрюэле» Ф. Рабле в пересказе Н. Заболоцкого.

В справедливости второго закона — «есть книги, которые читать — поздно» [104, с. 9] — может убедиться любой взрослый читатель. Юному же читателю придется поверить автору «на слово».

А вот третий закон сформулирован, на наш взгляд, излишне категорично и императивно: «...именно в отрочестве надо составить список книг, которые в жизни надо обязательно успеть прочесть. Составить — и после этого отказаться от чтения всякой чепухи, которой сейчас везде — навалом» [104, с. 9–10]. Он лишь насторожит юного читателя: слишком много всяких «надо» он слышит от взрос-

лых. А глагол «читать», как блистательно доказал Д. Пеннак, «не терпит повелительного наклонения» [74, с. 13]. Подросток, оставшийся наедине с книгой, а именно на это рассчитаны обе «полки», услышав повелительные нотки в голосе автора, может просто-напросто закрыть книгу. Безусловно, в такой интонации лишь раскрывается характер автора, его «идейность и убежденность» (так характеризует себя М.О. Чудакова в интервью газете «Литература» [102, с. 41]), убежденность в том, что отрочество — это время читать! Убежденность для современного подростка далеко не лишняя.

В уже упомянутом интервью М.О. Чудакова сказала: «Что касается “Не для взрослых. Время читать!” — это настоящий просветительский проект. Если родители откроют мою книгу, они поймут, что она освобождает им массу времени: можно дать ее ребенку и уже не беседовать с ним о том, что читать». Со сказанным трудно согласиться: ведь «полки» интересны именно личностным взглядом на прочитанное, обращением автора к своему опыту чтения. Читательская биография собственных родителей может и должна быть ребенку не менее интересна, чем приобщение к опыту чтения известного филолога. Подросток должен видеть: его родители в отрочестве были активными читателями. Усилия М.О. Чудаковой по вовлечению юных в чтение будут успешны только тогда, когда будут иметь поддержку со стороны родителей.

Подчеркнем еще раз. Мы приводим столь обширные цитаты о чтении из книг, чтобы показать: современные ученые и писатели не меньше профессионального педагогического сообщества обеспокоены современной ситуацией детского и подросткового чтения и поэтому всячески стремятся стимулировать и поддержать интерес к чтению. Безусловно, приемы, используемые мастерами слова, необычны, новы для методики, но не будем забывать, что сегодня наша наука как никогда нуждается в обновлении и расширении своего инструментария. Ведь в современном детском чтении отчетливо прослеживаются, как минимум, две тенденции, помимо смены модели чтения, которые необходимо принять во внимание, моделируя процесс литературного образования:

- расслоение детской аудитории по уровню читательской культуры,
- снижение качества чтения за счет ухудшения книжной среды, окружающей ребенка.

О каждой из этих проблем и путях их решения написано немало. Однако когда заходит речь об ухудшении читательской среды, в ос-

новном говорят об издательской политике, об экспансии плохой литературы, о том, что ею заполнены полки книжных магазинов. Попробуем взглянуть на ситуацию несколько по-другому, для чего и ответим себе на вопрос: где проводит ученик существенную часть дня? В школе. Но создана ли книжная среда в школе? Задумывается ли педагогический коллектив о том, что организация комфортного читательского пространства в школьных стенах — мощнейший стимул к чтению? И вообще, часто ли школьник читает в комфортном для него пространстве? Боюсь, ответ на этот вопрос будет в основном отрицательным. А ведь создание читательского пространства в образовательном учреждении — мощнейший ресурс приобщения к чтению, сохранения и поддержания интереса к этой духовной практике.

И еще одно, как нам представляется, важное замечание. Мы все помним и часто цитируем слова М.А. Рыбниковой о пути, который должен пройти ученик в процессе литературного образования, о пути «от маленького писателя к большому читателю». На чем настаивает великий методист? На том, что будет ЧИТАТЕЛЕМ тот, кто попробует себя в творчестве, в сочинении загадок и сказок, маленьких рассказов и баллад... Но приходится с болью констатировать: собственно творческих работ школьники пишут все меньше и меньше. Это опасная тенденция для школьного литературного образования, когда вместо литературно-творческих заданий учащимся предлагаются задания интерпретирующего характера. Но ведь сочинение в том виде, как оно сегодня сохраняется в школе после введения ЕГЭ (а что закрывать глаза на очевидное: именно формат выпускного экзамена во многом определяет форматы письменных работ), «по своей сути не является творческой работой, поскольку служит для фиксации и систематизации фактического материала по тому или иному тексту, учебной теме. Наиболее сложные виды работы, действительно представляющие собой литературное творчество (сочинение стихотворений, басен, написание критических статей, рецензий), требующие более глубокого, аналитического подхода к художественному произведению и непосредственно связанные с реализацией творческих способностей, отходят в структуре учебной деятельности на второй план» [88, с. 73]. Но ведь живое детское творчество и есть один из путей школьника к большой литературе, оно — один из мостиков к классике. Однако современный учитель-словесник, ориентируясь исключительно на форму контроля (а все наше образование сегодня оказалось заточено под контроль), естественно, сделает

вывод: в основном в качестве творческих необходимо давать больше сочинений интерпретирующего характера. К сожалению, сегодня недопустимо мало предлагается заданий на создание вторичных текстов разных жанров, текстов-амплификаций, текстов-стилизаций и т.д., хотя и психологами и методистами доказано: невозможно научить читать, не дав возможности творить и не сформировав потребности в этом. Однако приходится с горечью констатировать, что ученик все реже и реже проходит путь «от маленького писателя к большому читателю» (Рыбникова), во многом это случается потому, что он не ставится в ситуацию, когда тот или иной оборот «чужой речи» нужно использовать в речи собственной, когда нужно найти и «взять» у писателя точное слово, точный образ для выражения своей мысли, когда можно почувствовать себя «творцом». К тому же не будем забывать: «Для создания таких текстов необходимо знание обучающихся законов того или иного жанра художественного произведения, постижение на основе диалога с писателем образов персонажей, готовность и способность к игре и интерпретации» [79, с. 144].

Подведем итоги сказанному. Итак, чтобы чтение и обучение чтению сегодня было успешным, необходимо, на наш взгляд, чтобы:

- учитель осознавал эту задачу курса литературы как приоритетную и сместил акценты с анализа текста на организацию чтения художественного произведения и поддержание интереса к нему;
- учитель и библиотекарь использовали в своей работе технологии приобщения к чтению, не только разработанные профессиональными читателями, методистами и библиотекарями, но описанные в современных художественных, научно-популярных и эссеистических текстах;
- в процессе литературного образования последовательно развивались разные формы «живого» детского творчества;
- и самое главное: приобщение к чтению, обучение чтению и творческому письму вышло за пределы классной комнаты, на простор открытого образования.

Это и будет первым, но значимым шагом, сделанным словесником по пути создания в школе комфортной читательской среды, превращения школы в целом в территорию свободного чтения.

1.3. «Наш метод не является методом филологическим» (М.А. Рыбникова)

*Искусство чтения доставляет великое и
благороднейшее развлечение...*

В.П. Острогорский

В детских и подростковых книгах последних лет («Матильда» Роальда Даля [4], «Сканеры» Роберта М. Зоннтага (псевдоним немецкого писателя М. Шойбле) [7] «Смерть мертвым душам» А. Жвалевского, Е. Пастернак [5]) с завидным постоянством возникает одна тема — тема чтения. Само появление этих книг (а они практически сразу же после выхода из печати, согласно многочисленным опросам и наблюдениям, вошли в списки самых читаемых) и их востребованность говорит о том, что проблемы, в них поднятые, оказались интересны и взрослым, и детям. Безусловно, можно сказать, что это произошло потому, что сейчас детские/подростковые книги очень активно входят в круг чтения взрослых. Как совершенно справедливо указывает современный молодой исследователь, «размыты границы между возрастами <...> ...Взрослые ... читают активно многие детские книги, а детские книги очень “взрослые”» [89].

Действительно, на страницах книг, адресованных юным, ставятся вполне «взрослые» проблемы, которые прежде возникали лишь периодически, что называется «по ходу действия». Но это не единственная причина: мы до сих пор, к сожалению, не имеем представления о том, кто такой современный ребенок. Как и из чего складывается его картина мира? Как он читает? Как и что пишет? Или только смотрит на экран гаджета? Почему ему так тяжело учить наизусть? Именно поэтому книги современных детских писателей в какой-то степени заполняют дефицит необходимой информации. Однако позволим себе предположить, что исследовательская задача состоит не в констатации и даже не в оценке происходящих изменений тематики и проблематики детских книг и их героев, а в их осмыслении. Необходимо представить эти изменения как проблему, выявить основные противоречия, которые ее порождают.

Сразу определимся, что рассматривать эту проблему мы будем на примере коротких рассказов. Почему коротких? Потому что современные детские писатели и «продвинутые» издательства уже учитывают особенность «клипового» восприятия информации современными

детьми; отсюда короткие истории, как бы «записи» об одном дне или событии у многих детских авторов, пишущих не только для «маленьких». Возможно, и нам через эти малые формы будет проще увидеть, какие проблемы чтения ставят современные писатели.

Текст первый.

А. Жвалевский, Е. Пастернак «Типа смотри короче»

ОТ ПУШКИНА НЕ ТОЛЬКО К ЧААДАЕВУ

Таня бродила по комнате и бурчала себе под нос, уча стихотворение великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина. Сестричка Даша рисовала, забившись в угол. Таня была злая, в таком состоянии ей под руку лучше не попадаться.

— Любви надежды тихой славы не долго тешил нас обман, любви надежды тихой славы не долго тешил нас обман, любви надежды тихой славы не долго тешил нас обман...

Таня задумалась.

— Кто тешил???

Судорожно заглянула в книгу.

— Обман? Обман тешил? Пушкин, блин... Ладно, поехали дальше. Отчизны внемлем призыванье. Мы ждем с томленьем упования... Отчизны внемлем упования, мы ждем с томленьем призыванья... Нет! Мы ждем... Томленьем... Призываньем... Уф... Как я могу это выучить, если из семи слов знаю только два!

Таня опять заглянула в книгу.

— Мы ждем с томленьем упования! Как же это запомнить? Ждем и томимся. Томимся и упо...ем. Упаваем... Ы-ы-ы-ы! Томленьем упования! А внемлем призыванье. Дурдом...

Таня вздохнула и пошла на очередной круг по квартире.

— Любви надежды тихой славы не долго тешил нас обман, исчезли юные забавы, как сон, как... как...

— Утренний туман!

Таня резко развернулась.

— Даша? Ты??? А ты откуда...

— Я уже выучила, — грустно вздохнула Даша [6, с. 109].

Знакомая ситуация? И не раз уже описанная как в художественной литературе (например, у В. Голявкина «Крути снежные вертя»), так и в научно-методической. Так, русский методист Е. Елачич, оказавшийся в эмиграции, пишет, что дети, читая наизусть отрывок «Бразды пушистые взрывая...», не понимали в нем многих слов, «но

на вопрос “Понимаете ли вы это стихотворение?” — они отвечали, — и я думаю искренно, — “Понимаем!”. И, конечно, не страшно, что дети не понимают отдельных слов или понимают их неверно, а страшно то, что, не понимая их, они спокойно идут дальше, далеко не всегда добиваясь разъяснения» [49, с. 55–56]. Мы не случайно обратились к этому хрестоматийному примеру: некоторое время назад он появился на «мамских» сайтах и даже вошел в книгу А. Архангельского [21, с. 146–147]. Но нам показался интересным тот факт, что сам пример описан по-разному: Е. Елачич подчеркивает, что дети говорили эти стихи наизусть «хорошо и весело», а наши современники — что ребенок не понимает слов, поэтому не может выучить наизусть. Что же изменилось почти за век? Наверное, то, что с малых лет мы стали требовать от ребенка именно понимания, чуть ли не интерпретации прочитанного. А было ли так век назад? Нет, не было. Лидия Корнеевна Чуковская в своих воспоминаниях «Памяти детства» приводит практически аналогичный пример со стихотворением Евгения Баратынского, в котором есть такие строки:

*Вижу Фетиду: мне жребий благод
Емлет она из лазоревой урны:
Завтра увижу я башни Ливурны,
Завтра увижу Элизий земной.*

И комментирует его следующим образом: «Думаю, если бы кто-нибудь из нас — я, шестилетняя, или Коля, девятилетний, сами бы попробовали прочесть эти стихи, то споткнулись бы на первой Фетиде и отложили в сторону книгу. Но читал нам он. И в его чтении, хотя он и не объяснял ничего, мы понимали не только красоту звуков, ритмических ходов, но и общий смысл, то, что можно условно называть содержанием. Не смысл отдельных слов или строк, а то, что содержится в причудливом сплетении их, в строках и в строфах, в которых они сплавлены силою ритма. Ритм — лучший толкователь содержания» [107, с. 47].

Получается, что юный читатель не может выучить наизусть классический текст не потому, что не понимает значения отдельных слов, а потому что не слышит ритм стиха, не чувствует интонацию. Когда же попадает в ритм, в интонацию, то наделяет даже непонятные слова «своим» содержанием и достаточно быстро запоминает стихотворные строчки. О таком своем детском восприятии классической поэзии писал и Д. Мережковский («М.Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества»), и М. Цветаева («Мой Пушкин»), они говорили

о неправильно понятых словах как о своем «открытии», наделении стихов «своим смыслом», упоении их ритмом, а отнюдь не о трудностях заучивания наизусть. Получается, что за полвека изменилась методика приобщения к чтению поэзии: она стала более «филологической», что ли, и — как это ни парадоксально — не отвечающей задачам «стихового воспитания» (К. Чуковский).

К сожалению, далеко не все учителя помнят или знают о знаменитых возрастных ступенях лестницы, поднимаясь по которой, юный читатель, по мысли Чуковского, должен взойти к Пушкину как вершине русской поэзии. Сам Чуковский своими детскими стихами создал первую и очень прочную ступеньку этой лестницы:

*О, этот сад, ужасный сад!
Его забыть я был бы рад.*

*Не губи меня, Ваня Васильчиков!
Пожалей моих крокодильчиков!*

*И грянул бой! Война, война!
И вот уж Ляля спасена.*

*Милая девочка Лялечка!
С куклой гуляла она
И на Таврической улице
Вдруг повстречала Слона.*

В этих стихах знаменитого «Крокодила» отчетливо звучат голоса русской поэзии (в приведенных примерах — Лермонтова, Пушкина, Некрасова). «Для читателя-ребенка эти отзвуки еще не ощутимы, они отсылают его не к текстам, пока еще не знакомым, а к будущей встрече с этими текстами. Система отзвуков превращает “Крокодила” в предварительный курс, вводный курс русской поэзии» [77, с. 48]. А чтобы этот курс был детям понятнее, объемнее, каждый поворот сюжета, каждое новое действие сопровождает свой ритм, этот «лучший толкователь содержания». Под пером Чуковского родилась новая детская поэзия, динамичная, играющая сменой ритмов и метров, изобилующая аллюзиями, перефразировками, отсылками к «чужому» тексту, поэзия, построенная на импровизации, игре, рассчитанная не на морализаторство, а на развитие читателя и... на слуховое восприятие. Попробуйте познакомить ребенка с подобными стихами с листа, а не со слуха — результат, как нам кажется, очевиден. Доказательство тому — финал короткого рассказа, кото-

рый был процитирован выше: младшая сестренка главной героини выучила «К Чаадаеву» со слуха, в то время как Таня учила «по словам», не слыша и не вслушиваясь в ритм. Поэтому, работая с поэтическими произведениями в школе, учитель должен быть готов к тому, что этап формирования идеального читателя, который можно назвать началом «стихового воспитания», этап восприятия стихов со слуха, вслушивания в ритм, в интонацию... пропущен. И в школе именно ему, учителю начальной школы, а вслед за ним и словеснику придется наверстывать упущенное, т.е. читать и читать поэтический текст, учить сначала слушать его, вслушиваясь в ритм, в интонацию, в звуки. Затем современным прагматичным детям, наверное, придется объяснить, зачем нужно учить стихи наизусть. И здесь можно воспользоваться советами детского писателя и одновременно учителя-словесника Ирины Лукьяновой, которая считает: учить стихи наизусть нужно, потому что это «тренировка памяти, встроенный эстетический стандарт, расширение твоих границ понимания мира, апргейд и апргрейд твоего мозга, жизнь в шкуре автора, гармонизация мира» [64]. И лишь потом можно приступить к «филологическому» анализу, параллельно вводя стиховедческие понятия, но при этом не задавать вопросов типа «каким размером написано это стихотворение? (укажите название без количества стоп)». Ведь этот вопрос не проверяет ничего, потому что: «1) размеры (метры) не содержат никакого специального смысла; 2) смыслы приобретаются ими от стихотворений, написанных этим размером и упавшим в копилку читательской памяти; 3) позднейшие стихотворения надстраиваются, как верхние камни пирамиды, на всем предшествующем фундаменте, впитывают его смыслы и читательскую память о них» [103, с. 145].

И хотя уже много лет говорят о том, что именно 5—6-е классы особенно важны для поддержки чтения, потому что переход от обучения чтению к чтению для обучения — очень сложный период, воз и ныне там: корпус изучаемых в этих классах произведений остается относительно стабильным не одно десятилетие. Хотя именно на этом этапе важно продолжать работу по приобщению школьников к чтению, по формированию новых читательских навыков и стратегий. Подчеркнем еще раз: важнейшей чертой этого этапа школьного литературного образования является «процесс» (а не «скачок») перехода школьника из одной читательской аудитории в другую. О разнице между последними писал в свое время Ю.М. Лотман: «Существуют два типа аудитории: “взрослая”, с одной сто-

роны, и “детская”, “фольклорная”, “архаическая”, с другой. Первая относится к художественному тексту как получатель информации: смотрит, слушает, читает, сидит в кресле театра, стоит перед статуей в музее, твердо помнит: “руками не трогать”, “не нарушайте тишину” и уж конечно “не лезьте на сцену” и “не вмешивайтесь в пьесу”. Вторая относится к тексту как участник игры: кричит, трогает, вмешивается, картинку не смотрит, а вертит, тыкает в нее пальцами, говорит за нарисованных людей, в пьесу вмешивается, мешая актерам, бьет книжку или целует ее. В первом случае — получение информации, во втором — выработка ее в процессе игры» [62, с. 377–378].

Эта ситуация совершенно блистательно описана современным детским писателем Марией Бершадской:

«Сначала я вообще не поняла, в чем дело. Вроде все нормально. Белоснежный кот Ромео спит на табуретке у пианино. Стопка учебников лежит на столе. Зареванная Соня стоит возле окна... Стоп! Кажется, с ней что-то не так.

— Я свой стол убирала, — всхлинула Соня, — потому что маме давно обещала. Все старые тетрадки выбросила и две чайные ложки нашла и носок. А еще я нашла замок от велосипеда. Его мой дедушка делал, такого больше нигде нет. Я думал, он совсем потерялся-а-а-а-а...

— Так чего ты ревишь? — удивился Мишка. — Нашла, и молодец.

— Ага, молодец. А потом я решила в «Узника» поиграть.

— В какого узника? — удивилась я.

— В такого. Какой сидит у окошка в темнице сырой.

Я подошла поближе. Велосипедный замок был похож на огромную букву D из английской азбуки. Только непонятно, зачем Соня решила надеть его на шею да еще прицепить к ручке на оконной раме.

— Ты что пристегнула себя к окну?! — догадался Мишка.

— Угу, — буркнула Соня.

— А где ключ?

— Тут не ключ, а шифр. Самый простой. Только три цифры.

— Три цифры? — прищурился Мишка.

— Да-а-а-а-а, — Соня опять разревелась, — только я их забыла-а-а-а-а. И все Пушкин виноват.

«Кто опять не доел кашу? Пушкин?!», «А ботинки кто за тобой убирать будет?! Пушкин что ли?!»

Взрослые часто так говорят. И папа, и Мишкина мама, и даже Маргарита Романовна.

И вдруг оказалось, что Пушкин и правда виноват в том, что Соня превратилась в узника и плачет перед окошком.

— Я перед уборкой про Пушкина читала...

— Зачем? — удивился Мишка.

— Ну-у-у... — Соня пожала плечами. — Бабушка сказала, что раз мы его в школе проходим, нужно знать, кто эти стихи написал. Поэтому что я этот... культурный человек. Она даже распечатку из интернета сделала. Сказала, что, когда Пушкин на компьютере, это уже не так страшно» [3, с. С. 6–7].

Оборвем на этом длинную цитату и... сопоставим «действия» героев по погружению в текст / присвоению текста (Мишка еще находит Сонины листочки, подчеркивает в них цифры, связанные с жизнью и творчеством Пушкина, и пытается использовать их вместо шифра) и то, что как «действие» погружения/присвоения задается в школьном учебнике: «Когда и в связи с чем написано стихотворение? Какие слова в начале стихотворения передают состояние узника, человека, лишённого свободы? Почему поэт подчеркивает, что “орел молодой” “вскормленный в неволе”? Как вы это понимаете? Можно ли смириться с неволей? Привыкнуть к ней? <...> Подумайте, почему в первых двух четверостишиях при насыщенности глаголами и глагольными формами (“махая”, “клюет”, “бросает”, “зовет”, “вымолвить хочет”) остается впечатление замкнутости, скованности, отсутствия движения, а в последнем четверостишии, где глаголы обозначают интенсивность света (“белеет”, “синеют”) и всего один глагол движения (“гуляем”), создается ощущение стремительного полета, парения над бескрайним, движущимся миром. Каково изображаемое пространство в начале стихотворения? Каково оно в финале?...» [60, с. 55]. Из этого сопоставления следует один вывод: учебник предполагает строгий анализ, направленный на выявление авторской позиции, которая читателю этого возраста... безразлична, потому что далека от него. Ему нужна интерпретация, вытаскивающая «надвременные» смыслы читаемого, актуализирующая классику для него лично. Безусловно, это не отменяет школьного анализа как такового, но если последний не выявляет в тексте интересное для читателя, не открывает для него «личностные смыслы», то такой анализ просто напросто убивает классику и отвращает учеников от ее чтения навсегда.

Текст второй.
Н. Литвинец «Меня зовут Аглая»

КАК МЫ ЧУТЬ НЕ ПОДВЕЛИ РОССИЮ (ФРАГМЕНТ)

Учительница наша сказала, что... сейчас нам дадут задание, мы должны очень внимательно к нему отнестись, потому что это международное исследование, во всех странах проводится, и нам нельзя подвести Россию.

Каждому дали небольшой текст, его надо было внимательно прочесть, потом пересказать своими словами, ответить на вопросы и соотнести с ранее прочитанным. Не так уж и сложно.

Мне достался текст про фигурное катание. Про то, как у наших спортсменов на очень важных соревнованиях вдруг исчезла музыка, и они катались в полной тишине, а потом зал начал им аплодировать. И они стали чемпионами.

Я текст прочла быстро, там всего страничка была, пересказала, ответила на вопросы, а потом они попросили текст проанализировать и соотнести с ранее прочитанным. Я сказала, что про спорт мало знаю, потому что мне это не очень интересно. Но тишину в зале могу себе представить. Я читала летом рассказ «Гуттаперчевый мальчик», там в цирке такая же тишина была, когда мальчик под куполом вниз головой висел. А потом он упал на арену и разбился.

Комиссии мой ответ не понравился. «При чем здесь это? — строго спросила пожилая женщина с большим пучком на голове. — В огороде бузина, а в Киеве дядька. Ты должна была привести другие примеры мужества наших спортсменов на международных соревнованиях».

Тут я совсем запуталась. Во-первых, уж кто вовсе не при чем, так это дядька в Киеве. Как и бузина в огороде. Во-вторых, мужество тут тоже не по делу. По-моему, мужество — это когда тебе страшно, но ты все равно делаешь, потому что так надо. Вот гуттаперчевый мальчик был на самом деле очень мужественным, хотя и боялся. А кататься без музыки плохо, конечно, но не так уж страшно. Важно только не бояться.

«Не надо только нам навязывать дискуссию, — сказал полный мужчина. — Мы не можем оценить такой ответ выше тройки» [11, с. 22–25].

Дальше в рассказе речь идет о том, что «у всех как-то не заладилось», кроме Марика, который, по его словам, «вообще не заморачивался, просто решил, что надежнее всего показать знание школьной программы». Правда, с мнением большинства членов комиссии не

согласилась входившая в ее состав англичанка, которая сказала, что «чтение — это активный творческий процесс, и главное в этом процессе — твои собственные мысли. И чем они неординарнее, тем лучше».

Если перевести описанное на сухой язык методической науки, то можно сказать, что авторы, сознательно или нет, фиксируют разницу в подходе к работе с текстом, разницу между отечественной и западной «школьной» культурами. Впервые на это указал шведский ученый О. Торелль (Torell Orjan), который писал, что в российской школе внимание уделяется в первую очередь формированию перформативной компетентности, связанной с обучением анализу текста, с установлением его связей с другими текстами, а в западной — литературно-трансферной компетентности, так или иначе связанной с умением вписать текст в контекст «жизненных проблем»; таким образом, в российской школьной культуре акцент при работе с текстом делается на анализе, в западной — на личностной интерпретации. «Перформативная компетентность обеспечивает понимание специфики языка искусства и помогает найти художественное значение, а литературно-трансферная помогает обрести художественный и личностный смысл и воплотить его в творческом продукте», — констатирует пиретский методист Е.Р. Ядровская [113, с. 23].

Но нам все-таки в этом отрывке представляется важным другое: современный ребенок начинает работать с текстом «от ассоциации», связывая его с известными фактами и артефактами не тематически, а именно ассоциативно. Именно поэтому он не готов и не хочет мыслить так, как мы ему предлагаем, идти по нашему пути, ему важно не то, что, возможно, лежит на поверхности, ему важен поток собственных ассоциаций, установление собственных связей. И устанавливать, фиксировать их, идти вслед за ними он готов практически сходу, даже при первом знакомстве с текстом. Именно поэтому современному ребенку, как нам представляется, легче сочинять, писать свое, выражать себя, чем отвечать на предлагаемые ему вопросы.

Нам представляется, что именно сейчас, в период перехода на новые ФГОС, которые созданы в идеологии «от ученика», а «не от предмета», мы имеем возможность адекватно отреагировать на особенности и потребности современного ребенка и подростка. В первую очередь в области чтения и... письма. Совершенно очевидно, что эти два вида речевой деятельности должны быть неразрывны. И обучать им надо в комплексе. Чтобы ассоциации ученика по поводу текста получали адекватное выражение, его нужно учить умению читать и по-

нимать текст, умению вытаскивать, выводить и облекать в слова интересное в тексте для него, умению владеть средствами коммуникации (иначе как сказать о своем?). Это и называется изменением содержания образования. Потому что сегодня абсолютно ясно: невозможно увеличить «в объеме» те предметы, которые сегодня есть (в отношении литературы ГОС-2004 показал это со всей очевидностью), нужно по-другому их преподавать (технологии не панацея от всех бед, как это представлялась раньше), заложив другое содержание. На уроке литературы и вне его следует, на наш взгляд, в первую очередь помогать ученикам осваивать читательские практики (на текстах, которые отберет для конкретного класса учитель, составляя свою программу освоения курса) и учить основам свободного (креативного) письма. Но в этом случае нам будет необходимо принять за отправную точку тезис М.А. Рыбниковой о том, что метод изучения литературы в школе не является методом «филологическим» и перестроить во многом методику работы с текстом.

1.4. Литература в школе — это серьезно и академично?

Чем лучше человек пишет, тем лучше он читает, тем больше находит в чужом тексте. Учиться писать стоит хотя бы ради этого.

Э. Ламотт

Думаю, что утвердительный ответ на вопрос, вынесенный в название, дадут очень многие, вспомнив в первую очередь свои школьные уроки литературы. Однако ряд «событий» последних лет заставляет взглянуть на проблему несколько по-другому.

Первое из них оказалось связано с очень интересным проектом издательства «Розовый жираф», где в 2013 году вышла повесть А. Жвалевского и Е. Пастернак «Смерть мертвым душам» [5], в качестве своеобразного приложения к которой было помещено 10 лучших, по мнению компетентного жюри, фанфиков, написанных школьниками по мотивам русской классической литературы. Тот факт, что количество и качество работ, присланных на конкурс школьниками, превзошли все ожидания организаторов, а журнал «Русский язык» издательского дома «Первое сентября», став партнером проекта, объявил конкурс на лучший урок по фанфикам, говорит о мно-

гом. В первую очередь о том, что парадигма «чтение — вот лучшее учение», в рамках которой предлагалось «любить книгу — источник знаний» и изучать литературу как историю литературы, испытывает глубокий кризис. Школьники могут и хотят говорить о литературе по-другому, для них нет «почтительного» отношения к классике, молодые читатели стали абсолютно по-другому относиться к книге.

«— Понимаете, тут произошло то, что ревнители детского и подросткового чтения почему-то категорически отказываются замечать: дети ушли внутрь текста. Стали с ним на равных... Они не смотрят снизу вверх “на глыбу Толстого”. Они просто живут внутри своих и чужих текстов, плещутся в них, как рыба в океане, дополняют письменный язык смайликами и интерактивом, на ходу переделывают его... Вы уверены, что это шаг назад по сравнению с вашим книжным детством? — Я... Не знаю. Я подумаю об этом», — пишет известный детский психолог и автор нашумевшего в свое время «Класса коррекции» Е. Мурашова [69, с. 353–354]. Дело в том, что появление все новых и новых поколений гаджетов, их доступность для массового читателя существенно изменили и продолжают изменять практики и технологии чтения и письма современных школьников. Не замечать, что на наших глазах происходит революция, т.е. «то, что получается, когда сталкивается технология и культура» (Дж. Меркоски), дальше просто невозможно. На это указывает один из создателей Kindle: «Революция электронных книг меняет все правила чтения и написания текстов» [66, с. 11]. Эта революционная ситуация существенно меняет роли субъектов коммуникации, читателя и писателя. Возможно, именно поэтому мы переживаем настоящий бум «игр с текстом» и «игр в текст», которые «обрушиваются» на нас со страниц книжных изданий и журналов, вее-ром открыток и закладок разлетаются по стране, «обернувшись» фут-болками, кружками, магнитами, заполняют полки далеко не книжных магазинов, активно завоевывают сетевое пространство.

Современные школьники с удовольствием «выворачивают классику наизнанку», прочитывая ее по-другому и вычитывая другое. По существу, они внутренне готовы «по поводу» прочитанного создавать не интерпретационный, а креативный текст. Думается, что это стремление создать «свое» по поводу «чужого» должно быть поддержано не только школьной практикой изучения предмета, но и внеурочными занятиями: так, например, на уроках ученики могут писать сказки, басни, т.е. работать в рамках жанров, которые они освоили, а вне урока, вне классной комнаты они могут писать принципиально дру-гие творческие работы, например:

- 1) собственные произведения «формульной литературы»;
- 2) амплификации (дописывание финала, придумывание отдельных эпизодов, введение новых персонажей);
- 3) жанровые и/или стилевые трансформации произведения (изменение жанра исходного текста, например превращение рассказа в сценку и наоборот) или стилизации (написание текста «в стиле» определенного автора);

а также придумывать игры с текстом художественного произведения («перенесение» персонажа в новую ситуацию; «организация» встречи героев разных произведений, «оживление» неодушевленных персонажей; создание центонов).

Нам представляется, что одно из условий «вовлечения» современного школьника в чтение классики — ее «интерактивное», т.е. основанное на взаимодействии автора и читателя, изучение, в процессе которого формируются как навыки чтения сложного текста, так и письма.

Это и будет своеобразной пропедевтикой чтения модернистских и постмодернистских текстов, а также понимания сути масскультурных «игр в классики» или «с классиками». Ведь письменное игровое «общение» с литературным произведением дает возможность читателю примерить на себя роль «писателя», почувствовать, что, создавая собственные произведения, он и с каждым новым текстом (своим текстом!) приобретает речевую свободу, получает удовольствие как от самого процесса деятельности, так и ее результата. Наконец, письменное «общение» с произведением может стать и интеллектуальным развлечением, и креативной вербальной игрой. Учитель же, учитывая «мультимедийность, визуальность и болтливость» (определение известного российского литератора и журналиста А. Архангельского) современного юного поколения, сможет последовательно формировать у него навыки создания текста в визуальных форматах (комикс, буктрейлер и др.). Например, тем, кто затрудняется в создании собственного словесного текста, можно предложить начать с визуализации задуманного и попросить создать обложку к изученному произведению, которая, с одной стороны, должна быть «перпендикулярна» (так Ю. Тынянов оценивал хорошую иллюстрацию) содержанию прочитанного (эта установка обязательна), с другой — привлекательна для сверстника.

Творческие «игры с текстом» могут проходить и по мере знакомства с героями изучаемого произведения: вместо традиционной ха-

рактики персонажа можно предложить ученикам создать его «профиль» для социальных сетей, а затем, когда профилей накопится достаточно много, объединить героев разных произведений в группу, придумав ей название, помещая в хронику необходимые публикации (например, фрагменты научно-популярных статей, инфографику) и... устраивая обсуждение в формате «комментов».

Таким образом, серьезное чтение серьезного текста сопровождается и завершается игрой с ним и вокруг него. Тем самым преодолевается инструментализм («отношение к классическим текстам в школе существенно инструментализируется, сводясь к овладению техникой их анализа» [47, с. 38]) школьного изучения литературы и нормативность трактовки художественных текстов, которые, по меткому замечанию известного социолога, «блокируют обращение читателей к классике во внеучебных ситуациях» [47, с. 39].

Вообще, в школьной практике изучения предмета необходимо использовать технологии и приемы работы с книгой, которые придуманы «вне» школы. Ведь мы живем в ситуации открытого образования, а «идеи открытости в образовании обозначают новую педагогическую реальность, социально-педагогическое взаимодействие, методический принцип организации образовательного процесса, практику школы, реализуемую в соответствующих педагогических технологиях» [36], реальность, которая позволяет нам обогащать методический инструментарий, совершая выход за пределы предмета.

Все сказанное выше — не более как попытка убедить профессиональное сообщество, что творческие задания игрового характера, приемы работы с классическим текстом могут занять достойное место в практике школьного изучения литературы: ведь интеллектуальная игра по книге и с книгой не отменяет чтение, а существенно обогащает его.

Глава 2

Чтение как ресурс личностного развития. Технологии и стратегии «подключения» к чтению и письму

2.1. О «радости чтения» и ориентирах чтения

*Нет лучше способа пробудить читательский аппетит, чем по-
дразнить запахом аппетитного чтения.*

Д. Пеннак

Проблема чтения молодых — одна из самых обсуждаемых педагогическим сообществом, деятелями культуры, общественностью. Озабоченность данным вопросом вполне понятна: «чтение представляет собой важнейший способ освоения жизненно значимой информации, без него немыслима интеграция личности в многонациональную и многослойную российскую культуру...» [72, с. 3]. Критическими точками «нечтения», как показали исследования, проведенные Русской ассоциацией чтения [100], являются «стыки»: между начальной школой и средней, между школой и вузом, между вузом и... дальнейшей жизнью.

Остановимся на первом из них и попытаемся понять, почему, начиная с 5 класса, ученики читают хуже и меньше. Дело в том, что на этапе перехода из начальной школы в среднюю школьники в массе своей перестают читать для удовольствия: львиную долю их времени занимает образовательное чтение. На досуговое чтение художественной литературы, которое во многом определяет не только духовное развитие, но и социализацию личности, времени просто не

остается. Безусловно, на сказанное можно возразить: школьникам, при освоении программы по литературе, приходится читать много классики, т.е. серьезной литературы. Именно на классике и формируется литературный вкус, именно она задает читательскую планку. Все это, разумеется, верно, но... ни для кого не секрет, что в строке А.С. Пушкина «Как ныне собирается вещий Олег отмстить неразумным хазарам» надо разьяснять каждое второе слово и давать обширную историческую справку ко всему стихотворению в целом... То же можно сказать и о «Бородино» М.Ю. Лермонтова, и о множестве других хрестоматийных классических текстах. Да что греха таить: фантастический мир Гарри Поттера оказывается современному школьнику значительно ближе, чем мир Николеньки Иртеньева (Л. Толстой «Детство»). С точки зрения методической науки это можно объяснить качественным усложнением содержания обучения, тем, что освоение нового содержания литературного образования предлагается всем одновременно и идет без учета обязательного прохождения каждым учеником всех стадий образовательного перехода от обучения чтению к чтению для обучения. Но ведь только последовательное прохождение всех стадий позволяет ученику понимать и «присваивать» тексты, эмоциональное и интеллектуальное содержание которых выходит за пределы его жизненного опыта. Именно на этом этапе педагогическая помощь должна быть адресной и индивидуализированной, а регламентированное классное чтение сопровождаться чтением свободным.

Такое отторжение трудных по содержанию и далеких от современного читателя по времени создания классических текстов не происходило буквально 30 лет назад, потому что в советской школе обязательный курс литературы был поддержан детально разработанным, методически оснащенным курсом внеклассного чтения, в рамках которого и осуществлялось руководство досуговым, т.е. свободным, чтением ученика.

Надо отметить, что проблема руководства чтением достаточно активно ставилась и решалась как в отечественной методической науке XIX–XX веков, так и в учительской практике. Уже тогда руководство чтением напрямую соотносили с отбором книг для внеклассного чтения учащихся, читательской самостоятельностью и т.д. Не делая длинный экскурс в историю методики, лишь подчеркнем, что, хотя в исследованиях вековой давности не всегда различали внеклассное и самостоятельное чтение, российские ученые (Ц. Балталон, Н. Рубакин и другие) говорили об индивидуализации чтения, понимая по-

следнюю не как ориентацию на способности учащегося, а как учет его особенностей и жизненных и читательских потребностей.

На протяжении всего XX века (особенно в советский период развития отечественной методики) особое внимание уделялось разработке научно обоснованной методики внеклассного чтения. Результатом длительной исследовательской работы было создание Н.Н. Светловской в 80-х годах прошлого века теории формирования читательской самостоятельности, на базе этой теории ею же была разработана методика формирования правильной читательской деятельности [85] в начальной школе. Развивая идеи известного методиста, профессор И.С. Збарский [52] определил принципы системного руководства внеклассным чтением учеников средней и старшей школы, выделил основные элементы системы и уровни этого руководства. Однако существенное содержательное обновление программ и учебников по литературе, направленное в первую очередь на расширение круга обязательного чтения и пришедшееся на середину 1990-х годов, фактически сделало невозможным проведение уроков внеклассного чтения. Государственный образовательный стандарт по предмету «литература» (2004) фактически узаконил существующее положение вещей, предложив обязательный список авторов и текстов, полное освоение которого существенно превышает все допустимые психофизиологические нормы. Школьный курс литературы, который всегда подпитывался опытом современной литературы, в массовом сознании постепенно стал становиться курсом маргинальным, как например, курс античности, великой, но ушедшей навсегда.

Таким образом, с горечью приходится констатировать: одной из причин не-чтения учащихся средней школы становится то, что на языке науки называется «дефицитом в репертуаре чтения». «Читатели 10–15 лет, — пишет известный социолог чтения В.П. Чудинова, — остро нуждаются в современных книгах о своих сверстниках. Именно эти книги широко представлены в репертуаре чтения школьников на Западе. Для них пишется и издается множество произведений “социально-критической” литературы. Это повести и романы, которые помогают юным читателям познавать окружающий мир, адаптироваться к реалиям и проблемам современной жизни» [105, с. 140]. Конечно, можно, сославшись на авторитет лауреата Нобелевской премии Исаака Башевиса Зингера, сказать, что «дети читают не для того, чтобы решить проблему личной самоидентификации. И не для того, чтобы избавиться от ощущения отчужденности, чувства вины или подавить в себе стремление к бунту» [53]. Однако думается, что

ссылки на авторитеты в современной социокультурной ситуации будут недостаточно корректны. Дело в том, что процесс социализации современного школьника (ребенка, подростка, юноши) проходит в условиях начавшейся с 90-х годов прошлого века аномии, т.е. расхождения культурных ценностей и норм, существующих в сознании общества и его социальных институтов. Сам термин «аномия» пришел к нам из социологии, «он обозначает различные виды нарушений в ценностно-нормативной системе общества, такие как ценностно-нормативный вакуум (своего рода отсутствие норм), низкая степень воздействия социальных норм на индивидов, неэффективность в качестве средства социальной регуляции поведения — неустойчивость, расплывчатость и противоречивость нормативных предписаний» [106, с. 61]. Аномия — оборотная сторона той «идеологии» успешности, состоятельности и богатства, которая сегодня предлагается, если не сказать больше — навязывается.

Справедливости ради надо признать: современное школьное литературное образование делает много для формирования у ученика адекватной самой человеческой природе ценностно-смысловой сферы личности. Ведь за смыслы в школе отвечают литература и история, потому что формирование ценностных ориентаций в XIX и XX веках было по ведомству высокой культуры, в первую очередь — литературы. Известный культуролог, историк и филолог (автор школьного учебника по литературе XIX века) Александр Архангельский однажды заметил: «Никто не снимал с нее обязанность предлагать следующему поколению модели поведения. Почему от девушек пушкинской поры прятали романы, а они их все равно добывали? Потому что из этих романов, а не из бесед с родителями девушки узнавали, как можно поцеловаться с ухажером, о чем с ним разговаривать и так далее. Массовый человек стереотипен. Ему нужно предлагать стереотипы поведения, иначе он начинает сходить с ума. А у подростка жажда стереотипа осложняется столь же сильной жаждой непохожести; я такой же неповторимый, но помогите же мне стать как все!» [21]. Именно на это — на «предложение моделей поведения» — была нацелена советская литература для детей и подростков. Поэтому последовательное обращение к произведениям Ю. Яковлева, А. Алексина, М. Коршунова, В. Крапивина, А. Лиханова в средних классах и рассредоточенное изучение темы «Мой современник на страницах советской литературы» в старших решало в том числе и эту задачу. С распадом СССР огромный пласт книг для детей и юношества ушел в прошлое, потому что оказалось: их освоение требует

объемного историко-культурного или культурологического комментария, реалии советского детства оказываются абсолютно непонятными современному юному читателю, его детство, отрочество — другие: в героях юный читатель далеко не всегда узнает себя.

Однако на исходе нулевых годов ситуация с полным отсутствием актуальной детской и юношеской литературы была преодолена. Были переведены на русский язык произведения зарубежных писателей (как правило, отмеченные на родине престижными премиями в области детской литературы), появились имена и новых российских/русскоязычных поэтов и прозаиков: А. Гиваргизова, С. Востокова, Н. Евдокимовой, Е. Пастернак и А. Жвалевского, Д. Сабитовой, М. Бородинской, М. Яснова, А. Усачева и многих других. Но обращение к их произведениям в школе шло и идет, по меткому выражению М.А. Рыбниковой, методом «коротких точечных ударов». Приезд в Россию в 2006 году шведской писательницы Аники Тор привел на школьный урок ее роман «Остров в море», которым открывалась тетралогия о сестрах Штеффи и Нелли, вывезенных в Швецию из оккупированной фашистами Вены. Но ненадолго. А выход последующих книг («Пруд белых лилий», «Глубина моря», «Открытое море») прошел практически незамеченным, а жаль: с этими книгами поколение «нулевых» могло взрослеть не хуже, чем с книгами о Гарри Поттере.

Совершенно очевидно, что «социально-критическая» (употребим этот термин вслед за мировым сообществом) литература для детей и подростков должна прийти в школу. Однако ни программы, ни учебники, разрабатываемые под новые ФГОСы, не решат этой проблемы по ряду причин. В первую очередь, потому, что на пути включения современного произведения в обязательную программу стоит «Закон об авторском праве и смежных правах», согласно которому необходимо либо получать специальное разрешение на «использование текста», либо платить достаточно большой авторский гонорар. Это откладывает выход учебника в свет на длительный срок или повышает его стоимость. Ни то, ни другое не устраивает ни разработчиков программ и учебников, ни издателей. А если к сказанному добавить, что специфика школьников как «читательской группы заключается именно в том, что книга нужна им “здесь и теперь”, дети не могут, как взрослые, отложить на будущее свои нереализованные потребности, они просто переключаются на иные средства коммуникации и способы проведения досуга» [105, с. 142], — то даже сама постановка вопроса о включении современной литературы в новые учебники будет просто неактуальной. Выход, как нам представляется, в том,

чтобы активнее работать с непрограммной литературой вне урока. Но для этого младших и старших школьников нужно сориентировать в мире книг. Именно поэтому в последнее время профессиональным сообществом (и не только им), помимо констатации факта «пренебрежения чтением» и размышления о его последствиях, предлагаются пути решения проблемы. Однако при этом внимание чаще всего направлено на то, что читать современной молодежи. И вот здесь разброс мнений, читательских пристрастий потрясает. Но тем не менее предлагаемые «золотые десятки», «золотые полки» книг заслуживают самого пристального внимания учителей литературы, родителей, так как в подобных списках можно выделить, «открыть» те книги, которые помогут вернуть юному читателю «радость чтения».

Французский писатель (в прошлом учитель литературы!) Д. Пеннак утверждает: «Нет лучше способа пробудить читательский аппетит, чем подразнить запахом аппетитного чтения» [74, с. 94]. И сделать это можно разными способами, в том числе используя определенные технологии. Технологии, описанные в двух следующих параграфах, в той или иной степени связаны с составлением рекомендательных списков для чтения. Однако прежде чем перейти к их описанию, необходимо ответить на вопрос, для чего мы составляем эти списки: мы хотим приобщить к чтению как досуговой деятельности или руководить им?

2.2. Свободное чтение школьников: приобщаем или руководим?

Укажите детям, господа взрослые, на существование возможно большего числа хороших книг, а воспользоваться вашими указаниями по своему хотению и выбрать из них по своему разумению наиболее для них интересное — это сумеет и сам юный читатель. Такая постановка дела и есть не что иное, как организация свободного и самостоятельного чтения, а это и есть идеал всякого чтения.

Н.А. Рубакин

Начиная разговор о миссии-задаче чтения, которую можно сформулировать как социализация через чтение, примем за отправную точку наших размышлений тот факт, что социализация читателей, в первую очередь юных, безусловно, происходит через самостоятель-

ное чтение современной детско-подростковой литературы. Это объясняется тем, что как читатель ребенок формируется не в «обязательном» (по программе), а в самостоятельном чтении. И происходит это в возрасте 10–12 лет, когда через книгу происходит самоидентификация, и поэтому читатель испытывает насущную потребность читать о себе самом. Именно с актуальных для детей и подростков текстов начинается формирование «внутренней библиотеки» (П. Байяр), т.е. той группы книг, «которые являются для человека основополагающими и определяют его отношение к другим текстам, — это его собственный отдельчик в коллективной библиотеке, которая объединяет нас всех» [23, с. 81]. Как правило, в достаточно юном возрасте читатель совершает путь от классики, которую он читал начиная с дошкольного детства, к современности, потому что она отвечает на актуальные для него вопросы и говорит с ним на его языке. Однако это не происходит само по себе: ребенку нужен «умный взрослый», который поможет ему сориентироваться в мире книг.

Таким образом, чтобы эта миссия-задача чтения была реализована, взрослым, которые занимаются детским чтением, необходимо, как нам представляется, ответить минимум на два вопроса:

- как сделать чтение фактором социализации подростка?
- можно ли (и нужно ли) руководить детским чтением?

Как это ни парадоксально, дружный ответ, который предлагает профессиональное сообщество на последний вопрос, таков: детским чтением нужно руководить обязательно и самостоятельное чтение должно сопровождать чтение классное (от классики к современности), а не наоборот. Почему? По традиции... Действительно, в дореволюционной и советской школе именно так было организовано руководство чтением. После изучения определенной темы проводились соответствующие уроки внеклассного чтения, на которые выносили для обсуждения произведения современной литературы, как правило, тематически связанные с только что «пройденным» текстом. Однако назвать проводимые уроки именно уроками внеклассного чтения, как нам представляется, можно, что называется, по традиции.

Во-первых, они проводились по тем произведениям, которые были включены в «Списки для чтения», и их состав определялся исключительно взрослыми профессиональными читателями, в том числе учителями и библиотекарями. К сожалению, в многочисленных рекомендациях по внеклассному чтению (о самостоятельном чтении

достаточно долго речь вообще не шла) нигде нет ни слова о том, что для их составления привлекались юные читатели. А это значит, что во многом взрослые составители ориентировались на свой вкус и свои читательские предпочтения, руководствуясь в выборе книг, в первую очередь, их воспитательным (нравственным) потенциалом или кругом своего собственного детского/юношеского чтения. В общем, ребенок должен был прочитать ту или иную книгу «с большой пользой для себя», а потом обсудить на уроке по вопросам, которые ставил перед ним опять же взрослый. Читательские предпочтения юных при таком подходе к чтению в расчет не принимались. Причем не только учителями, но и родителями. Вот как подобную ситуацию описал Анатолий Алексин в рассказе «Неправда»: «...Отец первый объявил войну Генкиному “книгоглотательству”. Он повел наступление по всем правилам военной науки. Сперва провел разведку: побеседовал с сыном о книгах. <...>

— Теперь мы будем читать вместе!

— Как вместе? — удивился Генка. — Вслух, что ли?

— Нет, не вслух. Но и не слишком про себя. Брать книги ты будешь по моему совету, а потом будем устраивать дискуссии...

На первом этаже была детская библиотека. Библиотекарша, добрая полная женщина по прозвищу “Смотри не разорви”, доставала Генке те книги, которые советовал ему прочитать отец. А за ужином начинался экзамен» [1, с 158]. Комментарии, как говорится, излишни. (Попутно заметим, что первое предложение из этой цитаты не один год включалось в текст упражнения по русскому языку, поэтому хорошо запомнилось многим поколениям читателей, будущих пап и мам, как запомнились и обязательные списки для летнего чтения. А чем, как не этим, можно объяснить настойчивое родительское требование «дать список», обращенное к учителю накануне летних каникул.)

И это при том, что системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы были одними из ключевых вопросов методики преподавания литературы последней трети XX века. Педагогическое руководство чтением и формирование читательской самостоятельности понимались ведущими методистами-исследователями детского чтения (в первую очередь Н.Н. Светловской, И.С. Збарским) как две интегрированные системы, обладающие специфическим содержанием и функциями, но взаимодействующие и взаимозависимые как две стороны единого процесса дифференцированного и непрерывного литературного образования. Можно, безусловно, критиковать те основы, на

которых осуществлялась эта интеграция, однако сейчас ни о каком содержательном единстве классного и внеклассного чтения школьников вообще говорить не приходится: списки для внеклассного/самостоятельного чтения формируются их составителями даже не по принципу «авторитетного мнения», а по принципу «мне это нравится (нравилось в твоём возрасте), поэтому это нужно прочесть»; причем в последнее время все настойчивее раздаются голоса о том, что чтение детей надо обязательно контролировать.

Во многом это обусловлено тем, что взрослые с опаской относятся к той литературе, которая вызывает интерес детей и подростков, откровенно не доверяют их выбору. У взрослых, по словам современного английского писателя Нила Геймана, «время от времени возникает желание раскритиковать какие-нибудь детские книги, подвергнуть гонению целый жанр или ополчиться на какого-нибудь автора, объявить его книги плохими, неподходящими для ребят. <...> Это вздор. Снобизм и глупость. Не может быть плохим автор, если дети любят и хотят читать его книги, — потому что дети все разные. Ребята находят те истории, которые нужны им, и переселяются в них. Банальная, избитая идея не кажется детям таковой, потому что ребенок встречается с ней впервые. Не мешайте детям читать, даже если вам кажется, что они читают не то. Литература, которая вам не нравится, подтолкнет ребят искать другие книги, которые понравятся больше. Вкусы у всех разные» [39, с. 11]. К сожалению, взрослые до сих пор не готовы откликнуться на прозвучавший много лет назад призыв Н. Рубакина и разрешить детям воспользоваться данными им рекомендациями по «собственному хотению и разумению». Профессиональное и родительское сообщество в массе своей не готово не только дать право ребенку «молчать о прочитанном» (Д. Пеннак), но и обратиться к «трудным темам» в современной литературе. Не готово к освоению языка современной детской литературы, к проблематизации вместо дидактики, к диалогу с юными, а не собственному назидательному монологу. Последний категорически неприемлем при обсуждении книг с молодым поколением. Ведь современная детская/подростковая литература — это уже не только освоение ребенком мира взрослых. Она предлагает ребенку и взрослому совместное переживание и общий язык для его обсуждения.

Однако у взрослых, даже принадлежащих к профессиональному сообществу, очень своеобразное отношение к этому сегменту современной литературы: кто-то считает, что подростковой/юношеской литературы просто нет («сегодня не пишут»), а кто-то достаточно

негативно относится к тем тенденциям, которые характерны для нее. Ведь книги современных писателей зачастую предлагают «терапию вместо морали», поднимают «трудные темы»: о сексе, ксенофобии, терроризме, — словом, обо всем том, что попадает под пресловутый ФЗ-436 «Закон о защите детей от информации, причиняющей вред здоровью и развитию». Но даже если примем за данность, что мы составили по-настоящему интересные подросткам списки книг, то что делать дальше? Как скоординировать их с классическими текстами, с тем, что должно быть освоено обязательно?

И хотя в последнее время много говорят о создании сопряженных программ классного и внеклассного/самостоятельного чтения, воз, что называется, и ныне там... Нам представляется, это происходит потому, что свободному чтению трудно вкладываться в какие-либо сопряженные программы. Оно действительно должно быть свободным, что называется «по своему выбору», а уроки внеклассного чтения, конечно, нужны, но не в ставшем привычным формате. Чтобы чтение стало фактором социализации, одних уроков мало. Попробуем прокомментировать данную мысль, начав, что называется, издалека...

Всем известно, что Россия показывает высокие результаты в исследовании PIRLS, однако значительно отстает от средних показателей читательской грамотности развитых стран (ОЭСР) и все еще находится в нижней трети списка стран, участвующих в международном исследовании PISA. Но одинаково ли трактуется читательская грамотность в этих исследованиях? Попробуем сопоставить:

PIRLS	PISA
способность понимать и использовать письменные тексты	
строить свои смыслы на основе разнообразных текстов	размышлять о них
	и заниматься чтением
ДЛЯ ТОГО ЧТОБЫ	
учиться	расширять свои знания и возможности
участвовать в читательских сообществах в школе и в обыденной жизни	участвовать в социальной жизни
получать удовольствие	достигать своих целей

Даже при первом взгляде становится очевидным: отношение к чтению по мере перехода из начальной школы в среднюю приобретает все более и более утилитарный характер, и такое отношение формируется взрослыми. Оказывается, читать надо, но не для удовольствия, а для «достижения своих целей». Безусловно, другое, «игровое», отношение к книге возможно только вне пространства урока, электива... Оно возможно в рамках фестиваля, коллективного творческого дела, конкурса, проекта, иными словами, образовательного творческого события, которое «выходит» за рамки классной комнаты, однако начинается все-таки в ней.

2.3. «Экзамен на книжника» как одна из эффективных технологий приобщения к чтению

Самый простой способ вырастить образованных детей — научить их читать и показывать, сколько от чтения можно получать удовольствия. Значит, надо найти книжки, которые ребятам понравятся, и дать их — читайте.

Нил Гейман

Интересной с точки зрения приобщения к чтению, к духовным ценностям предшествующих поколений может быть история из цикла И.С. Шмелева «Как я встречался с Чеховым» — «Книжники... но не фарисеи». И она же, эта история, может быть «трансформирована» в технологию приобщения к чтению.

Рассказ может быть прочитан учениками самостоятельно, а затем проанализирован на одном из уроков внеклассного чтения (а лучше — библиотечном уроке). Обращение к этому произведению не только расширит представление о А.П. Чехове как писателе и человеке, но и (в который раз!) покажет подросткам, какое место занимало чтение в жизни их сверстников более века назад.

Подготовка к работе над текстом рассказа может направляться следующими вопросами:

- В какой ситуации герой-рассказчик слышит о писателе Чехове, с которым познакомился летом?
- Как характеризует отец дьякон молодого литератора?
- Когда и при каких обстоятельствах происходит вторая встреча мальчиков с Чеховым?

Главный этап работы над произведением — это чтение по ролям и анализ сцены «Экзамен в библиотеке».

- С вопросов о каких книгах начинается свой «экзамен» А. Чехов? Почему?
- Какие чувства испытывает герой-рассказчик во время «экзамена»? Чем вызвано его волнение? Почему мальчику так нравятся чеховские вопросы?
- Как характер вопросов, воспоминания о своей читательской судьбе характеризуют самого «экзаменатора»?
- Какой совет дается герою-рассказчику? Что значит — «общее чтение»? Попробуйте растолковать значение этого выражения. Подумайте, чем было вызвано это пожелание уже довольно известного писателя Чехонте?
- Как остроумие Чехова, которое особенно подчеркивал в своем рассказе о нем отец дьякон, проявилось в сцене «экзамена»? Что придает этой сцене юмористический пафос? Найдите в ней «провокационные» вопросы, задаваемые гимназистам, смешные ситуации из жизни самого Чехова-читателя.
- Как писатель оценил страсть мальчиков к чтению? Как он называет их?
- Познакомьтесь со значением слова «фарисеи»: «лицемеры, ханжи». Подумайте, какой смысл вкладывал А.П. Чехов в слово «книжники». Почему он противопоставляет слова «книжники» и «фарисеи» («Книжники... но не фарисеи»)?

Последний вопрос довольно сложен для младших подростков. В их понимании «книжники» — это люди, читающие книги. Но ведь читать можно по-разному. Как? С разной целью: читать — чтобы много знать, читать — чтобы похвастаться количеством прочитанных книг, читать от скуки... А чем являлось чтение для героев рассказа? Составной частью их жизни, «бедной и неудобной», которую они «пытались наполнить... воображением». Книги открывали гимназистам многие стороны жизни, давали им примеры для подражания, чем способствовали формированию их характеров (доказательством может служить геройский поступок Женьки Пиуновского, друга рассказчика, любившего читать «только одно военное»).

Следующий этап — анализ сцены «В лавочке Соколова». Вопрос, можно ли считать, что в этой сцене описана еще одна встреча

героя-рассказчика с Чеховым, побуждает учеников задуматься о роли данного эпизода в произведении. Действительно, в сцене действуют и мальчик, и писатель, но назвать это еще одной их встречей нельзя по той причине, что, находясь в лавочке в одно и то же время, они не общаются, поскольку Чехов мальчика «не узнал или не приметил».

Однако этот эпизод очень важен для героя-рассказчика. Почему? Юным читателям предлагается в лицах перечитать разговор писателя с Соколовым и ответить на вопросы:

- Какое качество характера Чехова раскрылось мальчику, наблюдавшему его общение с лавочником?
- Как характеризуют писателя, очень хотевшего иметь в своей библиотеке Четы-Минеи, слова: «А старичка вы, пожалуйста, не тревожьте, мне не надо»?

Вопросы вызывают определенную трудность у учеников. Это связано с тем, что в данном эпизоде (особенно в финальной его части, где и находится просьба Чехова, обращенная к лавочнику) наблюдается «слияние» голосов рассказчика — взрослого и ребенка. Мальчику «было грустно», что его не узнали. Тогда почему же герой-рассказчик запомнил разговор писателя с лавочником, книгу, которую хотел иметь Чехов? Почему вспомнил о нем через тридцать лет? Наверное, потому, что «увидел» в этой сцене не только Чехова-книжника, но и Чехова-человека, наделенного любовью и состраданием к людям.

После такого разговора о рассказе будет уместным обращение к его заглавию. Только ли к мальчикам-гимназистам можно отнести слова, ставшие названием произведения? — вот вопрос, который подведет школьников к пониманию того, что Чехов — это тоже «книжник, но не фарисей». Чем являлись для него книги? В детстве — тем же, чем они были и для героев рассказа, а затем, когда он уже стал писателем, книги помогали ему глубже понять окружающее, постичь характеры людей («Я переглядел стопочку: ничего интересного, это я читал — про святых. Уже много после я понял, что было интересного в этих книжечках — для него. Много после мне вспомнилось — отражение снов как будто, — когда я читал Чехова: вспомнилось в словечках, в черточках, что-то знакомое такое...»). Но страсть к книгам не затмила в писателе его человеколюбия: он отказывается от книги, узнав, каким путем она может попасть к нему («...пусть уж поживет старичок, не беспокойтесь...»).

Итогом разговора о книге может стать самостоятельная работа школьников. Им предлагается выписать фамилии авторов, упоми-

наемых в рассказе (или только в сцене «экзамена»), названия их книг, вспомнить, какие из них они читали, о чем эти произведения. Разумеется, в число читаемых современными школьниками попадут лишь некоторые авторы (Р. Стивенсон «Остров сокровищ»; Д. Дефо «Жизнь и приключения Робинзона Крузо»; Ф. Купер «Зверобой»). Это вполне понятно: во-первых, для современных подростков книга не единственный источник, дающий пищу воображению; во-вторых, за минувший век появилась и другая приключенческая литература, более увлекательная по своему содержанию. О ней-то и следует поговорить на данном этапе урока. Эффективной формой для такого разговора может стать импровизированный «экзамен», подобный тому, что описан в рассказе «Книжники... но не фарисеи».

(Если это библиотечный урок, то его участникам может быть предложено не только составить такой список, но и найти на библиотечной полке любую из этих книг, а к ней еще и выбрать ту, которая привлекла внимание в процессе осуществления поиска выбранной книги. И тогда на заключительном этапе каждый представит «свою» книгу и кратко объяснит, почему именно эта книга привлекла его внимание. Отсутствие выбора тоже станет... выбором и тоже потребует обоснования.)

Таким образом, обращение к рассказу И.С. Шмелева будет не только способствовать развитию читательских качеств младших подростков, но и поможет им осознать свою связь с предшествующим поколением, определить непреходящие духовные ценности, которые являются основой этой связи. А для учителя и библиотекаря работа с данным рассказом — это освоение новой технологии приобщения к чтению.

2.4. «Встречное движение» как технология приобщения школьников к чтению

При каждом названии он испускал восторженный возглас: либо оттого, что видит знакомую книгу, либо оттого, что видит книгу, которую давно искал, либо, наконец, оттого, что видит книгу, о которой никогда ничего не слышал.

У. Эко. Имя розы

Совершенно очевидно, что один из путей приобщения школьников к чтению «пролегает» через уроки и внеурочные занятия, но приводит к домашнему чтению.

Сколько бы ни говорили о том, что чтение «проиграло» другим формам досуга детей и подростков, не будем забывать: литература «отвечает человеческой потребности в прекрасном. И наука, и искусство делают одно и то же дело: упорядочивают для человеческого сознания бесконечный (то есть беспорядочный) мир действительности. Только наука при этом обращается к разуму человека, а искусство к чувству — к тому, точнее, не определимому чувству, которое называется “эстетическим”» [38, с. 216]. И если на уроках литературы предметом нашего изучения последовательно становится не столько сама литература во всем многообразии художественных произведений, сколько наука о ней, то внеурочные занятия, на наш взгляд, помогут ученику «упорядочить» бесконечный мир текстов через обращение к тем, что интересны школьнику десятых годов XXI века. Нам уже не раз приходилось говорить и писать, что ребенок и младший подросток испытывает потребность в чтении произведений в первую очередь о себе самом. Именно поэтому свободное и обязательное чтение зачастую вступают в конфликт, который в лучшем случае разрешается не в пользу классики, в худшем — не в пользу чтения как досуговой деятельности вообще. Мы вовсе не против классики, однако не будем забывать: то, что видит в классическом произведении читатель-профессионал, т.е. учитель литературы, методист, литературовед, не видит юный читатель: ему не хватает ни предметных знаний, ни житейского опыта, ни потребности именно в таком «чужом опыте». Путь маленького читателя к классике начинается с... современности, тогда как школа предлагает иное: от древности к современности. Результат — противостояние: ученик хочет читать книги о своем детстве, о своих проблемах, испытывает осознаваемую или не осознаваемую потребность в формировании представления о себе самом, а мы предлагаем ему «Детство» Толстого и/или Горького, «В дурном обществе» Короленко (список можно продолжить), т.е. тексты, которые он должен, разумеется, прочесть, но, наверное, с иной мотивацией.

Безусловно, в программе не может быть сделан «перекос» в сторону современной литературы. Но почему учебная программа по литературе не может быть поддержана индивидуальной программой «поддерживающего» чтения? Осваивая первую, школьник освоит национальный канон, а в рамках второй приобщится к современной литературе, к золотой полке детской и подростковой литературы, собранной предшествующими поколениями. Один из критериев включения книжки в подобную программу — наличие у нее авторитетных литературных премий. Может быть, и российскому литера-

турному образованию пойти этим путем?.. Тем более что в России был конкурс детской книги «Заветная мечта», недавно завершился очередной сезон конкурса «Книгуру», победителей которого определяло детское жюри, и открылся новый. Возможно, выбор детей не всегда совпадает с выбором взрослых. Безусловно, «на нашей стороне» и высокий уровень начитанности, и полученное высшее филологическое образование, которое позволяет отделять зерна от плевел, а также жизненный и профессиональный опыт, но все же если мы хотим, чтобы юный читатель освоил те книги, которые прочло в свое время старшее поколение, то и нам самим следует читать то, что интересно современному школьнику.

Это будет своеобразным «встречным движением» (название найдено не нами, а сотрудниками издательства «Самокат», которое выпускает одноименную серию книг) читателей разных поколений. Именно так назовем технологию приобщения к чтению, которую можно реализовать на внеурочных занятиях, библиотечных уроках. Прежде чем ее описывать, определимся с терминами. Под приобщением к чтению мы, вслед за питерскими коллегами, понимаем «процесс вхождения личности в мир книжной культуры».

Приобщение к чтению выступает одновременно как процесс актуализации потребности в чтении и как результат изменений в школьнике под влиянием этого процесса.

Приобщение к чтению как процесс представляет собой создание социокультурных условий для вхождения личности в соответствующую социокультурную общность, для расширения поля читательских ориентаций школьников за счет обогащения интеллектуального, духовного и социального потенциала чтения, а также для принятия чтения как личностно-значимой ценности.

Содержанием приобщения школьников к чтению является развитие их читательской активности и воспитание позитивного отношения к себе как читателю, к обществу как носителю «книжной культуры», к тексту как к сложной иерархической системе культуры.

Приобщение школьников к чтению как результат характеризуется чувством их причастности к чтению, потребностью и умением установить связи с культурой и социумом посредством чтения и проявляется в определенном уровне приобщенности, отражающей изменения в отношении школьника к чтению» [93, с. 74]. К сказанному добавим, что технологии приобщения к чтению, в том числе и та, которая будет описана ниже, по сути своей являются гуманитарными: они «...отвечают

за субъективный фактор, претворяющий некоторое возможное будущее, гуманитарные технологии могут трактоваться как технологии производства, упаковки и внедрения смыслов» [26, с. 64].

Начнем с ответа на вопрос: с чего, как правило, начинается приобщение к чтению? С определения списка книг, который мы предлагаем ученикам, считая, что они им могут быть интересны. Сколько бы мы ни говорили о консервативности такого подхода, без списка того, что читать, все равно не обойтись. Именно поэтому самой распространенной технологией приобщения к чтению была и остается рекомендательная библиография, а проще говоря «список для чтения». Учителя составляют их, а родители (особенно в младших классах) «следят» за исполнением «рекомендаций», потому что взрослые справедливо полагают: «...в каждой культуре есть круг текстов, которые “положено” знать, и это “положено” распространяется на всех более или менее образованных или хотя бы просто грамотных представителей данной культуры» [96, с. 133]. И поэтому мы находим в этих списках тексты для обязательного чтения, т.е. те, которые входят в курс литературы в следующем учебном году. Иными словами, через обязательный список ученик получает домашнее задание на лето по литературе, которое он должен выполнить абсолютно самостоятельно. Почему же тогда учитель математики или химии не предлагает самостоятельно освоить учебник и прорешать все задачи заранее? Почему обязательное чтение по списку замещает собой чтение для удовольствия, последовательно вытесняя последнее? Что же — отказаться от списка? Безусловно, нет, но сделать его другим. И формировать по-другому.

Например, сначала задуматься хотя бы о том, сколько книг можно или нужно включать в список? Мнение библиотекарей-библиографов достаточно однозначно. Его высказал создатель сайта «Библиогид» Алексей Копейкин в процессе одной из дискуссий в Фейсбуке: «Избыточность всегда приводит к тому, что список превращается в кучу мусора. И искать в нем жемчуг как-то не очень хочется. Все книги по отдельности (ну, почти все) не вызывают отторжения, но сведенные вместе они рожают информационный шум» (<https://www.facebook.com/groups/159050077566223/?fref=nf>). Но всегда ли «профессиональные» составители списков придерживались такого мнения? Думается, что нет. Так, в 1917 году вышел рекомендательный список Н. Владиславлева «Что читать?». Почему мы вспомнили именно о нем? Да потому что он был составлен таким образом, чтобы юный читатель имел возможность свободного выбора

литературы и построения собственного «маршрута» в области чтения. Автором было продумано все: от формата подачи той или иной книги до навигации по содержанию указателя. Н. Владиславлев понимал, что его задача — создать ресурс, наполнить его возможно более разнообразным содержанием, продемонстрировать возможности этого ресурса, отчасти показать, как им пользоваться и... оставаться. Именно это прежде всего и оценил в работе коллеги Н. Рубакин, слова которого мы уже приводили, но не удержимся и процитируем еще раз: «Укажите детям, гг. взрослые, на существование возможно большего числа хороших книг, а воспользоваться вашими указаниями по своему хотению и выбирать из них по своему же разумению наиболее для них интересное — это сумеет и самый юный читатель. Такая-то постановка дела и есть не что иное, как организация свободного и самостоятельного чтения, а это и есть идеал всякого чтения» [34, с. 6/н]. Думается, эти слова могут стать актуальными и сейчас, но только при одном условии: учитель понимает, что любой список, составленный им лично, предложенный библиотекарем, найденный учеником в Интернете, — это ресурс для приобщения к чтению, сегодняшнему... и будущему. И основная задача — не составить наиболее «адекватный» по персоналиям и объему перечень книг (он никогда не удовлетворит всех и каждого), а определить, как та или иная позиция должна быть представлена в нем, научить учеников работать с этим (или другим) списком как с ресурсом, последовательно формируя умение им пользоваться, выстраивать собственную перспективу чтения, осуществлять навигацию по списку и за его пределами, например, искать книгу по каталогу библиотеки, в том числе и электронной, искать отзывы читателей о книге в сети Интернет и т.д. И тогда ученик не будет беспомощен, когда он придет в библиотеку, когда будет выбирать книги для своего чтения и работы. И список для чтения не станет для него одной из «школьных мук», через которые обязательно нужно пройти, а станет источником «радости чтения».

И еще: работе с такими списками надо учить постепенно, не пугая учеников их объемами, подчеркивая их рекомендательный характер и составляя их совместно. Такая совместная деятельность — это ведь тоже поиск общих «культурных кодов», создание поля для обсуждения книги разными поколениями. Начнем с определения тематических разделов списка. Сразу оговоримся: книги, включенные в школьную программу, в список не войдут: самостоятельное чтение, оно все-таки для жизни, а не для школы.

Опишем предлагаемую нами технологию «Встречное движение», которая поможет создать отдельные разделы списка, последовательно обосновывая ее отдельные элементы.

Работа над списком может быть построена по алгоритму, предложенному Е.О. Галицких. Обосновывая целесообразность использования этой технологии, правда, в студенческой аудитории, современный исследователь отмечает: «У каждого... за годы учебы накапливается достаточно объемная информация, у него появляется возможность проверить суждение О. Мандельштама, который считал, что образованность — это скорость установления ассоциаций. Но для активизации ассоциативного мышления, актуализации знаний, включения предзнания, догадки, научного кругозора, интуиции нужны определенные условия, чтобы информация начала работать на развитие личности, органично перешла в познавательный опыт, обогатила творческий потенциал личности, стала “топливом” развития ума и души. Именно такие инновационные условия и создаются при использовании педагогической технологии под названием “Список”. Ее развивающий ресурс заключается в следующем:

- информацию... нужно обобщить в форме списков, активизировать ее в своей памяти “здесь и теперь”;
- творчество проявляется не только в ассоциативном припоминании, но и в процессе создания тем... к которым каждый определяет свое отношение;
- в основе лежит процесс самооценки, который создает комфортную познавательную ситуацию, снимает тревожность;
- информация не просто констатируется, а центрируется вокруг личности и ее представлении о самой себе, кругозоре, начитанности;
- содержание технологии многовариантно, потому что в зависимости от цели и возможностей аудитории преподаватель “задает” тему... для выбора тем списков;
- технология обладает воспитывающим потенциалом, потому что влияет на организацию повседневной жизни... самостоятельную работу, прагматическую познавательную потребность...

и наконец, технология расширяет горизонты познания, обнаруживает пробелы в них и открывает перспективы, побуждает... обратиться к возможностям самообразования, интернету, библиотекам» [37, с. 14–15].

Решению задачи составления списка тем и выбора книг посвящаем занятие, на котором мы вместе с учениками должны решить:

- книги на какую тему будем читать и обсуждать и с какой целью? (список 1),
- какие книги войдут в тот или иной список (списки 2 и след.),
- в каком порядке будем осваивать списки?

Список 1 составляем в процессе общей беседы, записываем темы на доске/флип-чате, обсуждаем и — методом простого голосования — ранжируем. Думается, что списка из 5–7 тем будет вполне достаточно. Затем делим участников на группы, каждая из которых будет составлять список по определенной теме. Но сначала определимся с критериями включения в него книг и источниками информации о них. Первое — самое сложное. Понимая все несовершенство предлагаемых критериев (а за отправную точку мы взяли те, которые были в свое время предложены А.Е. Флеровым [см. подробнее: 25, с. 40–49]), все-таки попробуем их сформулировать:

- книга должна быть интересна юному читателю-современнику;
- книга должна быть «правдива» (не путать правдивость и правдоподобие!) в изображении явлений современной жизни;
- книга должна ставить проблемы, но не предлагать их однозначное решение;
- язык книги должен быть ясным, простым, образным и выразительным;
- оформление книги (обложка, иллюстрации) должно быть привлекательным и современным.

Источниками списка могут быть:

- собственный читательский опыт;
- рекомендации, полученные от сверстников, в том числе и в социальных сетях;
- рецензии на новые книги с сайтов книжных издательств: «Самокат» (<http://www.samokatbook.ru>), «КомпасГид» (<http://book.kompasgid.ru>), «Розовый жираф» (<http://www.pgbooks.ru>) и других, неиздательских, сайтов: сайт РГДБ «Библиогид» (<http://bibliogid.ru>), сайт «Папмабук» (<http://www.papmambook.ru>).

Работа над списком может быть осуществлена в процессе учебного занятия следующим образом: ученики заполняют правую ко-

лонку списка, а ведущий (учитель, школьный библиотекарь, приглашенный специалист), переходя от одной группы к другой, начинает заполнять другую. Продолжить работу можно дома, обратившись к Интернету для заполнения левой колонки и проведя мини-опросы среди родителей, учителей школы, взрослых знакомых и проч. Главное — не упускать из виду основную задачу: в список включаются только те книги, которые могут познакомить читателей разных поколений друг с другом. В этом случае составление и освоение списка будет носить целенаправленный характер: разновозрастные читатели (современные школьники, с одной стороны, их учителя и родители — с другой) «предъявляют» друг другу книги своего детства. Именно поэтому изначально список должен быть очень небольшим (не более 4–5 книг в каждой колонке), а участие в его составлении должны принять обе стороны.

Приведем пример двух тематических списков, составленных в порядке эксперимента на библиотечном уроке в одной из московских школ, где присутствовали не только дети, но и взрослые:

«Другое детство»

Список взрослых читателей	Список читателей-школьников
А. Гайдар Тимур и его команда	Е. Мурашова Класс коррекции
А. Алексин Безумная Евдокия	А. Жвалевский, Е. Пастернак Гимназия № 13
Л. Кассиль Кондуит и Швамбрания	А. Жвалевский, Е. Пастернак Время всегда хорошее
К. Чуковский Серебряный герб	Н. Дашевская Я не тормоз

«Недетские проблемы моего детства»

Список взрослых читателей	Список читателей-школьников
А. Маршалл Я умею прыгать через лужи	Е. Мурашова Класс коррекции
А. Алексин Раздел имущества	У. Старк Пусть танцуют белые медведи
Р. Брэдли Вино из одуванчиков	М. Глейцман Болтушка
Ли Харпер Убить пересмешника	Э. Файн Пучеглазый

Безусловно, подобные списки могут быть составлены по любой теме, быть более или менее объемными, включать только русскоязычных авторов или обращаться к зарубежной литературе и т.д. Выбор (тем и хороша технология) — за конкретной аудиторией.

Следующий шаг в реализации технологии — выбор «пары книг» (берется по одному произведению из каждой колонки). Присутствующие делятся на группы, каждая из которых выбирает себе «пару» и, по возможности привлекая к чтению членов семьи, готовится к тому, чтобы представить (а можно и прорекламирровать) прочитанные книги либо на следующем библиотечном уроке, либо на внеклассном мероприятии, либо в рамках виртуального классного журнала или в социальных сетях, создав особую группу — варианты могут быть самыми разными.

Безусловно, данная технология направлена не только на создание единого читательского пространства, обеспечивающего понимание и общение разных читательских групп в рамках одного класса, но и на возрождение практики семейного чтения. Пусть прочтут и обсудят книгу не все семьи, но — уверена — кто-то прочтет ее вместе с детьми обязательно. И в этом случае читательская технология «Встречное движение» станет технологией приобщения к чтению как детей, так и взрослых (не зря же качество и объем чтения именно этой возрастной категории вызывает тревогу социологов и исследователей чтения).

Список для совместного чтения составили. Что дальше? Как погрузить в совместное чтение? Одна из таких технологий детско-взрослых бесед о чтении разработана и описана питерским методистом Н.М. Свириной [86]. Важно, чтобы такие чтения-беседы стали частью культуры повседневности и нашли продолжение дома: «Создавая ситуацию совместного чтения, родитель предлагает ребенку “перемирие” в социальной жизни. Короткий момент привилегированного частного рая — по отношению к многочисленным обязательствам. Ценность этого момента будет всегда подсознательно ассоциирована с чтением. Даже сегодня, когда мне под 70, — я устраиваюсь на диванчике с книгой... и я возвращаюсь к тем чувствам, которые я испытывал в детстве, когда чтение было для меня невероятно важным убежищем» [76].

2.5. Графические произведения как ресурс приобщения к чтению

Что толку в книжке, — подумала Алиса, — если в ней нет ни картинок, ни разговоров?

Л. Кэрролл

Отдаем ли себе отчет в этом или нет, но сегодня мы живем в эпоху главенства визуальных образов. Визуальная культура становится основой нашего восприятия почти сразу, как мы в этот мир приходим.

А. Кунин

Кризис чтения как в молодежной среде, так и в обществе в целом вызван рядом субъективных и объективных причин, которые уже не один год обсуждаются на страницах периодической печати, в Интернете, в педагогическом сообществе, исследуются учеными.

Под кризисом чтения следует понимать не только количество прочитанных/непрочитанных книг. Определяющим фактором здесь является качество чтения. Что же читают современные подростки? Как правило, массовую литературу. И если пять-шесть лет назад предпочтение в этом потоке отдавалось фантастике, приключениям, детективам, фэнтези, представленным в формате «обычных» (вербальных) книг, то, как показывают проведенные нами исследования, в последние два года в центре внимания школьников оказываются изотексты (манга, комиксы, графическая новелла). Наиболее популярное чтение из изотекстов — японская манга: ее читают 40% подростков (популярны: «Наруто», «Тетрадь смерти», «BLEACH», «Магазинчик ужасов»).

Графические тексты, существующие априори в художественной среде как определенный пласт культуры, — это не литературный жанр, а литературный формат, который охватывает практически все традиционные жанры литературы.

Чем вызван интерес к графическим текстам? Почему подростки выбирают язык комиксов? Причин тому несколько. Это обусловлено как самой особенностью изотекстов, так и той информационной средой, в условиях которой воспитываются, формируются школьники.

Что характерно для графических произведений?

1. Основанность повествования только на действии. Любой комикс представляет собой развитие сюжетного действия от поступка к поступку через конфликт к развязке.

2. Ориентированность на изображение, что многократно усиливает возможности текста. Главное в комиксах — картинка. А это то, к чему привыкли подростки, проводя значительное время перед телевизором, где в числе прочего смотрят и аниме. Из числа опрошенных нами 97% смотрят аниме. Это прямой путь в читатели изотекстов.
3. Легко усваиваемая и считываемая форма, почти примитивная. Текста мало: это, как правило, реплики и отдельные недиалоговые титры. Фразы комиксов, заключенные в облака-бабблы, просты, лаконичны и, конечно, контрастируют с текстом произведений «высоких жанров».
4. Дискретная, фрагментарная, клиповая форма графических текстов адекватна современному ритму жизни. Л. Горлова отмечает: «Комикс, как и ежедневный поток новостей в Интернете, может бесконечно воспроизводиться, варьируясь по типу конструктора с неким ограниченным набором смысловых модулей» [43, с. 71].
5. Изображение супергероев как архетипов современной мифологии. Человек-Паук, Железный Человек, Бэтман, Сейлор Мун и другие персонажи комиксов являются идолами у современных подростков. (Не случайно, отвечая на вопрос, чем привлекают комиксы, многие респонденты указывали: «крутизной».) При изображении таких героев используются формулы преувеличения, которые перекодируют серую реальность в яркие фантомы. Артифишл-реальность контрастирует с подлинной, а порой и замещает ее в сознании подростка. И отсюда вполне понятная реакция любителей аниме и комиксов: виртуальность они начинают воспринимать как реальность. Свидетельство тому — косплеи, общение в глобальных сетях, где некоторые косплееры настолько «вошли» в роль героя комикса, что, общаясь, «не выходят» из нее, «смотрят» на мир глазами своего кумира. (И что особенно странно, выбор героя ничуть не обусловлен гендерным признаком!)
6. Следует отметить, что комиксы привлекают подростков и обращением к важным для них темам: проблеме общения со сверстниками и взрослыми, первой любви, социальной несправедливости и др. Значительная часть изотекстов содержит позитивные установки: стремление быть лучшим, быть упорным в достижении цели, прийти на помощь слабым и безза-

щитным... Но вместе с тем примерно такая же часть комиксов пропагандирует насилие, порно. (Что выберут «бесконтрольные» школьники для чтения, остается большим вопросом...)

7. Привлекательность изотекстов, как считает А. Янков, состоит и в том, что их чтение доставляет удовольствие своим читателям [114, с. 219]. Скорее всего, именно так и есть (хотя получить удовольствие от чтения стремятся только 16% из числа респондентов). Но с чем связано это удовольствие? Может быть, с тем, что картинка простотой своего выполнения обращена к детскому (архаическому) сознанию и потому воздействует на психику на уровне спинного мозга, то есть доставляет удовольствие при минимуме интеллектуальных затрат со стороны воспринимающего?.. (Это особенно важно учитывать, поскольку комиксы как культовый продукт не ограничиваются развлекательными целями! Пример тому — манга Э. Сугихарда. М. Шприца, А. Климова «Первый отряд. Момент истины».)

То, что подростки читают изотексты, стало уже данностью. Есть ли какие-то плюсы в обращении к данному жанру? Как отмечают некоторые исследователи (А. Бернштейн, М. Муни, К. Тайнер, Г. Шварц, А. Янков), есть.

Российский социолог Л. Янков выделяет несколько положительных моментов в чтении графических текстов: привлечение к чтению и развитие интереса к разным жанрам «обычной» литературы; расширение словарного запаса; доставление удовольствия; развитие креативности и др. [114, с. 217]. Многие утверждения исследователя весьма не бесспорны. Например, о каком обогащении может идти речь, если тексты комиксов в большинстве своем (особенно это касается отечественных и европейских) представляют собой в основном диалоги, состоящие из лаконичных реплик? Лексика доминирует нейтральная и сниженная, выражающая социально-бытовые понятия (например, русский комикс С. Шмаковой «Драмакон»). А насколько обогащают язык «самопальные» переводы комиксов, предлагаемые сканлейтерами или фанатами в Интернете?

Однако с утверждением о том, что изотексты — путь приобщения к чтению, можно согласиться. Правда, возникает вопрос: как сделать так, чтобы подростки захотели перейти от чтения «с удовольствием» к чтению «с напряжением мысли»?.. Однако эти пути можно найти, если не отрицать саму возможность обращения к комиксам, видеть их потенциал для речевого развития подростка. Ведь большинство

зарубежных исследователей, и это нам кажется вполне обоснованным, видят в чтении изотекстов

- 1) возможность обучения диалогу и связному построению текста. М. Муни утверждает: «Иллюстрации столь же важны, сколь и слова, на их основе учащиеся тоже учатся делать выводы. Во многих подобных книгах достаточно богатый словарь и структура предложений, учителя могут использовать их для изучения двойных значений слов, для знакомства с малоупотребительными словами и литературными аллюзиями» [Цит. по: 109, с. 38];
- 2) путь к развитию критического мышления, информационной грамотности, представляющей собой умение анализировать информацию и понимать механизмы создания смысла. Г. Шварц отмечает: «В мире, где доминируют СМИ, необходимо уметь общаться со словом, но этого отнюдь не достаточно. Комиксы же предлагают молодежи, особенно подросткам, индивидуальный, сосредоточенный на самом ученике путь к новым видам критической грамотности. Молодые люди должны находить и оценивать информацию в новых форматах (включая гипермедийный); понимать, как затрагивает их новый видеоряд; уметь сортировать разнообразные медийные сообщения — от рекламных баннеров в Интернете до видеоигр; разбираться в создаваемых в разных точках планеты продуктах масс-медиа и осознавать то огромное влияние, которое оказывают коммуникационные технологии на наш мир» [109, с. 41].

В настоящее время от шквала изотекстов на российском рынке не скрыться, коль скоро наша страна входит в пространство мировой культуры. Графические тексты после двадцати лет робких попыток завоевать свое пространство в нашей стране, перестали быть приметой субкультуры и двинулись с «широким фронтом» к нашему читателю: изотексты размещены в свободном доступе в Интернете; созданы книжные издательства, которые занимаются только выпуском манги («Сакура-пресс», «Исстари Комикс», «Росмэн», «Бум-книга»); некоторые известные издательства также занимаются выпуском манги («АСТ», «Эксмо»); выпускаются журналы (веб-журнал «Хроники Чендрика», «руМанга» — в рамках журнала «Смена»). Пропаганде изотекстов способствует проведение фестивалей в Москве и Санкт-Петербурге (например, фестиваль «КомМиссия»), круглых столов (РГМБ: «Судьба манги в России. Манга как часть ви-

зуальной культуры»), выставок (Москва: «Комикс-стилистика в современном искусстве»), открытие аниме-магазинов. Активно проявляет себя в распространении манги и фандом: именно он является организатором проведения косплеев во многих городах России. Существенную роль в пробуждении интереса к изотекстам играет и появление доморощенных мангак (у нас их чаще называют «комиксмэны», «комиксисты»). (Например, комиксистка из Челябинска Светлана Чежина — псевд. Мидорикава Цуеси — завоевала второе место на «International Manga Award» в 2008 году, где представляла свою мангу «Портрет».)

Как относиться к присутствию изотекстов в кругу чтения современного подростка? Сложившаяся ситуация с графическими текстами, занявшими свою нишу в чтении современного подростка, ставит учителя в сложное положение. Искать выход предстоит ему, а не юному читателю. Для решения проблемы, на наш взгляд, следует

- 1) признать право подростка на чтение изотекстов и воспринимать графические произведения как одну из составляющих круга чтения школьника;
- 2) овладеть визуальной культурой, то есть научиться «читать» изотексты, воспринимая вербальную и изобразительную информацию в их единстве;
- 3) познакомиться со значительным массивом комиксов во всем их многообразии, чтобы впоследствии не только иметь представление о том, что читают подростки, но и предупреждать нежелательные последствия прочитанного, а также пытаться руководить процессом выбора графических произведений, ориентировать в их потоке;
- 4) использовать (там, где это возможно) накопленный школьниками «читательский багаж», полученный в результате чтения изотекстов. Основное направление этого «багажа» — развитие творческих способностей подростков. Участие в конкурсах рисунков, создание амплификаций, пародий — все это интересно и вполне по силам ученикам, о чем свидетельствуют их ответы на вопрос, входят ли они в интернет-сообщество любителей манги и как там себя проявляют.

Разумеется, нами названы лишь некоторые пути решения проблемы, но важно признание самого факта: комиксы — это ресурс привлечения подростков к чтению.

2.6. Погружение в язык как один из способов приобщения к чтению (по пути, предложенному Д. Пеннаком)

Из многократного отрицательного опыта я вынес твердое убеждение, что с учениками надо разговаривать на языке преподаваемого предмета. Боятесь грамматики? Займемся грамматикой! Не нравится литература? Почитаем!

Д. Пеннак. Школьные страдания

Имя Даниэля Пеннака стало особенно популярным после выхода в свет его эссе «Как роман» [74]. Посвященное острой теме — приобщению подростков к чтению — оно обратило на себя внимание школьных учителей, педагогов и методистов — словом, всех тех, кто ежедневно и ежечасно сталкивается с этой проблемой.

Своеобразным продолжением этого удивительного «пособия» стала вышедшая в 2009 году книга «Школьные страдания» [75. Все цитаты, приводимые далее, взяты из этого издания]. Избранная форма «повествования» (возьмем это слово в кавычки, потому как по жанру новое произведение Д. Пеннака тоже эссе) от лица отстающего ученика и учителя, которым в конечном итоге стал «вечный двоечник», позволяет автору легко совмещать разные точки зрения на поднимаемые проблемы или описываемые ситуации. Их в книге множество. Остановимся лишь на одной, той, которая в последнее время, как говорится, у всех на слуху и, на первый взгляд, не связана с чтением.

Это проблема удручающей безграмотности, которую демонстрируют современные выпускники. Всем врезался в память телевизионный сюжет, где рассказывалось о том, что студенты первого курса факультета журналистики МГУ, имевшие чрезвычайно высокие баллы за ЕГЭ по русскому языку, сделали в диктанте множество грубейших ошибок. Трудно заподозрить поголовно всех студентов в том, что результаты ЕГЭ были ими куплены. Дело, на наш взгляд, совершенно в другом. Создается впечатление, что во главу угла в обучении любому школьному предмету поставлен... контроль. Профессиональное сообщество не обсуждает проблему, что контролировать, споры вызывает форма контроля и/или формат экзамена. А в результате: человек, выбравший правильное написание слова в тестовом задании, совершает ошибку, когда

встречается с этим словом в потоке речи, своей или чужой. Поэтому чувство удивления и недоумения вызывает тот факт, что орфографическая ошибка в тексте написанном может «весить» меньше, чем ошибка в тестовой части. Чему же удивляться, что орфографические ошибки на экзамене по литературе в формате ЕГЭ не учитываются вообще? Получается, что ученик изучает орфографию (и грамматику тоже!), чтобы сдать экзамен? А мы ищем все более и более адекватную такому «утилитарному» подходу к предмету форму экзамена. Но ведь есть такой замечательный формат проверки знаний учащихся (и не только орфографических но и грамматических и речеведческих), как диктант. Именно по тому, как ученик написал диктант, во многом можно судить о том, как он понял текст. К сожалению, в школьной практике уже достаточно давно диктант стал исключительно формой контроля, проверки, а не заданием, которое помогает ученикам понять текст. Вот что пишет по этому поводу мудрый Пеннак: «Говорите, диктант реакционен? Во всяком случае, он неэффективен, если его использует ленивый ум, ограничивающийся подсчетом баллов с единственной целью — выявить уровень грамотности ученика... Для меня диктант всегда был встречей с языком во всей его полноте. Языком, который мы слышим, на котором рассказываем, на котором рассуждаем, пишем, строим фразы, и смысл всего этого определяется кропотливой проверкой написанного. Ибо проверка диктовки не имеет иной цели, кроме проникновения в точный смысл текста, постижения самого духа грамматики, полноты и разнообразия значения слов. <...> И тут, как и в литературном исследовании, мы идем от особенностей текста (что за историю мне сейчас расскажут?) к разъяснению его смысла (что же все это означает?), используя интерес к его строению (как же это все действует?)».

По существу, в этом небольшом фрагменте Д. Пеннак говорит о том, что совместная проверка диктанта и/или анализ его ошибок направлены на формирование навыка понимания текста. С точки зрения психологии понимание текста — процесс, протекающий в несколько этапов. С позиций нейропсихологии первым и абсолютно необходимым этапом понимания любого текста является понимание значений отдельных слов — элементарных частиц текста. Таким образом, правильно написанное/записанное слово — свидетельство успешного прохождения этого этапа.

Вторым этапом понимания является усвоение значения целых предложений, образующих высказывание. На этом этапе самое

важное — понять грамматическую конструкцию фразы. Именно поэтому правильно проведенный учеником разбор предложения и/или словосочетания — тоже свидетельство понимания. Ошибки в разборе — это ошибки понимания. Их умелая диагностика (не контроль, который лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения) позволяет учителю провести корректировку работы с текстом, дифференцировать упражнения и задания с учетом индивидуальных ошибок.

Правильно организованная работа над разбором предложения, по мысли Д. Пеннака, позволяет ученикам сделать открытие: «...грамматика — главный инструмент организованной мысли; тот самый логический анализ (о котором все вспоминают с содроганием) направляет движение нашей мысли, оттачивает которую правильное употребление придаточных предложений».

Остается добавить, что в качестве диктантов Д. Пеннак предлагал своим ученикам не только специально составленные (или спонтанно родившиеся на уроке) тексты, но и тексты художественные, справедливо полагая, что ученик должен работать не с искусственно сделанными текстами, а с текстами, уже существующими в языке: только тогда он ощутит «вкус языка».

Успешное прохождение двух этапов понимания обеспечивает переход от понимания значения отдельных предложений к пониманию целого текста; от внешней стороны текста к общему смыслу и к тому «подтексту», который стоит за ним. Но выявлением смысла, «подтекста» и т.д. словесник занимается на уроках литературы. Таким образом, можно сделать вывод: навык чтения-понимания текста формируется как на уроках русского языка, так и на уроках литературы. Это своеобразная «точка» связи этих двух предметов. Это ключ к решению многих проблем. Психологи не устают говорить, что резкое падение интереса к чтению обусловлено и страхом непонимания читаемого текста. Визуализация культуры, медийное пространство, в котором растет и формируется как личность современный ребенок, только увеличивают те трудности, которые он испытывает при чтении. Привыкший постоянно видеть картинку на экране, он оказывается неспособным воссоздать в своем воображении описанное в тексте. Хрестоматийная строчка «Прозрачный лес один чернеет» не будит в его воображении соответствующей картинку. Отсюда трудности как понимания, так и заучивания наизусть. Попробуйте выучить текст, который вы не понимаете!

«А почему бы и не учить эти тексты (речь идет о художественных текстах, которые предлагались в качестве диктовки. — *Прим. авт.*) наизусть? Кто сказал, что нельзя приобщаться к литературе таким образом?

<...>

Когда я учу наизусть, я ничего не замещаю — я добавляю.

Наизусть — на память... В данном случае речь идет о памяти языка.

Погрузиться в язык — вот в чем штука».

И здесь необходимо сделать очень важное методическое замечание: ученику трудно будет выучить текст, если он не проанализирован на уроке: «Я не бросал их на произвол этих текстов, — пишет Д. Пеннак. — Я нырял в тексты вместе с ними. Наиболее сложные мы учили вместе, прямо на уроке, одновременно их анализируя. Я ощущал себя тренером по плаванию. Самые слабые из моих подопечных продвигались с трудом... вцепившись обеими руками в доску моих объяснений, затем начинали плавать самостоятельно... Как только они начинали понимать, что читают, им открывались их мнемонические возможности, и зачастую еще до конца урока многие из них могли уже рассказать наизусть весь текст. <...> Дело в том, что, преодолев барьер нерешительности, они начинали понимать то, что запечатлелось в их сознании. Они уже не просто пересказывали вереницу слов, не просто барахтались в своей памяти — они погружались в разум другого человека, в его язык, в его мысли». Можно сказать, что, изучая язык и литературу таким образом, ученики получают возможность познакомиться не с произведением и его автором, а узнать писателя из его же произведения — разница существенная.

Предвидя сетования учителей на то, что на такое погружение в язык, на такое приобщение к чтению нет ни сил, ни — самое главное — времени, вновь обратимся к Д. Пеннаку: «Грамматические болезни лечатся при помощи грамматики, орфографические ошибки искореняются при помощи упражнений, страх перед чтением преодолевается чтением, боязнь не понять — погружением в текст».

И последнее. Для того чтобы мы пошли путем Пеннака, надо преодолеть собственные, преподавательские, страхи перед новым, необычным и непривычным, надо быть готовым достойно ответить на тот вызов, который бросил чтению наступивший XXI век.

2.7. Стратегии текстовой деятельности при работе с художественным произведением

Стратегия не есть простое применение средства на основе единственного правила. Это — группа действий и операций, организованных для достижения цели, подчиненных движению к общей конечной цели.

Н.Н. Сметанникова

Чтобы, читая, понять прочитанное, надо освоить «арифметику чтения», о которой в свое время писал А. Генис, т.е. важно знать эффективные стратегии (не алгоритмы!), приемы восприятия, анализа, осмысления и переработки текстов. Без знания и использования этих стратегий и приемов процесс чтения становится малоэффективным, снижается качество постижения текста. Французский писатель, историк Ф. Шатобриан утверждал: «Действие, которое не опирается на знание, — это преступление» [19]. По отношению к чтению (особенно чтению художественных произведений) это, разумеется, не преступление, но тем не менее некая преграда, барьер, не позволяющий добиться эффективности читательской деятельности, постижения всех глубинных смыслов произведения, найти ответы на свои вопросы.

Современная философия культуры считает: сфера художественной деятельности человека располагается на трех уровнях:

- первый — уровень первичного творчества, т.е. собственно создания художественного произведения, сфера деятельности автора-творца;
- второй — уровень опредмечивающего сотворчества, т.е. «материализация» художественного произведения в ином художественном языке, сфера деятельности актера, чтеца, исполнителя музыкального произведения, художника-иллюстратора;
- третий — уровень восприятия, уровень сотворческого «нематериализованного» диалога автора и воспринимающего.

«Чтение не только лежит на этом уровне, — писал философ М.С. Каган, — но и отличается от других форм художественного восприятия своей прямой связью с художественным первотворчеством, так как чтению приходится брать на себя функции, которые в других искусствах выполняют посредники между драматургом и зрителем, композитором и слушателем — функции интерпретации замысла сочинителя и воплощения его образов в своем сознании» [55, с. 717].

Условие этого воплощения — сформированное умение увидеть «за словом» образ, воссоздать «картинку в своем воображении». Если исходить из того, что стратегия — это способ формирования и развития умений, то для формирования этого умения необходимо использовать методику искусственного замедления чтения (Г.Г. Граник, А.Н. Самсонова). Она восходит к идее медленного чтения, которая связана с именем известного лингвиста XX века Л.В. Щербы. Ученый в «Опытах лингвистического толкования стихотворений» предостерегал читателей от опасности «рассуждать об идеях, которые они, может быть, неправильно вычитали из текста» [110, с. 97]. Методика замедленного чтения используется для формирования психологических механизмов понимания текста, правильного «вычитывания» из него.

Понимание художественного текста происходит в процессе его восприятия, трактуемого как акт познания, переживания и творчества. Исследователи различают три фазы процесса художественного восприятия: предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную. Назначение первой — формирование художественно-психологической установки, как общей — ожидание радости общения с искусством, так и частной — подготовка к предстоящей встрече с данным конкретным произведением. Основная функция фазы сводится к созданию ситуации удивления, парадокса, поиска, желания кого-то выслушать и задавать вопросы. Для этого следует использовать следующие стратегии и приемы работы:

- «Упражнения на прогнозирование».
 1. Подумайте, о чем может идти речь в художественных произведениях, которые называются: «Уроки французского», «Страшная ночь», «Сто лет тому вперед», «Колыбель для кошки», «Моя “она”», «Гнев отца», «Глава никакая, из которой тем не менее можно кое-что узнать».
 2. Спрогнозируйте содержание произведения по его первой строке: «У отставного генерал-майора Булдеева разболелись зубы...» Вспомните, как называется этот рассказ А.П. Чехова. Соответствует ли содержание рассказа названию? Приведите примеры подобных «расхождений».
- Работа со словом как предтекстовая стратегия.
 1. Комментарий к тексту.
 - 1) Прочитайте фрагмент. Определите автора и название произведения. Подчеркните в тексте слова и выражения, которые

могут быть непонятны современному читателю. Составьте необходимый комментарий: «Один из священнодействующих, тут же находившихся, приносивший с таким усердием жертвы Фемиде, что оба рукава лопнули на локтях и давно лезла оттуда подкладка, за что получил в свое время коллежского регистратора, прислужился нашим приятелям, как некогда Вергилий прислужился Данту, и провел их в комнату присутствия, где стояли одни только широкие кресла, и в них перед столом за зеркалом и двумя толстыми книгами сидел один, как солнце, председатель» (Н.В. Гоголь).

- 2) Проверьте себя и ответьте на вопросы: каким образом чиновник «прислужился» приятелям? Что за зеркало стояло на столе у председателя?

2. Определение значения слова [см. подробнее: 44].

- 1) Представьте себе, что читатель не знает значения слова «редут» («...Сквозь дым летучий // Французы двинулись, как тучи, // И все на наш редут»). Каким образом он может понять значение этого слова, если ему доступен только лермонтовский текст?
- 2) Можно ли таким же образом определить значение слова «кивер» («Кто кивер чистил, весь избитый, // Кто штык точил, ворча сердито...»)? Какая ошибка может подстергать читателя?
- 3) Ольга Ивановна, главная героиня рассказа А.П. Чехова «Прыгунья», так представляет одного из своих гостей: «Василий Васильич, барин, помещик, дилетант-иллюстратор...» Как вы считаете, положительную или отрицательную характеристику дает своему гостю Ольга Ивановна, называя его дилетантом? Для ответа на этот вопрос уточните, как определяется значение слова «дилетант» в разных словарях.
- 4) Расшифруйте метафору из стихотворения Б. Слуцкого «Чужая строка»:

С ног не сшибла. Черкнула пером,
Словно ласточка, словно птица.
И — не вырубишь топором.
Не забудешь и не простишь,
И какое-то новое семя
Осторожно в душе растишь.

Какая «подсказка» помогла вам выполнить задание?

3. Стратегии «Мозговой штурм» и «Образ текста» (работа с рассказом К. Паустовского «Случай с Диккенсом»).

1) Ответьте на вопросы: что вы знаете о Чарльзе Диккенсе? О Константине Георгиевиче Паустовском? Как вы думаете, Паустовский будет писать о Диккенсе или о чем-то или ком-то другом? Кто может быть главным героем рассказа? Какое событие в рассказе может быть описано?

2) Проверьте свои предположения, обратившись к стратегии «Образ текста». На основании слов, взятых из текста, попробуйте составить небольшой сюжетный рассказ: «Жара. Феодосия. Старый скучающий рыбак. Мальчик. Книга. Мальчик ждет. Рыбак читает. Сопит от увлечения. Мне пора домой. Мальчик плачет. Рыбак бросает книгу. Говорит с досадой. Прилипчивый писатель».

4. Стратегия «Ориентиры предвосхищения книги» (эта стратегия может быть предложена при работе с рассказом В.Г. Распутина «Уроки французского»).

1) До чтения рассказа познакомьтесь с содержанием первой графы таблицы. Определите свое мнение по каждому суждению, заполнив вторую графу. Третья графа заполняется после чтения.

Суждение	Мое мнение (до чтения)	Мнение автора (после чтения)
Одиннадцатилетний мальчик не может прожить один среди чужих людей в незнакомом ему месте.		
Пятиклассник не может относиться к учебе спустя рукава, не может пойти в школу с невыученными уроками.		
Взрослые не способны украсть у ребенка еду: это противоестественно.		
Мальчик, для которого учеба была главным занятием в его жизни, никогда не станет играть с дворовыми ребятами в азартные игры.		

2) Есть ли у вас расхождения с автором? Если есть, то в чем и почему?

Следующая фаза — коммуникативная, т.е. непосредственный контакт с произведением искусства. Именно здесь осуществляется непосредственный диалог с художественным текстом, который может быть описан следующим образом: автор (создает) — образ — читатель (воссоздает). Как видно, деятельность читателя носит творческий характер: в своем воображении он должен воссоздать художественный образ (картину мира), созданный художником, но в своей читательской «редакции».

Если читатель и автор ведут диалог, то произведение — слово в этом диалоге, который протекает в несколько этапов/фаз: «восприятие до восприятия» — восприятие — анализ — интерпретация. Можно описать процесс и несколько по-иному: установка — восприятие — интерпретация-1 — анализ — интерпретация-2...

Выбор стратегии чтения определяется прежде всего типом и фреймом текста. Традиционно в школьной практике выделяют описание, повествование, рассуждение. Зарубежные исследователи выделяют также информационный тип текста. Отечественные филологи также говорят об информационном тексте, но квалифицируют его как разновидность текста-описания.

«Повествовательный текст — это собственно повествование (нарратив) или изложение и рассказ. Целью повествования является изложение событий, его фреймом будет цель — действие — результат.

Основная цель рассказа — вовлечь читателя, заставить его сопереживать. Фреймом рассказа, как правило, является проблема и ее решение. <...>

Характеристиками рассказа являются: персонажи или действующие лица, время и место действия, сюжетная линия, проблема и ее решение. Наличие проблемы, возникшей перед действующими лицами, представленной как поворотный пункт в развитии событий, и пути ее решения действующими лицами отличает рассказ (story) от повествования (narration) и изложения (recount). Рассказ характеризуется широкой темой повествования, идеей (целью написания), т.е. ответами на вопросы: «Зачем автор его написал? Что он хотел этим сказать?», конфликтом или проблемой героев и решением... Лингвисты описали схему рассказа, назвав ее Diamond Scheme (бриллиантовой картой / бриллиантовой схемой. — Г.П., Е.Р.):

1. Резюме, указывающее суть рассказа.
2. Ориентацию, определяющую кто? когда? где? что?

3. Осложняющее событие.
4. Оценку (внешнюю и внутреннюю) события, отвечающую на вопрос: «Ну и что в этом интересного?»
5. Решение.
6. Итог. «Вот так. Я закончил и возвращаюсь к настоящей ситуации» [87, с. 224–225].

С опорой на схему читателям любого возраста легко научиться задавать вопросы к рассказу, а также составить свой рассказ.

«Повествование-изложение, как и рассказ, имеет “ориентировку”, т.е. называются действующие лица (кто?), время и место действия (когда? где?), а также перечисление событий (что произошло?) <...> Изложение отличается от рассказа тем, что в нем нет конфликта или проблемы, встающей пред героем, и ее решения. Фреймом изложения чаще всего является: *цель — действие — результат*» [87, с. 230].

Знание фреймов текста, моделей вопросов, которые можно поставить к тексту определенного фрейма, помогает его понять, а понимание начинается с поиска «точного» места (с использованием стратегии «где ответ?») ответа на вопрос. Задавая вопросы к тексту, человек учится его понимать.

В процессе постижения литературного произведения происходит и освоение духовных ценностей, так как «ценность и понимание составляют как бы две крайние точки, между которыми простирается поле интерпретаций... Цель понимания в первую очередь направлена на смысл текста, для ее реализации требуется открытость интерпретации по отношению к традиции... Понимание не является репродуктивной работой, оно решает продуктивные задачи, обусловленные ее обращенностью за пределы субъективных смысловых установок создателя текста. Понять текст — значит понять его как слово, которым с нами говорит традиция. При этом происходит сплав, синтез горизонтов интерпретатора и прошлого. Понятия прошлого реконструируются так, что они одновременно содержат и наши собственные понятия. Понимание — это создание более высокой общности, преодолевающей как собственную, так и чужую исключительность» [99, с. 319–320].

Вопросы к тексту важно соотносить с уровнем познавательной деятельности. По этому принципу построена таксономия Блума, (таксономия от др. греч. — расположение, строй, порядок), созданная известным американским психологом и педагогом Бенджамин Блумом. Она, хоть и часто подвергается критике, достаточно

популярна в мире современного образования, потому что удобна. Это вопросы на знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку.

На основе таксономии Блума Н.Н. Сметанникова, специалист в области обучения стратегияльному чтению, создала упрощенную трехуровневую модель понимания текста [87, с. 191]:

Название уровня понимания	Глубина проникновения в смысл	Где ответ?	Цель чтения
1. Фактический	Факты текста, выраженные эксплицитно в строках текста	В предложениях текста	Познавательная
2. Интерпретационный	Текст и контекст, их понимание и интерпретация, чтение между строк	Составление ответа из: а) отдельных частей текста; б) позиции автора текста и читателя	Познавательная
3. Применение	Текст, контекст и подтекст, обобщение и оценивание за пределами строк текста	Составление ответа из: а) позиции автора текста и читателя; б) только позиции читателя	Познавательная

Выбор стратегии чтения определяется не только типом и/или фреймом текста, но и его жанром. Так, при работе с текстами малой формы (анекдот, сказка, рассказ, новелла) эффективны следующие стратегии:

- «Рассказ» с использованием граф-схемы.
- «Поставь проблему — предложи ее решение».

При работе с текстами средней и большой формы (повесть, роман) можно обратиться к стратегиям:

- «Обзор» и ее модификация («Экскурсия по главе книги»).
- «Следуйте за персонажем» (с составлением граф-схем).
- «Цитаты действующих лиц».
- «Презентация книги», которая обычно делается по следующему плану:

- 1) Общее впечатление о книге и о том, как она читалась (с трудом, на одном дыхании...).
- 2) Время и место действия (описано подробно, названо, надо догадаться...).
- 3) Основные герои (кто? какие?).
- 4) Конфликт (в чем заключается? в чем суть?). Разрешение конфликта (как разрешается? ожидаемо ли такое разрешение?).
- 5) Мнения и замечания:
 - О книге в целом (что понравилось / не понравилось?).
 - О конфликте (каким он показался?).
 - Об основных героях (менялись ли? оказывали ли влияние на других персонажей? правдоподобны ли?).
 - О языке автора.
 - О себе как читателе этой книги.
 - Замечания/рекомендации.

От стратегии направляемого чтения, когда отдельные отрывки текста читаются последовательно с остановками для обсуждения по вопросам, которые предлагаются юному читателю взрослым (педагогом, родителем и т.д.), осуществляется переход к стратегии читательских откликов. Читательские отклики могут фиксироваться в формате, например, таких записей:

Вопросы	Ответы
Каковы основные события?	Первое _____
	Второе _____
	Третье _____
Насколько они стремительны? драматичны?	
С какими проблемами сталкиваются персонажи?	
Какой эпизод является кульминацией произведения?	
Как организован сюжет? В чем его особенность?	

Когда чтение закончено, текстовая, коммуникативная фаза сменяется посткоммуникативной — идет присвоение художественного произведения как лично значимой ценности, в том числе и за счет создания собственных текстов.

Таким образом, овладение различными стратегиями и приемами восприятия, анализа и осмысления художественного текста повышает качество постижения произведения, способствует формированию у юных читателей читательской грамотности, ценностных ориентиров.

2.8. «От текста к тексту» как стратегия обучения речевой деятельности

Творчество — это потрясающий способ существования, страстный, глубокий...

М. Москвина

В качестве важных требований к результатам обучения выделены такие, как «владение умением представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров; способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать свое отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях» [94, с. 7]. В результате реализации ФГОС у учащихся должны быть сформированы компетенции, в первую очередь речевые, поэтому акцент сделан не на том, что знает ученик, а на том, как он владеет речью, устной и письменной: по итогам обучения выпускник должен читать любой текст, создавать на его основе текст «вторичный», а также интерпретационный в любом формате/виде/жанре.

Владеет ученик речью так, как его учат. И вот что об этом думают сами школьники: «Первое, что нужно понимать, что любой взрослый, читающий рецензию, смог бы написать ее лучше вас, качественнее, профессиональнее, если вы пытаетесь умничать или все делать по правилам. Но!!! Ни один взрослый, читающий рецензию, не знает того, что находится лишь в вашей голове. Нужно забыть о схемах и правилах, обратиться в себя и услышать все, что сделала с вами эта книга», — пишет в Фейсбуке школьница Н. Рыжова, делаясь своим «опытом», как писать отзыв на книгу (<https://www.face->

book.com/photo.php?fbid=524560370976710&set=a.302660223166727.64163.100002682547191&type=1). Такой совет — «забыть о схемах и правилах», т.е. о том, чему учили в школе — дает победительница конкурса «Вдумчивый читатель», который проводится московской детской библиотекой им. Гайдара. Значит — не тому учим? А чему реально учат в области текстовой деятельности в школе? Вот как об этом говорит в своем интервью Р.А. Доцинский, член Общественной палаты, учитель-словесник: «В дошкольном возрасте человек должен знакомиться с литературой через слушание, в начальной школе наступает пора, когда литература предстает через собственно процесс чтения. На этапе основного общего образования говорение становится основным средством открытия мира литературы. Наконец, старшая школа должна быть озаглавлена познанием литературы посредством письменных высказываний. Письменные высказывание есть не что иное, как сочинение. Вот такой длинный путь продельывает юный читатель, прежде чем взяться за перо и создать полноценный творческий продукт» [цитируется по: 54]. Что интересно (и на наш взгляд, показательно), оба этих материала появились в Сети в один день... И при их сопоставлении легко «вычленяется» ответ на вопрос: почему нужно забыть то, чему учили? Потому что «длинный путь» юного читателя к «полноценному творческому продукту» — путь в никуда, в лучшем случае к «схемам и правилам». Ученики основной школы (согласно предлагаемому Р. Доцинским «маршруту») вообще «выпадают» из процесса формирования речевых умений. Между тем именно на средние классы ложится значительная нагрузка по речевому развитию подростков.

Высокий уровень читательского развития — необходимое условие формирования речевых умений учащихся. Один из возможных путей решения проблемы нам видится во включении учащихся средних классов в процесс создания вторичных и оригинальных текстов на основе произведений, освоенных на уроках литературы и/или в результате самостоятельного чтения.

Вырисовывается путь от текста к тексту: от текста художественного к тексту интерпретационного характера и от текста художественного к тексту, написанному самостоятельно, в любом виде и жанре.

Выявление смысла прочитанного на основе имеющихся представлений и в соответствии с категориями знаний осуществляется эффективно при условии, что результаты анализа текста

облекаются в словесную форму — устную или письменную. Именно в процессе вербализации, по мнению И.О. Загашева и С.И. Заир-Бека, «тот хаос мыслей, который был в сознании в процессе самостоятельного осмысления изучаемой темы, структурируется, превращается в новое знание. В процессе выполнения различных видов письма (ключевые слова, эссе, рецензия и т.д.) происходит, с одной стороны, отбор информации наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы (изучаемого произведения). С другой — с помощью письма выражаются новые идеи и информация, самостоятельно выстраиваются причинно-следственные связи» [50, с. 62]. Все это необходимо для того, чтобы выстроить новые представления о только что прочитанном произведении в целом, его идеях, героях, жанре и т.п. Читатели помнят лучше всего то, что они поняли в собственном контексте, выражая это своими собственными словами. Вот потому переход от чтения к письму столь значим для становления личности, обладающей читательскими умениями, коммуникативными навыками, речевой активностью.

Многие современные технологии используют особые подходы к созданию учащимися письменного текста. Можно выделить несколько таких подходов:

1. «Письмо по образцу».
2. «Письмо по правилам», то есть работа по предложенному алгоритму создания письменного текста.
3. Свободное письмо, или «письмо без правил».

Остановимся на некоторых из них. Итак, «письмо по правилам». В технологии развития критического мышления предлагается алгоритм создания письменного текста, включающий в себя пять этапов (аналогичных трем фазам технологии):

Стадия вызова

1. Инвентаризация. Это работа по сбору информации и актуализации собственного опыта по теме письма.
2. Составление чернового текста. Работа носит предварительный, экспериментальный характер. Этот этап еще можно называть «свободное письмо» (письмо на время, без остановки, без размышлений о правильности).

Стадия осмысления

3. Правка. Осуществляется улучшение текста, стремление четко и грамотно изложить мысли, которые появились ранее, соотнести содержание и форму.
4. Редактирование. На этапе правки могут быть вычеркнуты или добавлены целые абзацы или даже страницы, исправляются ошибки.

Стадия рефлексии

5. Презентация результатов письменной работы [см. подробнее: 70, с. 66–67].

Технология развития критического мышления предлагает не только алгоритм создания письменного текста, но и технологичные методы его создания, например, такие, как РАФТ, где: Р — роль, А — аудитория, Ф — форма, Т — тема. Основная задача этого социально-игрового задания — создание описания, повествования или рассуждения от имени выбранного персонажа в заданной форме (монолог, рассказ, письмо, фельетон и др.). Сложность задачи заключается и в том, что при создании высказывания необходимо учитывать аудиторию, в расчете на которую и пишется текст. Вместе с тем данная стратегия формирует необходимые для обретения речевой свободы навыки и умения: готовность к импровизации; свободное взаимодействие; анализ своих поступков и происходящих событий, осознание своего отношения к миру; понимание специфики жанра [70, с. 68–69].

С использованием технологии «письмо по правилам» создаются такие письменные высказывания, как рецензия, интервью, эссе (хотя в зависимости от вида и назначения эссе может создаваться и «без правил»). Обратимся, например, к эссе.

Эссе — персонифицированный жанр; «прозаическое произведение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета» [68].

Одним из катализаторов порождения эссе являются художественные произведения, их создатели, а также проблемы, связанные, например, с отношением к книге, чтению. В этой связи темы эссе могут быть самые разнообразные: «Мое открытие...», «Раздумье над страницами...», «Каким мне представляется будущее книги», «Можно ли на самом деле научиться говорить о книге, не читая ее...» и др.

Интерес для нас также представляет последний подход. Он менее всего разработан в методической науке. Однако именно в нем заложены большие возможности для реализации стратегии «от текста к тексту».

Свободное письмо («письмо без правил») — это, прежде всего, рефлексивное письмо. К наиболее известным формам письменной рефлексии в технологии развития критического мышления относят бортовой журнал, различные виды дневников (обычный, художественный альбом, двухчастный дневник), письменное интервью, синквейн, различные варианты портфолио [51, с. 150]. Но чаще всего, когда говорят о рефлексивном письме, имеют в виду эссе, которое может писаться и по правилам, и без опоры на таковые. Согласно технологии эссе на конкретную тему нужно писать в течение 10 минут без остановки, выделить основные идеи и написать новое сочинение, используя эти идеи как стержень и отбрасывая все лишнее. Как нам кажется, такое эссе-«выплеск» — не совсем творческое письмо: оно направлено на осмысление изученного материала здесь и сейчас и являет собой ответ на вопрос: «Что вы узнали по новой теме?» (или «Задайте вопрос, на который так и не получили ответа»). Но отказываться от такого эссе не следует, так как своевременное осознание подростками глубины/недостаточности постижения какого-либо аспекта прочитанного произведения выводит в дальнейшем на другие виды письменного «общения» с произведением.

Не поддаются алгоритмизации (или почти не поддаются) письменные тексты креативного характера. Для создания таких текстов необходимо знание законов того или иного жанра художественного произведения, глубокое постижение на основе диалога с писателем образов персонажей, готовность и способность к словесной игре и интерпретации.

Нами уже в течение многих лет ведется работа по речевому развитию подростков на основе классного и самостоятельного чтения. В результате мы пришли к выводу, что письменные тексты креативной направленности создаются на основе

- 1) амплификации (распространения, дополнения какой-либо части изученного произведения: дописывание финала, отдельных эпизодов, введения новых персонажей);
- 2) жанровой и стилиевой трансформации произведения (изменение жанра исходного текста — «превращение» комедии в ме-

лодраму, сентиментального рассказа в романтический, рассказа в сценку и наоборот; пародирование стиля писателя и др.);

- 3) интеллектуальной игры с текстом художественного произведения («перенесение» персонажа в новую ситуацию; «организация» встречи героев разных произведений; «оживление» неодушевленных персонажей — «взгляд на ситуацию с другой стороны» и др.);
- 4) написания собственных произведений в жанрах художественной литературы (сочинение стихов, рассказов, миниатюр по мотивам изученных произведений или выражающих впечатления от прочитанного, а также с использованием «самостоятельных» сюжетов или сюжетов, разработанных на основе Матрицы речетворчества, о которой речь пойдет ниже).

Интерес для формирования речевой активности подростков представляет и работа с Матрицей речетворчества, точнее — с одной из ее модификаций. Идея создания подобных матриц была заимствована нами у Ю. Вольфа, английского публициста и коуча по писательскому мастерству [35, с. 91–93]. Ю. Вольф предлагает начинающим писателям, испытывающим трудности с придумыванием цепочки событий, игру в генератор сюжетов. Мы переработали и дополнили (в соответствии с возрастными возможностями школьников, кругом их чтения) предлагаемую Вольфом таблицу и сочли возможным назвать ее Матрицей речетворчества (см. таблицу).

Матрица речетворчества позволяет школьникам (особенно средних классов) не дожидаться вдохновения, а «заимствовать» идеи из нее. При этом наполнение Матрицы может быть различным. Так, материал, представленный в таблице «Матрица речетворчества», ориентирован на учащихся 7–9-х классов. Для учеников 4–6-х классов лучше уменьшить количество жанров, а персонажей взять других (работа с меньшей матрицей будет описана в следующем разделе). Однако будем помнить: любой набор персонажей, даже с детства знакомых и любимых, на самом деле представляет тем не менее для юных сочинителей определенную трудность: надо не просто ввести героя в действие/взаимодействие, но и представить поступки в логике его характера.

А: жанр	В: герой	С: второй герой	Д: эмоции	Е: место действия	Ф: время действия
1. Сказка	1. Девочка	1. Собака	1. Любовь	1. Летний лагерь	1. 2030 г.
2. Детектив- ный рассказ	2. Учитель	2. Таксист	2. Страх	2. Лондон	2. XIX в.
3. Приключе- ние (рассказ)	3. Детектив (сыщик)	3. Спортсмен	3. Интерес	3. Заброшен- ный дом	3. 2114 г.
4. Рассказ (реальные события)	4. Ученый	4. Старик	4. Дружба	4. Зоопарк	4. XI в.
5. «Ужастик»	5. Подросток	5. Врач- психиатр	5. Жадность	5. Темница	5. XX в.
6. Фантасти- ческий рассказ	6. Полицей- ский	6. Актер	6. Зависть	6. Другая планета	6. Эпоха Петра Первого
7. Романти- ческий рассказ	7. Няня	7. Вампир	7. Мечь	7. Интернет- кафе	7. Эпоха Ивана Грозного
8. Комиче- ский рассказ	8. Тренер	8. Орк	8. Ненависть	8. Африка	8. Во времена царя Гороха
9. Драма (сценка)	9. Отец	9. Репетитор	9. Страсть к деньгам	9. Аквапарк	9. XXX век
10. Фэнтези	10. Марсианин	10. Старая женщина	10. Любопыт- ство	10. Корабль	10. XVIII век

Работа с Матрицей строится так: школьникам предлагается назвать шесть случайных чисел от 1 до 10 и записать их. Затем по Матрице найти соответствие каждому из выбранных чисел. Далее в течение определенного времени (не более семи минут) придумать начало произведения выбранного жанра, в котором бы все шесть элементов были связаны между собой.

Сюжет может получиться самый неожиданный и, возможно, «рыхлый», очень далекий от совершенства. Но в данном случае это и не самоцель. Важнее всего здесь то, что данное упражнение пробуждает воображение, речевую свободу, активизирует читательские умения, читательскую память.

Читательской активности способствует и использование таких стратегий, как стратегия «Почему?» и «Что будет, если?..» Последняя известна учителям литературы из работ Дж. Родари. Писатель предлагает ее как тему для сочинительства необычных историй (например, «Что будет, если ваш город окажется посреди моря?»). Но мы считаем возможным данную стратегию модифицировать и использовать при амплификации прочитанных произведений (чаще всего их финала). Например, после прочтения рассказа В. Шукшина «Волки» можно предложить школьникам подумать, какие варианты выхода из создавшегося положения возможны для главного героя. А затем уже им необходимо представить, что будет с героем, если он, к примеру:

- 1) уйдет из семьи в город;
- 2) разорвет всякие отношения с тестем;
- 3) накажет тестя за подлость (выбирается один из вариантов).

Стратегия «Много-много «Почему?»» нам тоже представляется очень интересной и плодотворной. Суть ее заключается в следующем. Подросток, выбрав героев рассказа и наметив его сюжет, должен задать себе несколько раз вопрос «Почему?». Сколько должно быть этих «Почему?»? Столько, сколько понадобится школьнику, чтобы завершить задуманное — написать собственное произведение в том или ином жанре.

На начальном этапе освоения данной стратегии (техники) мы предлагаем юному автору несколько самых ключевых «Почему?», одни из которых помогают ученику организовать сюжет, другие — создать образ (образы):

Почему я выбрал такого главного героя?

Почему он вступил во взаимодействие именно с этим персонажем (или этими персонажами)?

Почему данное событие стало завязкой сюжета?

Почему главный герой совершает такой поступок?

Почему именно таково следствие его поступка?

Почему стала возможной такая кульминация сюжета?

Почему таков финал произведения?

Между предложенными «почему?» у школьников по мере овладения речевыми умениями возникают и другие, что помогает им совершенствовать не только свое «писательское» мастерство, но и свои читательские способности, умение вступать в диалог с художественным текстом, а это одно из важнейших качеств настоящего читателя.

Таким образом, письменные творческие работы на основе художественного произведения позволяют глубже постичь изученный текст, осмыслить его. Но это только часть того, что можно получить в процессе письменного «общения» с произведением. Ведь последнее дает возможность читателю примерить на себя роль писателя, почувствовать, что, создавая собственные произведения по законам того или иного жанра, он с каждым новым текстом увлекается вербальной игрой. А учитывая «мультимедийность, визуальность и болтливость» (А. Архангельский) современного юного поколения, можно формировать навыки создания текста в других форматах (комикс, буктрейлер, компьютерная игра и др.).

Нам представляется, что сегодня в средних классах должны преобладать работы не аналитического и интерпретационного характера (но это не значит, что их не должно быть вообще), а собственно творческого характера. Так юному читателю будет легче совершить путь «от текста к тексту», от текста оригинального к тексту, созданному на основе прочитанного. В процессе создания таких работ ученик развивает и совершенствует речевые умения, приобретает речевую свободу, получает удовольствие от деятельности и ее результата. Для него письменное «общение» с произведением может стать и интеллектуальным развлечением, и креативной игрой.

2.9. Классическая литература — ключ к прочтению произведений современных авторов

Классическая литература (и в этом ее суть) активно включена в межэпохальные диалогические отношения.

В.Е. Хализев

Литература как бы становится главным героем произведений Пьецуха, заменяя собой реальность, подчиняя классическим сюжетам и классическим героям мерцающую и зыбкую современность.

Т.М. Вахитова

Для современной литературы характерно наличие разветвленной системы отсылок к предшествующим культурным феноменам. Автор рассчитывает на «воспоминания» читателя, которые неизбежно возникают при столкновении с давно известными сюжетами, героями, отдельными строками, строфами. Такая литература все настойчивее требует от читателя сотворчества, рассчитывает на его способность к пониманию реминисценций, активизации ассоциативного мышления, определенной эрудиции, которые позволяют осознать объемность текста.

Учет данной особенности современной литературы представляется важным и с методической точки зрения, так как позволяет рассматривать произведения последних десятилетий в контексте русской классической литературы, что привносит в обучение литературе проблемность, активизирует мышление учеников, повышает их интерес к изучаемым произведениям.

Именно такие соображения подвигли нас к созданию факультативного курса «Диалоги литературных эпох» (см. программу в Приложении 1).

Основные цели освоения курса следующие:

- обеспечить углубленное и многостороннее изучение литературы как учебного предмета, совершенствовать умения обобщать и сопоставлять литературные явления и факты;
- развивать способности контекстуального рассмотрения литературных явлений;
- формировать эстетический вкус, гуманистическое мировоззрение.

В центре внимания на занятиях элективного курса оказывается диалог современного искусства с прошлым, при этом литературные заимствования рассматриваются как тип художественного взаимодействия. Школьники углубляют представление о художественной интерпретации произведений классики современными писателями, постигая изучаемое явление как избирательное, творческое овладение «чужим» текстом, при котором, по утверждению В.Е. Хализева, «толкуемое явление как-то меняется, преобразуется; его второй, новый облик, отличаясь от первого, исходного, оказывается одновременно и беднее и богаче его» [97, с. 108]. Особое внимание обращается при работе с художественными произведениями на преднамеренное использование писателями XX века «чужого» текста посредством его переработки.

Проследим это на примере изучения двух тем: «Чеховские реминисценции в творчестве В.А. Пьецуха» и «Чеховские темы и сюжеты в рассказах Г. Щербаковой». При изучении их программа курса ориентирует на знакомство с рассказами современного писателя из цикла «Чехов с нами» («Наш человек в футляре», «Крыжовник», «Д. Б. С.», «Дядя Сеня») и на знакомство с произведениями Г. Щербаковой из сборника «Яшкины дети» («Лошадиная фамилия», «Толстый и тонкий», «Человек в футляре», «Дама с собачкой», «Свадьба с генералом» и др.). При этом, обращаясь как к рассказу «Наш человек в футляре» Пьецуха, так и к щербаковскому рассказу «Человек в футляре», необходимо раскрыть интерпретационный смысл их названий, комментирующую и критическую роль чеховского текста по отношению к произведениям современных писателей. Особое внимание следует уделить проявлению «футлярности» героев произведений классика и современных писателей. В процессе анализа рассказов Пьецуха и Щербаковой необходимо подвести школьников к пониманию того, что цель обращения этих писателей к чеховскому произведению — осмыслить проблемы героя советской эпохи через призму классической литературы.

Каким же образом организуется деятельность учащихся в ходе сопоставительного анализа произведений? Основной должна стать работа в мини-группах. Несколько групп, анализируя текст Пьецуха, ищут ответ на вопросы: Кто он, наш человек в футляре? Чем он отличается от Беликова?

Задания для групп следующие:

1. Найдите в текстах рассказов Чехова и Пьецуха проявление «футлярности» героев. Чем был футляр для Беликова и Серпеева?

2. Чего боятся Беликов и Серпеев? В чем разница между страхами героев? Согласны ли вы с утверждением автора, что страхи Серпеева «не были абстрактными», а «имели в той или иной степени действительные резоны»? Приведите факты из нашего недавнего прошлого, доказывающие обоснованность страхов Серпеева.
3. В чем сущность конфликтов героев Чехова и Пьецуха с окружающими? Как они проявили себя в этих напряженных ситуациях? Как другие герои рассказов относятся к ним?
4. Сравните финалы рассказов Чехова и Пьецуха. Что в них общего и различного?

Еще две мини-группы работают с текстом рассказа Щербаковой «Человек в футляре». Их задача — выявить сходство героев рассказов Чехова и современной писательницы, а также героев Щербаковой и Пьецуха.

Эти группы получают задания повышенной сложности, ориентирующие их не только на самостоятельное чтение рассказов Щербаковой «Человек в футляре» и Пьецуха «Наш человек в футляре», но и на самостоятельное знакомство с пьесой Чехова «Вишневый сад»:

1. Выявите чеховские реминисценции в рассказе Г. Щербаковой «Человек в футляре». В чем проявляется «футлярность» Фаины Абрамовны? Что роднит героиню современной писательницы с чеховским героем? Можно ли говорить об общей основе страхов героев, разделенных более чем столетием? Чем обусловлено включение произведения именно в сборник рассказов под общим названием «Яшкины дети»?
2. Сопоставьте рассказы Пьецуха «Наш человек в футляре» и Щербаковой «Человек в футляре». Какое происхождение и назначение имели «футляры» Серпеева и Фаины Абрамовны — героев произведений современных авторов? Как относились окружающие к «футлярным» героям? Почему «футлярность» Фаины Абрамовны вызывала смех, а не страх (как у Чехова) или жалость (как у Пьецуха)? Рассказ Щербаковой входит в сборник «Яшкины дети». Каков интерпретационный смысл заглавия сборника? Что дает его истолкование для понимания характера щербаковской героини и отношения к ней окружающих?

Разговору о рассказах В. Пьецуха «Наш человек в футляре» и Г. Щербаковой «Человек в футляре» и их предтексте — рассказе Че-

хова «Человек в футляре» предшествует литературный монтаж: чтение фрагментов из названных произведений (образ жизни героев; их страхи и причины этих страхов; отношение окружающих к героям; финалы произведений).

Далее идет обсуждение вопросов, предложенных группам. В результате анализа школьники приходят к осмыслению того, что и герой классика, и герои современных авторов ощущают себя беспомощными перед действительностью, но природа этой беспомощности разная. Беликов и Фаина Абрамовна не могут подчинить жизнь циркулярам, готовым ответам на любые вопросы, они боятся «как бы чего не вышло», пугаются любых проявлений свободомыслия (в словах, одежде и даже в цвете волос и причёске). Основа страхов этих героев одинакова, несмотря на то, что их разделяет более века: неупорядоченность естественной жизни, а для Фаины Абрамовны еще и нелепый принцип (результат идеологической пропаганды), которым она постоянно прикрывается, — «общественное выше личного».

Серпеев, напротив, гибнет в противостоянии с администрированием. Герой Пьецуха боится смерти, голода, административных преследований, вмешательства государства в личную жизнь человека, то есть всего того, что угрожало достоинству и свободе человека. В основе его страхов — трагический исторический опыт XX столетия.

Беликова окружающие боялись как фискала, Серпеев сам боялся фискалов; Беликов вызывал ужас, Серпеев — пренебрежение, насмешку, отчасти — сострадание и сочувствие. Что же касается Фаины Абрамовны, то над ней беззлобно смеялись.

Завершается работа по сопоставлению произведений современных авторов и их предтекста творческой работой. Старшеклассникам предлагается поразмышлять над проблемой ««Футлярность» как способ жизни и как способ выживания».

Таким образом, обращение к рассказу Чехова при рассмотрении творчества современных писателей позволило учащимся рассмотреть проблему смысла человеческой жизни через призму классической литературы, что, в свою очередь, способствовало формированию представления о литературе как целостном процессе.

Глава 3

Как «вырастить» текст из текста

3.1. Фольклорные произведения как источник речетворчества

«Я, наверное, уже изрядно замучил вас мыслью, что литература вырастает из литературы», — этими словами начинается одна из глав книги Томаса Форстера «Искусство чтения. Как понимать книги» [95, с. 71]. Попробуем описать технологию, которую мы условно назвали «Как “вырастить” текст из текста», сделав это на примере произведений устного народного творчества.

Произведения фольклора — источник мудрости и ярких словесных образов — учат человека вдумчиво и рассудительно относиться к жизни, оптимистично смотреть на мир, с юмором воспринимать некоторые житейские ситуации. При этом они вооружают своего читателя ключом к пониманию произведений художественной литературы.

Традиционно в школе при организации урочной или внеурочной работы с фольклорными произведениями как малых жанров (загадок, пословиц, поговорок), так и средних (сказок, былин, легенд, быличек, народной драмы и др.) почти всегда уделялось внимание речевому развитию учеников. Например, М.А. Рыбникова рекомендовала предлагать ученикам такие виды заданий, как сочинение загадки, создание высказывания, которое бы иллюстрировало одну из пословиц или поговорок и др. Разумеется, работа по речетворчеству осуществлялась не только (и не столько) в названных направлениях. Однако большее внимание все-таки уделялось развитию устной речи (выразительное чтение, чтение с комментариями, подробный пересказ, «сказывание» и т.п.).

Действительно, произведения устного народного творчества представляют значительные возможности для речевого развития

подростков. При этом каждый жанр фольклора в силу своих художественных особенностей, содержания «диктует» определенное направление в развитии речи.

Нами в течение многих лет разрабатывается методика речевого развития учеников на материале произведений фольклора не столько в процессе урочной, сколько внеурочной деятельности. Осуществляя эту работу, мы руководствуемся:

- жанровыми особенностями произведения фольклора и теми возможностями для развития (коммуникативного, речевого) подростков, которые «заложены» в самом произведении;
- возможностью жанровой трансформации произведения словесного творчества;
- наличием интерпретаций фольклорных текстов разными видами искусства;
- бытованием произведений того или иного жанра в современной действительности;
- современными подходами к речевому развитию учеников (в частности — методикой обучения созданию произведений разных жанров).

Тематический и жанровый диапазон произведений устного народного творчества, доступных и интересных подросткам, дает возможность для организации внеурочного речетворчества в нескольких направлениях:

создание текстов в жанре интересного для юного читателя, любимого им произведения фольклора;

жанровая трансформация произведения словесного творчества;

написание произведений других жанров на основе фольклорного текста;

контаминация произведений разных жанров для создания произведения заданного жанра;

написание отзывов об интерпретации фольклорных произведений другими видами искусства;

создание высказываний, основанных на взаимосвязи фольклора и художественной литературы.

По содержанию, форме подачи материала, связанного с вопросами речетворчества на основе произведений фольклора, все предлагаемые нами задания можно разделить на несколько групп:

- 1) задания, призванные расширить представления школьников о том или ином жанре устного народного творчества;
- 2) задания, ориентирующие на работу с фольклорными произведениями разных жанров;
- 3) задания, знакомящие учеников с интерпретациями произведений устного народного творчества разными видами искусства, выявляющие связь фольклора с литературой;
- 4) задания, знакомящие с различными видами и формами речетворчества;
- 5) задания, демонстрирующие возможности использования фольклора в собственном речетворчестве.

В основном характер вопросов и заданий определяется спецификой жанра произведения фольклора.

Сказки

С первоисточником — в данном случае со сказкой — можно проделать много разных штук, даже перевернуть с ног на голову.

М. Фостер. Искусство чтения

Волшебная сказка

1. Игра-разминка «Вспомни сказкино слово»: из известных народных сказок подберите эпитеты к словам: лес, море, дуб, солнце, поле, туча, меч, стрелы, сон, ворон, сокол, молодец, девица. Вопросы: «Была ли названа при проведении игры какая-то конкретная сказка?», «Почему же, называя то или иное “сказкино” слово, вы были почти единодушны?» — позволяют перейти к беседе, цель которой подвести учеников к пониманию того, что сказка — это «волшебная страна» со своими границами и своими, сказочными «жителями», у каждого из которых своя определенная роль, функция. Организовать беседу можно вокруг вопросов и/или заданий:
 - вспомните, по каким признакам мы отличаем волшебную сказку от других произведений фольклора? С чего, как правило, начинается и чем заканчивается сказка? Приведите примеры известных вам сказочных зачинов и концовок. Об-

ратите внимание на их содержание, на сказочные формулы, обязательные в них.

- Кто «населяет» сказку? Назовите самых главных «жителей» сказочного мира. Вспомните, какими обычно бывают в сказках Кощей Бессмертный и Баба-Яга? Добрый молодец и красна девица? Старшие братья и младший брат? Царевна и сирота? и т.д.
- Рассмотрите форзац «Карта сказочной страны» в книге. Л. Туминой «Сочини сказку» [92] или самостоятельно нарисуйте карту сказочной страны (задание можно выполнить на компьютере).

2. Освоение карт-схем волшебной страны начинаем с беседы, в результате которой знакомимся с правилами развития событий в сказочной стране:

- Вспомните, как сказка пытается оградить героя от неприятностей? (Предписанием или запретом. Например, в сказке «Гуси-лебеди» старик со старухой запретили дочке уходить со двора.) Приведите свои примеры.
- «Законопослушны» ли жители сказочной страны? Следуют ли они правилам, предписаниям? Какова их реакция на запреты? Приведите примеры. Что обычно является следствием нарушения предписания или запрета? Что в этой связи предстоит сделать герою?
- Как чаще всего действует герой в сказке: в одиночку или с помощью других персонажей? Каких? Какие волшебные предметы могут служить сказочному герою?
- Легко ли персонажу справиться с задачей, устранить последствия нарушения запрета? Каким испытаниям может подвергать его сказка? Приведите примеры из русских народных сказок.
- Чем обычно заканчивается сказка? Что побеждает в ней? Какие «уроки» преподносит сказка своим слушателям (читателям)?

Понаблюдав за жизнью Сказочной страны, вы выделили лишь некоторые ее «правила». Вообще-то таких «правил» гораздо больше. Открыл их, изучил русский ученый В.Я. Пропп. Он выделил более трех десятков сказочных

«правил». Все вместе они представляют примерную схему событий волшебной сказки. Но не в каждой сказке могут происходить все события. Как правило, их бывает почти в два раза меньше. Познакомьтесь с самой распространенной «Схемой событий волшебной сказки», составленной на основе «карт» Проппа итальянским писателем Дж. Родари:

- 1) предписание или запрет;
- 2) нарушение;
- 3) вредительство или недостача;
- 4) отъезд героя;
- 5) задача;
- 6) встреча с дарителем, волшебные дары (и другая помощь);
- 7) появление противника;
- 8) борьба;
- 9) победа;
- 10) возвращение героя;
- 11) ложный герой;
- 12) трудные испытания;
- 13) узнавание героя;
- 14) изобличение ложного героя, его наказание;
- 15) свадьба.

Разумеется, не в каждой сказке события развиваются только по этим «правилам». Возможно добавление новых «правил», исключение некоторых из названных в схеме, нарушение последовательности их исполнения. Но все-таки многие из выделенных «правил» составляют основу событий волшебной сказки.

3. Сочинение сказки. Разделитесь на 5–6 групп и начните коллективно сочинять сказку. Для начала определите:
 - Где будет происходить действие сказки?
 - Какое событие ляжет в основу сюжета сказки?
 - Какие добрые герои «проживают» в ней? Дайте им имена. Отразите это в зачине.

- Кто мешает добрым героям? Назовите злодеев.
- Отметьте в «Схеме» события, которые будут «происходить» в вашей сказке.
- Включите ли вы в свою сказку присказку? Какую?
- Придумайте (или «позаимствуйте») концовку.

Завершить работу над сказкой можно дома. В результате у учеников получатся разные варианты сказки на один и тот же сюжет, которые обсуждаются на следующем уроке.

Бытовая сказка

Обучение созданию бытовой сказки можно провести в формате творческой мастерской «Сочиняем бытовую сказку». Кратко опишем ход работы.

Зачастую центральный эпизод бытовой сказки и герои подсказаны ее названием. Сказка, которую вы будете сочинять, будет называться «Как мужик со спесивым паном пообедал». Прежде чем приступить к созданию текста сказки, подумайте над вопросами:

- Сколько героев будет в сказке? Какими чертами вы наделите каждого из них? Почему пан назван «спесивым»? Подберите синонимы к этому слову. Как это качество будет проявляться в поступках героя? Придумайте их.
- Зачем мужику нужно было обедать со спесивым паном? Придумайте исходную ситуацию.
- Какие качества должен был проявить мужик, чтобы напроситься на обед к спесивому пану?

Можно, чтобы помочь учащимся оформить свои ответы в связный текст, предложить им заполнить граф-схему. Фрейм сказки — «проблема и ее решение». Очень важно, чтобы учащиеся научились формулировать проблему, с которой сталкивается герой, и описывать пути ее решения (события). Именно поэтому можно начать работу над сочинением сказки с кратких записей:

Действующие лица _____

Время, место действия _____

Начальное событие _____

Проблема, которую надо решить _____

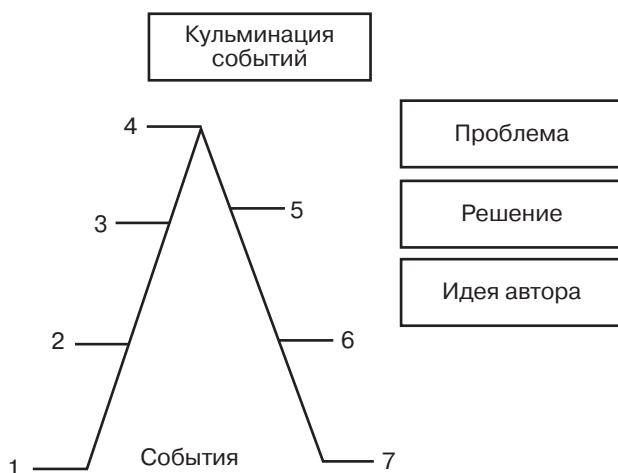
Последовательность событий _____

Поворотный пункт событий _____

Решение проблемы, конфликта _____

Иногда легче оформить записи в формате «граф-схемы»:

Время, место событий	Главные герои
	Другие персонажи



Затем можно предложить прочитать исходный текст (украинскую народную сказку «Как мужик со спесивым паном пообедал»):

Жил когда-то на свете пан, богатый да спесивый. Ни с кем знаться не желал. А мужиков и совсем за людей не признавал: от них дух нехороший — землей пахнет. И приказывал своим лакеям гнать мужиков подальше.

Собрались раз мужики, стали о пане разговаривать. Один говорит:

— Я нашего пана близко видал — на поле повстречал.

— А я вчера через ограду заглянул — видел, как пан на балконе кофей пьет.

Подошел к ним самый бедный мужичишка, послушал и стал смеяться:

— Эки, — говорит, — важности! Да я не то что через забор на пана посмотрю, я захочу — пообедаю с ним!

— Где тебе с паном обедать! Да он тебя как увидит, прикажет в шею вытолкать и близко к дому не подпустит! — отвечают ему.

Стали мужики спорить.

— Бреешь ты! — кричат.

— А вот не брешу!

— Ну, если пообедаешь с паном — получишь от нас три мешка пшеницы да двух волов, а не пообедаешь — будешь делать все, что прикажем.

— Согласен! — отвечает мужик.

Пошел он в панскую усадьбу. Завидели его лакеи, выскочили, хотели мужика гнать.

— Пойдите, — говорит мужик. — Есть у меня для пана хорошая весть.

— Какая твоя весть?

— Никому не скажу, одному пану скажу!

Пошли лакеи к пану, докладывают: так, мол, и так. Любопытно стало пану: не просить мужик пришел, а с какой-то вестью. Может, от того польза какая будет... Приказал он лакеям:

— Пустите мужика!

Пропустили лакеи бедного мужика. Вышел к нему пан и спрашивает:

— Что у тебя за весть?

Мужик на лакеев глянул и говорит:

— Мне бы, пан, с тобой с глазу на глаз поговорить.

Взял пана любопытство: что такое? Велел он лакеям уйти. Как остались они вдвоем, мужик тихонько говорит:

— Скажи мне, милостивый пан: сколько стоит кусок золота с конскую голову?

— А тебе зачем? — спрашивает пан.

— Надобно мне...

У пана глаза разгорелись, руки затряслись. «Э, — думает, — неспроста мужик спрашивает! Видно, он клад нашел...»

Стал он допытываться:

— Скажи, мужичок, на что тебе знать это?

Вздыхнул мужик и говорит:

— Ну, коли не хочешь сказать — твоя воля. А мне недосуг — обедать идти надобно!

Пан и спесь свою забыл, от жадности трясется:

«Обдурю я этого мужика — выманю у него золото!»

Говорит пан мужику:

— Вот что, мужичок: зачем тебе домой спешить? Коли ты голоден, пообедай со мной!

Крикнул лакеям своим:

— Живей на стол накрывайте, горилки нам несите!

Лакеи — раз-раз! — живо стол накрыли, закусок, горилки подали.

Стал пан потчевать мужика:

— Пей, мужичок! Ешь, мужичок! Вдоволь ешь! Не стесняйся.

Мужик и ест и пьет, не отказывается. А пан знай ему все подкладывает да наливает.

Накормил, напоил пан мужика до отвала и говорит:

— Ну, теперь ступай скорее — носи мне кусок золота с конскую голову! Я им лучше распорядиться сумею. А тебе награда будет — карбованец тебе подарю!

— Нет, пан, не принесу я тебе это золото!

— Да почему же, мужичок?

— А потому, что у меня его нету.

— Как так — нету? А зачем же ты спрашивал, сколько оно стоит?

— А так, для интересу.

Разгневался пан, посинел весь, затопал ногами, закричал:

— Пошел вон, дурень!

А мужик ему в ответ:

— Ой, паночек мой милостивый! Не такой уж я дурень безголовый, как ты думаешь: я и над тобой потешился, и три мешка пшеницы да двух круторогих воликов выиграл. Дурню это не по разуму.

С тем и ушел [8].

После чтения сказки ученики заполняют граф-схему, а потом сопоставляют свой вариант и исходный и дорабатывают свой «сюжет».

Сказочные истории на новый лад: возможные игры со сказкой

Игра первая. «Конец сказки»

Как правило, этим работа над сочинением сказки и заканчивается: цель достигнута — ученики освоили сюжетосложение сказки, т.е. научились создавать собственные произведения в этом жанре. Однако есть еще масса возможностей «поиграть со сказкой» вне урока, в пространстве открытого образования (в библиотеке, на вне-

урочном занятии, на фестивале и даже в рамках флеш-моба), например, можно поучиться сочинять сказочные истории на новый лад: «Вот в чем прелесть технологии: совсем не обязательно сочинять всю сказку целиком. Допустим, мы подхватили элементы А, В, Z. И что с того? Мы же не переписываем всю сказку. Просто поиграем с деталями, фрагментами, отдельными мотивами» [95, с. 75]. Как, например, сделал Дж. Родари в сказке «Хитрый Буратино»:

Жил да был однажды... Пиноккио-Буратино. Нет, не тот, про которого рассказал итальянский писатель Карло Коллоди, и не тот, про которого написал Алексей Толстой, а совсем другой. Правда, он тоже был деревянный, но все равно — другой. И сделал его не папа Карло. Он сам себя сделал.

Этот Буратино, как и знаменитый деревянный человечек из сказки, любил приврать. И всякий раз, когда он говорил неправду, его нос тоже удлинялся прямо на глазах. И все-таки это был совсем другой Буратино. Тем более что, когда нос вытягивался, он не пугался и не плакал, не звал на помощь, а брал нож или пилу и спокойно отрезал лишний кусок носа. Он ведь был деревянный — не так ли? — а потому ему нисколько не было больно. Ну а так как врал он довольно часто, даже, пожалуй, слишком часто, то очень скоро у него в доме скопилось множество деревянных обрезков — кусков носа.

— Вот и хорошо! — решил он. — Пожалуй, хватит, чтобы сделать мебель. Изготовлю ее сам, и не придется платить столяру.

Сказано — сделано. Потрудился Буратино как следует, и появились у него в доме кровать, стол, шкаф, стулья, полки для книг, скамья. Наконец он принялся делать тумбочку для телевизора, как вдруг обнаружил, что материала недостаточно.

— Не беда! — решил он. — Надо только соврать разочек. Он выбежал на улицу и искал, кому бы что-нибудь наврать.

И тут увидел крестьянина.

— Добрый день! — приветствовал его Буратино. — А вы не знаете, что вам здорово повезло?

— Мне? Каким образом?

— Еще не знаете?! Вы же выиграли сто миллионов в лотерею! Об этом только что сообщили по радио.

— Не может быть!

— Как это не может быть... Вас, простите, как зовут?

— Роберто Бизлунги.

— Вот видите! По радио назвали ваше имя — Роберто Бизлунги. А чем вы занимаетесь?

— Да крестьянин я, землю пашу...

— Ну, тогда никаких сомнений быть не может! Именно вам достался выигрыш в сто миллионов! Поздравляю!..

— Спасибо, спасибо...

Синьор Бизлунги растерялся от такой новости, разволновался и зашел в кафе — выпить воды. И тут только сообразил, что никогда в жизни не покупал лотерейных билетов. Значит, здесь какая-то ошибка...

А Буратино тем временем вернулся домой. Он был очень доволен своей выдумкой, потому что нос удлинился как раз настолько, что он мог сделать ножку для тумбочки. Он отпилел нужный кусок, зачистил шкуркой, сколотил — и готово! Тумбочка получилась на славу. Захочешь купить такую, надо выложить ни много ни мало, а целых двадцать тысяч лир! Так что неплохая получилась экономия. Изготовив обстановку для своего дома, Буратино решил заняться торговлей.

— Буду продавать строительный материал и разбогатею!

И в самом деле, он так наловчился придумывать всякие небылицы и врать направо и налево, что очень скоро построил огромный склад для деревянных строительных материалов — там работали сто рабочих и двенадцать бухгалтеров, которые выписывали счета, — и купил четыре автомашины и два автопоезда. Они нужны были не для прогулок, а для перевозки обрезков его носа. Он отправлял их даже за границу — во Францию и Шутландию.

И он все врал и врал — чем дальше, тем больше. Нос его никогда не уставал расти. Буратино становился все богаче и богаче. Теперь на его складе работали три тысячи пятьсот рабочих и счета выписывали четыреста двадцать бухгалтеров.

К сожалению, со временем от беспрестанного вранья фантазия Буратино иссякла. Чтобы сказать какую-нибудь ложь или небылицу, ему приходилось теперь подслушивать, как врут другие, и повторять чужие выдумки — и те, что сочиняют взрослые, и те, что придумывают дети... Но это были, как правило, совсем крохотные неправды, и от них нос вырастал всего на несколько сантиметров.

Тогда Буратино решил завести подсказчика. Новый сотрудник целый день сидел в конторе, придумывал разные небылицы, записывал на листки и отдавал хозяину:

— Скажите, что купол собора святого Петра построили вы, а не Микеланджело.

— Скажите, что город Форлиμποполи стоит на колесах и может путешествовать.

— Скажите, что вы оказались однажды на Северном полюсе, просверлили дырку сквозь Землю и вышли на Южном полюсе.

Подсказчик неплохо зарабатывал на таком вранье, но к вечеру от бесконечных упражнений во лжи у него начинала сильно болеть голова.

— Скажите, что гора Монблан — ваша тетушка.

— ...что слоны спят не лежа и не стоя, а встав на хобот.

— ...что реке По надоело впадать в Адриатическое море и она хочет броситься в Индийский океан.

Теперь, став богатым-пребогатым, Буратино уже не сам отпиливал свой нос. Это делали за него лучшие мастера-столяры. Для этого они надевали белые перчатки и брали золотую пилу. Хозяин платил им дважды — сначала за саму работу, а потом за то, чтобы они молчали и никому не говорили про его удивительный нос. А если день выдавался особенно удачный, Буратино, случалось, даже угощал их стаканом минеральной воды» [15, с. 219–225].

Как видим, итальянский писатель «играет» со сказкой. Попробуем включить в эту игру учеников, предложив им вопросы:

Какая деталь из сказки о Буратино обыграна в «Хитром Буратино»?

Кто такие Карло Коллоди и Алексей Толстой?

А Пинокио и Буратино?

Где расположен собор Святого Петра?

И какое отношение имеет к нему Микеланджело?

Можно ли сквозь дырку в Земле выйти на Южный полюс?

А породниться с горой Монблан?

Что смешного во фразе «...реке По надоело впадать в Адриатическое море, и она хочет броситься в Индийский океан»?

Через эти вопросы, включаем учеников в игру со сказкой: предложим им, как и предполагал Дж. Родари, прочитать две (из трех) концовки сказки и выбрать ту, которая, на их взгляд, «больше подходит», и объяснить свой выбор. Желющие могут сочинить свою концовку.

ПЕРВЫЙ КОНЕЦ

Буратино богател не по дням, а по часам. Но не подумайте, что он стал жадным. Подсказчику, к примеру, он даже делал иногда подарки. Дарил, скажем, мятную конфетку, грушу или сенегальскую марку...

Горожане очень гордились Буратино и даже задумали избрать его мэром, но он не соглашался, потому что не хотел брать на себя такую большую ответственность.

— Но вы так много можете сделать для нашего города! — говорили ему.

— Сделаю, и так сделаю. Построю детский сад, если, конечно, он будет носить мое имя. Поставлю скамейку в городском парке, чтобы старики-рабочие могли отдохнуть, когда устанут.

— Да здравствует Буратино! Да здравствует Буратино!

Люди так обрадовались, что решили воздвигнуть на главной площади города мраморный памятник Буратино. И воздвигли. Мраморный Буратино был ростом в три метра, а нищий мальчик, тоже мраморный, который стоял рядом, — ростом всего девяносто пять сантиметров. Мраморный Буратино дарил ему сольдо. Возле памятника играл оркестр, в небо взлетали огни фейерверка... Это был большой праздник.

ВТОРОЙ КОНЕЦ

Буратино богател не по дням, а по часам. И чем больше богател, тем более становился жадным. Подсказчик, трудившийся день и ночь, придумывая все новые и новые неправды, давно просил хозяина прибавить ему оплату, но Буратино всякий раз находил какой-нибудь предлог, чтобы отказать.

— Это вы быстро придумали — требовать прибавки! А сами вчера подсунули мне небылицу всего на четыре сольдо — нос вырос только на двенадцать миллиметров. Из такого кусочка не сделать и зубочистки!

— У меня семья, — объяснял подсказчик, — а картошка подорожала.

— Зато куличи подешевели! Почему бы вам не покупать куличи вместо картошки?

Кончилось тем, что подсказчик возненавидел своего хозяина и задумал отомстить ему.

— Я ему покажу! — грозился он, записывая на листки новые неправды.

И вот однажды на одном из этих листков он, сам того не заметив, написал: «Автор “Приключений Пиноккио” — Карло Коллоди, а “Золотого ключика” — Алексей Толстой». Листок этот оказался среди других бумаг с неправдами. И Буратино, не прочитавший за всю жизнь ни одной книжки, решил, что это, как и все другие выдумки подсказ-

чика, тоже неправда, и запомнил эту фразу, чтобы соврать, когда понадобится.

Вот так и случилось, что он первый раз в жизни — по чистому неведению — сказал правду. И как только он это сделал, все деревянные строительные материалы, которые появились в результате его вранья, превратились в пыль и опилки, и все богатство исчезло, словно его ветром сдуло. Буратино снова стал бедным и оказался в своем старом доме, где не было даже стула, даже носового платка, чтобы утереть слезы.

Игры со сказочным текстом могут быть очень разнообразными. Опишем некоторые из них. Сразу оговоримся, что они не придуманы нами, а «счастливы найдены» в процессе работы над книгой.

Игра вторая. «Как это было на самом деле»

Суть игры в том, что события, описанные в сказке, излагаются в «новой» версии. Например:

Вся правда о трех медведях.

Пользуясь случаем, поделюсь кое-чем из наболевшего. Перво-наперво, вам знаком совершенно неправильный образ Златовласки. Такое впечатление, будто я врываюсь в чужие дома, лопаю там кашу из мисок или как клоп забираюсь в чужие постели.

Расскажу правдивую историю про кашу. Однажды утром я застала Мишутку в горячих слезах. Кстати, уточню, что семья медведей живет не в лесу, а в зоопарке, я за ними ухаживаю, их няня, другими словами.

— Моя миска чересчур большая, — всхлипывал медвежонок, — я не могу справиться с такой порцией.

— Ну так оставь немного, — посоветовала я, но малыш печально замотал головой и произнес:

— Если я всю кашу не съем, папочка ругаться станет.

Я решила выручить Мишутку и опустошила его миску. Тут подошла ко мне медведица Настасья Петровна со своей миской в лапах, а в миске с полпорции каши.

— Мой супруг чрезвычайно строг, — пожаловалась она. — Требуется, чтобы вся каша была съедена, а я слежу за фигурой. Помоги, нянюшка! Скоро придут гости, а у меня еще прическа не сделана.

Я и помогла. Что мне оставалось делать!

Спустя некоторое время появился сам Михайло Потапыч.

— Не могу съесть всю кашу, — прорычал он.

— Так оставь на потом, — посоветовала я, — проголодаешься, тогда и доешь.

— Ну какой пример я покажу жене и Мишутке? Нет, съешь лучше ты, миленькая Златовласка. Ты ведь хорошую зарплату получаешь за то, что ухаживаешь за нами, — канючил Михайло Потапыч.

Ну, и что мне оставалось делать? Ох-о-хо! Пришлось завернуть и эту порцию! Когда я с ней справилась, было такое чувство, что сейчас просто лопну. Михайло Потапыч испугался и воскликнул:

— Ложись, Златовласка! Тебе надо обязательно полежать!

Дотащиась до кровати Мишутки, но она оказалась для меня слишком маленькой. Тогда доплелась до Настасьи Петровниной постели, но и там не уместилась. В конце втиснулась в ложе Михайло Потапыча.

Думаю, что переждать ни при каких обстоятельствах не стоит! Во-первых, можно оказать себе медвежью услугу, ведь это вредно для здоровья. А во-вторых, есть опасность попасть в сказку.

ЗЛАТОВЛАСКА,

служащая зоопарка

(известна и под именем Маша) [16, 34–35].

Так как любая игра должна вестись по правилам, то, прежде чем приступить к «переиначиванию» известного текста, вместе с участниками игры придумаем на основе этой сказки правила для сочинения «сказки наоборот»:

- сказка-наоборот должна быть рассказана от лица одного из героев, возможно, даже антигероя (например, «Красную шапочку» может пересказать волк);
- название сказки должно по возможности отсылать к исходному тексту;
- события сказки (все или несколько) должны быть изложены в «другой» версии;
- герои сказки должны быть представлены/раскрыты с неожиданной, порой — с противоположной стороны (например, в «Трех поросятах» поросята — хулиганами, а волк в «Семерых козлятах» — добродушным);
- события сказки могут быть изложены в другой форме, например, в форме письма-обращения («хочу, чтобы правда была восстановлена»), объяснительной записки («на самом деле было так...») и др.

Воспользовавшись этой инструкцией, можно переиначить любой сюжет. Лучше всего всем известный, например, сюжет сказки про репку, про колобка и т.д.

Игра третья. «Сказки в смс»

Сказка в смс — это тоже «сказка» на классический сюжет, но она его не переиначивает, а отталкивается от него, например:

*Я ль
всех
милей?
спросила
царица.
Зеркало
сказало:
НЕ ТЫ!
Вздор!
Весь мир
от меня
без ума!
Разбить его!
И треснула от злости сама [12, с. б/н].*

Безусловно, смс-сказка — это трудный жанр: во-первых, в ней обязательно должно быть какое-то сюжетное событие, которое разрешается, во-вторых, текст не должен превышать объем 134 символа (это двойная смс). Поэтому, прежде чем приступить к сочинению смс-сказки, можно по книге Фабиана Негрина поиграть в «угадайку», определив названия сказок, а затем создать сначала «коллекцию сказочных происшествий», т.е. небольших событий из сказок, которые можно уложить в формат «двойной» смс. Например, встреча Красной шапочки с волком:

*Жила-была девочка,
не верившая в волков.
Пришла в лес,
навстречу волк,
Девочка сказала:
СИДЕТЬ! ЛЕЖАТЬ!
А волк сказал:
ЩЕЛК! [12, с. б/н].*

А затем — в том числе и на основе работы с смс-сказками Ф. Негрина — неожиданных поворотов сказочных событий:

1 принцесса проспала 100 лет.

*Принц поцеловал ее,
и она проснулась.*

Скажи хоть слово!

Принц! Как во сне!

И уснула снова [12, с. б/н].

И немного об игре в сказку...

Говоря об игре со сказкой, можно вести речь и об игре в сказку. Такую возможность представляют ученикам сказки, созданные А.М. Ремизовым. Они не похожи ни на какие другие литературные сказки. Поэтому их место — рядом с произведениями фольклора.

Основа ремизовских сказок — это особый, диковинный, мифологический мир древних славян. Войти в него можно только играя и фантазируя. Ученикам предлагается познакомиться с Посвящением к книге «Посолонь» и воссоздать ее «сказочную фауну», вспомнить, в каких произведениях они уже встречали этих персонажей (или подобных им), каковы их функции и место в пантеоне божеств древних славян. В какой мир вас приглашает писатель? Что представляет собой фауна этого мира? Какие существа «населяют» диковинный мир и знакомы ли они вам? Где, в каких произведениях вы уже встречали этих персонажей? Каково им «живется» в ремизовской книге? Остались они прежними или изменились? — вот вопросы, которые подведут учеников к игре в сказки Ремизова.

Лучше всего начать вводить подростков в диковинный мир со сказки «Кикимора», с сопоставления мифологического образа и образа, созданного писателем в художественном произведении. Ученики самостоятельно читают статью из Словаря славянской мифологии, посвященную Кикиморе, находят строки, что Кикимора — «злое божество ночных кошмаров», «недобрый дух крестьянской избы» [45, с. 143–144]. Уместным будет и обращение к отрывку из книги С. Максимова «Нечистая, неведомая и крестная сила» [65, с. 294–295]. После этого следует работа со сказкой.

Подумайте, какую особенность поведения Кикиморы необходимо передать при чтении? Выделите слова, которые помогут вам выразить отношение к сказочному персонажу.

- Какова Кикимора? Страшна ли она? Чем любит заниматься?
- Каково отношение писателя к персонажу, созданному его воображением?
- Если бы вы рисовали Кикимору, то на какой бы текст опирались: Словарь славянской мифологии, книгу С. Максимова или сказку Ремизова? Почему? Нарисуйте устно портрет Кикиморы, «страшной» (как в Словаре или книге Максимова) или «забавной» (как у Ремизова).

Младшим подросткам предлагается также рассказать о других ремизовских «смешных чертовщинках», например, о бесенятах из сказки-игры «Красочки». В «Красочки» ученики могут поиграть, познакомившись предварительно с описанием игры, которое дается автором в Примечаниях. (Кстати, эта игра в несколько измененном виде бытует и до сего дня. Школьникам будет интересно сопоставить разные варианты игры.)

Г. Гунн, исследователь творчества А. Ремизова, отмечает, что у писателя «сказка начинается с игры» [46, с. 255]. Это замечание особенно верно по отношению к «Посолони». Книга наполнена играми, что делает ее понятной и близкой детской аудитории. Поэтому одним из наиболее эффективных приемов, позволяющих дать представление о самобытной манере писателя, является, на наш взгляд, разыгрывание произведения. Мы предлагаем использовать такой ход при обращении к стихотворению-описанию игры «Калечина-Малечина» (или к сказкам «Гуси-лебеди», «Кошки и мышки»). Перечитывая текст игры и руководствуясь авторскими примечаниями, ученики определяют количество действующих лиц, особенности характера и поведения каждого персонажа, составляют «сценарий» игры, выбирают Калечину-малечину, Курицу, ведущего и разыгрывают действие.

Возможно и использование такого приема, как «прогнозирование» функции мифического персонажа в произведении писателя. Школьникам предлагается угадать, предположить, какова «специализация» ремизовской «самодельной нечисти». Для этого на доске записываются «имена» некоторых «чудоморов» и «коловертышей» (как называл их сам писатель), к образам которых не обращались на занятии:

- 1) Хунды-трясучки, Ворогуша, Веретенница, Болотница (различные виды лихорадок).
- 2) Криксы-вараксы (мифическое существо, олицетворяющее детский крик).

- 3) Шандырь-шептун и старик с мухой в носу (колдун).
- 4) Корочун (зимний Дед Мороз).
- 5) Злющие зюзи (трескучие морозы).
- 6) Чирюкан (сверчок, кузнечик).
- 7) Слепышка Листин (лесное существо; весь из листьев).
- 8) Заячьи ушки (название ландышей) и др.

Завершается занятие заданием сочинить сказку, главным героем которой был бы один из необычных ремизовских персонажей.

Подытожим сказанное. Описывая работу над сочинением сказки, мы стремились показать, как начатое на уроке может найти свое продолжение за стенами классной комнаты, как можно связать урочную и внеурочную деятельность. Нам также не хотелось бы, чтобы работа со сказкой на уроке (как нечто серьезное, едва ли не «академичное») противопоставлялось играм со сказкой вне урока. Такое противопоставление, вслед за Ю.М. Лотманом, мы считаем неправильным: «Противопоставление игры познанию лишено оснований. Игра занимает очень большое место в жизни не только человека, но и животных. <...> И что особенно важно, игра нигде не противостоит познанию, — наоборот, она является одним из важнейших средств овладения различными жизненными ситуациями, обучением типам поведения» [63, с. 289]. Именно в игре, как нам представляется, и реализуется один из постулатов новых ФГОСов учить, развивая креативные способности, готовя к жизни в ситуации высокой неопределенности, которая требует от человека принятия нестандартных, неожиданных решений.

Малые жанры фольклора

Загадки, дразнилки, небылицы

При работе с загадками для речетворчества ученикам можно предложить не только самим сочинить загадку о современном предмете (что, в общем-то, традиционно), но и «превратить» в загадку описательный художественный текст. Желательно, чтобы такая работа выполнялась в парах или малых группах. При этом результат творчества может быть представлен как в прозаической, так и стихотворной форме. Прозаические тексты могут быть, например, такие: *«На грядке арбузы — большие, зеленые, полосатые, круглые. Они как две капли воды похожи на мячики»* (Н. Забила); *«Есть славный цветок. В нем солнышко, и к желтому солнышку во все стороны*

белые лучи» (М. Пришвин). Приведем и примеры «рождения образа», загадок, составленных младшими подростками: «*Сидят на грядке большие ребятки, круглы, полосаты, в зеленых халатах*»; «*Желтое солнышко, белые лучики, землю не греет, а глаз радует*».

Для индивидуальной творческой работы ученикам можно предложить строки из стихотворений М. Яснова [20. Далее все цитаты приведены по этому изданию] и В. Левина [10. Далее все цитаты приведены по этому изданию]. Строки приводятся как с соблюдением рифмы, так и в произвольном порядке, без сохранения рифмы, но обязательно называется образ, который они рисуют. Ученики могут выстроить слова в таком порядке, какой сочтут нужным, дописать еще строки, отдельные слова, чтобы получилась загадка. Приведем примеры таких заданий:

- 1) Она на ветке ждет заката / В очках на стареньком носу. (Сова).
- 2) На ветвях и на карнизах / Выросли кривульки. (Сосульки).
- 3) Он то себя сожмет в кулак, / то растянется чудак. (Червяк).

А вот некоторые результаты творческих упражнений:

Работы детей	Стихи поэтов
<i>Червяк</i> 1) Этот кто-то странно ходит по земле: он сожмется, разожмется иль растянется вообще. 2) Это что же за чудак? По земле он ходит так: То сожмется весь в кулак, То растянется вот так.	Шел по улице червяк. Это выглядело так: то себя сожмет в кулак, то растянется чудак. (В. Левин)
<i>Сосульки</i> 1) Что за белые кривульки На карнизах и ветвях? Они худышки и толстушки, И когда грызешь — хрустят. 2) Забавные кривульки вырастают незаметно на карнизах и ветвях.	...Ничего кругом не видя, Кроме белых, серых, сизых На ветвях И на карнизах, Тонких, толстых И кривулек — Замечательных сосулек! (М. Яснов)
<i>Сова</i> На ветке дуба, на ветру, В очках на стареньком носу Она все ждет заката, Чтобы лететь куда-то.	А каково ей там, в лесу, В очках на стареньком носу На ветке ждать заката, Покуда спят совы? (М. Яснов)

Возможно и такое задание: на основе загадки «воссоздать» картину, которая подвигла древнего сочинителя к творчеству — созданию загадки. То же самое проделывалось и с авторскими текстами-загадками. «Свернутый» текст загадки пробуждает воображение учеников, в результате рождаются подобные мини-зарисовки:

Лес. Вокруг сгущаются сумерки. На ветке дуба сидит сова. Глаза у нее огромные, круглые, с темным ободком, поэтому кажется, что птица в очках. Зрачки неподвижны: они так устроены. Еще не наступила ночь, поэтому сова ничего не видит. Ее любимое время — полночь. Она поворачивает голову то в одну сторону, то в другую. Пытается что-то разглядеть. Ее нетерпение передается совам. Они сидят на ветке рядом с мамой и попискивают в ожидании первой охоты (Аня П.).

Обращение к авторскому тексту эффективно и при работе с другими малыми жанрами фольклора — дразнилками, небылицами. Ученики знают эти жанры с детства, поэтому чем-то новым их в этом отношении удивить сложно. И все-таки сделать это можно. Для этого стоит обратиться к творчеству все тех же поэтов, что мы называли выше, познакомить с их стихами, основой которых стали произведения фольклора. А затем предложить юным сочинителям самим попробовать себя в создании подобных текстов (желательно работу организовать в парах).

Творчество поэта	Творчество учеников
Дразнилка – Ты нечестный... – Сам ты вруша! – Ты чумазый... – Сам ты хрюша! – Ты лохматый... – Сам ты веник! – Ты ленивый... – Сам вареник! (М. Яснов)	Дразнилка – Ты упрямый... – Сам осел! – Ты ленивый... – Сам филон! – Ты трусишка... – Сам зайчонок! – Ты колючий... – Сам ежонок! (Аня П., Дина Н.)

В процессе работы с фольклорными произведениями обращение к авторским текстам позволяет подросткам увидеть, как обогащались образы, жанры, созданные народом, понять, что может быть источником творчества художника слова. Позволим себе привести еще один пример творческого использования поэтом возможностей такого малого жанра, как небылица.

Стихи с горчицей

— Нельзя ли в горчицу
подмешивать джем?
— Пожалуйста. Можно. Но только зачем?
— А в собственной ванне
держат бегемота?
— Да сколько угодно, была бы охота.
— А можно кота приводить на урок?
— Допустим, что да, но какой в этом прок?
— А по морю плавать в дырявом корыте?
— Была бы охота, хоть в сите плывите!
— А можно кроить из железа пальто?
— Кроите, кроите, а дальше-то что?
— А можно варить колбасу из каната?
— Еще и не то можно делать, ребята:
В спортивный костюм наряжать индюка,
лопатай над крышей гонять облака,
себя самого вызывать к телефону,
учить щебетать пожилую ворону,
лягушку водить по бульвару в узде,
и вилами письма писать на воде,
и строить себе перед зеркалом рожи —
все это, друзья, разрешается тоже.
А можно еще
(для того голова) —
«А нужно ли это?» —
подумать сперва (В. Левин).

Это стихотворение В. Левина интересно для учеников и своим юмористическим пафосом, и легкой иронией, и, конечно же, игрой слов, «знакомыми» образами, да и диалоговой формой. Поэтому важно все это проговорить с подростками, «пробудить» в их памяти, воображении то, что запало когда-то в детстве.

- Какой фольклорный жанр вам напомнило это стихотворение?
- Что вспомнилось из слышанного в детстве? Расскажите, хотя бы близко к тексту, если не помните наизусть.
- Из каких еще жанров фольклора «заимствованы» образы, отдельные слова и целые выражения?

Ученики, как правило, вспоминают и трех мудрецов, отправившихся в плавание по морю в корыте, и дурня, разгонявшего облака лопатой, выделяют поговорку (вилами писать на воде), отмечают, что текст представляет собой диалог ироничного поэта с такими, как они, фантазерами, которым все интересно, все хочется испытать и попробовать. А что поэт? Он против того, чтобы дети пробовали, делали открытия? Вовсе нет. Но при условии: «подумай сперва».

После такой беседы следует предложить школьникам пофантазировать и придумать (сочинить) свои стихи «с горчицей или другой приправой». Работа проводится в парах или индивидуально. Разрешается обращаться к материалу фольклорных небылиц.

Стихи с йогуртом

- *Можно ли в йогурт мне соли насыпать?*
- *Сколько угодно, раз очень хотите.*
- *А можно я волку куплю барабан?*
- *Да купите ему хоть баян!*
- *А могут сороки варенье варить?*
- *Конечно. Еще и не то может быть!*
- Заяц сядет на березу, почитает книжку,*
- Прибежит к нему пирог, обгоняя мышку.*
- А корова сапоги на ноги наденет,*
- Чтоб ту щуку удивить, что едет на олене (Маша С.).*

Такая творческая работа, пробуждая воспоминания о читательских встречах с небылицами, перевертышами, дает возможность подросткам поиграть со словом, пофантазировать, придумать что-то совсем «нелепое», удивительное, проявить свои способности к словотворчеству, сочинительству.

Пословицы и поговорки

Произведения малого аллегорического фольклорного жанра (пословицы и поговорки) могут не только воспитывать школьников, открывая бездну народной мудрости, но и обучать «основным логическим операциям — утверждению, отрицанию, сравнению, отождествлению...» [98, с. 12], обогатить их речь, стать катализатором порождения собственного высказывания.

Разумеется, вопросы изучения произведений малых фольклорных жанров в школе находились и находятся в сфере внимания ме-

тодистов, учителей. Но, как правило, организация речевой деятельности чаще всего сводится к тому, что поговорка либо служит максимой, которую следует иллюстрировать примером, либо является выводом из какой-то жизненной или житейской ситуации. Обучение же созданию на основе пословиц высказываний разных видов и жанров — менее разработанный аспект речевого развития учащихся.

Еще А.А. Потебня, называя поговорку поэтическим произведением, отмечал, что она является для человека не только «предметом наслаждения», но и «формой познания», понимания: «Если нам дан поэтический образ, то мы спрашиваем себя, во-первых, каков тот круг идей, наблюдений, мыслей, замечаний, восприятий, из которого возник этот образ. <...> Второй вопрос, на какие случаи служит ответом поэтический образ, другими словами, с чем из нашего личного опыта, из пережитого и передуманного нами и из опыта других сравним мы поэтический образ и какую пользу извлекаем мы из этого сравнения?» [78, с. 111–113]. Исходя из этого утверждения, можно считать, что ученый дает не только трактовку поговорки как аллегорического жанра фольклора, но и «намечает» возможный путь толкования этической формулы, то есть создания текста на ее основе.

Опираясь на выделенные выше положения из исследований Потебни, мы предлагаем выстраивать работу по совершенствованию речевой деятельности учеников в несколько этапов.

Первый этап — это обучение подростков истолкованию пословичного текста, созданию комментариев к нему.

Прежде всего школьников необходимо познакомить с тем, что являются собой комментарии. Для этого разбираются комментарии к поговорке «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь»:

Если пытаться выполнять одновременно несколько дел, особенно таких, которые требуют много внимания, сил и терпения, — то результат, скорее всего, будет плохим.

О поговорке вспоминают в двух случаях: когда хотят предостеречь человека или когда объясняют последствия непродуманных действий.

В России зайцы живут во многих местах. На них всегда охотились и охотятся. Однако это непросто: зайцы очень быстро бегут.

Заяц — популярный персонаж русских народных сказок, детских песенок, считалок. В них он предстает существом беззащитным, доверчивым и очень трусливым («трусишка заяц серенький»), поэтому часто от своих обидчиков спасается бегством.

Работа над пословицей начинается с беседы, вопросы которой расположены в определенной последовательности, чтобы помочь ученикам усвоить составляющие комментарий:

1. Какой смысл заключен в пословице? На что она намекает?
2. Отрицательную или положительную характеристику человека содержит пословичный текст? При каком условии человек может попасть в затруднение, невыгодное для него положение?
3. В какой ситуации можно употребить пословицу?
4. Почему именно заяц, а не какой-то другой зверь называется в пословице? Каким может быть культурологический комментарий (вспомните народные сказки)? (В качестве образцов учащимся могут быть предложены комментарии к пословицам из эссе В. Пьецуха «Сравнительные комментарии к пословицам русского народа» [13, с. 11–137].)

В результате ученики приходят к выводу, что комментарии к пословице включают:

- 1) объяснение значения пословицы; 2) определение ситуации (ситуаций) ее возможного применения («на какие случаи служит ответом»); 3) предположение причин и источников возникновения образа, представленного в пословице («каков тот круг идей, наблюдений, мыслей, замечаний, восприятий, из которого возник этот образ»).

После подобной работы подростки готовы к выполнению творческих заданий на основе пословичного текста. Им предлагается составить комментарии к одной из пословиц (по выбору): «Одна пчелка не много меду натаскает»; «Баран всегда стрижен» и др. При этом обязательно обозначается речевая задача: истолковать пословицу иностранцу (или младшему брату).

Продолжением данной работы может стать включение школьников в интернет-проект «Пословичная мудрость», посвященный памяти паремиолога Г.Л. Пермякова. «Идея проекта заключается в том, что команды участников обмениваются пословицами и некоторыми дополнительными материалами. Дополнения — это: описание типовой ситуации, которую данное изречение моделирует и для обозначения которой оно употребляется; небольшой исторический, этнографический и прочий комментарий... Это, наконец, работы детей: рисунки, тексты» [115].

В соответствии с идеей проекта ученикам можно предложить ряд заданий, которые призваны способствовать их речевому, коммуникативному и креативному развитию:

1. Познакомьтесь с представленными на сайте толкованиями пословиц, проанализируйте их и при необходимости дополните имеющиеся комментарии.
2. Составьте к одной-двум пословицам (по выбору) свои комментарии и разместите их на сайте.
3. Создайте высказывание на основе пословицы и разместите его на сайте.
4. Примите участие в интерактивном обсуждении роли пословиц в жизни человека и составьте отзыв о дискуссии на сайте (география и возраст участников дискуссии; содержание обсуждения; доводы «за» и «против» употребления пословиц в современной жизни и др.).

Работа по составлению комментариев к пословицам нам представляется очень значимой, так как впоследствии она станет составной частью другого вида речевой деятельности подростков: создания речевого высказывания в жанре эссе на основе пословицы.

Речевому развитию школьников способствует и обращение к фрагменту из книги А.В. Котляревского «Былое» (гл. «Пословицы и поговорки»). Это произведение интересно во многих отношениях. Во-первых, оно знакомит учеников с новыми (незатертыми) пословицами и поговорками; во-вторых, демонстрирует, как и в каких направлениях можно работать с паремиями, как на основе их можно создать совершенно новое произведение, в котором именно они (пословицы и поговорки) являются «героями».

Позволим себе привести отрывки из книги Котляревского, чтобы затем нагляднее показать специфику работы по развитию речи на данном материале.

«...Сравним на немногих примерах наше достояние (пословицы и поговорки. — *Е.Р., Г.П.*) с английским.

Так, в нашей поговорке “как капля в море” чувствуется широта и размах русской натуры, англичанам фантазии хватило лишь на кадушку, в которой капля тоже, конечно, величина малая. Нам досадно, когда портят бочку меда ложкой дегтя, им — когда муха в рюмке бальзама попадется. Мы коротышку успокаиваем тем, что мал золотник, да дорог, они — что в мелком теле часто таится великая душа... Наша

буря в стакане воды в Англии может разразиться, естественно, только в чашке чая, нам важна ложка к обеду, для англичанина представить отсутствие на накрытом столе прибора немислимо, поэтому проколом считается забытая горчица. <...>

В России, как известно, можно родиться в рубашке, в Великобритании же — с серебряной ложечкой во рту, мы иногда покупаем kota в мешке, они свинью, роль нашего рака, от которого ждут, что он когда-нибудь свистнет, также поручена свиньям, которые все никак не полетят. Мы откладываем про черный день, они — дождливый, мы сдуру едем в Тулу со своим самоваром, они — с углем в Ньюкасл, мы из двух зол по бедности выбираем меньшее, они вообще отмечают выбор в столь жестких условиях» [58].

Вопросы и задания:

- Сформулируйте свое отношение к прочитанному. Что для вас стало неожиданным, удивительным?
- Определите, каким пафосом проникнуто повествование. За счет чего это достигается?
- Какой художественный прием лежит в основе построения текста? С какой целью он используется?
- Чем дополняется сопоставление паремий? Что важно для автора: показать только наличие синонимичных пословиц и поговорок или еще и выразить при этом свое отношение к народу, который таким образом воспринимает жизнь?
- Выпишите русские и английские пословицы и поговорки, разграничив их (в случае необходимости — восстановите текст пословицы или поговорки).
- Выберите несколько наиболее интересных, на ваш взгляд, параллелей русских и английских пословиц (или поговорок). Составьте комментарии к двум из них, определив, что явилось основанием для сопоставления.
- Подберите к трем-четырем немецким пословицам (поговоркам) синонимичные русские пословицы (поговорки). Составьте к каждой из паремий комментарии, а затем попытайтесь на их основе создать связный текст (данное задание выполняется по желанию). (Могут быть предложены такие, например, немецкие пословицы: нужда делает изобретательным; чем больше поваров, тем хуже суп; тихий воз будет на горе; тихие воды глубоки;

жить как червяк в сале; то, о чем можешь похлопотать сегодня, не перекладывай на завтра; кто не отважен, тот не выигрывает; один человек не составит танца; из одного цветка не сделаешь венка.)

Школьники выбирают немецкие пословицы и без особой сложности приводят синонимичные им по смыслу русские:

Немецкие пословицы	Русские пословицы
Нужда делает изобретательным. Чем больше поваров, тем хуже суп. Тихие воды глубоки. Жить как червяк в сале. Один человек не составит танца.	Голь на выдумку горазда. У семи нянек дитя без глазу. В тихом омуте черти водятся. Кататься как сыр в масле. Один в поле не воин.

Однако при составлении высказывания на основе сопоставления пословиц возникают трудности. На наш взгляд, они вызваны недостатком жизненного опыта учеников, которым не удастся «наполнить» сопоставление своими наблюдениями, размышлениями. Чаще всего подростки просто пишут, используя прямые параллели («у них так, а у нас вот так»; «немцы говорят о такой-то ситуации так, а русские характеризуют ее по-другому»). Тем не менее от такого вида творческой деятельности отказываться нельзя, так как обращение к ней — это возможность развивать способность подростков к размышлениям, оформлению своих суждений с использованием образных выражений. Приведем лучшую из работ, написанных в этом ключе.

Пословицы — портрет своего народа

Сравним жемчужины нашей речи с пословицами немецкими.

Как у немцев, так и у русских одинаковые взгляды на то, что человек, испытывающий нужду, должен сам находить способы улучшить свою жизнь. Немцы утверждают, что бедного человека нужда в трудной ситуации побуждает стать изобретательным, искать из нее выход. Русская же пословица говорит о том, что нуждающийся человек постоянно на выдумки горазд.

Если немецкая пословица осторожничает, только предупреждает, что в характере спокойного, неконфликтного человека могут таиться и совершенно противоположные качества, как неожиданная глубина в тихих водах, то наша народная мудрость прямо указывает

на то, какая страшная, порой роковая опасность (черти!) может скрываться за внешним спокойствием.

Для хорошей жизни каждый из народов находит свое определение. У немцев хорошо жить — это жить как червяк в сале, т.е. тепло, мягко, сытно и жирно. Русские же для выражения своего понимания хорошей жизни используют совсем необычное сравнение — как сыр в масле. Сыр — это молочный продукт, как и масло. Получается, что сыр катается в себе подобном, что во много раз улучшает качество его и без того замечательной жизни (Наталья В.).

Приметы

Не меньший интерес для речетворчества подростков представляет и обращение к такому малому жанру фольклора, как приметы.

Примета — это «высказывание, в котором указывается на связь двух явлений мира природы или же событий в окружающей среде и человеческой жизни» [83, с. 71]. Знакомя с разными видами примет, мы как бы подводим учеников к пониманию того, какой направленности может быть высказывание, созданное на их основе. Это может быть «серьезное» высказывание-рассуждение, построенное на примете-наблюдении (комары низко летают — к дождю). Приметы-шутки (включили в доме отопление — к оттепели, отключили — к заморозкам) — основа для создания юмористического произведения. Суеверные приметы (встал с постели с левой ноги, через порог дома переступил ей же — жди неприятностей) могут стать в тексте средством характеристики как отдельного человека, так и группы людей.

Если работа с первыми двумя видами примет затруднений у школьников почти не вызывает, то на суеверные приметы следует обратить особое внимание. Эффективно в данном случае обращение к художественным текстам небольшим по объему, но довольно «прозрачным» в плане «обыгрывания» автором примет для выражения идеи произведения, своего отношения к описываемому. К таким текстам можно отнести рассказ Н. Рериха «Знамения» — произведение с ярко выраженным пафосом, демонстрирующее возможности примет для характеристики персонажей, для создания разных ситуаций.

Н. Рерих «Знамения»

Из темной кладовки вышел черный человек и прошел на дворовую лестницу. Шел быстро, точно скрывался. Шел какими-то неслышными шагами.

Как он зашел в кладовку? Зачем там был? Куда ушел? Почему шел неслышно?

Не узнать. Не придумать.

В людской зазвонил комнатный звонок. Звонил долго и сильно. А никто не звонил; никто никого не звал.

Почему звонок сам звонил? Никак не узнать.

В комнате тетушки Анны Ивановны завертелась дверная ручка. Завертелась сильно. Несколько раз перевернулась. А никто до нее не дотронулся. Зачем ручка крутилась, что это значит?

Странно и непонятно.

В столовой в один день прошли семь мышей.

Никогда такого не бывало, а тут сразу семь.

Откуда пришли? Зачем вылезли? Непонятно, но неспроста.

Кухарка вечером вернулась домой в большом страхе. Туман стоял. Шла она по Длинному переулку, а навстречу ей идет белая лошадь. Идет из тумана одна, без человека. Идет, тихо ступает. Шума никакого не слышно. Так и прошла. Ушла в туман.

Откуда — неведомо. Куда — неизвестно. Страшно вспомнить.

Поздно вечером случилось самое страшное: лопнула картина на доске. Висела, висела себе тихо и вдруг с большим треском лопнула прямо через лицо святого Иеронима.

Почему именно вечером лопнула? Это уже совсем плохо.

Весь канун сочельника наполнился непонятными и странными делами. Не только нам, но и прислуге, и всем большим стало ясно, что случится страшное что-то. Даже тетушка Анна Ивановна сказала:

— Не к добру!

В буфетной горничная Даша шептала Анисье Петровне, экономке:

— Дурной шалит! Дай-ка позову доброго, — тот мигом все утишит.

Но Анисья Петровна предупредила:

— Не зови! Не поминай! Позвать-то легко, а поди потом убери его. Так-то бывало позовешь, придет легко, по первому голосу, а потом уйти не уходит. На уход надо знать тоже крепкое слово.

Кто он, дурной? Кто он, добрый? Почему кто-то пришедший не уйдет? Все это было особенно; все это было чудесно.

Говорили мы тихо. Шептали все новые догадки. Новые причины придумывали. Одна другой несбыточней, одна другой красивей.

Все ужасающие возможности были сказаны. Новый звонок, стук или голос наполняли нас трепетом жутким и небывалым.

Садились мы близко друг к другу. Верили, любили и трепетали.

А в постелях, пока не уснули, стало и совсем страшно. И двери в темную комнату стали как-то приотворяться. И пол скрипел под невидимым шагом. И прохладным вихрем тянуло откуда-то. У порога стояло настоящее.

Утром все побледнело. А дядя Миша пришел и стер огневое вечернее слово. Все объяснилось.

Черный человек оказался новым слесарем и ходил неслышно в калошах. Оказалось, кот улегся на кнопку звонка. В дверной ручке испортилась старая пружина. Белая лошадь ушла с каретного двора, и ее скоро поймали. А мыши пришли снизу после отъезда кондитера.

За трещину в картине дядя Миша очень сердился и говорил, что уже три года просил на паркет переложить картину, иначе она должна была расколоться. За небрежность к картине дядя Миша даже нашумел.

От страхов ничего не осталось. Не пришли ни дурной, ни добрый. Все стало обычным и мирным, и скучным.

После того у нас никогда ничего не бывало. Даже сны прекратились. Знаков особенных нет ни на чем.

Знамений ждем! Знамений просим! [14].

После знакомства с произведением (которое в данном случае выступает как текст-образец) необходимо провести его анализ, направляемый следующими вопросами:

- Что положено в основу произведения? Каким образом создается комический эффект?
- Выделите приметы в тексте, разграничив их на те, которые названы вполне определенно, и на те, которые легко восстанавливаются при чтении текста. Выпишите их в тетрадь.
- Проследите, как и с какой целью «вводится» примета в произведение.
- Каково авторское отношение к предмету изображения?

Далее следует предложить подросткам самим поупражняться в написании юмористических рассказов с введением в них примет. При этом ученики могут обратиться к приметам из разных источников (к тому же в отдельных источниках одна примета иногда противоречит другой, а это тоже можно обыграть).

Ни пуха, ни пера, или Приметы на удачу на экзамене

Никто не сомневается, что высокий балл на экзамене гарантируют хорошие знания. Но и психологический момент исключить нельзя. И чтобы обрести уверенность на экзаменах, мы с Артемом решили следовать «приметам на удачу». С особым пристрастием стали расспрашивать о них своих близких и знакомых.

Бабушка Темы сказала, что в ее время (при царе Горохе, наверное) в ночь перед экзаменом под подушку клали учебники. Знания «перетекли» из них в голову... Ей это помогало. Но мы засомневались, что сон на книжках дополнит наши знания. Скорее уж утомит. Жестко...

Моя ехидная сестра советовала не мыть голову перед экзаменом, чтобы не смыло из нее кое-какие знания. «Но вы можете мыть...» — посмеялась она над нами.

Лешка из соседнего подъезда инструктировал нас со знанием дела. Имел право: в прошлом году сам экзамены сдавал. «Главное, — сказал он, — утром не встретить первой женщину — это к проблемам. Для удачи первым должен быть мужчина». Еще он посоветовал накануне экзамена писать шпаргалки, потому что во время письма лучше запоминается материал. Последний его совет — перед экзаменом подержать за руку нашего отличника Аркадия. Тогда уж «5» точно обеспечена.

Услышали мы и о других приметах. Одни были очень полезные и «вкусные»: например, съесть перед экзаменом шоколадку (а лучше — две). Но перед тем как съесть, другие приметы советовали закрыть учебник. Были приметы, которые заставляли все свое внимание обращать только на правую ногу. Все действия (входить, проходить, выходить) начинать только с нее. И будет удача.

Такое количество примет нас с Темой расстроило. Решили взять шоколад и шпаргалки. Может, повезет? (Гая С.).

Как и при работе с пословицами и поговорками, на данном этапе тоже возможно обращение к фрагменту из книги А.В. Котляревского «Былое», в котором одна из глав посвящена приметам. Так же, как это было в случае с пословичными текстами, Котляревский, используя только приметы и лаконичные (чаще ироничные) комментарии к ним, создает связный текст, который содержит в себе и рассказ о том, где и когда он познакомился с приметами, и размышления о том, какова их роль в жизни деревенского и городского человека. Но все это как бы попутно, вскользь. Главное в тексте — все же приметы: «выстроенные» по цепочке и дополняющие одна другую или же противопоставленные друг другу:

...И подумал я — крепко еще сидит в человеке вера в приметы, даже я, москвич в пятом колене, не напрягаясь, с полсотни наберу. Первым моим учителем в этом деле была бабушка Марфа... У нее на каждый случай была своя примета. От нее и узнал, что сплевывать надо только через левое плечо, потому как за ним дьявол маячит, а за правым — ангел-хранитель стоит. Черта вспоминать — к себе звать, а ногами под лавкой качать — черта тешить. Обознаться — к свадьбе, варежку потерять, зеркало разбить, соль просыпать — не к добру, а вот в грязь вляпаться — к деньгам. Урожай рябины — к худому году, паук — к добрым вестям, дым прямым столбом — к ведру, лягушки квакают — к грозе, ласточки низко парят — к сырой погоде, локоть чесать — на новом месте спать, собачий вой — на вечный покой...

Это все в деревне каждый знает. А в городе, присмотритесь да прислушайтесь, тоже везде приметы в ходу, хоть смысл многих и потерял. Черный кот дорогу перешел — толпа собралась, никто первым шагнуть не решается, а всего и дел-то, поверни бейсболку задом наперед, если без кепочки, крутани пуговицу, сплюнь через плечо (левое) и иди без боязни [58].

Это произведение интересно во многих отношениях. Во-первых, знакомит учеников с новыми приметами из жизни «старинной» и современной, заставляет их по-новому взглянуть на роль знамений в повседневной жизни человека, осмыслить свое отношение к ним. Во-вторых, является образцом оригинального текста, созданного на основе других текстов — произведений малых жанров фольклора.

Школьникам предлагается прочитать фрагмент из книги Котляревского, выделить приметы, обратить внимание на то, как они соединяются между собой, образуя отдельные предложения или несколько взаимосвязанных предложений, как вводятся комментарии (к отдельной примете, к нескольким приметам, объединенным одной «темой»), что «движет» сюжет. После выполнения данных заданий ученики определяют авторское отношение к предмету размышления, а затем создают развернутое высказывание, выражающее их отношение к «знакам судьбы».

При работе с текстами Котляревского (как в первом, так и во втором случае) можно использовать прием амплификации (расширения), т.е. предложить учащимся стать соавторами и дополнить (в заданном в тексте ключе) тематические «цепочки» примет или пословиц и поговорок, усилить противопоставление паремий за счет введения более ярких вариантов. Не думаем, что такое задание

будет некорректным. Напротив, выполняя его, школьники учатся работать с мудрым народным словом, выбирать яркое и уместное для конкретной речевой ситуации (здесь — заданной текстом), осваивают «механизм» создания такого рода текстов (в плане лексики, синтаксиса, тропов).

Итогом постижения примет как произведений фольклора являются проектные задания (по группам). Они выполняются на основе проанализированных или самостоятельно прочитанных художественных произведений, а также экранизированных историй из детского киножурнала «Ералаш», мультфильмов. Проектные задания могут быть, например, такими:

1. Разработать план-сценарий внеклассного мероприятия, посвященного народным приметам (придумать название, определить его вид, составные части, примерное наполнение каждой из частей).
2. Создать презентацию «Приметы: суеверие или знаки судьбы?».
3. Создать изотекст (или серию изотекстов — комиксов) на одну из тем: «Приметы, приметы...», «Нить Ариадны в лабиринте судьбы».

Былины

Большие возможности для речевого и коммуникативного развития подростков представляют былины.

Сформировать у учащихся более полное представление о богатырях поможет обращение к наглядности, например, к картине В.М. Васнецова «Богатыри». Это же даст возможность вывести учеников на рассуждения о качествах характера былинных героев, что, в свою очередь, способствует формированию умений, необходимых для создания характеристики героя древнего эпоса, обогащает речь учащихся.

В процессе подготовки учащихся к созданию высказывания о богатырях считаем уместным обращение к эссе (фрагментам) А. Гениса «Русская троика. Васнецов»:

Богатырские кони... сказочно красивы, причем... естественной красотой... Не нуждаясь в сверкающих доспехах, они... обходятся легкой и элегантной сбруей: кожаной на одной шее, золотой — на другой, с серебром — на третьей. То же с прической. Убранные с деланной небрежностью гривы развеваются по ветру, как локоны Венеры. Умные, с тонкими чертами лица (не морды же), они смотрят туда же, куда

всадники, — за раму. Но зритель чувствует, что лошади видят и понимают больше. <...>

Масть каждого коня определяет его происхождение: бурый — от бури, белый был облаком, вороной — ночью. Глядя на их волшебную стать, легко поверить, что они, как настаивают источники, кормятся огнем, несутся, как птицы, говорят, как люди, — и только правду.

<...> На первый взгляд они [богатыри] кажутся высланным в дозор передовым отрядом. Фокус, однако, в том, что за ними нет армии. Вернее — они и есть армия. Другой не нужно, ибо по мерке эпоса три богатыря равны одной орде.

В этом, собственно, суть геополитической грезы фольклора. На Руси, лишенной естественных границ в виде скал и морей, защитой должны служить заменяющие горы и похожие на них богатыри. <...> Это — передвижная граница: та земля своя, где оставил след богатырский конь.

Васнецов, впрочем, оборонительную тактику предпочел атакующей. Его богатыри стоят. А не скачут. Их мощь — статичная, энергия — потенциальная, сила — непреклонная: попробуй сдвинь. Они — живая крепость.

<...>

Его богатыри не столько сказочные, сколько исторические персонажи. Художник опрокинул эпос в психологию, снабдив каждого героя подробным, как в прозе, характером. <...> Дает нам волю налюбоваться на своих богатырей, застывших в парадной позе...

Добрыня, несомненно, рыцарь и джентльмен. Благородная посадка, вызолоченные стремяна и, конечно, меч — гордое оружие княжича, варяга, аристократа. Сразу видно, что такой... не тратит лишних слов — разве что брови нахмурит.

Илья Муромец рядом с ним... Сила его пропорциональна весу и большому по тем временам росту (177 см — если судить по мощам в Печерской лавре). Будучи крестьянином по рождению и призванию, Илья — ядро обороны. Соответственно, он вооружен не мечом, как профессиональный воин Добрыня, а булавой, выигрывающей в эффективности за счет разборчивости.

Алеша Попович — слабое звено отряда. Он — начинающий герой... Еще не умея целиком отдаться ратному подвигу, Алеша занят своими мыслями. Взгляд — отсутствующий, поза — расслабленная, сам черняв. Да и снаряжение его сомнительно с точки зрения эпической доблести. Лук по Гомеру — неполноценное оружие, ибо стрела исключает отраду настоящего бойца: рукопашную.

Простодушный зритель может всего этого не заметить, ленивый — не знать, но каждый оценит крепкую мужскую дружбу трех богатырей, у которых нет ничего общего, кроме защиты отечества [41, с. 139–158].

Беседа может направляться следующими вопросами:

- Эссе — это жанр, для которого характерно личностное начало. Как в тексте выражено отношение автора к картине в целом, к центральному герою?
- В чем, по мнению эссеиста, заключается патриотическая направленность васнецовского шедевра?
- Что в эссе созвучно вашему восприятию богатырей? Что вызвало несогласие?

Былины — основной жанр русского героического эпоса. Герои-богатыри воплощают в себе общенародный идеал. Патриотизм, готовность прийти на зов нуждающимся в защите и помощи, чувство справедливости — вот главные качества богатырей. Именно это и может стать темой устных и письменных высказываний учащихся. Для того чтобы речетворчество школьников не сводилось к пересказу былинных текстов, следует обратиться на уроке к картинам Н.К. Рериха из «Богатырской серии»: «Святогор» (1938), «Богатыри проснулись» (1940), «Победа (Змей Горыныч)» (1942). В творчестве Рериха образы былинных богатырей, дозорно стоящих на рубежах родины, символизируют мощь русского народа, его героический дух, устремленный к защите всего созидательного.

Рериховские полотна написаны в непривычной для школьников манере. В этой связи нам представляется важным использование дополнительного материала, который включал бы в себя страницы из дневника художника, высказывания о картинах других художников (например, Л. Целюсевича), а также писателей (например, К.С. Аксакова). Дополнительный материал поможет подросткам осмыслить символическое значение богатырей в истории русского народа, стимулирует их на собственную интерпретацию изображенного на картинах. Темы высказываний могут быть такими: «Вот и пришел час», «Из Земли-Родины рождаются герои» (по картине «Богатыри проснулись»), «Победа» (по картине «Победа (Змей-Горыныч)»), «Богатыр-стихия» (по картине «Святогор»).

Образы былинных героев на всех этапах развития русской литературы представляли неподдельный интерес для художников слова.

Так, к ним обращались в стихах Н. Карамзин («Илья Муромец»), А. Толстой («Илья Муромец», «Садко»), И. Бунин («Святогор и Илья»), М. Цветаева («Добрыня и Маринка»), Н. Гумилев («Змей»), Б. Пастернак («Сказка») и др. В этой связи на этапе синтеза вполне уместно предложить ученикам написать свои рассуждения по одному из названных стихотворений, например, по «Илье Муромцу» А. Толстого и «Святогору и Илье» И. Бунина. Разумеется, данная работа может направляться вопросами и заданиями учителя. В качестве примера приведем вопросы и задания, помогающие школьникам осуществить анализ баллады А. Толстого «Илья Муромец»:

1. Какое новое осмысление получает былина у Толстого?
2. Как изображен Илья? Что в нем от былины, а что привнесено автором?
3. Определите главную мысль стихотворения.
4. Лирическое это произведение или эпическое?

«Оживление» в речетворчество учащихся вносит работа с комическими произведениями, созданными на основе былинных текстов (см., например, юмористические стихи «Богатырь Курган Курганыч», «Соловей-Разбойник», «Усыня-богатырь» из книги А. Усачева «Азбука Бабы Яги»). Здесь продуктивны такие виды речевой деятельности, как анализ юмористических текстов, направленный на постижение «секретов» достижения комического эффекта, а особенно — упражнения школьников в создании собственных комических произведений на материале былин.

На заключительном этапе работы по теме «Былины» необходимо познакомить учащихся с интерпретацией былинных сюжетов и образцов разными видами искусства.

Многогранное отражение получили образы русских былин и в музыке (опера-фарс «Богатыри», «Богатырская» симфония А.П. Бородина; опера «Садко» Н.А. Римского-Корсакова), и в живописи («Витязь на распутье» и «Богатыри» В.М. Васнецова, «Микула Селянинович», «Богатырь» М. Врубеля, «Садко» И.Е. Репина, «Дружина Вольги» И.Я. Билибина), и в кино (фильмы «Садко», «Илья Муромец» — реж. А. Птушко; мультфильм «Садко богатый» — реж. В. Курчевский).

Богатая интерпретационная история былин дает возможность организовать такой вид речевой деятельности подростков, как подготовка сообщений на темы: «Былины в живописи», «Былины в музыке»; «Былины в кино». Подобная работа способствует формированию

умений работы с информацией (поиск, анализ и интерпретация полученной информации), совершенствованию речевых и коммуникативных умений.

Школьники, «дети цифровой эры», вне всякого сомнения, знакомы и с современными интерпретациями былин режиссерами-мультипликаторами. В начале XXI века (2004–2007) была создана своеобразная трилогия о богатырях: «Алеша Попович и Тугарин Змей» (реж. К. Бронзит), «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» (реж. И. Максимов), «Илья Муромец и Соловей-Разбойник» (реж. В. Торопчин). Ученики (многие, во всяком случае) смотрели эти мультфильмы. Подход их создателей к былинному материалу у фольклористов, искусствоведов, учителей вызывает массу нареканий. В этой связи учитель должен скорректировать восприятие учениками современных интерпретаций былин, помочь им увидеть, где дана адекватная интерпретация образа богатыря, а где — «стеб» и «глум». Для этого школьников следует познакомить с отзывами критиков о мультфильмах (А. Вовченко «Они перепутали Добрыню с Бэтменом», М. Гинзбург «Современное мифотворчество») и предложить ученикам высказать (и обосновать) свое согласие/несогласие с оценками. Как варианты, можно дать задания написать собственный отзыв об одном из мультфильмов или составить свой сценарий мультфильма по одной из былин (или об одном из богатырей).

В последние годы появились произведения (а на основе их сняты сериалы), в которых действуют мифические и фольклорные герои (очень часто — богатыри). Многие из этих книг входят в круг досугового чтения подростков. К особо читаемым следует отнести произведения М. Семеновой («Поединок со Змеем»), Ю. Никитина («Княжеский пир»), К. Плешакова («Богатырские хроники: Святогор, Добрыня, Илья и др.»), М. Успенского («Приключения Жихаря» — трилогия), И. Кошкина («Илья Муромец») и др. Что привлекает юных читателей в этих книгах? Фантастический, стремительный, замысловатый сюжет, деятельный герой. Каждое из этих произведений написано в жанре фэнтези, причем фэнтези славянской. А это — жанр, по определению Д.М. Дудко, «помогающий связать исторические традиции народа с современностью, сохранить в живой культуре то, что делает славян славянами... Коллективизм, патриотизм, миролюбие, близость к природе — эти славянские ценности всегда будут востребованы... и славянская фэнтези помогает их сберечь и укрепить».

Разумеется, в сегодняшней ситуации кризиса чтения интерес к славянской фэнтези нужно учитывать, использовать его в определенных целях, в том числе и для речевого развития подростков. Возможно организовать такие виды деятельности, направленной на совершенствование коммуникативных и речевых умений, как мини-дискуссия по одной из книг данной серии (или же по нескольким), создание аннотации, отзыва о прочитанной книге, проведение мини-исследования, основанного на сопоставлении былинных текстов и текста фэнтези, участие в обсуждении книги в формате одного из интернет-форумов и др.

Как видно по характеру предлагаемых подходов, работа с фольклорными произведениями приобретает несколько иную (в сравнении с традиционной) направленность. В центре внимания школьников оказывается текст народной словесности, и им необходимо не только осмыслить, постичь его «уроки», но и «научиться» творить на основе этого текста, тем самым постигая его глубже, овладевая креативными умениями и обретая вместе с этим речевую свободу.

3.2. Речетворчество на основе фантастического вымысла

Совершенствование речевой компетенции — составная часть работы по формированию читателя. В значительной степени решению этой задачи призваны способствовать специальные занятия по речетворчеству. Цель таких занятий — побудить юных читателей к созданию высказывания разных типов словесного художественного творчества, дать возможность каждому речедеятелю найти/проявить индивидуальный стиль.

Катализатором порождения собственного высказывания для читателей-подростков, по нашему мнению, может стать любое художественное произведение из круга самостоятельного чтения или изученное на уроках литературы. Почему? Во-первых, художественное произведение многомерно: в нем рассматривается широкий круг тем, проблем, многообразие характеров, ситуаций, которые могут быть «вычленены» и стать предметом различной речедеятельности подростков. Во-вторых, высказывание создается школьниками, как правило, после знакомства с произведением. Повторное же обращение к тексту и его векторный анализ дают возможность

для более детального осмысления той или иной проблемы, темы, образов, персонажей в зависимости от типа словесного художественного творчества, специфику которого юным читателям предстоит постичь.

Следует отметить, что занятия по сочинительству, предлагаемые нами, предполагают довольно глубокую (насколько это возможно — в зависимости от возраста и уровня интеллектуального развития подростков) работу с произведением художественной литературы. Ф.И. Буслаев писал: «Чтение писателя и для материала, или так называемого изобретения мыслей, и для расположения, и для выражения принесет самые надежные плоды» [31, с. 94].

Опора на художественный текст, а также родо-жанровые принципы, выдвинутые, нами в качестве основы методики речевого развития подростков. Именно опора на текст художественного произведения позволяет формировать у подростков чувство стиля, родо-жанровой обусловленности создаваемого ими высказывания. При этом произведение может использоваться и как образцовый текст, и как основа для создания речевого высказывания определенного типа словесного художественного творчества.

Часы сочинительства, предлагаемые нами, включают в себя речеведческие и литературоведческие сведения, необходимые для формирования понятия о жанре речевого высказывания, занимательный текстовый материал, коммуникативно-речевые задачи, игровые приемы, различного вида речевые ситуации («ситуации говорения»).

Итак, рассмотрим несколько занятий, в которых представлена методика обучения подростков словесному творчеству на основе художественного вымысла.

Монологи и диалоги неодушевленных предметов

Тема первого «урока фантазии» (возьмем его в кавычки, потому что ниже описан не урок, а внеурочное занятие) — «*Составление монологов и диалогов неодушевленных предметов*». Цель занятия — закрепить понятие о значении монолога и диалога в художественном произведении; расширить представление о роли вымысла в литературном произведении; учить приемам комического, речевой организации текста, речевой характеристике разных уровней.

Начинается занятие со знакомства со стихотворением Е. Липатовой «Прогулка». Ученикам предлагается подготовиться к его выразительному чтению, прежде выделив в тексте слова, «подсказывающие», как надо читать.

Прогулка

*Под Зонтиком Шляпа гуляла.
Под дождеком Зонтик гулял.
— Я — Шляпа! —
Шляпа сказала.
— Я — Зонтик! —
Зонтик сказал.
— Я где-то Вас раньше встречала...
— И я Вас где-то встречал...
— Я рада, —
Шляпа сказала.
— Я тоже... —
Зонтик сказал.
Под Зонтиком Шляпа гуляла.
Под дождеком Зонтик гулял...
— Мы с Вами знакомы так мало!.. —
застенчиво Зонтик сказал.
— Мы с Вами знакомы так мало,
Но кажется, дружим сто лет!
— Спасибо, —
Шляпа сказала. —
Вам очень к лицу Ваш цвет.
Вы так хорошо говорите!
Но, кажется, дождь перестал.
И Вы, наверно, спешите?..
— Ах, что Вы!.. —
Зонтик сказал.
Под Зонтиком Шляпа гуляла,
Под дождеком Зонтик вздыхал...
— До встречи, —
Шляпа сказала.
— До встречи, —
Зонтик сказал.*

Затем предлагается ответить на вопросы:

- О чем стихотворение?
- В чем заключается его особенность? Что делает стихотворение необычным?

Естественным продолжением работы со стихотворением становится беседа, в ходе которой осмысливается роль монологов и диалогов в художественном тексте. Особенность беседы в том, что она проводится с опорой на произведения, изученные на уроках литературы или прочитанные детьми самостоятельно. Круг вопросов может быть таким:

- Возможна ли в действительности ситуация, в которой бы «Шляпа сказала. Зонтник сказал»? Где же все-таки такое может быть?
- Назовите художественные произведения, в которых неодушевленные предметы разговаривают.
- В каких формах речи может быть представлен «разговор» неодушевленных предметов? Приведите примеры.
- С какой целью включаются монологи и диалоги неодушевленных предметов в текст художественного произведения?

Далее следует направленный (векторный) анализ текстового материала — монологов неодушевленных предметов в произведениях Саши Черного и Дж. Родари. Первым анализируется монолог, который «произносит» старое вольтеровское кресло в рассказе Саши Черного «В полночь»:

Старое вольтеровское кресло плавно подкатило на колесиках к окну, где было светлее, качнулось и по-стариковски тихо зашкрипело:

— Охо-хо-хо... Кому как, а мне плохо. В правой передней ноге ревматизм, клепка рассохлась, моль всю обивку проела. Разве так по-настоящему чисто? Служанка щеткой пройдет, словно пудру с носа смахнет, а сама в танцкласс бежит, как угорелая. Кот по грязным дорогам нагуляется, прыг в окно и прямо на меня. Да, он, мурло, и не понимает, что такое настоящее красное дерево и конский волос!.. Для него я поставлено? Кхи-кхи... Ну, еще дети — понимаю. Я для них вроде дедушки, влезут с ногами, по ручкам башмаками колотят, я, видите ли, паровоз... Все мои кости расшатали, крихчу, но не жалуюсь. Дети меня любят, и я их всей моей старой внутренностью обожаю... Очень уж они тепленькие и смешные. Но почему же этот

кошачий бандит навалывается-навалывается, а потом меня же начнет драть когтями?.. Разве я точильный камень?.. Вот когда-нибудь возьму да перевернусь и раздавлю тебе пузо!

Пружина в кресле гулко стрельнула, очень уж у кресла нервы расходились. Плоская гарусная подушка медленно сползла на пол...

- Какое впечатление произвел на вас монолог старого кресла?
- Какое представление о предмете сложилось у вас? Кого напоминает вам старое кресло? Почему?
- Что делает этот монолог смешным?

После этого юным читателям предлагается «поиграть в старое кресло». В процессе подготовки к произнесению монолога юным читателям разрешается несколько изменить его характер (ворчит — как? по-доброму или зло? немощь — на самом деле или притворство? хочет покоя и одиночества — действительно этого желает или лукавит?). Далее дети представляют своего персонажа, предварительно объяснив, каким они его видят или, напротив, ничего не раскрывая заранее, давая возможность «зрителям/слушателям» самим составить представление о герое монолога.

Затем подросткам предлагается выполнить подобную же работу, но с большей долей самостоятельности. В констатирующей части формулировки задания четко определяется основная мысль текста, с которым предстоит работать, с тем чтобы ученики при первом же чтении обратили внимание на то, каким образом персонаж выражает свою «позицию»: «Прочитайте самостоятельно монолог свиньи-копилки из того же рассказа Саши Черного “В полночь”. Героиня возмущается тем, что мандолина, висящая на стене, гордится своим происхождением, своими музыкальными возможностями. Свинья-копилка пытается противопоставить “жизненным ценностям” мандолины свои “ценности”»:

Дремавшая на столе копилка захлопала своими свинными ушами, заморгала узенькими глазками и задрезбезжала.

— Она из мастерской Сакелари! Восемь звонких струн! Важное дело... Ты лучше скажи, что у тебя внутри? Пустота. А у меня что внутри? Монетки. И на мои монетки хоть сто струн купить можно, и булавку для галстука, и даже несгораемую шкатулку. Ты поешь? Это всякий шмель может, и никому это не нужно. Хрю-хрю! Самое главное — с достоинством стоять на одном месте и знать, что ты не пустая. Каждый день в меня опускают по монетке. Это очень приятно: я становлюсь тяжелее, солиднее и на всех смотрю сверху вниз. Хрю!

После знакомства с текстом ученикам предлагается ответить на следующие вопросы:

- Какое впечатление произвела на вас героиня?
- Каковы «жизненные ценности» свиньи-копилки? Ради чего она живет? Что главное для нее? Каково ее отношение к окружающим?
- Какие особенности натуры героини раскрываются в монологе?

Такая работа подводит учащихся к выполнению творческого задания — созданию высказывания в форме монолога неодушевленного предмета. В целях стимулирования такого рода речевой деятельности юным читателям предлагается фантастическая речевая ситуация: «Вспомните, какая из ваших игрушек была особо любима вами в детстве. Когда вы в последний раз обращали на нее внимание: держали в руках, клали в свою постель?.. А как вы раньше относились к игрушке? Как и где вы играли с ней: в комнате, сидя на ковре; засыпали в кровати, прижимая игрушку к себе; брали ее с собой в ванну; гуляли по улице в “сопровождении” любимой игрушки?.. Можете ли вы себе представить, какие чувства “испытывает” игрушка, забытая вами? С возмущением или пониманием она относится к тому, что вы забыли о ней? Как вы думаете, о чем, о каких моментах вашего с ней “общения” напомнила бы вам игрушка, если бы вдруг заговорила? Попытайтесь представить свою любимую игрушку “говорящей” и сочините от ее имени монолог. Подумайте, в какой ситуации он мог прозвучать: кому и когда поведала игрушка о своей прежде счастливой жизни, своем “общении” с вами. Может быть, она рассказывала об этом вашим новым игрушкам, а может быть, своими воспоминаниями она делилась с вами в темную зимнюю полночь?»

Предлагаемая речевая ситуация вызывает у подростков вполне определенные эмоции. Их память воссоздает яркие картины не столь далекого детства, пробуждает, как правило, приятные воспоминания, связанные с любимой игрушкой. Все это стимулирует речетворчество детей (определяет особенности содержания монолога, его эмоциональную окраску) и побуждает их взглянуть на себя как бы со стороны, отразить свою, авторскую, позицию в создаваемом монологе.

Ночью я неожиданно проснулась. Было темно. Но мне показалось, что в углу комнаты, в ящике со старыми вещами, что-то происходит: оттуда доносились непонятные звуки. Я прислушалась.

«А теперь твоя очередь, Матильда. Ты расскажи, как оказалась среди нас».

Матильда... Знакомое имя... Да это же моя кукла, которую я раньше так любила, что не выпускала из рук! Кстати, где она теперь?..

Я так и не вспомнила, где лежит забытая мною кукла. Но зато услышала ее рассказ.

«Я была любимой куклой Дины. Она одевала меня в красивые наряды. О! Какие у меня были платья, шляпки! Девочка не позволяла подружкам дотрагиваться до меня. Боялась, что сломают мне руку или ногу, испортят платье, помнут шляпку. Я была предметом гордости своей хозяйки... Была я и Дининой подружкой. Она сажала меня рядом, когда смотрела мультики или слушала, как мама читает книжку. И еще сажала с собой за стол и кормила вкусными сырниками. Всегда-всегда я была рядом с Диной... Когда ее кто-нибудь обижал, она плакала, уткнув лицо в мое платье. И я вытирала ее слезы...

Потом Дина пошла в школу. Но все еще играла со мной. Только теперь игра называлась “Школа”. Я была ученицей, а Дина — учительницей. Было интересно, мы были вместе. Но в школе Дине задавали много уроков. У нее появились друзья. Особенно часто к нам заходил Артем... И вскоре Дина перестала обращать на меня внимание. Я пылилась на спинке дивана. Потом мама Дины положила меня сюда, в ящик для старых вещей. Забытая своей любимой подругой, я оказалась здесь...»

Игрушки плакали вместе с Матильдой, утешали ее.

Мне стало стыдно. Я вскочила с дивана, достала свою Мотю-Матильду из ящика, причесала ей волосы, почистила одежду и усадила в мягкое кресло. Теперь никогда не брошу подругу! (Галя С.)

Следующее занятие — направленный анализ диалогов неодушевленных предметов, их роли в художественном произведении. Первый из предлагаемых для анализа диалогов должен быть довольно прозрачным: внешне он может быть оформлен в виде сценки — указано, какому персонажу принадлежит та или иная реплика. Диалог (полилог) являет собой фрагмент рассказа Саши Черного «Разговор на полке в кукольной клинике»:

Мишка. — Не понимаю. Была у меня ниже спинки бархатная зеленая заплатка. Пусть бы и была. Нет, принесли сюда, чтобы меня настоящим плюшевым бобриком подшить.

Ослик. — И очень хорошо! Будешь со всех сторон красавец. А вот мне, Миша, совсем плохо... Все на меня мальчик верхом садился. Толстяк мальчик! Уж я крепился, крепился, пока все четыре ноги не подломились. Не знаю, как они меня тут и починят.

Мишка. — Починят, не бойся. По железному пруту тебе в каждую ногу вставят...

Ослик. — Что ты! У нас квартира сырая, пруты проржавеют, и я ноги протяну... И-а, и-а, и-а!..

Мишка. — Ну, чего орешь, ведь еще не вставили... А я вот ничего не боюсь. Хозяйская тетя раз по ошибке в кресле на меня села — ничего... И в ванне меня девочка мыла и уксусом чистила и на плиту меня потом сажала. Никаких тебе ревматизмов. Вот только зеленая заплаточка ниже спины немножко вылиняла.

Ослик. — Знаю, знаю. Никакого у тебя, Миша, сердца нет. Чем меня утешить, ты все о своей заплатке да о своем здоровье. Даже неприлично это — таким здоровым быть!

Замшевый гусь. — Га-га-га! Пора бы, кажется, и помолчать, два часа ночи. То есть, до чего мне эти домашние животные надоели! Га! И разговор такой необразованный: как на него сели, да как его мыли... Не желаю больше слушать!

Мишка (робко). — Скажите, пожалуйста, вы лебедь?

Гусь. — Га... Вроде.

Мишка. — Ну так извините. Мы сейчас заснем. Ослик, знаете, очень беспокоится: ноги ему починят, мальчик опять на него верхом сядет... Конца этому не будет. На вас никогда мальчики не садились?

Гусь. — На глупые вопросы не обязан отвечать.

Ослик. — Глупые вопросы? Лягнул бы я тебя по затылку копытом, да счастье твое, копыта не действуют. Подвинься, Миша, ко мне. Совсем он не лебедь, а самый настоящий гусь. Его на Рождество с кашей съедят...

Школьникам предлагаются такие, например, задания и вопросы:

- Прочитайте про себя разговор игрушек. Приготовьтесь читать его по ролям (роль по вашему выбору).
- Какими представляются вам участники разговора? Каковы взаимоотношения Мишки и Ослика?
- Почему и Ослик, и Мишка настроены против Гуся? Как ведет себя Гусь по отношению к окружающим?
- Кого напоминают вам игрушки, томящиеся на полках в кукольной мастерской? Чем?

Далее подростки знакомятся с другим диалогом неодушевленных предметов — из сказки Дж. Родари «Говорящий портфель». Особенность этого диалога в том, что он находится в тексте художественного произведения и не выделяется так явно, как в рассказе Саши Черного:

Промокательная бумага пытается разгладить свои помятые углы и жалуется:

— Дорогие друзья, сегодня мне досталось как никогда! Наш хозяин всю меня исписал возгласами «Ура!» в честь какого-то Коппи Фаусто. Он писал, правда, Копи — через одно «п», но я все-таки подозреваю, что речь идет о Коппи — известном футболисте. Вы только взгляните на меня — я похожа на предвыборный плакат!

— И ты недовольна? — удивляется учебник истории и географии. — А ты посмотри на мои страницы. Наш симпатичный тиран нарисовал усы Карлу Великому, приделал перо к шляпе Рафаэля и посадил муху на нос Христофору Колумбу...

— Это еще ничего, — говорит учебник литературы. — Мне приходится хуже. Взгляните на страницу сорок пять. Все буквы «о» закрашены красным карандашом, все «а» — зеленым, все «е» — желтым...

— А вы посмотрите, как он сгрыз мой замечательный острый кончик! — восклицает ручка.

— А с меня содрал мою коричневую шубку! — сердится карандаш.

Вопросы и задания для анализа:

- Где, по-вашему, мог происходить этот разговор?
- О чем «говорят» учебники, ручка, карандаш? На что жалуются?
- Перечитайте про себя реплики разных учебников и подтвердите, что у них есть основания возмущаться отношением мальчика к ним.
- С какой целью включен в текст сказки диалог? Какое представление сложилось у вас о мальчике?

Прежде чем подростки перейдут к самостоятельному созданию высказываний, в текст которых они должны будут включить диалог неодушевленных предметов, необходимо подробнее познакомить их с тем, как это делал итальянский сказочник. Вот каким может быть вступительное слово: «Заставить предметы “говорить” — излюбленный прием итальянского писателя Дж. Родари. В его сказках пред-

меты “беседуют” друг с другом или “рассуждают” наедине с собой. Вспомните прочитанные ранее сказки, например: “Солнце и туча”, “Жалоба глаза”, “Старые пословицы” и др. Рождались такие сказки у Родари необычно. Они появлялись из “бинома фантазии”. Писатель сам придумал выражение “бином фантазии” [см. подробнее: 82, с. 25—30]. Что оно означает? Берутся два слова, например: “вспоминать” и “луна”; “солнце” и “туча”... Иногда слова весьма далеки друг от друга, и кажется, что их невозможно “соединить”. Но писатель соединяет. Чаще всего для этого он вводит диалоги (монологи) неодушевленных предметов. И рождается сказка. Сказка из “бинома фантазии”... Так написаны “Сказки по телефону”.

Используя “биномом фантазии”, вы сами можете сочинять, если не сказки и маленькие сценки, то хотя бы просто диалоги неодушевленных предметов».

Работа подростков на заключительном этапе занятия может быть организована в парах. Каждому в паре предлагается записать любое существительное. Затем ученики «складывают» записанные слова, составляют из них возможные словосочетания, чтобы определиться с названием будущего высказывания. Например, записаны слова «книга» и «ридербук». Возможные варианты названий речевого высказывания: «Книга и ридербук», «Книга против ридербука» и т.п. Юные читатели также придумывают ситуацию, в которой мог возникнуть спор двух предметов. После чего, распределив между собой роли предметов, составляют диалог устно и затем записывают его, ограничивая «разговор» тремя-четырьмя репликами со стороны каждого предмета. Если школьникам трудно, то можно дать «ключевые» реплики героев, предложив дополнить их:

Ты кто вообще такой?



Ты прошлый век вообще!



**Ты ж даже
огня боишься!**



По желанию ученики могут «ввести» в создаваемое высказывание еще одного или даже нескольких персонажей и дать им «слово». В таком случае высказывание оформляется как сценка (с указанием предмета, «произносящего» реплику).

Кроме того, подросткам предлагается попробовать свои силы в написании пьесы и «постановке» ее. У многих это получается.

Крестоцветная страна (Комикс-детектив)

Действующие лица:

Автор

Белокачанная Капуста

Дед Кольраби

Дед Редис

Витаминки А, В, С, Д

Тупнепс-вредитель

Цветная Капуста

Огурец-Молодец

Редька Черная

Охранники

Действие 1

Автор, Белокачанная Капуста, Дед Кольраби.

Автор. Вот Крестоцветная страна, и жителей она полна. Их там всего 3200, вот в той стране, в одном семействе.

Белокачанная Капуста. Капуста я белокачанная, в этой стране самая главная! Меня ведь знает каждый малый: успех здесь у меня немалый. Вкусная, полезная и каждому известная. И у меня такой успех! Ну чем же я не лучше всех?.. Но что-то стало скучно мне. Витамины

купить нужно. Да неохота за покупкой идти!.. Дед! Хватит дурака валять! Ты, старый хрыч, сидишь без дела! Как мне все это надоело!

Дед Кольраби. Что теперь?

Белокочанная Капуста. Эй, Дед Кольраби, помоги скорее бабе! Тотчас в магазин сходи! Витамины принеси!

Дед Кольраби. Слушаюсь, моя старуха!

Белокочанная Капуста. Оторву тебе я ухо! Я ведь для тебя — «мадам»! Понял ты, беззубый хам?!

Дед Кольраби. Понял, понял...

Белокочанная Капуста. Ну, иди! Да смотри мне — не броди!

Дед Кольраби. Сойду с ума от этой бабы! Ведь она меня достала: все я сделал, а ей мало! Жить с ней больше не могу... Про себя теперь скажу: у меня кочанá нет или кочанá. У меня есть кочерыга, или кочерга, или кочерыги вкус. Тьфу! Никак не разберусь!.. Ладно, я сейчас пойду, витамины ей куплю.

<...>

Действие 3

Лавка деда Редиса. Дед Редис и Дед Кольраби. Турнепс-вредитель.

Турнепс-вредитель (вбегая в лавку). Знакомьтесь: я Турнепс-вредитель. Я — Витаминок похититель! У вас их ловко украду и вам потом не возвращу! (Связывает Витаминки веревкой.) Ну, все! Теперь они мои! Попробуй, Дед, их отбери!

Витаминки. Помогите, помогите! Похищает нас вредитель!

Дед Кольраби. погоди ты, погоди! Ну, постой, не уходи! Витаминки мне отдай!..

Турнепс-вредитель. Все, дедулечка! Прощай!

Действие 4

Автор, Белокочанная капуста, Дед Кольраби.

Автор. Дед, наполненный весь грустью, домой пошел к своей Капусте.

Белокочанная Капуста. Пришел! Ну, где же, где они? Где Витаминки мои?

Дед Кольраби. Их похитил... их похитил... страшный враг Турнепс-вредитель.

Белокочанная Капуста. Похитил их Турнепс?! Похитил?! А ты ослеп? Да ты ж все видел! Турнепсу этому б в лоб дал и Витаминок отобрал!

Дед Кольраби. Да он же ведь сильнее меня! Толкнул — и все!

Белокочанная Капуста. Что теперь? Ну, что нам делать?

Дед Кольраби. За сыщиками надо сбегать!

Действие 5

Те же и Цветная Капуста.

Цветная Капуста (вбегая). Я маленькая сыщица, Цветная я Капуста. Со мной любой отыщется! Со мной не будет грустно! Что тут с вами приключилось? Дед! Баба! Что ж случилось?

Белокочанная Капуста. Вот безмозглый мой болван Витаминки потерял!

Дед Кольраби. Ничего не потерял — у меня Турнепс украл! Витаминки, Витаминки, Витаминки отобрал!

Цветная Капуста. Не волнуйтесь и не бойтесь! Помолчите, успокойтесь. Говорите, он украл?.. Только где он? Кто бы знал... А! Огурец-Молодец это знает! Он загадку разгадает. Надо мне к нему сходить, чтоб вопрос сей разрешить.

(В последнем, 8 действии сыщики Цветная Капуста, Редька Черная, Огурец-Молодец находят, разоблачают и наказывают Турнепса-вредителя. Витаминки свободны. — Г.П., Е.Р.) (Поля Л.).

Диалоги и монологи от лица животных, или Как «заставить» животное рассказать о себе

Следующее занятие, способствующее формированию навыков и умений создания высказываний на основе фантастического вымысла, — это занятие, посвященное обучению диалогам и монологам от лица животных, тема которого сформулирована несколько необычно: «Как «заставить» животное рассказать о себе». Цель занятия — учить приемам преобразования научно-популярного текста в художественный, речевой характеристике разных уровней.

Урок начинается с чтения рассказа С. Сахарнова «Хвост флажком».

Хвост флажком

— Носорог, а носорог, что это ты уши насторожил, в мою сторону повернул?

— Это я тебя за врага принял. Привычка у меня такая: уши трубочкой — и туда, где опасность. Пускай все знают, что я уже зол, уже начеку.

— А если ты добр, тогда как узнать?

— Тогда смотри на хвост. Хвост крючком кверху, значит ничего страшного нет. Ну, я пошел!

Повернулся однорогий, хвост задрал: не бойся меня никто!

Для анализа произведения предлагаются такие блоки вопросов:

- Что представляет собой произведение по форме повествования? С какой целью автор избирает форму диалога? Зачем «дает слово» животному?
- Каким вы представляете себе носорога, который таким образом «ведет диалог»?
- Обратите внимание на название рассказа. Каков его смысл?

После того как подростки прочитали диалог в лицах, определили смысл названия, особенность речевой организации текста и выразительные средства языка, которые позволяют раскрыть характер персонажа, сопоставляются научно-популярный и художественный тексты. (Желательно, чтобы главным персонажем в них было одно и то же животное.)

Юным читателям предлагается познакомиться с двумя текстами, например, о таком животном, как слон (один текст — научно-популярная статья «Слоны», второй — рассказ С. Сахарнова «Хобот», оба текста взяты из журнала «Мурзилка», № 5 за 2000 год).

Слоны	С. Сахарнов Хобот
Самое удивительное у слонов — это хобот. Взрослые слоны действуют им, как люди руками: собирают пищу, поднимают и переносят тяжести, порой до тонны весом. А могут выполнять и тонкую работу: поднять с земли даже спичку. Пользуются хоботом слоны и как насосом. Они набирают в него воду и отправляют в рот, чтобы напиться, или обливают себя. Разговаривают слоны между собой тоже хоботами: дотрагиваются друг до друга, гладят по голове. Матери хоботом ощупывают лоб заболевшего малыша, как будто проверяют температуру.	Идет рощей слон, хоботом помахивает, слепней отгоняет. — Удобный у тебя нос, старина! Ишь ты, прямо — веник, махнул, целую стаю злодеев отогнал. — Что веник! Он у меня и вместо лопаты — землю копать. И вместо носа — воду брать. И рука он мне, и подъемный кран. А еще он нос как нос — любой запах за версту чует... Э-э, да никак меня кто-то зовет? Отвечу. Поднял хобот, прогремело: тру-ту-ту! Чем не труба?

Стилистический анализ текстов направляется следующими вопросами и заданиями:

- Прочитайте оба текста. Что отличает их?
- К какому стилю речи вы отнесете первый текст? Подтвердите свое мнение, обратившись к цели высказывания, языковым средствам.

- К какому стилю речи вы отнесете текст С. Сахарнова? Почему?
- На основании содержания какого текста можно представить характер животного? Попробуйте это сделать. Что в тексте помогает составить представление о нраве животного?
- Какую форму повествования использует писатель? Проведите наблюдение над лексикой, синтаксисом, сопоставив их с языковыми особенностями первого текста.

Далее подросткам дается задание преобразовать первый текст (предпочтительна работа в группах или парах). Для чего им необходимо:

- изменить стиль речи (заменить научно-популярный стиль художественным);
- изменить форму повествования — составить монолог от лица животного в заданной ситуации: слона, например, участвующего в конкурсе «Самый, самый...», или слонихи-мамы;
- поработать с лексикой: отдельные слова заменить (если это возможно) синонимами, которые помогут передать характер (нрав) животного.

При проверке результатов выполнения задания обращается внимание не только на содержание и языковое оформление монолога, но и на то, насколько школьник при чтении вслух своего сочинения передал «нрав» персонажа, от лица которого «речь» составлена.

Следующий этап занятия — самостоятельная творческая деятельность учеников, которая проводится на основе отрывка из книги Дж. Даррелла «Гончие Бафута» (глава «Жабы и танцующие обезьяны»).

Я приподнял крышку и заглянул в корзину... Там сидела пара больших прекрасных жаб. Каждая из них была величиной с блюдо, глаза огромные, блестящие, а короткие толстые лапы без труда поддерживали тяжелое тело. Расцветка у них была просто изумительная: спинка густого кремового цвета, в крошечных извилистых черных полосках; с боков голова и тело темно-красные, цвета то ли вина, то ли красного дерева, а живот — ярко-желтый, цвета лютика.

*Эти существа называются жабами-сухолистками, потому что необычные кремовые (с темными прожилками) их спины по цвету и рисунку очень напоминают сухой лист. Если такая жаба замрет на земле в осеннем лесу, ее никак не различить среди опавших листьев. Отсюда их английское название. Научное же название — бровастая жаба, а по латыни они называются еще удачнее — *Bufo superciliaris**

(спесивая жаба), ибо такая жаба на первый взгляд кажется необычайно надменной. Кожа над большими глазами как бы вздернута и собрана острыми уголками, так что полное впечатление, будто жаба подняла брови и глядит на мир свысока, с язвительной насмешкой. Широко растянутый рот подбавляет жабе аристократической надменности: углы его слегка опущены, словно жаба усмехается; такое выражение я видел еще только у одного животного на свете — у верблюда. Прибавьте к этому неторопливую, покачивающуюся походку и привычку через каждые два-три шага присаживаться и глядеть на вас с какой-то презрительной жалостью, и вы поймете, что перед вами самое надменное существо на свете.

Самостоятельной творческой работе должна предшествовать определенная подготовка, так как перед подростками текст необычный, который, несмотря на то, что содержит информацию натуралиста о жабах, по стилю ближе к художественному. Именно на это в первую очередь и обращается внимание учеников, для чего и организуется работа с выразительными средствами языка, используемыми Дарреллом. Ученикам предлагается несколько вопросов, которые помогут им выделить главное в нраве представительниц фауны — жаб:

- Какие слова, выражения находит писатель-натуралист, чтобы представить читателю жаб-сухолисток?
- На что он обращает внимание, описывая этих же жаб, но уже как «спесивых»? Какое сравнение использует? Насколько оно помогает понять характер жаб?
- Каково авторское отношение к жабам? Как оно выражается?

После этого подросткам дается задание для творческой работы, вернее, задания, из которых они должны выбрать одно: 1) составить монолог от лица одной из жаб («сухолистки» или «спесивой»); 2) составить диалог юнната и спесивой жабы; 3) составить диалог двух спесивых жаб. Ученики могут работать как индивидуально, так и в парах (в зависимости от характера задания).

В конце занятия проверяются черновые варианты творческих работ. Совершенствуются же они юными авторами самостоятельно (и индивидуально).

Следует отметить, что в нашей культуре не принято любоваться жабой, скорее наоборот. Даррелл передает отношение к ней англичан. И как показывают наши наблюдения, даррелловское восхищение «спе-

сивой жабой» не оставляет равнодушными учеников (особенно девочек). Многие из них с удовольствием составляли монолог «спесивой жабы».

Где мое зеркало? Я уже полчаса не смотрелась в него! Это очень долго! Почему? А потому что на такую красавицу, как я, нужно любоваться каждую минуту. У кого еще такая кремовая спинка, бока цвета красного вина, а живот цвета лютика? Только у меня. А походка? Вы посмотрите на мою походку. Это же походка королевы! Я иду всегда неторопливо, покачиваясь, а не шмыгаю, как какая-нибудь серая невзрачная мышь. По красоте мне нет равных в нашем лесу, а может, и в других (Аня П.).

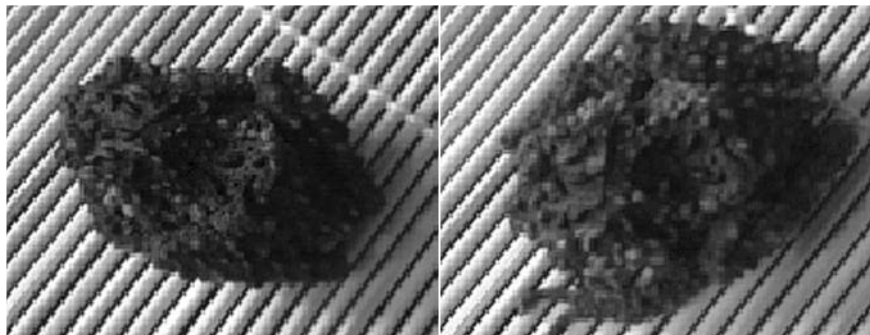
Я не могу больше находиться в этом жутком месте. Чем меня не устраивает новый аквариум, дно которого устлано (специально для меня!) свежим мхом и сухими листьями? С аквариумом все в порядке. Дело в моем новом соседе...

Вчера я, красивая и яркая, гуляла, шуриша листьями. Вдруг ко мне в аквариум опустили что-то темное. Сказали: «Потеснись, Афродита. Краб Фома Фомич часа два побудет с тобой».

Какая наглость! Я стала рассматривать квартиранта. До чего страшный! Глазки маленькие, сам буро-зеленый! С десятью ногами, а ходит боком! И уродилось же такое существо!

То ли дело я! Глаза у меня огромные, блестящие. Расцветка просто изумительная! Почему же я должна терпеть рядом краба? Ему нет места рядом с такой красавицей! (Маша С.)

Можно также предложить ученикам написать монолог лягушки, которая, почувствовав опасность, замирает и «притворяется», что она нарост на дереве: Вот так выглядит на фотографии такая «испуганная лягушка»:



«Животное о себе и о других» (рассказ от лица животного)

Тема следующего речевого занятия из серии часов по обучению словесному художественному творчеству — «Животное о себе и о других» (рассказ от лица животного). Цель его — учить приемам изменения речевой организации текста; совершенствовать приемы речевой характеристики разных уровней, сюжетосложения, создания комического.

В качестве исходного текста может быть использован самостоятельно прочитанный учащимися рассказ Э. Сетон-Томпсона «Снап» (История бультерьера). Произведение представляет собой проникновенное жизнеописание животного, отличается остротой сюжета, входит в серию «Животные-герои». Как правило, подросткам рассказ о Снапе нравится, история собаки вызывает у них разные чувства: они то удивляются изобретательности «замечательного щенка», который требует «вежливого» обращения со стороны нового хозяина, то восхищаются преданностью и храбростью бультерьера, то переживают его исполненную трагизма схватку со «старым деспотом холмов» — волком.

На занятии юным читателям предстоит освоить приемы создания рассказа от лица животного на основе «вычленения» из опорного текста (эпизода) одного из персонажей и «перенесения» его для «самостоятельной жизни» в заданную речевую ситуацию с целью создания высказывания, являющего собой монолог, т.е. речевое произведение, относящееся к драматическому типу словесного творчества.

На каких примерах следует показать подросткам, что рассказ от лица животного — один из способов повествования? Каковы основные методические приемы обучения такого рода сочинительству? Какие речевые ситуации следует создать, чтобы каждый из пишущих мог проявить свои творческие способности?

В качестве примера того, как ведется повествование от лица животного, можно организовать работу подростков со страницами «Дневника фокса Микки» Саши Черного. Кроме того, необходимо обратиться к читательскому багажу учащихся, попросить их вспомнить самостоятельно прочитанные произведения, в которых повествование ведется от лица животного.

Вот как, например, может быть организована работа с образцовым текстом — произведением Саши Черного. Перед чтением страниц из «Дневника...» ученикам предлагается вспомнить (из личного опыта), как ведет себя собака, вырвавшаяся на волю, и как — заблудившаяся.

После этого они знакомятся с самой, пожалуй, «печальной» записью из «Дневника фокса Микки» — «Как я заблудился».

Как я заблудился

Карандаш дрожит в моих зубах... Ах, что случилось! В кинематографе это называется «трагедия», а по-моему, еще хуже.

Мы вернулись из Парижа на пляж, и я немного одурел. Носился мимо всех кабинок, прыгал через отдыхающих дам, обнюхивал знакомых детей — душечки! — им радостно лаял. К черту зоологический сад, да здравствует собачья свобода!

И вот... запрыгался. Повернул к парку, нырнул в какой-то зеленый переулок, попал в чужой огород — растерзал старую туфлю, оттуда в поле, оттуда на шоссе — и все погибло! Я заблудился... Сел на камень, задрожал и потерял «присутствие духа». До сих пор я не знал, что такое это «присутствие»...

Обнюхал шоссе: чужие подметки, резина и автомобильное масло... Где моя вилла? Домики вокруг стали одинаковые, дети у калиток, словно мыши, сделались похожи друг на друга. Вылетел к морю: другое море! И небо не то, и берег пустой и шершавый... Старички и дети обдирали со скалы устриц, никто на меня не взглянул. Ну, конечно, идиотские устрицы интереснее бездомного фокса!

Песок летит в глаза. Тростник лопочет какой-то вздор. Ему, дураку, хорошо, прирос к месту, не заблудился... Слезы горохом покатались по морде. И ужаснее всего: я голый! Ошейник остался дома, а на ошейнике мой адрес. Любая девчонка (уж я бы устроил) прочла бы его и отвела меня домой. Ух! Если бы не отлив, я бы, пожалуй, утонул...

Примечание: и был бы большой дурак, потому что я все-таки отыскался.

Фокс Микки

После чтения проводится анализ текста, цель которого показать, как собака «передает» свое состояние до драматических событий и после них. Разбор может направляться следующими вопросами и заданиями:

- Проследите, как описывает Микки свое поведение на пляже. Как и в чем выражается его наслаждение собачьей свободой? Слова какой части речи «работают» при описании поведения фокса?

- Как передает Микки свое состояние, состояние заблудившейся собаки. Проследите, как нагнетается, усиливается тревога фокса. Какие слова передают состояние несчастной собаки? Как воспринимает Микки окружающий мир (детей, дома, море, небо) до и после «трагедии»?
- Испытываете ли вы тревогу за фокса? Какие фразы, отдельные слова в записях Микки «снимают» трагичность и делают повествование смешным?
- Что вы узнали о фоксе Микки только по одной записи из его «Дневника...»? Какие качества его натуры действительно собачьи? А какие он «приобрел» в результате «одушевления»? Как в тексте выражается его наблюдательность, ирония по отношению к себе и окружающим?
- Действительно ли собака может так «рассказать» о драматических событиях, происшедших с ней, и даже о том, что она чувствовала во время случившегося? Вспомните, что вам известно о таком художественном приеме, как «одушевление», «очеловечивание».
- Какова роль этого приема в художественном произведении?

Разумеется, по этому тексту подросткам не составит труда понять собачьи «мысли», «поступки»: замечательный фокс сам «рассказывает» об этом. А вот что может видеть и чувствовать другая собака, оказавшись в незнакомой, «непредвиденной» ею ситуации?

Помня о том, что современные дети — «визуалы», можно предложить им просмотреть видео (желательно без слов), а затем попытаться описать от имени собаки ее «мысли», поведение. Считаем удачным в данном случае обращение к мультфильму «Записки Пирата» (часть 1; URL: https://www.youtube.com/watch?v=S_QHHi6dl68).

Подросткам предлагается просмотреть часть мультфильма (большинству из них хорошо знакомому) и от лица песика Пирата «рассказать» о «страшном» происшествии. При этом сначала они должны описать ситуацию (т.е. создать «образ текста») с помощью либо существительных, либо глаголов.

Поскольку работа с использованием стратегии «образ текста» ведется систематически, ее выполнение не вызывает трудности. Правда, при этом опять проявляются гендерные пристрастия: девочки в основном пишут существительными, мальчики — глаголами.

Деревня. Утро. Дверь. Ужас. Страшилище. Угроза. Ведро. Двор. Кот и куры. Тетя Груша. Белье. Переполох. Витя и мама Маша. Пал Палыч в окне. Крыльцо. Петух. Трус (Вика Т.).

Спал. Распахнулась. Замер. Стояло. Закричало. Началось. Влетел. Выбежал. Пронесся. Перепугал. Запутался. Спрятался. Разбудил. Посмеялись (Артем Ч.).

Затем, после презентации двух-трех результатов проделанной работы, дополняя текст словами других частей речи, перестраивая его, подростки (индивидуально или в парах) создают «собачью историю», историю Пирата от его имени.

Первый день в деревне. Я сладко спал, и мне снилось что-то приятное. Вдруг раздался громкий, резкий крик. Я приоткрыл глаза и замер от ужаса. Передо мной стояло чудовище. Нос у него был острый и изогнутый, как сабля, маленькие пронзительные глазки, а на голове было что-то похожее на прическу ирокеза (ирокез — это индеец; я как умный пес это знаю). Чудовище дико закричало: «Ку-ка-ре-ку!». Я сразу перевел на свой язык его угрозу: «Живым не выпущу!».

Что тут началось! Я бросился к двери. Чудовище преградило мне путь. И тогда я влетел в ведро с водой! Долго не мог освободиться от этой ловушки. Наконец выбежал во двор, пронесся по нему стрелой, запутался в белье, которое висело на веревке. Я метался туда-сюда. Перепугал тетю Грушу, кур, ленивого кота. Но главное — разбудил своих хозяев: Витя и мама Маша выбежали на крыльцо, а Пал Палыч выглядывал в окно. И все-таки я спрятался... под крыльцо.

А что чудовище? Оно и не думало меня преследовать. Хозяева все поняли. Витя назвал меня «трусишкой» и объяснил, что чудовище — это совсем не чудовище, а петух Петя.

Вот что может случиться иногда даже с умными собаками... (Дима Д.)

Представляя, как весело проведу время в деревне, сколько интересного увижу, я спал на мягком коврикe. Но на этом все приятное для меня закончилось. В дверь вошло существо, похожее на петуха. Но я же умный пес, поэтому сразу понял, что это не птица. Это — василиск! Я видел такого на картинке в Витиной книжке. Все! Сейчас чудовище испепелит меня своим взглядом! Бежать!

Что тут началось! Я бросился к двери, но попал в ведро с водой. Долго освобождался от него. Наконец вырвался во двор. Заметался. Перепугал глупых кур и наглого кота. Забился под крыльцо и дрожал там от страха.

Выбежали хозяева. Сразу поняли, что произошло. Посмеялись. Пал Палыч сказал: «Не думал, что умные собаки — такие трусы».

Вот так петух испортил мне начало отдыха и опозорил меня перед Витей и его родителями (Кирилл С.).

Следует помнить, что юные читатели находятся в основном под влиянием приключенческих и фантастических сюжетов, «игр-грез», так любимых ими в момент уединения, а также увлекательных игр, которые способствуют общению. Все это создает благоприятные условия для введения в занятие фантастических речевых ситуаций, стимулирующих речевую активность. Одной из них может стать ситуация, содержание которой ориентирует учащихся на создание высказывания от лица «кота-убийцы», персонажа одной из повестей серии Энн Файн о коте-убийце — «Возвращение кота-убийцы».

Фантастическая речевая ситуация предлагается после значительной подготовительной работы, включающей в себя направленный анализ повести Энн Файн. Содержание ситуации может быть таково: «Создайте речевое высказывание в жанре рассказа от лица кота Таффи. Представьте: Таффи в комнате своей маленькой хозяйки Элли, лежит у нее на коленях. Хитрый кот понимает, что рано или поздно Элли узнает обо всех его проделках в ее отсутствие. И он начинает свой рассказ. Основная его тема — общение с девочкой Мелани и проповедником. Таффи, стремясь убедить хозяйку в своей верности и преданности ей, рассказывает, как он сопротивлялся желанию девочки Мелани сделать его «своим котиком», наряжать и вкусно кормить, как избегал общения с занудным проповедником, который пытался «излечить» его от жадности».

Но содержание ситуации может «звучать» иначе, более лаконично: «Создайте речевое высказывание от лица кота Таффи. Жанр высказывания — рассказ. Основная его тема — поведение кота после возвращения хозяев. Адресат высказывания — Элли. Цель рассказчика — убедить девочку в своей преданности, верности ей». Несмотря на «сдержанность», второй вариант тем не менее представляет учащимся большую свободу для речетворчества: автор сам волен придумать условия, в которых Таффи ведет свой рассказ.

Разумеется, по текстам Саши Черного и Энн Файн подросткам не составит труда понять собачьи или кошачьи «мысли», «поступки»: замечательный фокс и хитрый кот сами «рассказывают» об этом. А вот что может видеть и чувствовать другая собака, например Снап, история которого передается от лица его нового хозяина? Попытаться рассказать об одном событии из жизни бультерьера от его лица — задача, которую предстоит выполнить ученикам.

Подросткам предлагается вспомнить, что им известно о собаке по кличке Снап. Затем перечитывается описание первой встречи бультерьера с его новым хозяином (от слов: «Я достал книжку...» и до слов: «Хвостик оставался неподвижным...»). Выясняется, от какого лица ведется повествование, чьими глазами читатели наблюдают за первой встречей человека и собаки, как каждый из персонажей выражает свои впечатления от происходящего.

После этого предлагаются вопросы и задания, позволяющие сопоставить чувства и действия персонажей:

- Что испытывает человек, ожидая необычную посылку, и щенок, находясь внутри почтового ящика?
- Пугала ли рассказчика встреча с незнакомой собакой? На что он рассчитывал?
- Как ведет себя бультерьер, едва оказавшись на воле?
- Каким образом новый хозяин, считающий себя знатоком собак, пытается урезонить щенка?
- Какова реакция Снапа на маневр нового знакомого?
- В чем заключалась дальнейшая тактика рассказчика? Как отнесся к ней «маленький деспот»? Каковы были его ответные действия?
- Какого знака — свидетельства своей победы — ждал человек? Каков результат его ожиданий? Почему?

В результате беседы кружковцы составляют таблицу, в которой (в сравнении) выделяют основные моменты в поведении рассказчика и Снапа в одной и той же ситуации — во время их знакомства:

Рассказчик	Снап
1. Любопытство. 2. Самонадеянность. 3. Разговор с собакой. 4. Хладнокровие, или Ожидание на столе. 5. «Я победил бы, если бы...»	1. Ворчливое рычание. 2. Неудачное нападение. 3. Презрение к заискиваниям. 4. Постоянная слежка. 5. «Хвостик оставался неподвижным...»

Дальнейшая работа с таблицей позволяет познакомить подростков с тремя возможными в данном случае способами повествования от лица животного:

- 1) рассказ от лица Снапа о том, как он воспринял своего нового знакомого, то есть о поведении человека в необычной ситуации с точки зрения собаки (опора на 1-ю часть таблицы).
- 2) Рассказ от лица бультерьера о своих чувствах и поведении во время первой встречи с новым хозяином (опора на 2-ю часть таблицы).
- 3) Рассказ от лица Снапа о его поведении, чувствах и о поведении и «тайных» мыслях человека при первом их знакомстве (опора на обе части таблицы).

В целях стимулирования речевой деятельности школьников, которым предстоит создать высказывания от лица животного, то есть выступить в несвойственной человеку функции, можно ввести в урок фантастическую речевую ситуацию.

Содержание ситуации примерно таково: «Создайте речевое высказывание в жанре рассказа от лица бультерьера Снапа. Представьте: Снап в доме своего прежнего хозяина, лежит у его ног. Наконец он начинает свой рассказ. Основная его тема — первая встреча с новым хозяином. Снап, стремясь убедить прежнего хозяина в своей верности, рассказывает, как он не принимал “этого лицемера”, нового хозяина, какие чувства испытывал во время встречи с ним».

Но содержание ситуации может «звучать» иначе, более лаконично: «Создайте речевое высказывание от лица Снапа. Жанр высказывания — рассказ. Основная его тема — чувства и поведение бультерьера во время первой встречи с новым хозяином. Адресат высказывания — прежний хозяин. Цель рассказчика — убедить прежнего хозяина в своей преданности». Несмотря на «сдержанность», второй вариант представляет учащимся большую свободу для речетворчества: школьник-автор сам волен придумать условия, в которых Снап ведет свой рассказ.

Матрица речетворчества: создание высказываний на основе художественного вымысла

После того как подростки познакомились с разными способами создания текстов на основе фантастического вымысла, обрели от-

носительную речевую свободу, можно включить их в работу с *Матрицей речетворчества*, о которой шла речь во второй главе. Это очень важно для развития творческих способностей юных читателей. Они получают возможность проявить свою фантазию в полной мере: соединить несоединимое — персонажей разных времен, титулов и должностей; оказаться в самых неожиданных местах — в Тридевятом царстве, в пещере Змея Горыныча, на Луне, в цирке или же просто на собачьей площадке; испытывать различные эмоции — от простого любопытства до растерянности или грусти и т.д. Все это ученикам нужно осмыслить, связать одно с другим.

A: СИТУАЦИЯ	B: ПОМОЩНИК ИЛИ ВРЕДИТЕЛЬ	C: ЭМОЦИИ	D: МЕСТО ДЕЙСТВИЯ	E: ВРЕМЯ ДЕЙСТВИЯ
1. Неожиданная находка (телефон)	1. Девочка Таня	1. Желание раз- гадать тайну	1. Цирк	1. Зима, день
2. В театре кошек Куклачева	2. Селеноид (житель Луны)	2. Желание помочь Ивану- царевичу	2. Собачья площадка	2. Весна, вечер
3. В гостях у Джека	3. Баба Яга	3. Ожидание угощения	3. Пещера Змея Горыныча	3. Лето, вечер
4. На прогулке	4. Учитель пес Спайк	4. Любопытство	4. Школа для собак	4. Осень, ночь
5. Путешествие на Луну	5. Кошка Маркиза	5. Грусть	5. Лес	5. Весна, утро
6. В собачьей школе	6. Ежик	6. Растерянность	6. Луна	6. Осень, день
7. Путешествие в Тридевятое царство	7. Пес Пират	7. Желание вмешаться в события	7. Двор коттеджа	7. Лето, ночь

Работа с Матрицей (например, при обучении *рассказу от лица животного* (собаки) — «*Пишем разные собачьи истории*») строится так: ученикам предлагается назвать пять случайных чисел от 1 до 7 и записать их. Затем по Матрице найти соответствие каждому из выбранных чисел. Далее в течение определенного времени (не более 7 минут) придумать начало высказывания, в котором все пять элементов были бы связаны между собой.

Например, выбранные цифры — 1, 5, 7, 2, 4: ситуация — неожиданная находка (телефон); помощник или вредитель — кошка Маркиза; эмоции — желание вмешаться в события; место действия — собачья площадка; время действия — осень, ночь.

Затем следует работа с сюжетом. Он может получиться самым неожиданным и, возможно, «рыхлым», очень далеким от совершенства. Работать подростки могут по-разному: одни набрасывают «образ текста» словами только одной какой-то части речи, другие — словосочетаниями, третьи, — объединившись в пары или малые группы, проговаривают друг другу сюжет своего будущего рассказа, по ходу меняя его, дополняя и расцветивая неожиданными поворотами событий, а кто-то — пишет уже черновой вариант рассказа, который уже сложился в его воображении и для которого уже нашлись нужные и образные слова. Рассказ обязательно ведется от лица животного.

Пес Ясон. Необыкновенный дар. Находка в парке. СМС-ка с угрозой. Несчастная канарейка! Желание помочь. По следу. На собачьей площадке. Хитрая кошка Маркиза. Кот-убийца. Ясон в засаде. Разоблачение злодея (это не кот-убийца). Встреча с хозяйкой телефона (Вика Т.).

Здесь важен процесс вхождения в творчество, чему работа с Матрицей очень помогает: развивает воображение, создает ситуацию говорения (письма), активизирует читательскую память, пробуждает желание побыть «писателем».

Но монолог, построенный на основе фантастического вымысла, может вестись не только от лица животного. Его может произнести герой фантастической истории, рассказанной кем-то из писателей, известных подросткам. Например, Э. Распе. Его «Приключения барона Мюнхгаузена» как нельзя лучше подходят для совершенствования умений речетворчества.

В каждой истории о Мюнхгаузене обязательно присутствует вымысел, причем он настолько занимателен, а порой и фантастичен,

что вполне отвечает «духу» грез, фантазий подростков. В этой связи цель занятия — познакомить учеников с героем книги, особенностями его характера; раскрыть «секреты» создания историй на основе фантастического вымысла; ввести такие понятия, как «фантастическое развитие событий», «преувеличение», «необычные комбинации явлений действительности».

Работа над произведением Э. Распе начинается с беседы. Кто такой барон Мюнхгаузен? Что вам известно о нем? — вот вопросы, которые помогут репродуцировать читательские знания, представления об известном литературном герое-фантазере.

Далее следует работа непосредственно с текстом произведения, уже прочитанным/перечитанным учениками. Сначала в центре внимания оказываются истории по выбору учителя. Вполне естественно, что выбиралась прежде всего та, в котором характер героя вырисовывается достаточно ярко, а также отчетливо просматриваются особенности жанра фантастического рассказа. Разговор о прочитанном направляется следующими вопросами:

- Каким вы себе представляете остроумного сочинителя? Какова его главная страсть?
- Чтобы убедить слушателя в правдивости своих историй, что он, Мюнхгаузен, именно тот человек, с которым могли произойти удивительные события, барон прибегает к некоторым повторяющимся утверждениям, характеризующим особенности его натуры. Каким пытается представить себя Мюнхгаузен? Какие свои качества он считает «выдающимися»?
- Итак, каково первое утверждение барона относительно своих достоинств? Попробуйте вспомнить его или отыскать в тех историях, что прочитали дома.
- «Не было на свете человека, находчивее барона Мюнхгаузена»; «Самый умный и находчивый человек на земле...» — таким считает себя барон. В каких удивительных историях, приключившихся с Мюнхгаузеном, это качество (находчивость) проявляется? («Лисица на иголке», «Слепая свинья», «В желудке у рыбы» и др.).
- Какое еще свое достоинство отмечает барон? Как он это утверждает? («Я решителен, находчив и смел...»; «В боях я, конечно, отличался отчаянной храбростью...»).
- Какие чудесные истории являются подтверждением заявления Мюнхгаузена о своей «отчаянной храбрости»? («Волк наизнанку»; «Конь на столе»; «Верхом на ядре» и др.).

- И наконец, самое главное качество Мюнхгаузена. Какое оно? Именно благодаря этой своей особенности герой прославился, а имя его стало нарицательным. («Каждое слово мое есть чистейшая истина...»; «Я не выношу никакого обмана и всегда рассказываю только чистую правду...»; «...правдивейший на земле человек».)

Работа с текстом историй, как правило, доставляет ученикам удовольствие. Им нравится отыскивать утверждения барона, подчеркивающие его исключительные «достоинства». Они без особого труда улавливают авторскую иронию, понимают, что самовосхваление, невероятные приключения, придуманные бароном, характеризуют его как человека буйной фантазии. А что помогало Мюнхгаузену создавать фантастические истории? К каким особым средствам, приемам он прибегал? Какими «секретами» владел?

Знакомству с «секретами» барона, то есть с «секретами» создания фантастических историй, и посвящена дальнейшая работа.

Подросткам предлагается составить синонимический ряд определений, наиболее подходящих для характеристики историй, приключившихся с Мюнхгаузенем, и выделить в этом ряду самое точное, «главное». Удивительные, чудесные, фантастические — вот определения для историй барона. «Главное» же из них — фантастические. Каждая история Мюнхгаузена, как отмечают ученики, — это история, созданная его фантазией, воображением. Это рассказ о том, чего не бывает (и не может никогда быть) в действительности, рассказ о несуществующем. Опирается фантастический вымысел в основном на впечатления жизни, действительности. Ведь многое из выдуманного бароном могло произойти в жизни: встреча с медведем, история со слепой свиньей, конь может по столу пройти и т.п. Главное — как подаются впечатления от действительности.

Для уяснения того, что же делает рассказы барона фантастическими, как подаются в них впечатления от действительности, школьникам предлагается прочитать и проанализировать одну из историй Мюнхгаузена, например, «Схватка с медведем».

Схватка с медведем

Но как только я вылез из лодки, на меня набросился огромный медведь. Это был чудовищный зверь необыкновенных размеров. Он растерзал бы меня в одно мгновение, но я схватил его за передние лапы и так сильно сжал их, что медведь заревел от боли. Я знал, что, если я

отпущу его, он немедленно растерзает меня, и потому держал его лапы три дня и три ночи, покуда он не умер от голода. Да, он умер от голода, так как медведи утоляют свой голод лишь тем, что сосут свои лапы. А этот медведь никак не мог пососать своих лап и потому погиб голодной смертью. С тех пор ни один медведь не решается напасть на меня.

- Что, на ваш взгляд, делает историю фантастической? Может ли на самом деле произойти схватка с медведем? А что неправдоподобного в ее описании у Мюнхгаузена?
- По утверждению Мюнхгаузена, он держал медведя за лапы «три дня и три ночи», пока зверь не умер от голода. К тому же барон уверяет, что медведи «утоляют свой голод лишь тем, что сосут свои лапы». Такого в действительности быть не может. Таким образом, неправдоподобное развитие событий — главная особенность фантастики, один из «секретов» барона Мюнхгаузена (детям предлагается записать эту и последующие выделенные особенности фантастики под общим названием «Секреты барона Мюнхгаузена»).
- Что еще есть в этой истории такого, чего нельзя встретить в жизни? Каким образом барон доказывает, что он необыкновенно сильный человек?
- Вторая особенность фантастических историй Мюнхгаузена — наличие в них преувеличения. Преувеличение — второй «секрет» самого «правдивого» на свете барона.
- Необходимо отметить и такую особенность фантастических историй, как необычные комбинации явлений действительности. Это третий «секрет» сочинителя. Вспомните историю «Второе путешествие на Луну». Найдите в ней необычные комбинации (сочетания) явлений действительности, созданные фантазией Мюнхгаузена. Каким герою представляется лунный человек?
- А каким рисует лунного человека ваше воображение?

Последний вопрос побуждает подростков включиться в сочинительство. После знакомства с «секретами» Мюнхгаузена ученики готовы выступить в его роли. Этому способствует и читательский опыт подростков, и воображение, и свойственное данному возрасту желание удивить окружающих, «соврать» лучше всех. Юным сочините-

лям предлагается сочинить историю в духе барона Мюнхгаузена. Возможные темы: «Путешествие на далекую звезду», «У царя морского», «Побежденный тигр» и т.п. (Высказывания составляются устно. По желанию школьники могут работать в парах или малых группах.)

После такой подготовительной работы ученикам можно предложить сочинить свою фантастическую историю для школьного сборника «Было — не было...», нарисовать к ней иллюстрацию. Можно показать любую из художественных книг детской писательницы Светланы Лавровой, в которой фантастические приключения героев проиллюстрированы очень «простыми», но точно дополняющими текст «картинками».

3.3. В лабиринте детектива

«Массовая литература» составляет основную долю чтения подростков. И хотя круг их чтения достаточно широк и разнообразен, он смещен в сторону развлечения. Около 78% учеников (по нашим исследованиям) читают приключенческую литературу, фантастику, детективы, фэнтези, «ужастики». Только 17% юных читателей называют любимым чтением литературу классическую.

Читают подростки то, что в большей степени отвечает их ожиданиям, особенностям мышления и художественного восприятия. Чем же привлекают их детективы, «новая» фантастика, приключения, фэнтези? Прежде всего, острым сюжетом, позитивным отношением к миру, определенностью таких понятий, как добро и зло. Именно эти признаки являются конститутивными для «массовой литературы». Кроме того, для ее создания используется литературная формула, которая включает в себя традиционные способы описания некоторых конкретных предметов или людей, стереотипные изображения персонажей, общую сюжетную схему (в какую ситуацию может попасть герой, например, приключенческого произведения, как он должен в этой ситуации себя повести; «интерес продолжения» и «интерес конца» и т.п.). Стремлению увести подростков в идеальный мир способствует также специальная модель ролевой идентификации, позволяющая подросткам уподобляться героям произведений, «подыскивать себе, своему Я парадигмы, генеалогии» [91, с. 284]. Акцент на действии делает в таких «формульных» произведениях уже ненужными описания, рассуждения.

Значит, читать становится легко, в удовольствие... Но на пользу ли? Ведь литература, по замечанию М.К. Мамардашвили, «не внешняя “пришлепка” к жизни».

И отсюда вполне понятно, что необходимы действенные подходы к решению одной из главных задач учебного предмета «литература» — формирование читательской компетенции. Но возникает еще один вопрос: как быть с тем багажом, который получают школьники, вступая в диалог с «массовой литературой», как использовать это «общение» во благо их развитию?

Запретить читать «Собаку Баскервиль», «Гарри Поттера» и приказывать читать, к примеру, «Белого пуделя» А.И. Куприна нельзя. Да и надо ли? В этой связи Ю.М. Лотман писал: «Когда-то казалось, что какой-нибудь “Граф Монте-Кристо” погубит культуру. Или Нат Пинкертон. Не погубили ничего... Есть разные уровни читателей, разные степени культурной способности» [117].

Нам представляется возможным «обратить» читательские пристрастия подростков к «формульной» литературе на

- их речевое развитие;
- пробуждение интереса к классической литературе;
- совершенствование предметных навыков и умений.

Для реализации этих задач возможны следующие пути:

1. Работа с «формульными ситуациями, формульными образами».
2. Решение литературных задач разного вида («прогнозирование» содержания произведения определенного жанра по его названию; сопоставление произведений разных жанров на одну тему и т.п.).
3. Создание сценариев буктрейлеров на сюжетной основе отдельных произведений (по аналогии с компьютерными играми).

Уже многие годы нами ведется работа по речевому развитию учащихся 5–8-х классов на основе самостоятельного чтения. Выстроена определенная система «по горизонтали» и «вертикали», разработана методика обучения разным жанрам речевых высказываний на основе «формульных» произведений.

Вид речевой деятельности, жанр высказывания				
Сказка как жанр. Схема событий волшебной сказки (по Проппу)	Создание волшебной сказки	Перенос сказочного героя в новую ситуацию	«Страшный, страшный, страшный рассказ...» Советы «Как написать ужастик»	Создание «страшной» истории
Любимый жанр — приключение: постижение законов жанра. Составление советов «Как написать приключение»	Выбор героя и моделирование стереотипных ситуаций будущего приключенческого произведения	Создание сценария буктрейлера на основе некоторых смоделированных стереотипных ситуаций	Создание приключенческого произведения	«Включение» в сюжет новых героев (из известных произведений)
«В лабиринте детектива». Знакомство с классической схемой детектива. Составление советов «Как написать детектив»	Разработка (дописывание) одного из компонентов детективной истории	Разработка сюжета детективной истории. Создание сценария буктрейлера	Создание пародии на жанр детектива или героев детективного произведения	Создание коллажей на основе произведений детективного жанра
Игра в классику. Классические сюжеты и герои в произведениях литературы XX века: «Зачем В. Пьецуху диалог с А.П. Чеховым?»	Новая жизнь литературного героя (стилизация)	Из произведения одного жанра — в произведение другого жанра (создание высказывания на основе жанровой интерпретации)	«Загадка Д. Емца, или Как пишут ремейки». Создание ремейка на произведение «массовой литературы»	Играть или не играть в классику? Сопоставление классического текста и его ремейка (У. Шекспир «Гамлет» — Б. Акунин «Гамлет»)

Разумеется, методика предлагаемых нами занятий по речетворчеству отличается от традиционной. Это связано, прежде всего, с тем, что сами занятия необычны по своей структуре: они представляют собой в большинстве случаев симбиоз, то есть соединение в одном занятии методики анализа самостоятельно прочитанного произведения с методикой речевого развития на основе этого текста. И здесь важно из разнообразного арсенала методических приемов выбрать те, которые оптимальны для обоих направлений занятия (и «литературного», и «речевого»).

Трудность подобного занятия еще и в том, что из читательского массива, освоенного подростками, необходимо отобрать известное многим, доступное всем и эффективное для решения поставленных задач. Кроме того, «формульные» жанры, законы которых осваивают школьники, — это так называемые жанры «массовой литературы», а потому внимание им литературоведами уделяется соответствующее. Следовательно, учителю самому предстоит собрать, систематизировать материал о том или ином жанре, разработать методику обучения созданию высказываний по его законам.

Еще одна сложность, связанная со спецификой жанров, возникает на таких занятиях. Школьники, как правило, хотя и увлекаются остросюжетными жанрами, понимают их каноны, тем не менее чувствуют их «вторичность», воспринимают как нечто отдельное от «серьезной», программной литературы. И это имеет свой плюс. Необходимо с самого начала дать понять ученикам, что, овладевая любимыми жанрами, они овладевают в основном речевой свободой, креативными умениями, анализируют писательские и создают «свои» комические ситуации, которые помогают в дальнейшем развить чувство юмора, способствуют формированию критического подхода не только к литературному произведению, но и к окружающему миру (жизненным и житейским ситуациям, отношениям между людьми). На последнее на уроках обращается (если вообще обращается) минимум внимания. Между тем комфорт человека в обществе зависит не только от того, какой профессией он овладел. Но и от того, как умеет отреагировать на ситуацию, способен ли вставить меткое слово в диалоге, насколько наделен чувством юмора и т.п.

Рассмотрим реализацию предлагаемой нами системы занятий на примере работы с детективным массивом, освоенным подростками в процессе самостоятельного чтения.

Детектив — один из читаемых подростками жанров. Этот интерес вполне объясним. В детективных произведениях — произведениях

«формульных» — многое привлекает юных читателей: сюжет, тайна, герой-детектив, его помощник, способы расследования и объяснения тайны. Детектив, как утверждают братья Вайнеры, — «средство раскрытия человеческих характеров, возможность постановки важных проблем, инструмент познания человеческих страстей, взаимоотношений, социальных и личных проблем» [32, с. 129]. А главное, что притягивает более всего, — это возможность «стать участником» расследования, которое ведет детектив. По мнению Н. Вольского, «...детектив дает читателю редкую возможность воспользоваться своими способностями к диалектическому мышлению, применить на практике (пусть в искусственных условиях интеллектуальной забавы) ту часть своего потенциала... которая, будучи присущей каждому разумному человеку, почти не находит применения в нашей обыденной жизни» [118]. Включение читателя в игру такого рода авторы осуществляют, используя специальные приемы. Эту особенность восприятия подростками детективов необходимо учитывать в процессе обучения их речетворчеству.

Итак, в основе занятий — жанр детектива. Ученикам предлагается включиться в игру «В лабиринте детектива», в процессе которой им предстоит постичь:

- 1) классическую форму детективного произведения (нарисовать схему, представив на ней основные композиционные части детектива и указав особенности каждой из них);
- 2) своеобразие языковых средств в детективных текстах (на основе лингвистического анализа текста);
- 3) особенности построения суждений, объясняющих «тайну»;
- 4) функции персонажей детектива (на основе сравнения детективного произведения со сказкой), способы создания «формульных» героев — детектива и его помощника.

На первом занятии «литературное» и «речевое» направления находятся в тесном взаимодействии. Причем на начальном этапе работы ведущим является первое. В ходе беседы выявляются читательские представления о детективе как жанре, причины неоднозначного (полярного) восприятия детектива разными людьми. Для этого возможно обращение к двум высказываниям — эпитафиям к занятию. В высказываниях мастера детективного жанра Э. Куина и композитора А. Петрова обозначен парадокс восприятия главной жанровой особенности детектива — его классической схемы. Э. Куин

писал: «И сказал По: да будет детектив. И возник детектив. И когда По сотворил детектив по своему образу и подобию и увидел, что создал, он сказал: и вот хорошо весьма. Ибо создал он сразу классическую форму детектива. И форма эта была и останется во веки веков истинной в этом бесконечном мире». В этих словах заключается мысль о том, что классическая схема — главное достоинство детектива. Мнение А. Петрова совершенно полярно: «Читать детективы скучно, неинтересно. Они предсказуемы, так как сюжет детектива подчинен одной схеме». Здесь уже схема выступает в качестве основного недостатка, который делает произведения детективного жанра формульными, часто похожими друг на друга.

Обращение к эпиграфам выводит юных читателей-подростков на разговор об их отношении к детективам:

- Каково ваше отношение к произведениям детективного жанра? Чем они привлекают или отталкивают вас?
- В чем заключается ваше читательское представление о детективе как жанре? По каким признакам вы отличаете детективы от произведений других литературных жанров?

Далее в процессе беседы подростки выделяют особенности содержания детективных произведений, их композиции, языка:

- Что составляет содержание детектива?
Тайна (убийство, кража, мошенничество, разгадка таинственного сообщения) — обязательное условие детектива. Все события развиваются в пространстве, ограниченном тайной.
- На какие две части можно разделить любое детективное произведение? (На задачу (тайну) и ее решение.)
- Выделите его основные композиционные части. Что составляет завязку детектива? Что является основой развития действия? Что — кульминацией? Что представляет собой развязка?

«Даже в предельно посредственном, наихудшем детективном романе есть завязка, сюжет и развязка. ...Детектив воплощает порядок и необходимость выдумки», — отмечал Х.Л. Борхес [27, с. 78]. В структуре детективного произведения традиционно выделяются три этапа: загадка (обычно это преступление), ход расследования и разоблачение (раскрытие преступления). Эти составляющие соответствуют свойственным любому художественному произведению завязке, кульминации и развязке.

Поскольку детективное произведение — это «высшая форма загадки» (В.Я. Брюсов), то цель любой детективной истории — решение загадки, раскрытие преступления. В повествовании разворачивается логический процесс, посредством которого сыщик по цепочке фактов приходит к истине.

- Сколько сюжетных линий можно выделить в детективе?
- Слова какой части речи доминируют в детективном произведении? (Здесь возможны варианты: 1) работа с фрагментом из любого детектива непосредственно на занятии; 2) сообщение одним из читателей результатов самостоятельного наблюдения.)

Особое внимание обращается на композицию детективного произведения. Для того чтобы выявить условный, игровой характер детектива (подчеркнуть «формульность» произведений такого жанра), ученикам предлагается соотнести персонажей классического детектива, определив функцию каждого из них, с постоянными ролями сказочных героев, выделенных В.Я. Проппом. Например: герой (сказка) — сыщик (детектив); лжегерой — профессиональный полицейский (детектив); враг — убийца, мошенник, вор (детектив) и т.п.

О близости детектива к сказке свидетельствует и то, что характеры персонажей, как и их роли, постоянны, статичны. Герои-сыщики всегда узнаваемы.

- Чем руководствуются писатели, рисуя образ детектива-мастера?
- Какие детали в создании оригинального образа преобладают: внешние или внутренние?
- С помощью каких эффектных внешних примет и за счет каких нарочито «выпячиваемых» качеств характера героя, его привычек создается образ вашего детектива?
- Какова функция помощника мастера сыска?

В процессе беседы возможно обращение к описанию сыщиков, которых подростки должны узнать, назвать их создателя.

- Парижский полицейский. Носит мягкую шляпу и ботинки размером больше чем следует, предпочитает пиджаки с бархатными воротничками. Во рту постоянно торчит трубка, частенько не зажженная, но она «важный аксессуар» следствия. Дома любит ворошить в камине горячие угли. Он не гений. Но блестящий знаток человеческой породы. Его инте-

ресуют мелочи и тонкости — жесты, слова, улыбки, перехваченные взгляды, молчание. (*Инспектор Мегрэ — герой произведений Жоржа Сименона*)

- Яйцеголовый, с редкими, но тщательно покрашенными волосами, чрезвычайно гордится своими невероятно длинными наощенными усами. Он носит узкие и блестящие, как зеркало, лаковые ботинки, его хобби — разведение кабачков. Комично тщеславный бельгиец, фанатик порядка, по-старомодному вежлив, спесив, детектив-гений, с высокомерием без устали расхваливающий свое серое вещество. (*Эркюль Пуаро — герой многих произведений Агаты Кристи*)
- Мастер переодеваний, хороший актер, любит курить трубку, играть на скрипке, бродить по ночным улицам. Самыми опасными врагами считает лиц с математическим складом ума. Убежденный холостяк. Ему доставляет удовольствие отгадывать мысли своего помощника. (*Шерлок Холмс — Великий Детектив, герой произведений Артура Конан Дойла*)

Далее отмечается, что отличительной особенностью языка любого детективного произведения является наличие в тексте рассуждений (умозаключений) сыщика по поводу тех или иных событий, персонажей, связанных с тайной, и, конечно же, рассуждения-объяснения самой тайны. Подросткам предлагается (в качестве примера) познакомиться с рассуждением Шерлока Холмса, которое содержит объяснение тайны, связанной с уничтожением бюстов Наполеона и убийством (Артур Конан Дойл «Шесть Наполеонов»); выделить особенности построения этого рассуждения (т.е. определить, в каком порядке следуют тезис и доводы); подметить, как интерпретируются отдельные улики.

— *Джентльмены!* — воскликнул он <Холмс>. — *Разрешите представить вам знаменитую черную жемчужину Борджиев!*

Мы с Лестрейдом молчали; затем, охваченные... порывом, начали аплодировать, как аплодируют в театре удачной развязке драмы. Бледные щеки Холмса порозовели, и он поклонился нам...

— *Да, джентльмены,* — сказал он, — *это самая знаменитая жемчужина во всем мире, и, к счастью, мне путем размышлений удалось проследить ее судьбу от спальни князя Колонны в гостинице «Дакр», где она пропала, до внутренностей последнего из шести бюстов Наполеона, изготовленных в мастерской Хелдера...*

Вы, конечно, помните, Лестрейд, сенсационное исчезновение этого драгоценного камня и безуспешные попытки лондонской полиции найти его. Полиция обращалась даже ко мне, но я был бессилен помочь. Подозрения пали на горничную княгини, родом итальянку. Всем было известно, что у этой горничной есть в Лондоне брат, но никаких связей между ними установить не удалось. Горничную звали Лукреция Венуччи, и я не сомневаюсь, что Пьетро, которого убили двое суток назад, был ее братом. Я посмотрел старые газеты и обнаружил, что исчезновение жемчужины произошло за два дня до ареста Беппо. А Беппо был арестован в мастерской Хелдера... как раз в то время, когда там изготавливались эти бюсты.

Теперь вам ясна последовательность событий. Жемчужина была у Беппо. Возможно, он украл ее у Пьетро; возможно, он был сам участником Пьетро; возможно, он был посредником между Пьетро и его сестрой. В сущности, для нас не важно, которое из этих предположений правильное. Для нас важно, что жемчужина у него была как раз в то время, когда за ним погналась полиция.

Он вбежал в мастерскую, где работал. Он знал, что у него есть всего несколько минут для того, чтобы спрятать необычайной ценности добычу, которую непременно найдут, если станут его обыскивать. Шесть гипсовых бюстов Наполеона сохли в коридоре. Один из них был еще совсем мягкий. Беппо, искусный работник, мгновенно проделал отверстие во влажном гипсе, сунул туда жемчужину и несколькими мазками придал бюсту прежний вид. Это было превосходное хранилище, найти там жемчужину невозможно. Но Беппо приговорили к году тюремного заключения, а тем временем все шесть бюстов были проданы в разные концы Лондона. Он не мог знать, в котором из них находится его сокровище. Только разбив все бюсты, он мог найти жемчужину.

Однако Беппо не отчаивался. Он принялся за поиски вдохновенно и последовательно. С помощью двоюродного брата, работавшего у Хелдера, он узнал, каким фирмам были проданы эти бюсты. Ему повезло получить работу у Морза Хэдсона, и он выследил три бюста. В этих трех жемчужины не оказалось. С помощью своих сородичей он разведal, кому проданы остальные три бюста. Первый из них находился у Харкера. Тут Беппо был выслежен своим сообщником, который считал его виновником пропажи жемчужины, и между ними произошла схватка.

— Если Пьетро был его сообщником, для чего он таскал с собой его фотографию? — спросил я.

— Чтобы можно было расспрашивать о нем у посторонних, это наиболее вероятное предположение. Словом, я пришел к убеждению, что после убийства Беппо не только не отложит, а, напротив, ускорит свои поиски. Он постарался опередить полицию, боясь, как бы она не разнюхала его тайну. Конечно, я не мог утверждать, что он не нашел жемчужины в бюсте, принадлежавшем Харкеру. Я даже не знал наверняка, что это именно жемчужина, но для меня было ясно, что он что-то ищет, так как он разбивал похищенные бюсты только в тех местах, где был свет. Бюст у Харкера был один из трех, и, следовательно, шансы были распределены именно так, как я говорил вам: один шанс «против» и два — «за». Оставалось два бюста, и было ясно, что он начнет с того, который находился в Лондоне. Я предупредил обитателей дома, чтобы избежать... трагедии, и мы достигли блестящих результатов. К этому времени я уже твердо знал, что мы охотимся за жемчужиной Борджиев. Имя убитого связало все факты воедино. Оставался всего один бюст — тот, который находился в Реддинге, — и жемчужина могла быть только в нем. Я купил этот бюст в вашем присутствии. И вот жемчужина.

Мы несколько мгновений молчали.

После самых общих наблюдений над особенностями детектива подросткам предлагается сформулировать основные (отличительные) законы жанра. В результате они должны отметить, что детективное произведение строится по определенным законам:

1. Основное содержание детектива составляет тайна и ее расследование.
2. Произведение имеет особую композицию — концентрическую. Завязкой его является тайна; развитие действия — это то расследование, которое ведет мастер сыска; кульминация — изображение преступника; развязка — суждение сыщика, объясняющее тайну.
3. Герои статичны и, подобно сказочным персонажам, наделены определенной функцией. Главный герой — детектив — легко узнаваем, оригинален, что достигается за счет специальных приемов, используемых автором.
4. Язык детективного произведения довольно прост, лишен описаний, лирических отступлений.

Следующий этап — работа с детективным рассказом Артура Конан Дойла «Пестрая лента». (Желательно, чтобы произведение

было прочитано учащимися до занятия.) Цель — расширить представление учеников о детективе как литературном жанре. В центре внимания — конан-дойловский рассказ из серии о Шерлоке Холмсе, который сам автор называл в числе лучших своих произведений о Великом Сыщике. И вообще, по справедливому замечанию А. Гениса, «рассказы о Холмсе — свернувшаяся в клубок литературная вселенная, ее белый карлик» [42, с. 53].

Первый вопрос связан с темой произведения: о чем повествует «Пестрая лента»? Этот простой вопрос может оказаться трудным для школьников. С одной стороны, они знают, что главное в детективе — ответ на вопрос «Кто убил?». Детективного произведения без убийства не бывает (за редким исключением). Сатерленд Скотт утверждал: «Детектив без убийства — все равно что омлет без яиц». Значит, рассказ о раскрытии совершенного преступления.

С другой — произведение наполнено странными, таинственными событиями (кочующие цыгане, экзотические животные, тихий свист и, наконец, смерть девушки при отсутствии каких бы то ни было улик...). Рациональных объяснений трагедии сестра погибшей не находит. Значит, их должен найти частный детектив. И это тоже тема произведения. Она переплетается с первой. Без объяснения страшных событий ответить на вопрос «кто убил?» нельзя.

Учащимся предлагается выделить сцены, происходящие непосредственно на Бейкер-стрит (в квартире Холмса).

- С кем происходит знакомство в первой сцене? Что становится известно о посетительнице благодаря наблюдательности частного детектива?
- В каком состоянии девушка предстает перед Холмсом и его помощником? Чем вызвано это состояние? Что заставило ее обратиться к Великому Сыщику?
- Сцена вторая — явление мистера Ройлотта. Можно ли после грубой выходки персонажа с уверенностью утверждать, что он — преступник? Что необходимо для подобного рода выводов?

Итак, школьники отмечают, что задача перед сыщиком поставлена посетительницей — дать ответ на вопрос «кто убил?». На самом же деле задача значительно сложнее. Нужно не только найти убийцу, изобличить его, но и предотвратить очередное хитроумно замысленное преступление.

Изобличить преступника можно лишь с помощью неопровержимых доказательств — улики. Писатель Даниэль Клугер называет их «рифмами» детективного повествования: «В детективном произведении рифмуются улики» [57]. Именно улики (поиски улик) помогают выстроить цепочку интеллектуального расследования. По ходу следствия Шерлок Холмс собирает улики, т.к. «детектив питается уликами» (А. Генис). Стоит ли в таком случае читателю (особенно юному!) пренебрегать поиском улик? *Следует «включить» в этот процесс («детективную литературную игру») и подростков, т.к. детектив, по утверждению Н. Берковского, — «отличная школа пыливости и логики». Пусть юные читатели странствуют в «лабиринте детектива», пусть совершенствуют свои навыки работы со словом, внимание к деталям текста.* Таково назначение произведений этого жанра. В.П. Булычева отмечала: «В талантливых детективных историях читателю представляется возможность самостоятельно разрешить это уравнение (разгадать тайну. — Г.П., Е.Р.) при помощи предоставленных ему данных, что потребует определенной умственной работы. Таким образом, чтение детектива сродни решению хитрых арифметических задач» [29, с. 34].

Направят учеников в их поиске улик следующие вопросы:

- Кто он такой мистер Ройлотт? Перечитайте его портрет, данный доктором Ватсоном. Как эту впечатляющую маску дополняет описание, сделанное намеченной жертвой? Что поражает во внешнем облике персонажа, его поведении?
- Загляните в его прошлое. Какие детали из «индийской жизни» Ройлотта особенно ярко характеризуют его?
- Как ведет себя Ройлотт, поселившись в родовом имении? Что собой представляет обиталище Ройлотта? На какие размышления наводит описание места трагедии? Сопоставьте свое впечатление от обиталища с впечатлениями Д. Клугера: «Чувство необъяснимого ужаса впервые в жизни я испытал при чтении рассказа Артура Конан Дойла «Пестрая лента». <...> До сих пор помню то ощущение, ни разу мною не испытанное ранее. Пытаясь много лет спустя вспомнить и понять, что именно меня напугало, постепенно пришел к выводу: во всяком случае, не преступление и не чудовищные планы преступного доктора, разрушенные великим сыщиком. Более всего меня напугали животные, фигурировавшие на страницах рассказа. Не только и даже не столько змея-убийца, сколько павиан, гиена и леопард».

пард, свободно разгуливавшие по двору. Источником ужаса, как я сейчас понимаю, стала атмосфера, окружавшая фигуру главного героя, Шерлока Холмса...» [57].

- Как вы думаете, с какой целью в рассказе рисуется именно такая гнетущая атмосфера?
- Аббат Фариа — герой романа А. Дюма «Граф Монте-Кристо», — пытаюсь помочь безвинно осужденному Дантесу выяснить правду, говорил: «...если хочешь найти преступника, ищи того, кому совершенное преступление могло принести пользу». Докажите, что Ройлотту убийство падчерицы (падчериц) было выгодно.

Мотив, причина, по которой совершено убийство, — это то, без чего детективное произведение обойтись не может. Причем побуждения, из которых действовал убийца, всегда самые «земные»: алчность, деньги, страх перед разоблачением и т.п. Что становится мотивом преступления в случае с мистером Ройлоттом?

- Д. Клугер, рассматривая роль сыщика в детективном произведении, пишет: «Всякий раз, раскрывая книгу Агаты Кристи или Артура Конан Дойла... читатель знает, что ни при каких обстоятельствах сыщик не может проиграть. Как бы ни разворачивался сюжет, сколь хитроумной ни была интрига, раскручиваемая преступником, в конце концов Эркюль Пуаро и Шерлок Холмс... припрут убийцу к стенке, изобличив и обезвредив его» [57]. Какими методами оперирует Великий Сыщик? Какие качества его натуры проявляются при этом?
- За традиционным поединком сыщика и преступника всегда стоит тема возмездия. Как наказан Ройлотт? Почему именно от собственного «оружия» — укуса прирученной змеи — погибает персонаж? Какова роль Холмса в таком исходе?
- Финал детективного рассказа — это объяснение тайны, преподнесение сыщиком результатов своих исследований «в изящной упаковке логических умозаключений». Перечитайте их. Вспомните, какие улики в процессе «детективной литературной игры» выявили вы в доказательство виновности Ройлтта. Назовите и истолкуйте их.
- Какие улики, судя по рассуждениям Холмса, в вашем поиске остались без внимания? А какие были интерпретированы (объяснены) иначе?

Завершить занятие может работа над созданием устного отзыва/эссе о рассказе Конан Дойла. Подготовке к речетворчеству может способствовать, например, работа (эссе) Марии, участницы конкурса «Книжный эксперт XXI века», проведенного интернет-журналом «Папмамбук»:

Мир таинственных преступлений

Любите ли вы разгадывать загадки? Если да, то эта книга точно для вас! Она называется «Записки о Шерлоке Холмсе». Ее написал гениальный писатель Артур Конан Дойл.

Открывая эту книгу, вы погружаетесь в загадочный и непредсказуемый мир.

Шерлок Холмс — знаменитый сыщик, который разгадывает преступления ради удовольствия и чтобы помочь людям, с которыми случилось что-то таинственное. Он раскрывает преступления дедуктивным методом. Очень часто Шерлок Холмс идет на смертельный риск. И, конечно, верный доктор Ватсон на все готов ради своего лучшего друга. Вместе они решают тысячи тайн и задерживают столько же преступников.

Я даже чувствовала себя в опасности, пока преступники были на свободе. И только когда они оказывались под арестом, испытывала облегчение.

Это потрясающая книга, когда я ее прочитала, она стала одной из моих любимых [116].

Разумеется, предложенный нами отзыв нельзя отнести к образцовым. Поэтому следует предложить подросткам высказать свои суждения о его достоинствах и недостатках. Затем необходимо обратиться к комментариям, сделанным к эссе членом оргкомитета конкурса, главным редактором интернет-журнала «Папмамбук», писательницей М. Аромштам: «Мария, все-таки надо было поподробнее написать о книге. Там же много рассказов, они все разные. Наверняка у Вас есть любимая история. Что Вас привлекло в самом Шерлоке Холмсе? Было ли Вам в каких-то моментах смешно? Или все время страшно? Читали ли Вы еще какие-нибудь детективы? Почему, как Вы думаете, детям полезно читать детективы? Или, может, это не так?» [116].

Далее вполне уместно будет включить в занятие работу по редактированию эссе с учетом комментария писательницы. Но возможно

и создание подростками собственного устного отзыва о рассказе «Пестрая лента». Они также могут обращаться к советам М. Аромштам.

Таким образом, работа с детективами не только расширяет читательский массив подростков и делает само чтение для них привлекательным, но и формирует у юных читателей «жанровое ожидание», развивает внимание к слову, детали, совершенствует речевую культуру.

Следующий этап постижения канонов детектива — «речевой». Задача подростков здесь имеет вполне определенный характер — составить советы для тех, кто желает научиться писать детективные истории. И как показывают наблюдения, давать советы по написанию детективов у их юных любителей получается. У них, разумеется, не двадцать правил, как у Уилларда Хэттингтона (псевдоним — Стивен Ван Дайн) — английского писателя-детективщика, и не десять, как у Рональда Нокса, тоже англичанина, основателя Детективного клуба (с его правилами читатели, конечно, знакомятся), но тем не менее, если следовать советам подростков, детективная история получится.

Правила для желающих написать детектив

(Каждый уважающий себя сочинитель должен неукоснительно соблюдать их.)

- 1. Число действующих лиц должно быть ограничено (не более 5–6).*
- 2. Преступником должен быть тот персонаж, который появляется в произведении с самого начала.*
- 3. В события не должны вмешиваться потусторонние силы.*
- 4. Преступник не может использовать сверхсекретное или несуществующее оружие, а также неизвестные яды.*
- 5. Детективу не должен помогать счастливый случай.*
- 6. Детектив не может сам оказаться преступником.*
- 7. Помощник (друг) детектива должен быть наивен и несколько простоват.*
- 8. Мотив преступления должен носить частный характер.*
- 9. Все подробности, улики должны описываться по ходу рассказа.*
- 10. Загадка (тайна) должна иметь один ответ и поражать читателя.*
- 11. В детективном произведении нет места развернутым и красочным описаниям и прочим красотам (Дима Т.).*

Завершает этап формирования представления о детективе как литературном жанре сюжетная игра, в которой подросткам предла-

гается «выступить» в роли детектива (Холмс, Пуаро, мисс Марпл, Люпен, Каменская или кто-то другой — по выбору «ведущего расследование»). Для «детективного расследования» учителем (или кем-то из учеников) составляется задача, дается также описание тайны, «представляются» действующие лица (кроме детектива и его помощника). Считаем, что и задача, и тайна, и действующие лица истории могут быть взяты из любого детективного рассказа, неизвестного юным читателям.

Следующее занятие является в чистом виде «речевым» и напрямую зависит от результатов работы подростков на предыдущем занятии. Цель его — формирование умений разработки одного из компонентов детективной истории. При этом компонент композиции выбирается самый сложный, например, развязка. Предлагается составить суждение от лица сыщика, объясняющее тайну (герой-детектив — по выбору ученика).

Задание достаточно сложное. Поэтому сама тайна (преступление), а также необходимые сведения о персонажах сообщаются ученикам. Чтобы обеспечить юным создателям детективной истории ситуацию успеха, тайна «берется» из известного детективного произведения, но слегка видоизменяется. В нашем случае работа основывалась на рассказе Конан Дойла «Союз рыжих». Мы сознательно строили задание на основе одного из известных произведений Дойла. Разумеется, подросткам давалась полная свобода в их речевых действиях. Но в случае затруднения они могли воспользоваться «подсказкой» писателя, однако не напрямую, а приспособив ее к заданной ситуации.

Вот как это подавалось.

Действующие лица:

Лавочник — человек самодовольный, тупой и медлительный; самое примечательное в нем — это узкий лоб.

Помощник лавочника — расторопный человек неопределенного возраста; на правой щеке у него белое пятно от ожога кислотой, в ушах дырочки для серег. Главное его достоинство — готов служить за половинное жалование. Недостаток один — страстное увлечение фотографией; для того, чтобы проявить пластинки, он во время работы часто ныряет в погреб.

Служанка — девочка лет четырнадцати.

Хозяин конторы, представитель Союза узколобых — маленький юркий человек с узким лбом.

Детектив — молодой человек, курит трубку. Наделен проницательностью и блистательной логикой мышления. Расследование ведет, отдавая предпочтение разного рода уликам и собственной интуиции.

Ассистент — молодой человек, очень старательный и любопытный.

Инспектор полиции — молодой человек; отважный, но мало смыслящий в своей профессии.

Хозяин ювелирного магазина — весьма уверенный в себе человек, сварливый и категоричный.

Тайна:

К детективу и его ассистенту является лавочник с просьбой помочь ему выяснить, кто те люди, которые сыграли с ним странную шутку, и ради чего они это сделали.

Шутка же состояла в следующем.

Однажды помощник показал лавочнику необычное объявление в газете.

«СОЮЗ УЗКОЛОБЫХ во исполнение завещания покойного Хопкинса из Пенсильвании.

ОТКРЫТА новая вакансия для члена Союза. Предлагается жалование десять долларов в неделю за чисто формальную работу. Каждый узколобый не моложе двадцати лет, находящийся в здравом уме и трезвой памяти, может претендовать на вакантное место. Обращаться лично к представителю Союза в пятницу, в 11 часов, в контору Союза, Флит-стрит, 13».

Помощник настойчиво уговаривал своего хозяина попытаться занять вакантное место в Союзе узколобых, так как все основания для этого имелись. Лавочник, думая о деньгах, поддается на уговоры, идет в сопровождении помощника в контору Союза, и там ему предлагают занять вакансию, находя его кандидатуру самой достойной. Работа его состояла в том, что каждый день он должен был неотлучно проводить четыре часа в конторе и переписывать статьи из энциклопедического словаря.

Лавочник исправно выполнял свои обязанности в Союзе, и за это ему платили десять долларов в неделю. Но через месяц, когда он, как обычно, утром подошел к конторе, то таковой на прежнем месте не обнаружил, а увидел лишь объявление: «Союз узколобых распущен 30 сентября сего года».

Самостоятельное выяснение причин происшедшего не дало результатов. Это и заставило лавочника обратиться к детективу-мастеру.

После выполнения этого задания юным читателям предлагалось попытаться составить свою задачу для детективного расследования, указать действующих лиц, их отличительные особенности и описать тайну, которую необходимо раскрыть, а также придумать название детективной истории.

Очередное занятие в системе занятий по овладению навыками «сочинительства» текста детектива — это занятие, на котором ученикам предстояло 1) разработать и презентовать сюжет детективной истории, «биографии» персонажей; 2) создать на основе придуманного сюжета сценарий ролевой игры (можно работать с одной из составляющих сюжета, например, расследованием, которое ведет сыщик).

Работа на материале детективов позволяет не только научить подростков создавать высказывания по канонам данного жанра, но и дает возможность для развития речевых умений более высокого уровня. К таким умениям мы относим творческое использование «чужого слова» и «чужих» стиливых приемов (словоупотребления, синтаксических конструкций, приемов построения сюжета и композиции) для создания стилизации и пародии.

Тема следующего занятия — «Пародия на жанр детектива». Начинается работа с создания гипотетической ситуации: школьникам предлагается выступить в роли литературоведов-экспертов и доказать или опровергнуть обозначенное в подзаголовке одной детективной истории авторство. Для «экспертизы» дается рассказ «Пропавшая калоша Добблса», в подзаголовке которого указано: «Соч. А. Конан Дойла». Задача «экспертов» — доказать или опровергнуть обозначенное авторство, построив заключение в форме рассуждения-доказательства. Как правило, подростки успешно справляются с ролью «экспертов» и делают верный вывод: детективная история рассказана не Конан Дойлом — автор не мог так смеяться над своими героями, Великим Мастером и его ассистентом.

Что же в таком случае представляет собой прочитанная история? Комический образ стиля Артура Конан Дойла. Имя автора, создавшего смешную детективную историю, — А.Т. Аверченко. Произведение Аверченко — пародия на стиль, писательскую манеру Конан Дойла.

Далее ученикам предлагается самостоятельно дать определение пародии и соотнести его с толкованием понятия «пародия», данным в Энциклопедическом словаре юного литературоведа: «Пародия — это комический образ художественного произведения, стиля, жанра».

Необходимо отметить, что пародирование состоит в «передразнивании», переворачивании серьезного в смешное.

Для того чтобы выйти на приемы создания пародии, подросткам предстоит решить один из довольно сложных вопросов:

- Вам было предложено доказать или опровергнуть утверждение, что «Пропавшая калоша Добблса» — это соч. А. Конан Дойла. Подумайте, почему такое задание возможно? Что в произведении позволяет ставить вопрос об авторстве Конан Дойла?

Юные сочинители отмечают, что основанием для постановки такого вопроса является то, что чисто «внешне» произведение Аверченко очень похоже на детективную историю Конан Дойла, так как пародист берет любимых героев Мастера, его сюжет, пользуется его излюбленными языковыми средствами.

Однако, несмотря на внешнее сходство, произведение А. Аверченко комическое. Каковы же приемы создания пародии? — вот задача, которую предстоит решить школьникам.

Далее работа учащихся организуется по следующим вопросам:

- Какие особенности стиля Конан Дойла «передразнивает» писатель-юморист?
- Вспомните, чему отдавал предпочтение Мастер в изображении своих героев. Что «делало» героев легко узнаваемыми?
- Что было свойственно Шерлоку Холмсу? Назовите внешние и внутренние приметы героя, которые постоянно подчеркивал создатель произведений о Великом Сыщике.
- Что является особенностью натуры доктора Ватсона?

Эти и подобные им вопросы необходимы для того, чтобы подростки получили достаточно четкое представление о стиле Конан Дойла, который им предстоит пародировать.

Следующие вопросы и задания ориентированы на то, чтобы раскрыть приемы создания пародии. Как же «передразнивает» А. Аверченко манеру Конан Дойла изображать своих героев? «Лишает» ли пародист Холмса и Ватсона присущих им особенностей? Оказывается, отмечают учащиеся, пародист подчеркивает в героях пародируемого им писателя те же особенности, но делает их смешными. Например, Аверченко пишет: «Холмс взял протянутую калошу, осмотрел ее, понюхал, полизал языком и наконец, откусивши кусок, с трудом разжевал его и проглотил». Разумеется, ничего подобного с калошей сыщик в ис-

ториях Конан Дойла не делал, а все это пародист придумал, чтобы посмеяться над чрезмерным пристрастием Холмса к уликам.

- Какие приемы создания комического использует Аверченко, изображая Великого Сыщика и его ассистента?

Отвечая на этот вопрос, ученики называют такие приемы комического:

1. Несоответствие (несоответствие задачи, которую дает доверитель, способностям детектива и др.).
2. Неожиданность в ответах и поступках (например, Ватсон, желая подчеркнуть увлечение своего друга музыкой, дает самые неожиданные названия музыкальным произведениям, исполняемым им, — «ноктюрн Нострадамуса», «полонез Васко-де-Гама» и др., что свидетельствует об ограниченности, пафосности ассистента).
3. Гипербола (преувеличено количество вопросов и восторгов Ватсона и др.).

После подобного рода работы следует познакомить подростков с основным приемом комического, который использует Аверченко в своей пародии, — утрированием. Учащиеся находят примеры утрирования в тексте пародии, отмечают, что утрируются (искажаются), как правило, глубокомысленные суждения Холмса, его выводы: в пародии они касаются вещей незначительных — флюса Ватсона, материала, из которого сделана калоша; утрируется (преувеличивается) ограниченность Ватсона: его вопросы и наблюдения очень примитивны и др.

Необходимо, чтобы ученики выделили и другие авторские приемы, пародируемые Аверченко. Для этого их внимание обращается на композицию пародии, фразы, заимствованные «королем смеха» у мастера детектива. С какой целью это делается? Наблюдения школьников оказываются верными, и это позволяет им правильно вычленил авторские приемы, которые высмеивает пародист, и цель этого. Так, юные читатели отмечают, что Аверченко утрирует (искажает) традиционную для авторов детективов композицию произведения: сознательно исключает такие ее значимые элементы, как изображение преступника и объяснение тайны, что «снижает» образ сыщика, делает его комичным. Пародист также утрирует склонность Конан Дойла к обязательному подчеркиванию значительности и загадочности любого дела Холмса, необычности обстановки, в которой

доверитель обращается к сыщику. Для этого Аверченко заимствует у писателя целые фразы: «Я мог бы рассказать еще... но так как здесь замешаны коронованные особы, то это не представляется удобным»; «Кроме этого преступления, Холмс открыл и другие, может быть, более интересные, но я рассказал о ... как о деле, наиболее типичном для Холмса»; «Мы сидели в своей уютной квартире на Бэкер-стрит в то время, когда за окном шел дождь и выла буря». Такой прием делает стиль мастера детективного жанра узнаваемым.

Результатом наблюдений должно стать речевое высказывание на тему «Что необходимо знать и уметь, чтобы создать пародию на стиль писателя».

Что необходимо знать и уметь,
чтобы создать пародию на стиль писателя

1. Внешние признаки (одежда, манера поведения, увлечения) детектива и его помощника.
2. Внутренние приметы (привычки, особенности натуры) мастера сыска и его помощника.
3. Композицию детективного произведения.
4. Отдельные фразы и слова, которые пародируемый автор использует особенно часто.
5. Приемы создания пародии (несоответствие, преувеличение, утрирование).

Следующим видом речетворчества подростков является самостоятельное создание пародии на стиль любого писателя-детективщика.

Позволим себе привести в качестве примера одну из работ, написанных в жанре пародии на произведение Конан Дойла.

Предпоследнее последнее дело Холмса

С тяжелым сердцем приступаю я к последним строкам этих воспоминаний, повествующих о необыкновенных приключениях моего друга Шерлока Холмса.

Как и всегда, все началось ненастным вечером. Я зашел к моему приятелю Холмсу, в его уютную квартиру на Бейкер-стрит. Он лежал на кушетке в оранжевом синтетическом халате и играл на скрипке мой любимый «Кошачий полонез». Справа от Холмса было несколько трубок, набитых марихуаной, а слева, на стуле, — груда смятых ве-

черних газет, которые он, видимо, недавно внимательно исследовал, так как рядом с ними лежали лупа и пинцет.

— Я пришел не в урочный час?

— Ах, что вы, Ватсон! Вы пришли как нельзя более кстати! — воскликнул Холмс.

Взяв со стула, из-под вороха газет, шляпу, Холмс спросил меня:

— Что вы можете сказать об этом, мой дорогой, даже бесценный, Ватсон?

— Ну...

— Ну же, Ватсон, смелее. Это все очень просто!

— Это... это... Это — шляпа...

— Bravo, Ватсон! Вы делаете потрясающие успехи. Действительно, это — шляпа. Вы не замечаете, Ватсон, что она черная, да к тому же еще и мужская?!

— Как вы узнали, Холмс! — воскликнул я, потрясенный, как всегда, проницательностью друга.

— Элементарно, Ватсон. Вы видите, вот здесь написано «Мистер Мориарти»? Следовательно, шляпа мужская.

— Гениально и непостижимо! Но как вы узнали, что она черная?

— Опыт, Ватсон, и чуточку везения... Но мы отвлеклись, мой друг. Итак, вы что-нибудь знаете о мистере Мориарти?

— Нет.

— Он — Наполеон преступного мира, организатор всех злодеяний и нераскрытых преступлений в нашем городе!

— Но откуда вы об этом знаете, Холмс?!

— Элементарно, Ватсон. Из газет...

Это было поразительно! Я был сражен сыскными способностями моего друга. Его логика, талант, интеллект повергли меня в неописуемый восторг. Кто еще из детективов мог так быстро определить цвет шляпы и имя ее владельца?!

— Понимаете, Ватсон, — произнес абсолютно спокойным голосом Холмс, — он хочет убить меня, возможно, что даже здесь и сейчас...

— За что, Холмс?! Неужели это его кошке вы наступили на хвост в минувший четверг?! Этот злодей прознал и хочет отомстить вам? О коварный!..

— Нет, Ватсон, все гораздо сложнее. Эта шляпа может стать существенной уликой против Мориарти. Если я отнесу ее в полицию, ему — конец.

— Вы шутите, Холмс! Неужели этот человек осмелится прийти к вам и убить вас в вашем собственном доме?!

— Да! — выкрикнул Холмс и метнулся к камину. Сделав несколько быстрых движений, он исчез в дымоходе.

— Что вы делаете?! — крикнул я, глядя, как исчезает в трубе его пятка.

— Элементарно, Ватсон: по пистолету, приставленному к вашему виску...

Эти последние слова Холмса ошеломили меня. Я растерянно посмотрел вокруг и увидел незнакомца, который, поняв, что ошибся, принимая меня за Холмса, бросился в сторону камина и исчез в дымоходе.

Вскоре на улице послышался шум. Я выбежал из уютного домика на Бейкер-стрит. Ни Холмса, ни незнакомца не было. И вдруг... О ужас! Я увидел их! Они балансировали на краю крыши, пытаясь столкнуть друг друга вниз. Вдруг Холмс и Мориарти с воплями упали на землю. Внутри у меня все оборвалось... Надежды, на то, что друг жив, не было...

Я побежал, чтобы сообщить эту прискорбную весть своей жене и снять значительную сумму денег со своего банковского счета на похороны Холмса.

По дороге меня догнал какой-то человек в приплюснутой черной шляпе, грязном халате. Он шел, согнувшись почти пополам, и держался рукой за спину.

— Молчите, Ватсон, — пошептал незнакомец, выплюнув пару зубов, — на мне шляпа Мориарти, но об этом никто не должен знать.

— Это вы, Холмс! — обрадовался я. — Но что с вами? Что с вашей спиной?

— Элементарно, Ватсон, радикулит... — ответил Холмс, и мы побрели пить наш любимый кофе...

Кроме этого преступления, Холмс раскрыл и другие, может быть, более интересные, но я рассказал о победе над коварным Мориарти как о деле, наиболее типичном для Холмса (Евгений О.).

Также юным сочинителям предлагается составить сценарий буктрейлера к своему пародийному произведению. Обращается внимание на то, что буктрейлер — это самобытный жанр, который объединяет литературу, визуальное искусство и Интернет. Буктрейлер может являть собой: 1) короткий видеоролик по мотивам книги; 2) видео аннотации произведения; 3) ролик-миниатюру, включающий самые яркие моменты произведения, визуализирующий ее содержание; 4) видеоролик, рассказывающий в произвольной форме

о каком-либо произведении. По способу воплощения текста буктрейлеры бывают: игровые (мини-фильм по произведению), неигровые (набор слайдов с цитатами, иллюстрациями, книжными разворотами, тематическими рисунками, фотографиями и т.п.), анимационные (мультфильм по произведению). По содержанию различают: буктрейлеры повествовательные (презентующие основу сюжета произведения), буктрейлеры атмосферные (передающие основные настроения книги и ожидаемые читательские эмоции), буктрейлеры концептуальные (транслирующие ключевые идеи и общую смысловую направленность текста) [28, с. 3–7].

В процессе обсуждения того, каким может быть буктрейлер, рекламирующий содержание детективного рассказа, подростки отмечают, что в их случае (в условиях занятия) он может быть неигровым по способу воплощения, а вот по содержанию — как повествовательным, так и атмосферным. И если сюжет («тайна») у каждого автора-ученика будет свой, то основное настроение произведения будет примерно одинаковое — таинственность, страх, ожидание...

Сценарии презентуются, выбираются лучшие, которые впоследствии их создатели могут реализовать, создав ролик, и при желании разместить на популярном видеохостинге.

Как правило, подростки с удовольствием создают буктрейлеры к произведениям. Вот, к примеру, сценарий Евгения О., пародия которого на стиль Конан Дойла представлена выше.

Сценарий буктрейлера к рассказу-пародии «Предпоследнее последнее дело Холмса»

Слайд 1

Затемненный, как бы сквозь мрак проступающий портрет Великого детектива. Сверху титры — название рассказа «Предпоследнее последнее дело Холмса». Оно красного цвета, с подтеками крови.

Музыка — траурная.

Слайд 2

Комната Холмса. Детектив в оранжевом халате сидит на диване и играет на скрипке что-то грустное, тягучее. Справа от Холмса на подставке — курительные трубки с марихуаной, слева на столике — груда смятых газет.

Музыка — минорная.

Слайд 3

Комната Шерлока Холмса. Он по-прежнему сидит на диване. Но в руках держит черную шляпу, повернув ее вниз дном. На ленте, прикрепленной к внутренней стороне, надпись «Мистер Мориарти».

Музыка — тревожная.

Слайд 4

На развороте газеты злобещая фигура Мориарти и надпись «Наполеон преступного мира».

Музыка — еще более тревожная.

Слайд 5

Холмс наполовину исчезнувший в дымоходе камина. Испуганный и удивленный Ватсон, к виску которого приставлена рука Мориарти с пистолетом.

Музыка резко обрывается (в самом начале демонстрации слайда).

Слайд 6

Улица Бейкер-стрит. Напротив дома Холмса стоит Ватсон и смотрит вверх, на крышу. Оттуда, вцепившись друг в друга мертвой хваткой, падают Великий сыщик и Мориарти.

Слайд 7

Улица. Ватсон, удаляющийся от дома Холмса. Его преследует человек, согнувшийся почти пополам, в черной шляпе и грязном халате. Настолько грязном, что настоящий его цвет определить трудно, хотя местами и проглядывают оранжевые пятна.

Слайд 8

Две чашки дымящегося кофе...

Музыка: звучит скрипка, мелодия светлая, радостная.

Заключительное занятие в системе работы с детективным жанром — это создание коллажа из детективных произведений. Основное требование к подросткам — прочитать/перечитать до занятия произведения двух-трех авторов детективов.

На начальном этапе занятия юные сочинители знакомятся с разными вариантами коллажей: живописным, музыкальным, литературным (в качестве последнего можно продемонстрировать фрагменты романа Сергея Ульева (псевдоним Джек Кент) «Шерлок Холмс и все-все-все» [9, с. 7–357]). Основу, на которую будут «перенесены» герои разных детективов, ученики могут выбрать самостоятельно (как пра-

вило, по нашим наблюдениям, такой основой становится один из рассказов А. Конан Дойла или А. Кристи, реже — А. Марининой).

Таким образом, представленная нами работа с детективами доставляет не только удовольствие любителям жанра. Она в значительной степени расширяет и совершенствует литературоведческие знания учеников, а также наглядно демонстрирует, почему детектив не «вершинная» литература и что значит «формульное» произведение. Это задача «литературного» направления занятий, представленных в нашей системе. Реализация же «речевой» составляющей позволила каждому юному сочинителю попробовать свои силы в создании детектива (причем это осуществлялось постепенно: от дописывания одного компонента — к разработке сюжета детективной истории — к разыгрыванию сюжета — к пародированию жанра — созданию сценария буктрейлера — наконец, к созданию детектива-коллажа). Самое главное «приобретение» в процессе такого рода работы — формирование коммуникативно-речевых умений, креативного подхода к собственной речевой деятельности и обретение на этой основе речевой активности.

3.4. Что еще можно делать... по книге

В читателеведении есть термин «эффект Дон Кихота». Его употребляют, когда говорят о том воздействии, которое оказывает на человека чтение книг. Помните: идальго, начитавшись рыцарских романов, отправился... делать мир лучше. Так и мы, профессиональные читатели, освоив какую-то новую книгу, все время придумываем: что бы такое нам с ней (или вокруг нее) сотворить.

От книги к мини-исследованию: ...как вычленить проблему? (П. Фурнель «Читалка»)

Недавно вышедшая в свет книга «Читалка» Поля Фурнеля [18. Далее все цитаты приводятся по этому изданию] навела нас на мысль о том, что чтение может подтолкнуть с небольшой исследовательской работе, которую мы можем организовать со школьниками, отталкиваясь от текста.

С чего же начать?

В любом исследовании надо определить его предмет. И это для начинающих — самое трудное. Вот и попробуем «вычитать» предмет из книги.

Знакомство с книгой начинаем с мозгового штурма, попросив учащихся дать толкование слову «читалка», вынесенному в название. Для этого можно обратиться к словарю или задать соответствующий поисковый запрос. Для справки, по Ушакову: *Читалка* 1. *То же, что читальня, читальный зал (школьн. и вузовск., аргю). Заниматься в читалке.* 2. *Подставка, настольный пюпитр для читаемой книги (устар.).* Если ввести поисковый запрос на это слово, то в ответ нам выскочат два варианта: 1. *Читалка — это программа, специализированная для удобного чтения текста и электронных книг с компьютерного экрана* 2. *Электронная книга (e-book, kindle).* После этого можно предположить в каком значении это слово может быть употреблено в заглавии.

После выполнения задания предложим учащимся краткий пересказ сюжета книги. Он незамысловат. Известный французский издатель Дюбуа, вынужденный в свое время продать контрольный пакет акций Менье, нынешнему владельцу дела, выпускнику престижной бизнес-школы, получает от него в подарок «читалку». И этот небольшой гаджет меняет привычный распорядок жизни: с одной стороны, Дюбуа продолжает так же, как и всегда: работать над рукописями, встречаться с авторами, организовывать их встречи с читателями, с другой — вместе с пришедшими на практику в издательство студентами он ищет новый контент для гаджетов, контент, который бы погружал современного человека, в первую очередь молодого, в мир чтения. Делает он это, осознавая: в новом мире «электронного» чтения ему, человеку бумажной культуры, вряд ли найдется место.

Далее попробуем вычлениить на основе предложенных цитат проблемы книги и зафиксировать их. Для этого рассмотрим диады цитат. Все они, за исключением одной, взяты из «Читалки» П. Фурнеля. Выстроенные по принципу «столкновения», они высвечивают основные проблемы книги. Обозначим их.

1. «И упиться, упиться буквами, словами, страницами, их сладким, пыльным, острым, неповторимым запахом!» (Т. Толстая «Кысь») — «На ощупь читалка холодная. Лишь через некоторое время руками удастся ее согреть. В углу экрана дрожит пятнышком и режет глаз отражение лампы. Я ее выключаю. Теперь освещен только текст. Очко в ее пользу. Если я сейчас посмотрю на себя в зеркало — как есть, с читалкой под подбородком, — то пойму, что похож на привидение. Я — призрак бывшего читателя».

2. «Если бы меня научили, я бы в ней кино смотрел. У нее больше общего с телевизором, чем с книгами...» — «[в поисках словаря] натыкаюсь на телевизионный канал. Вот так так — у меня в руках настоящий телевизор размером с книгу. В темноте я смотрю кино <...> А может, вообще хватит читать?»
3. «Мысль о том, чтобы вывести на экран клавиатуру, мне глубоко противна. Я привык делать карандашные пометки на полях рукописи. Чтобы иметь возможность стереть их ластиком, если передумаю» — «Чем хороши заметки на полях, так это тем, что существуют автономно от авторского текста. Я делаю их карандашом, и мои торопливые записи стоят от него особняком. Не вторгаются в него, не соперничают с ним — они другие. Они ведут диалог не столько с текстом, сколько с его читателем...»
4. «Все без исключения заняты только одним — как бы впихнуть устаревшее содержание в новые формы» — «Я пока занимаюсь поиском потенциальных электронных авторов. Роюсь на разных сайтах, подбираю тексты, которые можно использовать, — помощь в чтении, игровые вселенные...» — «Сейчас с помощью гаджетов появляется возможность нового прочтения старых текстов, в том числе и в игровой форме...»
5. «Вас должны интересовать не сами гаджеты, а то, что будет внутри. Тексты, идеи, картинки, авторы. Главное — авторы. Ищите их повсюду, пишите сами, делайте что хотите — нам нужен контент» — «Еще мы разрабатываем новые подходы к самому чтению. Смысл в том, что электронный носитель позволяет читать, вернее, перечитывать текст иначе. — Это как же? — Например, текст стихотворения появляется на странице постепенно, с заданной скоростью и в выбранном вами порядке...»
6. «Ты пойми, бумажные книги совсем не исчезнут. Будет и то, и другое. Такие вещи в одну минуту не меняются» — «Лично я была бы не против, если бы мне каждое утро на айфон приходил симпатичный стишок, потом рассказик для чтения в метро, с цветными иллюстрациями, как в комиксах... Днем я пользуюсь айпадом и ноутбуком. А вечером мне нужна обыкновенная книжка, чтобы читать в постели...»

Предлагаем обсудить эти цитаты в парах (каждая пара работает с одной «диадой» и формулирует одну проблему), затем сводим все воедино, обсуждаем и записываем формулировки.

Проблема первая. Книга бумажная и электронная: что привлекает и что отталкивает в чтении каждой из них?

Проблема вторая. Современный читатель kindle — читатель или зритель? Визуальный ряд помогает в чтении или мешает ему? Обсуждая эту проблему, можно обозначить еще одну, связанную с новым форматом представления текста, в том числе и на бумажном носителе.

Проблема третья. Отношение читающего с текстом: читатель или со-автор?

Проблема четвертая. Требуется ли новый формат представления текстов обновления их содержания?

Проблема пятая. Контент для гаджета. Что составляет «новый» контент и каким ему быть для электронной книги?

Проблема шестая. Как сочетать в чтении бумажную и электронную книгу?

Определив проблематику книги, просим, разделившись на группы, составить синопсис собственного мини-исследования, которое можно провести в русле обозначенных выше проблем (сразу оговоримся: исследование может включать только те проблемы или проблему, которая интересна конкретной группе).

Напомним, что синопсис — это описание, изложение, обзор в сжатой форме без аргументации и рассуждений. Синопсис может быть создан в следующем формате:

Название мини-исследования _____

Пять ключевых словосочетаний, отражающих актуальность темы:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Проблема (или цель) мини-исследования:

Ключевые понятия мини-исследования (не более 5):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

После обсуждения представленных синопсисов предлагаем учащимся (это домашнее задание) составить библиографию мини-исследования, насчитывающую не менее пяти источников. Первый источник предлагаем сами.

- Революции в мире книг и чтения. Книга бумажная и электронная в руках современного читателя: культурная потеря или обретенная возможность? Перспектива чтения: Дж. Меркоски «Книга 2.0. Прошлое, настоящее и будущее электронных книг глазами создателя Kindle».
- Визуальный ряд и чтение: Взаимодополнение или противостояние? Помогает ли картинка читать текст или отвлекает от него? Перспектива чтения: Е. Герчук «Архитектура книги».
- Художественное произведение и новые формы его предъявления юному читателю: как автор «включает» читателя в процесс чтения. Перспектива чтения: Э. Вайнер «Близняшки Темполтон. Есть идея!» (художник Дж. Холмс).
- Взаимодействие автора и читателя на страницах бумажной и электронной книги: принципиальное различие. Перспектива чтения: Мурашова Е.В. «Все мы родом из детства» (глава «Чтение»).
- «Новый» текстовый контент для современного гаджета: Перспектива чтения: Ю. Щербинина «Текст — книга — коммуникация».
- «Это положение называется неустойчивое равновесие, и лучше него нет ничего на свете» (П. Фурнель): Перспектива чтения: Ю. Щербинина «Время библиоскопов. Современность в зеркале книжной культуры».

На следующем занятии каждая группа представляет свой список найденных источников и кратко аннотирует каждый из них.

«Диковинные задания», помогающие начать писать (Д. Алмонд «Меня зовут Мина»)

Великий методист XX века М.А. Рыбникова определила путь освоения литературы как путь «от маленького писателя к большому читателю». Это высказывание уже давно стало афоризмом, своеобразным «памятником» методической мысли... и «замузеилось». Иными словами, постоянно цитируя Рыбникову, мы все последовательнее и последовательнее игнорируем предложенный ею путь, т.е. последовательно отказываемся от собственно творческих, заменяя их на работы интерпретирующего характера. Едва ли не с пятого класса мы учим писать отзыв о прочитанном, характеристику героев и т.д. Но часто ли мы учим детей сочинять сказки и истории, писать лимерики или пародии, придумывать эпизоды, сочинять фанфики и придумывать буктрейлеры? Тем самым «школьная» литература (как урок и как «круг текстов») приходит все в большее противоречие с тем, что и как читают современные школьники. Постоянно ссылаясь на Рыбникову, мы не берем в расчет то, на чем она выстраивала свою систему: «Настоящий органический курс литературы может быть построен на сочетании читательского восприятия и анализа с творческим опытом учащихся» [84, с. 187]. Именно поэтому в школу должно вернуться то, что сейчас во всем мире именуется «креативным письмом» [см. подробнее: 59]. Отечественная методика уже начала поиски в этом направлении. Именно поэтому так актуален вопрос о корпусе текстов, на которых можно учить этому, о жанровых разновидностях (вместо пресловутых сочинения-описания, сочинения-рассуждения и проч.) и о методическом инструментарии. Безусловно, им для учителя-словесника в первую очередь будут книги: не пресловутые устаревшие «методические руководства» по развитию речи, а книги о творчестве, например, «Учись видеть» М. Москвиной и «Право писать» Дж. Кэмерон. На первых порах учителю и ученикам могут вполне пригодиться «Книга моих историй» Луи Стоуэлл и «Книга моих стихов» М. Лукашиной, созданные в жанре до боли знакомых любому учителю «тетрадей на печатной основе». Используя эти книги (или фрагменты из них, которые лежат в свободном доступе в «Лабиринте» или на сайте издательства «Манн, Иванов и Фербер»), можно помочь ученикам не

только освоить алгоритм «сочинения историй» и «писания стихов», но и научить их создавать собственные «творческие копилки» и пополнять их списками сюжетов, вариантов названий и имен героев, интересных слов и реплик диалогов, т.е. собирать и систематизировать все то, что современный писатель Людмила Улицкая именует «священным мусором».

Однако мало увидеть, придумать и собрать заготовки, надо еще написать текст. Как обычно происходит эта работа? Вот всем знакомая учебная ситуация, описанная Дэвидом Алмондом в романе «Меня зовут Мина»:

«Миссис Черпенс в это время объясняла, что мы будем сейчас писать рассказ. Каждый — свой рассказ. А начать надо с чего? Правильно! С плана!»

— Это понятно? — спросила она.

— Конечно, понятно, — ответили мы.

Тогда... я написала план. У моего рассказа будет вот такое название. Начинаться он будет так. Я записала план очень-очень аккуратно.

И показала его миссис Черпенс. План ей понравился. Она даже улыбнулась мне и сказала:

— Умница, Мина. Хороший план. Теперь можешь написать рассказ.

Но когда я начала писать, рассказ не захотел идти по плану. Слова не слушались, они танцевали и замирали в столбе света, как мошки. А потом разлетелись по причудливым траекториям в разные стороны. И рассказ мой вместе с ними. В совершенно неожиданных направлениях. Мне рассказ очень понравился, но мисс Черпенс рассердилась. Взяла мой план в одну руку, рассказ в другую и стала сличать:

— Тут нет ничего общего! — провозгласила она скрипучим голосом.

— Вы о чем? — спросила я.

<...>

— Твой рассказ не сходится с планом.

— Он не захотел сходиться.

— Кто «он»? Что ты несешь?

— Я несу, что рассказ не захотел сходиться с планом.

<...>

Учительница швырнула мне на парту и план, и тетрадь с рассказом.

<...>

И отвернулась. И попросила Саманту прочитать вслух то, что у нее получилось. А получилось у нее что-то дурацкое про чудо-девочку

с кудряшками и про ее миленькую кошечку, и все это было расписано идеально по плану, и ничего там неожиданного не происходило! Там вообще ничего не происходило» [2, с. 13–15. Из текста книги взяты все «диковинные задания», представленные ниже].

Именно это событие (рассказ не захотел сходиться с планом, и Мина тоже не захотела учиться у миссис Черпенс) послужило завязкой сюжета.

Чтение этого фрагмента также может стать «завязкой» одного из занятий вне стен классной комнаты.

Начинается оно с разминки «Игра слов категорически разрешена» (о такой табличке на двери класса мечтает Мина, ведь «слова — как котята! Они любят, чтобы с ними играли»). Приведем примеры нескольких заданий. Первое задание для слушателей: вспомнить тексты, построенные на игре в слова или со словами. Второе задание: «Как интересно цепляются друг за дружку слова!». Присутствующим на занятии предлагается вывести «закон сцепления» слов, обратившись к стихотворению Романа Сефа «Часы»:

*Стоя лежать
И лежа бежать,
Лежа стоять
И стоя бежать
Не ухитрился
Никто из ребят.*

*Только
Часы наши
Лежа стоят.*

Затем ученикам предлагается поработать с книгой (для этого достаточно просто ее пролистать: издательская игра со шрифтами (все «диковинные задания» выделены шрифтом и заливкой) и найти все «диковинные» задания и — по возможности — «образцы» из выполнения, написанные Миной. Дальше работа идет по группам.

Последовательно представим все задания из книги, дав к одному из них образец выполнения с «сопроводительным» вопросом:

- Написать о себе, как будто ты — не ты, а кто-то другой (от третьего лица). Вот что предлагает Мина: «Запишу-ка я для нее [для мамы] историю про мое путешествие в Мир-иной. И может быть, даже позволю прочитать. Вдруг, если это запи-

сать, мне самой станет понятнее. <...> Сначала я собиралась написать рассказ о Мире-ином от первого лица: “Я пошла туда-то, я сделала то-то”. Но потом поняла, что так не получится. Лучше я чуть-чуть отодвинусь, чтобы вышло: “Мина пошла туда-то, Мина сделала то-то”. Ну вот, пишу». Почему, когда создаешь текст о себе, лучше «отодвинуться»?

- «Написать о ком-то другом, как будто о самом себе (от первого лица)».
- «Посмотреть на пыль, которая танцует в луче света». Найдите в книге другие задания «на рассматривание». Почему они перемежаются с заданиями на создание текста?
- «Написать стихотворение, где одно и то же слово повторяется и повторяется, пока полностью не утратит смысл (лучше использовать слово, которое не нравится, которое пугает или тревожит)».
- «Создать на странице пустоту (это очень просто), внимательно эту пустоту рассмотреть (это очень просто и очень интересно)».
- «Исписать целую страницу словами, от которых радостно», «исписать целую страницу словами, от которых грустно» (радостная и грустная версия «диговинного задания»).
- «Написать целую страницу белиберды, заодно сочинить много прекрасных новых слов. Это может привести к очень нелибердовым результатам».
- «Написать длинное предложение на всю страницу и написать одинокое слово в центре страницы».

Безусловно, эти задания имеют в чем-то и терапевтический эффект, потому что помогают ученику преодолеть внутренний барьер перед чистым листом бумаги. В отдельный блок можно выделить задания на свободное письмо (обычно оно формулируется как «пишите, о чем хотите» и вызывает наибольшие трудности, а в книге — очень конкретно), помогающие выбрать тему будущего текста.

Однако ученикам можно не только предлагать «диговинные задания». Можно, например, «используя» записи Мины (варианты самого первого предложения текста: «Я сижу на дереве с блокнотом и ручкой. Допустим, я пишу так: “На улице мальчик, женщина и мужчина, и они входят в дом, который прежде был домом человека по имени Эрни Майерс”. Или так: “Есть кот по имени Шепоток, который крадется мимо дома в заросший сад”. Еще можно так: “Черные дрозды

свили гнезда, и там теперь три голубо-зеленых яйца в бурую крапинку”»), показать разные варианты начала истории и попросить школьников написать свой вариант, сделав своеобразный микс из трех предложенных.

Варианты введения таких заданий в занятие самые разные. Можно просто вычленив из текста «диковинные задания», выстроить их в логической последовательности и предложить ученикам для выполнения все или по выбору. Можно вынести книгу «Мина» Д. Алмонда на обсуждение, но остановиться лишь на одном аспекте: как сочинять истории, как относиться к школьному тестированию, как выстроить свои отношения с одноклассниками, как познакомиться мальчиком-ровесником, чья семья переехала в соседний дом. Но анализировать не собственно проблему и предложенный автором путь ее решения, а то, каким образом эта ситуация описана главной героиней (ведь Мина сама рассказывает эту историю), обращая внимание на слова, которые так интересно «цепляются» друг за дружку. Можно рекомендовать эту книгу для самостоятельного чтения и предложить каждому выбрать и выполнить самое интересное для него «диковинное задание» и обсудить их на занятии. Собранные вместе, написанные учениками тексты составят некое приложение к роману (его еще можно оформить в технике арт-бука), станут результатом (или точнее — продуктом) группового проекта по чтению и письму.

С младшими школьниками можно выстроить аналогичную работу с книгой французского писателя и педагога Бернара Фрио «Нетерпеливые истории», предложив для чтения «Свободный текст» из нее и попросив продолжить его в логике автора: «В понедельник я ходил к дяде и тете. Мы ели курицу с картошкой фри. Потом были в зоопарке и видели тигра в клетке. Чудесный денек!

В понедельник я ходил к тигру. Мы ели моих тетю и дядю с картошкой фри. Потом были в зоопарке и видели курицу в клетке. Чудесный денек!

Во вторник я ходил к курице с картошкой фри. Мы ели тигра. Потом были в зоопарке и видели моих тетю и дядю в клетке. Чудесный денек! И так далее» [17, с. 26].

Абсолютно понятно, что всерьез анализировать подобный текст нельзя, с ним можно только играть, но в серьезные игры, в игры со словами, в игры, которые, как в свое время указывал Ю. Норман, «демонстрируют скрытые резервы человеческой мысли». К слову сказать, когда писался этот фрагмент, на страницу одного из авторов

в Фейсбуке пришло приглашение в московскую Тургеневку на Библионочь-2015, где три детских поэта: Анастасия Орлова, Юрий Нечипоренко и Михаил Есеновский — вместе с юными читателями... играют в слова. Приглашение сопровождалось следующим текстом: «Игра в слова» — это не просто лингвистическое развлечение. Это занимательное и легкое путешествие в мир смыслов и образов, это лучший способ полюбить родной язык. Слова нематериальны, но если вы задумываетесь, из чего они устроены и как друг с другом соединяются, то рискуете стать умнее. А это — уже настоящая ценность» (<https://www.facebook.com/events/1436692183291255/>).

Попутно отметим, что чтение «Еще одной трагической истории» из сборника Б. Фрио о непростых отношениях толстого словаря и тоненького бледного романчика может стать прямым приглашением к знакомству с библиотечным триллером А. Жвалевского и Е. Пастернак «Смерть мертвым душам», который — к слову сказать — вышел в свет в сопровождении фанфиков, написанных российскими школьниками к... классическим текстам.

Подводя итоги сказанному, отметим: креативная компетентность у школьников формируется в процессе выполнения «диких заданий», создания собственного творческого (а не интерпретационного!) текста по мотивам прочитанного в любом (в том числе и «визуальном») формате: буктрейлер, комикс, «перпендикулярная» иллюстрация или обложка к книге. Все виды этих заданий по силам современным школьникам, задача учителя и школьного библиотекаря — грамотно вписать их в учебное занятие, помочь ученикам ощутить «восторг сочинительства».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Художественные произведения

1. Алексин А.Г. Неправда [текст] / А.Г. Алексин // Алексин А.Г. Мой брат играет на кларнете. Повести и рассказы. — М.: Детская литература, 1968. С. 157–163.
2. Алмонд Д. Меня зовут Мина: роман [текст] / Д. Алмонд / пер. с англ. О. Варшавер. — СПб.: Азбука, Азбука-Атикус, 2015.
3. Бершадская М. Большая маленькая девочка. История десятая. Пушкин и компания [текст] / М. Бершадская. — М.: КомпасГид, 2015.
4. Даль Р. Матильда [текст] / Роальд Даль / пер. с англ. Е. Суриц. — М.: Самокат, 2013.
5. Жвалевский А., Пастернак Е. Смерть мертвым душам [текст] / А. Жвалевский, Е. Пастернак. — М.: Розовый жираф, 2013.
6. Жвалевский А., Пастернак Е. Типа смотри короче [текст] / А. Жвалевский, Е. Пастернак. — М.: Время, 2014.
7. Зоннтаг М. Роберт. Сканеры [текст] / Роберт М. Зоннтаг / пер. с нем. Т. Зборовской. — М.: КомпасГид, 2013.
8. Как один мужик со спесивым паном пообедал. Украинская народная сказка [текст] / [Электронный ресурс] // URL: StixiSkazki. ru: <http://stihiskazki.ru/skazki/ukrainskie-narodnye-skazki/skazka1019.shtml>
9. Кент Д. Шерлок Холмс и все-все-все: роман-пародия-детектив [текст] / Д. Кент. — М.: МиК, 1994.
10. Левин В. Стихи с горчицей: поэтический сборник [текст] / Вадим Левин / ил. А. Романовой. — М.: Самокат, 2015.
11. Литвинец Н.С. Меня зовут Аглая [текст] / Н.С. Литвинец. — М.: Время, 2013.
12. Негрин Ф. Волшебные смс-сказки [текст] / Фабиан Негрин / пер. Т. Стамовой. — М.: Самокат, 2012.

13. Пьецух В. Сравнительные комментарии к пословицам русского народа [текст] / В. Пьецух // Пьецух В. Низкий жанр. — М.: Зебра, 2006. — С. 11–137.
14. Рерих Н.К. Знамения [текст] / Николай Рерих / [Электронный ресурс] // URL: http://rumagic.com/ru_zar/sci_philosophy/rerih/1/j31.html.
15. Родари Дж. Джип в телевизоре и другие приключения на орбите [текст] / Дж. Родари. — М.: Селебрис, 2011.
16. Саксатамм М. Признание сказочника. Как это было на самом деле [текст] / Маркус Саксатамм / пер. с эст. В. Прохорова. — Таллинн: издательство «КПД», 2016.
17. Фрио Б. Нетерпеливые истории [текст] / Бернар Фрио / пер. с фр. Аси Петровой, рис. Л. Шмелькова — М.: КомпасГид, 2013.
18. Фурнель П. Читалка [текст] / П. Фурнель / пер. Т. Источниковой. — М.: Синдбад, 2015.
19. Шатобриан Ф. Цитаты / Ф. Шатобриан / [Электронный ресурс] // URL: http://www.epwr.ru/quotation/txt_468.php.
20. Яснов М. Собиратель сосулук: поэтический сборник [текст] / Михаил Яснов / худ. Зина Сурова. — М.: Самокат, 2009.

Критическая и научная литература. Публицистика и нон-фикшн

21. Архангельский А.Н. Важнее, чем политика [текст] / А.Н. Архангельский — М.: АСТ: Астрель, 2011.
22. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество [текст] / В.Ф. Асмус // Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. — М.: Искусство, 1968. С. 55—68.
23. Байяр П. Искусство рассуждать о книгах, которых вы не читали [текст] / Пьер Байяр. — М.: Текст, 2014.
24. Бегбедер Ф. Конец света: первые итоги [текст] // Фредерик Бегбедер / пер. с фр. Е. Головиной. — СПб.: Азбука—Аттикус, 2014.
25. Беньковская Т.Е. «Читательский список» школьника: из истории формирования [текст] / Т.Е. Беньковская // Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики. Коллективная монография по материалам XI научно-практической конференции «Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании» / Под ред. Е.С. Романичевой. — М.: МГПИ, 2012. — С. 40–49.

26. Бордовский Г.А. Особенности развития современного педагогического образования [текст] / Г.А. Бордовский // Педагогика. — 2010. — № 5. — С. 60–66.
27. Борхес Х.Л. Роже Каюа «Детективный роман» [текст] / Л.Х. Борхес // Борхес Л.Х. Собрание сочинений в 4 т. Т. 2. Новые расследования. Произведения 1942–1969 годов. Пер. с исп. / сост., предисл. и примеч. Б. Дубина. — СПб.: Амфора, 2000.
28. Буктрейлер — современный способ продвижения книги в библиотеке: методические рекомендации [текст] / Вып. 1 / авт.-сост. Т.А. Лисовская. — Петрозаводск: Детско-юношеская библиотека Республики Карелия им. В.Ф. Морозова, 2014.
29. Булычева В.П. Структурно-композиционные особенности детективного жанра [текст] / В.П. Булычева // Актуальные вопросы филологических наук: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июль 2013 г.). — Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2013. — С. 32–38.
30. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка [текст] / Ф.И. Буслаев. — Л.: Учпедгиз, 1941.
31. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие [текст] / Ф.И. Буслаев. — М.: Просвещение, 1992.
32. Вайнер А., Вайнер Г. Детектив — серьезная игра [текст] / А. Вайнер, Г. Вайнер // Приключенческий фильм. Пути и поиски. Сборник научных трудов. — М.: Всесоюзный НИИ киноискусства, 1980. — С. 127–132.
33. Вальгард С.Л. Очерки психологии чтения // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет. Хрестоматия [текст] / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. — М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — С. 117–123.
34. Владиславлев И.В. Что читать? <предисловие Н.А. Рубакина> Выпуск 1-й [текст] / И.П. Владиславлев, Н.А. Рубакин. — М.: Книгоиздательство «Наука», 1917.
35. Вольф Ю. Школа литературного мастерства: От концепции до публикации: рассказы, романы, статьи, нон-фикшн, сценарии, новые медиа [текст] / Ю. Вольф / пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2010.
36. Галактионова Т.Г., Казакова Е.И. Об отражении понятия «открытое образование» в педагогической теории и практике [текст] /

- Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова [электронный ресурс] // URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1752.htm>.
37. Галицких Е.О. Обобщение и систематизация знаний как традиция филологического образования: технология и инновационный опыт (педагогическая технология «Список») [текст] / Е.О. Галицких / Чтение и литературное образование в информационном обществе. Коллективная монография по материалам X научно-практической конференции «Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании» / Под ред. Е.С. Романичевой. — М.: МГПИ, 2011. — С. 13–23.
38. Гаспаров М.Л. Филология как нравственность. Статьи. Интервью. Заметки [текст] / М.Л. Гаспаров. — М.: Фортуна ЭЛ, 2012.
39. Гейман Н. Почему будущее зависит от библиотек, чтения и воображения [текст] / Нил Гейман // Библиотека в школе. — 2014. — № 14. — С. 10–14.
40. Генис А. Уроки чтения. Камасутра книжника [текст] / Александр Генис. — М.: АСТ, 2013.
41. Генис А. Фантики [текст] / Александр Генис. — М.: Астрель, 2010.
42. Генис А. Явление героя. Поиски жанра [текст] / Александр Генис // Вавилонская башня: искусство настоящего времени: эссе. — М.: Независимая газета, 1997. — С. 53–62.
43. Горлова Л. Комикс как система кодов [текст] / Л. Горлова // Изо-текст: Статьи и комиксы / сост. А.И. Кунин. — М.: Российская государственная библиотека для молодежи, 2010. — С. 63–74.
44. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А., Шаповал С.А. Литература. Учимся понимать художественный текст. Задачник-практикум: 8–11 классы [текст] / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, С.А. Шаповал. — М.: Астрель АСТ, 2001.
45. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Словарь славянской мифологии [текст] / Е.А. Грушко, Ю.М. Медведев. — Н. Новгород: Русский купец, Братья славяне, 1995.
46. Гунн Г. Очарованная Русь [текст] / Г. Гунн. — М.: Искусство, 1990.
47. Дубин Б. Классика после и рядом: Социологические очерки о литературе и культуре: сб. статей [текст] / Борис Дубин. — М.: НЛО, 2010.
48. Дубровина М. «Нынешние учебники по сравнению с советскими — небо и земля». Александр Архангельский о современной школе

- и новой программе по литературе [текст] // Мила Дубровина, Александр Архангельский [электронный ресурс] // URL: <http://mel.fm/2016/06/28/arhangelskiy>.
49. Елачич Е. Основные задачи детского чтения [текст] / Е. Елачич // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / автор-составитель Б.А. Ланин. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — С. 53–59.
 50. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития [текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. — СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
 51. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. [текст] / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. Развитие критического мышления на уроке. — 2-е изд., доработ. — М.: Просвещение, 2011.
 52. Збарский И.С. Система руководства чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы: теоретические основы и практика: Автореферат... доктора наук в форме научного доклада. — М., 1993.
 53. Зингер И.Б. Зачем писать для детей [текст] / И.Б. Зингер [электронный ресурс] // URL: http://lib/1september.ru/view_article.php?id=201000118
 54. Ильина Т. Про мучения и сочинения [текст] / Т. Ильина [электронный ресурс] // URL: <http://bit.ly/2aldNHd>
 55. Каган М.С. Чтение как феномен культуры [текст] / М.С. Каган // Каган М.С. Избранные труды в 7 т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. — СПб.: Петрополис, 2007. — С. 705–718.
 56. Карп Н. Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами [текст] / Николас Карп. — СПб.: BestBusinessBooks, 2012.
 57. Клугер Д. Баскервильская мистерия: История классического детектива [текст] / Д. Клугер [электронный ресурс] // URL: <http://coollib.net/b/143196/read>
 58. Котляревский А.В. Былое (Пословицы и поговорки) [текст] // А.В. Котляревский [электронный ресурс] // URL: http://zhurnal.lib.ru/arefxew_a_w/bylibylichy.shtml.
 59. Левинзон А.И. Креативное письмо: модель англоязычных стран в российской школе [текст] / А.И. Левинзон // Вопросы образования. — 2015. — № 1. — С. 25–45.

60. Литература. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе [текст] / В 2 ч. Ч.1 / под ред. В.Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2012.
61. Литовская М. Школьное преподавание литературы и его роль в судьбе российского литературоцентризма [текст] // Мария Литовская // Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности: монография / отв. ред. Н.В. Ковтун. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. — С. 138–157.
62. Лотман Ю.М. Куклы в системе культуры [текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. — Таллинн: Александра, 1992. — С. 377–380.
63. Лотман Ю.М. Тезисы к проблеме «Искусство в ряду моделирующих систем» [текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Статьи по семиотике искусства / предисловие С.М. Даниэля, сост. Р.Г. Григорьева. — СПб.: Академический проект, 2002. — С. 274–293.
64. Лукьянова И. Как не надо учить с ребенком стихи наизусть [текст] / Ирина Лукьянова [электронный ресурс] // URL: <http://www.pravmir.ru/zachem-i-kak-uchit-stihi>
65. Максимов С.В. Куль хлеба. Нечистая, неведомая и крестная сила [текст] / С.В. Максимов. — Смоленск: Русич, 1995.
66. Меркоски Дж. Книга 2.0. Прошое, настоящее и будущее электронных книг глазами создателя Kindle [текст] / Джейсон Меркоски / пер. с англ. О. Варшавер. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
67. Моэм С. Время и книги: сборник [текст] / Сомерсет Моэм / пер. с англ. В. Бернацкой и Е. Корягиной. — М.: АСТ, 2013.
68. Муравьев В.С. Эссе [текст] / В.С. Муравьев // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. В 30 т. Т. 30 / гл. ред. А.М. Прохоров. — М.: Советская энциклопедия [электронный ресурс] // URL: <http://litread.me/pages/133543/153000-154000?page=6>
69. Мурашова Е.В. Все мы родом из детства [текст] / Екатерина Мурашова. — М.: Самокат, 2015.
70. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-метод. пособие [текст] / И.В. Муштавинская. — СПб.: КАРО, 2009.

71. Набоков В.В. О хороших читателях и хороших писателях [текст] / В.В. Набоков // Набоков В.В. Лекции по зарубежной литературе / пер. <лекции> М. Мушинской. — М.: Азбука-Атикус, 2014.
72. Национальная программа поддержки и развития чтения [текст]. — М.: МЦБС, 2006.
73. Палмер Т. Программы развития читателя в Великобритании [текст] / Том Палмер // Как создаются читающие нации: опыт, идеи, образцы: сборник материалов / ред.-сост. В.Д. Стельмах, Дж.-Я. Коул. — М.: НФ «Пушкинская библиотека»: Белый город, 2006. — С. 60–94.
74. Пеннак Д. Как роман: эссе. — М.: Самокат, 2005.
75. Пеннак Д. Школьные страдания: эссе [текст] / Д. Пеннак / пер. С. Васильевой. — СПб: Амфора, 2009.
76. Пеннак Д. «Чтение — это PODAROK!» [текст] / Д. Пеннак [электронный ресурс] // URL: <http://bit.ly/2ani2Zy>
77. Петровский М. Книжки нашего детства [текст] / Мирон Петровский. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2006.
78. Потебня А.А. Теоретическая поэтика: учеб. пособие для студ. филолог. фак. [текст] / А.А. Потебня / сост., вступ. ст. и коммент. А.Б. Муратова. 2-е изд., испр. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Изд. центр «Академия», 2003.
79. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. К вопросу об эффективных условиях формирования компетентного читателя [текст] / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева // XX век: итоги прошлого и проблемы настоящего: Периодическое научное издание. — Пенза: изд-во Пенз. гос. технол. у-та, 2013. — № 11(15). — Т. 2. — С. 139–145.
80. Примерная основная образовательная программа основного общего образования» [текст] [электронный ресурс] // URL: <http://bit.ly/2aGdfVE>
81. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9-е классы: проект [текст]. — М.: Просвещение, 2010.
82. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй [текст] / Джанни Родари. — М.: Прогресс, 1978. — С. 25–30.
83. Росс Е. Русский фольклор в таблицах и схемах [текст] / Е. Росс. — М.: Самара: Бахрах, 2008.

84. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя [текст] / М.А. Рыбникова. 4-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1985.
85. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Словарь-справочник базисных знаний и сведений, монографически представляющих науку и практику становления личности средствами чтения-общения [текст] / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. — М.: Экон-Информ, 2011.
86. Свирина Н.М. Свободное чтение с детьми [текст] / Н.М. Свирина. — СПб.: Омега, 2012.
87. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению [текст] / Н.Н. Сметанникова. — М.: Школьная библиотека, 2005.
88. Собкин В. Литература в школе: учителя игнорируют ключевое требование [текст] / В. Собкин // Директор школы. — 2012. — № 1. [электронный ресурс] // URL:http://obrbratsk.ru/upload/video01/direktor_shkoly_2012_01.pdf
89. Соломонова М. Книги для «кидалтов» и детей [текст] / М. Соломонова [электронный ресурс] // URL: http://letidor.ru/article/knigi_dlya_kidaltov_negotovo_126298
90. Стельмах В.Д. «Книгу — в массы!». Из российского опыта продвижения чтения [текст] / В.Д. Стельмах // Как создаются читающие нации: опыт, идеи, образцы: сборник материалов / ред.-сост. В.Д. Стельмах, Дж.-Я. Коул. — М.: НФ «Пушкинская библиотека»: Белый город, 2006. — С. 2–23.
91. Топоров В.Н. Пространство и текст [текст] / В.Н. Топоров // Текст: семантика и структура / отв. ред. Т.В. Цивьян. — М.: Наука, 1983. — С. 227–285.
92. Тумина Л.Е. Сочини сказку [текст] / Л.Е. Тумина. — М.: Дрофа, 2006.
93. Успешное чтение: теория и практика: методическое пособие для педагогов [текст] / Е.И. Казакова и др. — СПб.: ЛЕМА, 2009.
94. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [текст] — М.: Просвещение, 2012.
95. Форстер Т. Искусство чтения. Как понимать книги [текст] / Томас Форстер. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.

96. Фрумкина Р. Внутри истории: Эссе, статьи, мемуарные очерки [текст] // Р. Фрумкина. М.: Новое литературное обозрение, 2002.
97. Хализев В.Е. Теория литературы [текст] / В.Е. Хализев. — М.: Высшая школа, 1999.
98. Цивьян Т.В. Предисловие [текст] / Т.В. Цивьян // Паремииологические исследования: сб. ст. — М.: Наука, 1984. — С. 3–18.
99. Цурганова Е.Н. Понимание [текст] / Е.Н. Цурганова // Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. — М.: Intrada, 2004. — С. 319–320.
100. Человек читающий: Homo legens-6. Сборник статей [текст] / Под общ. ред. М.В. Белокознецова. — М.: Русская ассоциация чтения, «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013.
101. Чичибабин Б. Уроки чтения. Из писем поэта [текст] / Борис Чичибабин / сост. П.А. Брейтер. — М.: Время, 2013.
102. Чудакова М. «С пятого класса я мечтала заниматься наукой, а с пятнадцати лет — литературой советского времени» [текст] / М.О. Чудакова // Литература. — 2009. — № 20. — С. 37–41.
103. Чудакова М.О. Литература в школе: читаем или проходим?: книга для учителя [текст] // М.О. Чудакова. — М.: Время, 2013.
104. Чудакова М.О. Не для взрослых. Время читать! Полка первая. Полка вторая. Полка третья [текст] / М.О. Чудакова. — М.: Время, 2012.
105. Чудинова В. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды [текст] / В. Чудинова // Дети и культура. — М.: КомКнига, 2007. С. 131–164.
106. Чудинова В., Шариков А. Детское телевидение. Взгляд социолога [текст] / В. Чудинова, А. Шариков // Дети и культура. — М.: КомКнига, 2007. С. 58–85.
107. Чуковская Лидия. Памяти детства. Воспоминания о Корнее Чуковском [текст] / Лидия Чуковская. — М.: Московский рабочий, 1989.
108. Шалев М. Секреты обманчивых чудес [текст] / Меир Шалев / пер. с иврита Р. Нудельмана, А. Фурман. — М.: Текст: Книжкини, 2013.
109. Шварц Г. Роман в картинках [текст] / Г. Шварц // Критическое мышление и новые виды грамотности: сборник / сост. О. Варшавер. — М.: ЦГЛ, 2005. С. 37–50.

110. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. II. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом [текст] / Л.В. Щерба // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. — М.: Просвещение, 1957. С. 97–109.
111. Эйдельман Н. Учитесь читать [текст] / Натан Эйдельман // Знание — сила. 1979. № 8 [электронный ресурс] // URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/NYE/READ.HTM>
112. Эйхенбаум Б.М. О принципах изучения литературы в средней школе [текст] / Б.М. Эйхенбаум // История литературного образования в российской школе: хрестоматия для студ. филолог. фак. пед. вузов / авт.-сост. В.Ф. Чертов. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — С. 272–290.
113. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11-е классы): автореферат... докт. пед. наук [текст] / Е.Р. Ядровская. — СПб., 2012.
114. Янков А. Графические новеллы и комиксы в контексте приобщения молодежи к чтению [текст] / А. Янков // Изотекст: статьи и комиксы / сост. А.И. Кунин. — М.: Российская библиотека для молодежи, 2010. — С. 216–222.

Информационные ресурсы

115. Интернет-проект «Пословичная мудрость» (Proverb's Wisdom): www.fio.ru/som
116. Интернет-сайт журнала «Папмамбук»: <http://www.papmambook.ru>
117. MagzDB. <Вся периодика мира>: <http://magzdb.org/num/2595439>
118. Metodolog.ru <Сайт посвящен изобретательским задачам и методам их решения>: <http://www.metodolog.ru/00928/00928.html>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПРОГРАММА ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «ДИАЛОГИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЭПОХ (МЕЖТЕКСТОВЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУССКОЙ КЛАССИКИ И ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА)»

Цели и задачи изучения факультативного курса

Программа факультативного курса ориентирована на учащихся, проявляющих интерес к литературе как классической, так и современной.

Основные цели освоения курса следующие:

- обеспечить углубленное и многостороннее постижение литературы как учебного предмета;
- совершенствовать умения обобщать и сопоставлять литературные явления и факты;
- развивать способности контекстуального рассмотрения литературных явлений;
- формировать эстетический вкус, гуманистическое мировоззрение.

В результате освоения факультативного курса ученики

1) получат представление о

- диалоге современной литературы с литературой минувших эпох как феномене культуры;
- различных формах межтекстовых художественных взаимодействий;

- художественной интерпретации классических произведений как избирательном, творческом овладении «чужим» текстом;

2) будут знать

- важнейшие теоретико-литературные понятия, являющиеся базовыми для анализа и интерпретации подражательного или пародийного текста;
- «реминисцентные истории» вершинных произведений русской классики;

3) овладеют умениями

- анализировать и интерпретировать художественные произведения в контексте литературных явлений и фактов;
- соотносить классическое произведение с его художественной интерпретацией и проследивать логику развития сюжета, конфликта, образов в новых обстоятельствах;
- выявлять в произведениях русских классиков и современных писателей конкретно-историческое и общечеловеческое содержание;
- создавать собственные речевые высказывания разных жанров и стилей на основе исходного текста, используя различные приемы творческой интерпретации «чужого» текста.

Содержание факультативного курса

Диалог современного искусства с прошлым как феномен культуры. Литературные заимствования как тип художественного взаимодействия. Понятие об интертекстуальности. «Каждый текст является интертекстом: другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры» (Р. Барт). Художественная интерпретация произведений классики — избирательное, творческое овладение текстом, при котором «толкуемое явление как-то меняется, преобразуется; его второй, новый облик, отличаясь от первого, исходного, оказывается одновременно и беднее и богаче его» (В.Е. Хализев). Преднамеренное использование писателями XX века «чужого» текста посредством его переработки. «Любая переработка должна быть служением Автору с большой буквы» (М. Розовский).

Подражание, пародия, вариация, стилизация, реминисценция, парафраза, ремейк как формы литературного заимствования.

**Творчество А.С. Пушкина в интерпретации
писателей и поэтов XX века.
Вариации романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»
в литературе XX века**

Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Евгений Онегин — образ-тип. «Чужой» стиль в литературном произведении. Пародийные подражания пушкинскому роману, стилизации, вариации произведения в литературе XX века.

«Превращения» Онегина в литературе нового времени. Сатирические поэмы Л. Аркадского «Е. Онегин по Луначарскому» и А. Хазина «Возвращение Онегина». «Новая» жизнь пушкинских героев в другом веке, в другой эпохе.

Поэма Л. Аркадского «Е. Онегин по Луначарскому» — вариация (травестия) романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Особенности художественного взаимодействия переложения с исходным текстом: следование структуре стиха произведения-оригинала, особенно — стихам его строфики и синтаксиса при полном изменении содержания; преобладание низкого стиля при ярко выраженной социальной тематике переложения; использование в тексте травестии сатирически переосмысленных основных положений из статей А. Луначарского.

Поэма А. Хазина «Возвращение Онегина» — вариация (бурлеск) пушкинского романа в стихах. Способы осуществления межтекстовых связей вариации и оригинала: следование структуре стиха исходного текста, особенностям его строфики и синтаксиса при полностью измененном содержании; использование высокого стиля для выражения социальной тематики переложения. Онегин в поэме — «герой-одиночка», изъятый пародистом «из окружения» других пушкинских персонажей. «Новая» литературная задача Онегина в бурлеске. Способы создания пародийного образа: аллюзия, реминисценция, фантастика и др.

**Моцарт и Сальери в диалоге классической
и современной литературы:
А.С. Пушкин «Моцарт и Сальери» и
Л.С. Петрушевская «Сцена отравления Моцарта»**

Легенда об отравлении Моцарта Сальери как основа пьесы А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери». «Вечный» конфликт одаренности и посредственности. Моцарт и Сальери — типические образы.

Продолжение спора о «гении и злодействе» в современной драматургии. Демифологизация пушкинской истории о преступлении Сальери в одноактной пьесе Л.С. Петрушевской «Сцена отравления Моцарта». «Пьеса о встрече двух людей, каждый из которых находится в плену своей легенды» (Е. Меркотун). «Симулятивное злодейство» и опустошение понятия «гений» как способы «введения» героев в один и тот же круг жизненных обстоятельств. Драматизм существования каждого из героев в рамках, определенных «программой» поведения.

Нарушение сюжетной логики драмы А.С. Пушкина, пародийная «перелицовка» ее персонажей, прямое цитирование, сниженная лексика как особенности ее переработки Л. Петрушевской.

Коллаж и вариация как формы взаимодействия текстов А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова и произведений современной литературы

Коллаж как одна из характерных техник, применяемых в искусстве постмодернизма, который на уровне формы прибегает к эклектичности: обильному заимствованию сюжетов, персонажей, иногда целых фрагментов из классических произведений. «Пиковая дама», «Выстрел» А.С. Пушкина, «Герой нашего времени» («Фаталист») М.Ю. Лермонтова как тексты-источники, тексты-доноры. Мотив злого рока, предопределение в произведениях А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, их переосмысление в коллаже А. Королева. Пиковая дама — мотивный архетип, воплощение бессилия человека перед фатумом.

Коллаж «Дама пик» А. Королева как текст-реципиент, реминисцентная насыщенность текста-коллажа. Заголовок коллажа как текстовый знак, «самая сильная» позиция текста, «семантическая свертка всего текста» (С. Кржижановский), «ключ интерпретации текста» (У. Эко). Интертекстуальная функция заголовка. Заголовок произведения А. Королева как реминисценция, его повтор в эпиграфе, тексте — «трижды цитата».

«Матричность» образа Печорина. Персонаж Лермонтова в роли героя-повествователя коллажа Королева, «палача предопределения». «Мозаичность» сюжета, неожиданность развязки, новое решение проблемы свободы человека в определении собственной судьбы. Трехчастная композиция коллажа как проекция ключевых слов произведения А.С. Пушкина (названия глав «Тройка», «Семерка», «Туз»).

Рассказ Л.Е. Улицкой «Пиковая дама» как вариация произведения А.С. Пушкина

Цитата-заглавие как средство интертекстуальной связности между текстом-донором и текстом-реципиентом.

Мур — образ деспотичной старухи, злого гения семьи, воплощение законченного эгоизма. «Наследственная безотцовщина» — результат эгоистического произвола, безудержного стремления героини к наслаждениям и комфорту. Смерть дочери — следствие желания матери жить в свое удовольствие, «по-своему». Анна Федоровна как олицетворение дочернего долга, подчиненности воле матери. Половинчатость протеста внучки, ее обреченность на повторение судьбы Анны Федоровны.

Заголовок рассказа как внутренняя интерпретация произведения.

Творчество Н.В. Гоголя в интерпретации писателей и поэтов XX столетия. Гоголевские реминисценции в лирике Саши Черного и сатире М.А. Булгакова

Реминисценция (явная отсылка к «чужому» тексту) как способ создания писателем определенного контекста для понимания своих произведений.

Типические образы в произведениях Н.В. Гоголя «Ревизор» и «Мертвые души». «Реминисцентные истории» гоголевских произведений.

Стихотворение Саши Черного «Смех сквозь слезы». Сатирическое пародирование гоголевских персонажей — средство характеристики современной поэту эпохи. Логика развития характеров персонажей из «Ревизора» и «Мертвых душ» Гоголя. Способы создания комического в произведении (реминисценция, фантастика, гипербола, гротеск).

Н.В. Гоголь и М.А. Булгаков: духовная связь двух великих русских писателей-сатириков. Понятие о фельетоне как художественно-публицистическом жанре.

Фельетон М. Булгакова «Похождение Чичикова» — реминисценция гоголевской поэмы «Мертвые души». «Похождение Чичикова» — сатира на нэповскую Россию. Новая жизнь в новое время «подлеца» Чичикова. Этапы «головокружительной» карьеры героя-мошенника. «По-прежнему Чичиков ездит по русской земле и торгует мертвыми душами. Но ездит он не медленно в кибитке, а мчится в курьерских

поездах и повсюду рассылает телеграммы... Революционные Чичиковы скупают, перепродают несуществующие богатства, они оперируют с фикциями... они превращают в фикцию всю экономическую жизнь России» (Н.А Бердяев). Роль приема сна в выражении авторского отношения к герою.

Другие «заимствованные» гоголевские персонажи в фельетоне М. Булгакова. Логика развития их характеров в «новых» обстоятельствах. «Новая» литературная задача героев Гоголя в булгаковском произведении. «Главной мишенью сатирика явились многообразные искажения человеческой натуры под влиянием «совершившейся общественной ломки» (В.П. Муромский). Образ повествователя. Особенности финала произведения.

Способы создания комического в произведении М. Булгакова: фантастика, гипербола, гротеск, ирония, сарказм, реминисценция, аллюзия и др.

Стилизация как форма взаимодействия современных и классических художественных текстов:

Н.В. Гоголь «Нос» и «Шинель» и А.В. Королев «Носы»

Стилизация как форма межтекстовых взаимодействий, «как встреча двух языковых сознаний» (Н.Д. Тамарченко), художественная реакция на чужой стиль. «Стилизатор пользуется чужим словом как чужим и этим бросает легкую объектную тень на это слово» (М.М. Бахтин).

Коллаж А.В. Королева «Носы» — стилизация на темы гоголевских повестей «Нос» и «Шинель».

Пропажа носа у майора Ковалева как «возмездие за прошлое прегрешение». Герой повести «Носы» — обидчик Акакия Акакиевича, похититель шинели, виновник смерти «маленького чиновника».

Монтаж как композиционный прием в произведении. Использование мотива сна, мистический смысл слова «нос»: «нос — это — читай с конца — и есть сон».

Финал произведения Королева — «вывернутый наизнанку» повтор финала повести Гоголя «Нос».

«Странный парафраз... к «Гоголиане»»

Рассказ В. Аксенова «Три шинели и нос» — вариация произведений Н.В. Гоголя. Цитатность, реминисцентность, аллюзийность рассказа Аксенова как форма межтекстовых художественных взаимодействий.

Эстетика литературного авангарда и реализма в рассказе «Три шинели и нос». «Литературность» и автобиографичность сюжета.

Противостояние «комуныг» и «стиляг» как процесс идеологического и нравственного размежевания общества в условиях борьбы с тоталитарным прошлым.

Шинель и нос — образы-символы в произведениях Гоголя, их переосмысление в рассказе Аксенова. Шинель («ив-монтаповское пальто», сшитое «из офицерского сукна Советской Армии») — воплощенная мечта героя рассказа, знак его принадлежности к «послесталинским мальчикам». «Башмакин послесталинской формации», «наследники Башмакина» — образное определение демократически настроенной молодежи. Модное пальто («американское Верблюдо») и «лагерный ватник» как оппозиции эпохи 1950—60-х годов.

Мотив носа в повести Гоголя, его парафраза в рассказе Аксенова. Нос (Носов) — «хозяин Невского проспекта», «некоронованный король Невского», «главный стиляга». Нос как единомышленник, «проектировщик» шинели, спаситель главного героя от ареста. Верность демократическим идеалам как основа юношеской дружбы.

Сюжетные повторы в рассказе Аксенова как основной композиционный прием, его роль в понимании идейного замысла произведения. Счастливое обретение, «строительство шинели» и ее утрата — обозначение этапов духовного становления личности героя. Роль претекстов в рассказе (заглавие, предисловие, эпилог). Парафразы известного высказывания В.Г. Белинского как обозначение идейной и нравственной позиции героев.

Особенности авторского стиля: использование цитат классических произведений, газетных штампов, молодежного сленга 50—60-х годов XX века.

Реминисценции и вариации произведений А.П. Чехова в современной литературе. Чеховские реминисценции в творчестве В.А. Пьецуха

Образы-типы в рассказах А.П. Чехова «Человек в футляре», «Крыжовник» и «Беззащитное существо».

Переработка чеховских тем и сюжетов в творчестве В.А. Пьецуха. «Литература как бы становится главным героем произведений Пьецуха, заменяя собой реальность, подчиняя классическим сюжетам и классическим героям мерцающую и зыбкую современность»

(Т.М. Вахитова). Рассказы Писателя из цикла «Чехов с нами» («Наш человек в футляре», «Крыжовник», «Д. Б. С.», «Дядя Сеня»).

Интерпретационный смысл названия рассказа Пьецуха «Наш человек в футляре». Рассказ Чехова «Человек в футляре» как предтекст произведения Пьецуха. Комментирующая и критическая роль чеховского текста по отношению к рассказу Пьецуха. Разное проявление «футлярности» героев произведений классика и современного писателя: Беликов — «футлярность» как способ жизни; Серпеев — «футлярность» как способ выживания в тоталитарном государстве. Страхи Серпеева как отражение массового сознания, деформированного эпохой репрессий. Сущность конфликта героя с действительностью. Финал рассказа. Смерть Серпеева как следствие вмешательства административной системы в его жизнь.

Чеховские реминисценции в рассказе Пьецуха «Крыжовник». Комментирующая роль рассказа Чехова «Крыжовник» по отношению к тексту современного писателя. Стремление чеховского Николая Ивановича «врасти» в «обыкновенную жизнь» — добровольное «выпадение» (бродяжничество, юродство) Петушкова (героя рассказа Пьецуха) из «обыкновенной жизни», из «системы». Выращивание крыжовника («крыжовник» как форма проявления «футлярности») — итог жизни героев обоих рассказов. Для Николая Ивановича такой итог — смысл жизни; для Петушкова — защита от «системы».

Рассказ Пьецуха «Д. Б. С.» как вариация рассказа Чехова «Беззащитное существо». Смысл названий рассказов, особенности авторской позиции, выраженной в каждом из них. «Выпадение» героини рассказа Пьецуха из современной ей действительности как «полное непонимание или извращенное понимание» бабкой Софьей реалий нового, советского времени. Меры по «приобщению» героини к новой жизни. Злоключения, связанные с наследством. Беззащитность героини перед административной системой.

Осмысление В. Пьецухом проблемы героя советской и постсоветской эпох через призму классической литературы.

Переработка чеховских тем и сюжетов в творчестве А. Слаповского

Рассказ А. Слаповского «Не сбылась моя мечта». Перекличка произведения с рассказом А.П. Чехова «Крыжовник».

Главный герой рассказа «Не сбылась моя мечта», его представление о счастье. Мечта жизни и ее неоднократная реализация героем

как особенность сюжета произведения. Неожиданный финал, его роль в раскрытии идеи рассказа.

Пьеса-фарс А. Слаповского «Вишневый садик», ее параллели с пьесой А.П. Чехова «Вишневый сад». Особенности сюжета фарса. Переключки судеб героев Слаповского и с чеховскими героями: «...каждый из них может открыть томик Чехова и найти там себя...». Образ Азалканова. Романтические порывы героя и его неудачная попытка стать «современным Лопухиным». «Проба» роли нового купца другими персонажами пьесы. Смысл названия произведения Слаповского, его интерпретационная роль.

Особенности литературного взаимодействия произведений Слаповского с чеховскими текстами (заимствования, параллели, переключки).

Осмысление А. Слаповским современной действительности через диалог с русской классикой.

Чеховские темы и сюжеты в рассказах Г. Щербаковой

Переработка чеховских тем и сюжетов в рассказах Г. Щербаковой («Лошадина фамилия», «Толстый и тонкий», «Человек в футляре», «Свадьба с генералом» (сборник «Яшкины дети»)).

Интерпретационный смысл названия сборника «Яшкины дети». «Как вечно живы краеугольные Яшкины свойства: какая-то почти природная ненависть к своей матери и родине, демонстративно-холуйская, своекорыстная преданность барину, и одновременно барская заносчивость перед челядью...» (Г. Щербакова)

Рассказы Щербаковой — это истории о жизни наших современников, увиденной без иллюзий и прикрас.

Рассказ Чехова «Человек в футляре» как предтекст произведения Щербаковой. Комментирующая роль чеховского текста по отношению к рассказу писательницы. Одинаковое проявление «футлярности» героев произведений классика и современной писательницы. Страхи Фаины Абрамовны как отражение массового сознания. Сущность конфликта героя с действительностью. Финал рассказа.

Осмысление Г. Щербаковой проблемы героя постсоветской эпохи через призму чеховских произведений.

Драматургия А.П. Чехова и массовая литература

Классика и массовая литература. Вариация как форма литературного заимствования.

Пьеса Б. Акунина «Чайка» («комедия в двух действиях») — ремейк пьесы А.П. Чехова «Чайка». Особенность «переработки» классического текста современным автором: «драму превращает в фарс... ломает сюжетную канву, но оставляет героев и их характеры... от действия к действию герои становятся более абсурдными».

Детективный сюжет, основанный на следственном эксперименте, «непроявленность» характеров героев как главные особенности пьесы-фарса. Суть интриги: «вина» и «невиновность» всех и каждого. Финал пьесы, его значение.

Адекватность и неадекватность интерпретации исходному тексту как литературоведческая проблема.

Тематическое планирование курса

п/п	Название темы. Количество часов	Виды и формы учебной деятельности
	Вводное занятие. Литературные заимствования как тип художественного взаимодействия (2 часа)	Установочная мини-лекция учителя (выделение и запись учащимися проблем, рассмотрение которых составит основное содержание занятий курса). Работа с литературоведческими словарями («классический литературный герой», «образ-тип»; «литературные ассоциации», «литературные заимствования», «межтекстовые взаимодействия», «интертекстуальность», «предтекст», «исходный текст»; «реминисценция», «вариация», «пародия», «ремейк», «коллаж», «парафраза», «фарс» и др.). Составление понятийного словаря
	Творчество А.С. Пушкина в интерпретации писателей и поэтов XX века.	Мини-лекция учителя «"Новая" жизнь "Евгения Онегина" А.С. Пушкина в литературе XIX–XX веков: пародии, стилизации, вариации как формы воспроизведения романа». Самостоятельная работа учащихся с литературоведческими пособиями и справочниками. Понятие о вариации как форме литературного заимствования и бурлеске и травестии как разновидностях вариации. Выразительное чтение фрагментов поэмы Л. Аркадского «Е. Онегин по Луначарскому». Коллективная работа — беседа, выявляющая особенности художественного взаимодействия исходного текста и его вариации, цель использования пародистом «чужого» текста

пп/ п	Название темы. Количество часов	Виды и формы учебной деятельности
	Вариации романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в литературе XX века (1 час)	Индивидуальное сообщение: «“Такая разная жизнь” героев пушкинского романа в “чужом” тексте» (по произведениям Д. Минаева «Евгений Онегин нашего времени» и Л. Аркадского «Е. Онегин по Луначарскому»). Выразительное чтение фрагментов поэмы А.А. Хазина «Возвращение Онегина». Работа в малых группах — анализ фрагментов поэмы А. Хазина «Возвращение Онегина», наблюдение над ее образно-тематическими и лексико-стилистическими особенностями (в сопоставлении с пушкинским произведением). Подготовка развернутого ответа «“Новая” литературная задача Онегина в “чужом” тексте»
	Моцарт и Сальери в диалоге классической и современной литературы: А.С. Пушкин «Моцарт и Сальери» — Л.С. Петрушевская «Сцена отравления Моцарта» (1 час)	Мини-лекция учителя «Пьеса А.С. Пушкина “Моцарт и Сальери”: художественный миф, типические образы, “вечный” конфликт». Индивидуальное сообщение учащегося «Л. Петрушевская — писательница “новой волны”». Коллективная работа — беседа, выявляющая особенности сюжета пьесы Л. Петрушевской, характеры героев, их поведение в заданных обстоятельствах, идею произведения. Чтение и анализ монолога Сальери; сцены отравления Моцарта из драмы А.С. Пушкина и фрагментов диалога Моцарта и Сальери (симуляция убийства Моцарта и самоубийства Сальери и др.) из пьесы Л.С. Петрушевской. Работа в парах — мини-исследование «Художественные приемы, используемые Л. Петрушевской в свободном диалоге с классиком о Моцарте и Сальери». Обсуждение результатов мини-исследования
	Коллаж и вариация как формы взаимодействия текстов А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова и произведений современной литературы Коллаж А.В. Королева «Дама пик» (1 час)	Лекция учителя «Тема судьбы (фатума) и свободы человека в русской литературе XIX века» (А.С. Пушкин «Пиковая дама», М.Ю. Лермонтов «Фаталист»). Словарная работа: фатализм, волюнтаризм, коллаж. Индивидуальное сообщение учащегося об А. Королеве и его творчестве. Групповая работа — выявление сюжетных заимствований, их художественной роли в произведении Королева. Аналитическая беседа о новом осмыслении образа Печорина в творчестве современного писателя

пп/ п	Название темы. Количество часов	Виды и формы учебной деятельности
	Рассказ Л.Е. Улицкой «Пиковая дама» как вариация произведения А.С. Пушкина (1 час)	Актуализация знаний о содержании повести Пушкина «Пиковая дама» (тема злодеяния, оправдываемого высокой целью, духовной гибели преступника). Обсуждение эпиграфа к повести Пушкина. Составление ассоциативного ряда, вызываемого архетипом «Пиковая дама». Сообщение учеников об Л. Улицкой и ее творчестве. Аналитическая беседа о читательских ожиданиях и впечатлениях после чтения рассказа Улицкой. Работа в группах — сравнение героинь Пушкина и Улицкой. Подведение итогов групповой работы. Беседа о новаторстве современного автора в осмыслении классического образа
	Творчество Н.В. Гоголя в интерпретации писателей и поэтов XX столетия Гоголевские реминисценции в творчестве Саши Черного и М.А. Булгакова (2 часа)	Мини-лекция учителя «Образы-типы в творчестве Н.В. Гоголя». Чтение сатиры Саши Черного «Смех сквозь слезы». Коллективная работа — анализ произведения (выявление особенностей сатирического пародирования поэтом гоголевских персонажей). Доклад учащегося «Н.В. Гоголь и М.А. Булгаков: духовная связь двух великих русских писателей-сатириков». Коллективная работа — обогащение представления о литературоведческих понятиях «реминисценция», «аллюзия», «гротеск», «фантастика» и др. Сообщение учащегося «“Подлец” Чичиков в поэме Гоголя “Мертвые души”». Инсценировка учащимися фрагментов фельетона Булгакова «Похождение Чичикова». Работа в малых группах — мини-исследования: «Новая жизнь Чичикова в новое время»; «Способы выражения авторской позиции в фельетоне Булгакова «Похождение Чичикова»; «Жанр булгаковского произведения: поэма или фельетон?». Представление результатов работы в форме сообщений и обсуждение их. Индивидуальная работа — создание чернового варианта высказывания «Гоголевские реминисценции в фельетоне Булгакова “Похождение Чичикова”». Коллективная работа — обсуждение нескольких черновых вариантов высказываний. Индивидуальная работа — рефлексия и саморедактирование чернового варианта высказывания. Презентация высказываний (по желанию)

пп/ п	Название темы. Количество часов	Виды и формы учебной деятельности
	Стилизация как форма взаимодействия современных и классических художественных текстов: Н.В. Гоголь «Нос» и «Шинель» и А.В. Королев «Носы» (2 часа)	Слово учителя «Фантастика в художественном мире Н.В. Гоголя». Словарная работа: стилизация, монтаж, коллаж. Чтение фрагментов повестей Гоголя «Нос», «Шинель» и коллажа Королева «Носы». Работа в группах — выявление художественной роли монтажа как композиционного приема, осмысление цели использования современным писателем «чужого» текста
	«Странный пара-фраз... к "Гоголиане". Рассказ В. Аксенова «Три шинели и нос» (1 час)	Слово учителя об интертекстуальности как особенности современной литературы. Словарная работа: интертекстуальность, реминисценция, парафраза. Беседа о жанровых особенностях произведения Аксенова. Индивидуальные задания: выявить гоголевские реминисценции в рассказе Аксенова и определить их роль. Сообщение ученика о биографии писателя. Беседа о биографической основе произведения Аксенова. Групповая работа — выявление художественной роли шинели в сюжетах произведений Гоголя и Аксенова. Обсуждение итогов групповой работы. Подготовка письменного высказывания «В чем принципиальное отличие аксеновского героя от героя повести Гоголя "Шинель"?», «Фантастические образы Н.В. Гоголя глазами современных писателей»
	Реминисценции и вариации произведений А.П. Чехова в современной литературе	Мини-лекция учителя «Диалог с русской классикой как особенность современной литературы». Сообщение учащегося о В.А. Пьецухе. Литературный монтаж — чтение фрагментов рассказов Чехова «Человек в футляре» и Пьецуха «Наш человек в футляре»

пп/ п	Название темы. Количество часов	Виды и формы учебной деятельности
	Чеховские реминисценции в творчестве В.А. Пьецуха (2 часа)	Самостоятельная работа с литературоведческими словарями, пособиями. Понятие об интертексте, предтексте. Работа в малых группах — сопоставительный анализ рассказов Чехова «Человек в футляре» и Пьецуха «Наш человек в футляре». Выявление чеховских реминисценций в рассказе Пьецуха и их роли в тексте. Коллективная работа — размышление над проблемой «“Футлярность” как способ жизни и как способ выживания». Коллективная работа — сопоставительный анализ рассказа Чехова «Крыжовник» и одноименного рассказа Пьецуха. Подготовка развернутого ответа на вопрос: в чем смысл финала каждого из рассказов? Работа в малых группах — формулирование вопросов для сопоставительного анализа образов героев рассказов Чехова «Беззащитное существо» и Пьецуха «Д. Б. С.». Коллективная работа — сопоставительный анализ образов героев произведений Чехова «Беззащитное существо» и Пьецуха «Д. Б. С.». Индивидуальная работа — создание высказывания «Переосмысление чеховского образа в рассказе Пьецуха “Д. Б. С.”». Обсуждение результатов индивидуальной работы. Самостоятельная работа с литературоведческими словарями
	Переработка чеховских тем и сюжетов в творчестве А. Слаповского (1 час)	Сообщение учащегося об А. Слаповском. Чтение фрагментов рассказа Слаповского «Не сбылась моя мечта». Групповая работа — выявить чеховские мотивы в рассказе Слаповского. Беседа, выявляющая особенности сюжета и характера главного героя рассказа (в сопоставлении с сюжетом и образом главного героя рассказа Чехова «Крыжовник»). Ответ на проблемный вопрос «В чем смысл изображения неоднократной реализации мечты главного героя в рассказе Слаповского?». Словарная работа — пьеса-фарс. Групповая работа — выявить 1) параллели между пьесой Слаповского «Вишневый садик» и пьесой Чехова «Вишневый сад»; 2) переключку судеб героев современного драматурга с судьбами чеховских героев. Обсуждение результатов работы групп

пп/ п	Название темы. Количество часов	Виды и формы учебной деятельности
		Работа в парах — подготовка ответа на вопрос «Почему Азаланову не суждено было стать «современным» Лопухиным?». Обсуждение результатов работы в парах. Коллективная работа — обсуждение вопросов, связанных с названием пьесы-фарса Слаповского, особенностями сюжета. Мини-лекция учителя «Диалог А. Слаповского с классикой как способ осмысления современной действительности»
	Драматургия А.П. Чехова и массовая литература (1 час)	Словарная работа: ремейк. Коллективная работа — анализ комедии Б. Акунина «Чайка» (ремейка пьесы А.П. Чехова «Чайка»): особенности сюжета (детективный), интриги («вина» и «невиновность» всех и каждого), характеров персонажей, финала. Работа в группах — доказать или опровергнуть высказывание о ремейке Акунина: «Драму превращает в фарс... ломает сюжетную канву, но оставляет героев и их характеры... от действия к действию герои становятся более абсурдными». Обсуждение результатов работы. Дискуссия «Классика и массовая литература. Возможно ли и нужно ли их взаимодействие?»
	Заключительное занятие (2 часа)	Презентация учащимися «Портфеля творческих достижений» (чтение лучших докладов, исследовательских и творческих работ). Заключительная мини-лекция учителя

Список литературы к программе факультативного курса

1. Альбеткова Р.И. Русская словесность: От слова к словесности: учеб. для 9 кл. общеобразоват. учреждений. — М., 2000.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. — М., 2003.
3. Бутман Н.В. Семантико-стилистические особенности жанра памфлета. — М., 1990.
4. Вахитова Т.М. Пьещух Вячеслав Алексеевич // Русские писатели, XX век: Биобиблиогр. слов.: В 2 ч. Ч. 2 / Редкол.: Н.А. Грознова и др.; под ред. Н.Н. Скатова. — М., 1998. — С. 243–245.
5. Гинзбург Л. О литературном герое. — М., 1979.
6. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. — Л., 1977. — С. 327–400.
7. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. — М., 2004.
8. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. — М., 1987.
9. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2005.
10. Меркотун Е.А. Поэтика современной пьесы в школьном изучении: Л. Петрушевская «Сцена отравления Моцарта» // Проблемы литературного образования: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Филологический класс: наука — вуз — школа». В 2 ч. Ч. 1. — Екатеринбург, 2002.
11. Морозов А.А. Пародия как литературный жанр // Русская литература. — 1960. — №1. — С. 48–77.
12. Урбан А. Книжки печального смеха (Саша Черный: сатиры и лирика) // Саша Черный. Избранные сатиры и лирика. — Л., 1991.
13. Хализев В.Е. Теория литературы. — М., 1999.
14. Чеботарева В.А. О гоголевских традициях в прозе М. Булгакова // Русская литература. — 1984. — №1. — С. 166–176.
15. Чудакова М. Гоголь и Булгаков // Гоголь: История и современность / Сост. В.В. Кожин и др. — М., 1985. — С. 360–388.

16. Энциклопедический словарь юного литературоведа / Сост. В.И. Новиков, Е.А. Шкловский. — 2-е изд. — М., 1998.
17. Энциклопедия литературных героев: Русская литература второй половины XIX века. — М., 1997.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ЧТО ЧИТАТЬ, ИЛИ ПЕРСПЕКТИВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. Байяр П. Искусство рассуждать о книгах, которых вы не читали / Пер. с фр. А. Поповой. — М.: Текст, 2012.
2. Беленькая Л.И. Дети — читатели художественной литературы. — М.: РШБА, 2010.
3. Буше Ф. Книга, которая учит любить книги даже тех, кто не любит читать / пер. с франц. Д. Соколовой. — М.: Клевер-Медиа-Групп, 2012.
4. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. — М.: Библиомир, 2016.
5. Галь Н. Слово живое и мертвое. — М.: Международные отношения, 2001 (или любое другое издание).
6. Гейман Н. Творите! Речь Нила Геймана / пер. Шаши Мартыновой. — М.: LiveBook, 2013.
7. Генис А. Уроки чтения: камасутра книжника. — М.: АСТ, 2013.
8. Грабенстейн К. Побег из библиотеки мистера Лимончелло. — М.: Карьера Пресс, 2016.
9. Жвалевский А., Пастернак Е. Смерть мертвым душам. — М.: Розовый жираф, 2014.
10. Етоев А. Экстремальное книгоедство: Книга-мишень. — М.: Эксмо, 2009.
11. Кэмерон Дж. Путь художника. Ваша творческая мастерская. — М.: Livebook, 2014.
12. Маренхольц К. Литература!: Кругосветное путешествие по миру книг / пер. с нем. Н. Галактионовой, А. Галактионова. — М.: Ко-Либри, Азбука-Аттикус, 2015.

13. Москвина М. Учись видеть. — М.: Гаятри, 2005.
14. Дусвел П. Напиши свою книгу приключений. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
15. Пеннак Д. Как роман. — М.: Самокат, 2005 (или более поздние издания).
16. Поощряем чтение, формируем информационную грамотность. 100 форм работы по продвижению чтения, и не только. Словарь-справочник для библиотекаря / Сост. В.Б. Антипова. — М.: Библиомир, 2015.
17. Родари Дж. Грамматика фантазии. — М.: Самокат, 2014.
18. Свирина Н.М. Свободное чтение с детьми. — СПб.: НПК «Омега», 2012.
19. Свирина Н.М. Читающие подростки, или Развитие литературного слуха у школьников. — СПб.: НПК «Омега», 2010.
20. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9-х классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. — М.: Баласс, 2013.
21. Стоуэлл Л. Книга моих историй. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
22. Тихомирова И.И. Родом из военного детства: школа развивающего чтения (читаем, размышляем, выражаем в слове): методико-библиографическое пособие для руководителей детского чтения, снабженное текстами литературных произведений для обсуждения с подростками. — М.: РШБА, 2015.
23. Учим успешному чтению. Рекомендации учителю. 5–6 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Т.Г. Галактионова, Е.И. Красновская, Я.Г. Назаровская, С.А. Ширяева. — М.: Просвещение, 2014.
24. Фурнель П. Читалка. — М.: Синдбад, 2015.
25. Чамберс Э. Рассказы. Читаем. Думаем. Обсуждаем / пер. с англ. Е. Олейниковой, Е. Карпова. — М.: Самокат, 2016.
26. Чудакова М.О. Не для взрослых. Время читать! Полка первая. Полка вторая. Полка третья. — М.: Время, 2012.
27. Шолпо И.Л. Как научить подростка читать? Практические советы учителю 5–7 классов. — М.: Ломоносовъ, 2009.
28. Щербинина Ю.В. Книга — текст — коммуникация. Словарь-справочник новейших терминов и понятий. — М.: Форум, 2015.

29. Щербинина Ю.В. Время библиоскопов. Современность в зеркале книжной культуры. — М.: Форум, 2016.
30. 100 проектов в поддержку Чтения+. Актуальные социально-педагогические инициативы. Культурно-образовательный атлас / Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, Р.В. Раппопорт и др. — М.: РИПОЛ классик, 2015.
31. 642 идеи о чем написать. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ БИБЛИОТЕК

По вопросам приобретения изданий обращайтесь
в издательство «Библиомир»
Тел +7-495-592-53-65, e-mail: bibliomir@bk.ru

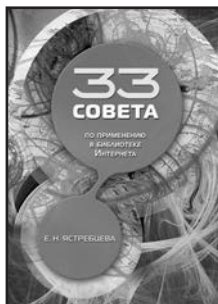
Поощряем чтение — формируем информационную грамотность. 100 форм работы по продвижению чтения, и не только. Словарь-справочник для библиотекаря / Автор-составитель В.Б. Антипова. — 176 с.



Массовое обслуживание читателей в библиотеках — это то направление, которое влияет на показатели эффективности работы библиотеки в целом.

Словарь представит термины и определения, методику проведения, содержит большое количество полезных ссылок, отрывки методических разработок различных мероприятий. Особенность этого словаря — в его интерактивности, наполненности современными формами, легко применимыми в любой библиотеке. Особо интересны сторителлинг, интерактивные беседы и обзоры, акции, игровые формы, проекты, читательская конференция, коллективное творческое дело, обсуждение книги, встреча с писателями, различные дистанционные, в том числе онлайн-формы.

Ястребцева Е.Н. 33 совета по применению в библиотеке Интернета — М.: Библиомир, 2015. — 228 с.



Развитие социальных медиа, появление мобильных устройств и приложений для работы в облачных средах влияет на изменения в библиотеках, улучшение их имиджа, наполнение новым интересным содержанием.

Готовности библиотекаря принять эти новшества для продвижения чтения и новых услуг, организации самостоятельной исследовательской, творческой и коммуникативной деятельности в библиотеке, созданию культурных и образовательных сетевых событий посвящена книга.

33 совета — это практические рекомендации по многим важным сегодня для библиотек темам. Книга показывает формы и приемы работы в Сети. Особый акцент сделан на работе школьных библиотек с подростками-старшеклассниками. Издание открывает большие возможности для самообразования.

Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. — М.: Библиомир, 2016. — 300 с.



Книга ставит проблему организации читательской деятельности в современном образовательном пространстве и представляет один из путей ее решения.

Раскрыты теоретические основы и методические возможности мастерских жизнетворчества как технологии, интегрирующей урочную и внеурочную деятельность.

Ответом на вызов времени является опыт организации читательской деятельности в новых формах: мастер-классах, читательских семинарах, интерактивных спектаклях, познавательных играх, литературных салонах и публичных уроках чтения.

В книгу вошли практические наработки, которые методически выстроены так, чтобы организовать вокруг книги и чтения настоящие библиотечные и образовательные события.

Дубинина О.А. Библиотека в пространстве города: Архитектура и дизайн. От прошлого к будущему — М.: Библиомир, 2014. — 162 с.: ил., 32 с.



Как сделать библиотеку «третьим местом», создать «умную» городскую среду, поистине общественное и коммуникационное пространство, совместить технологии и бережное отношение к природе, амбиции архитектора и интересы простых людей, как избавиться от городских развалин, но сохранить «память места» и добиться диалога эпох и культур — ответы на эти вопросы и составляют содержание книги.

Библиотека рассматривается как особый элемент социокультурного пространства и часть стратегии развития городов. Особое внимание уделяется вопросам взаимодействия и взаимовлияния библиотеки и современной городской среды. Представлен иллюстративный материал с авторскими комментариями.

Матлина С.Г. Библиотечное пространство: Воображаемый образ и реальность. — 232 с.: ил., 32 с.



Книга впервые освещает пространственную организацию деятельности публичной, преимущественно городской, библиотеки (ПБ) как необходимую предпосылку её позитивного развития.

На конкретных примерах раскрыты принципы и характеристики библиотечного пространства как свободного, открытого, транспарентного универсума, визуальная образность которого требует новых подходов к работе, включая такую известную форму как книжно-иллюстративные выставки. Обоснована роль творческой, талантливой личности, формирующей пространство. Книга включает иллюстративный материал, вспомогательные предметно-тематический и именной указатели.

Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова

Подписано в печать 25.08.2016
Формат 60х90/16. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экземпляров.

Издательство «Библиомир»
Тел. +7 (495) 592-53-65
e-mail: bibliomir@bk.ru, сайт <http://bibliomir.com>

Отпечатано в соответствии с качеством предоставленного
электронного оригинал-макета
в АО «Областная типография «Печатный двор»»
432049, г. Ульяновск, ул. Пушкарева, д. 27