

ЧИТАТЕЛЬ В ИГРЕ

Москва

«БИБЛИ  МИР»

2019

ББК 78.073
УДК 028

Издание осуществлено при финансовой поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям в рамках реализации государственной программы РФ «Развитие культуры и туризма»

Ч-69 **Читатель в игре:** сборник статей / под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой. М.: Библиомир, 2019. 264 с. 14 с. цв. вкладки.

ISBN 978-5-9500720-5-5

Сборник статей «Читатель в игре» продолжает цикл публикаций о чтении и читателе («Читатель в городе» (2017), «Читатель в поиске» (2018)), выпускаемых издательством «Библиомир».

Для молодых чтение сегодня не только приватная деятельность и способ социальной коммуникации с другими читателями, но и игра, в которой текст выполняет роль культурного посредника.

В сборнике, написанном специалистами в области детского и подросткового чтения, представлены тексты разных жанров и форматов, раскрывающие различные аспекты темы, но все они связаны «образом» читателя, который «находится в игре» с текстом, автором, книгой как артефактом или оказывается в книжном пространстве, вовлекающем в игру.

Книга адресована широкому кругу читателей, но в первую очередь – учителям, библиотекарям, музейным и театральным работникам, педагогам дополнительного образования, организаторам читательских «детских программ».

ISBN 978-5-9500720-5-5

© Авторы статей, 2019
© Библиомир, издательство, 2019

Предисловие

Сквозной темой этого сборника стала игра, игра с читателем, игра читателя. Человек, открывая книгу, вступает в своеобразную игру, которую предлагает ему автор и художник. Трудность и одновременно вызов состоит в том, что автор знает правила игры, а читающий должен их угадать, но он может их придумать и сам. Насколько точно или удачно читатель определит эти правила, зависит многое: успешное погружение в книгу («я в игре») и... выход из нее в реальность («выхожу из игры»), возможность сделать эту игру коллективной или сыграть «по книге» после того, как последняя страница закрыта. Авторы этого сборника – филологи, социологи, методисты, библиотекари и педагоги, психологи, переводчики – уверены: в игре с автором и его текстом homo legens осваивает или создает новые практики чтения.

В сборнике опубликованы материалы исследований, выполненных в рамках научно-исследовательской работы 2019 года и посвященных исследованию литературного образования, преподавания иностранных языков, формальных и неформальных театральных образовательных практик (НИР «Разработка и внедрение модели университетского центра экспертизы практик формального и неформального образования для развития социокультурной среды города»). Также в книгу вошли статьи участников постоянно действующего научно-практического семинара «Детские книги в круге чтения взрослых» (сезон 2018/2019 года), долгосрочного проекта лаборатории социокультурных образовательных практик Московского городского педагогического университета, и эссе (или их фрагменты) поступающих в магистратуру «Проектирование и сопровождение программ в сфере чтения детей и молодежи».

Содержание

РАЗДЕЛ I. ЧИТАТЕЛЬ В ИГРЕ

Название раздела повторяет название сборника, так как сюда вошли исследования о читателях и чтении театральных педагога и психолога, социолога и филолога. Игра в чтении начинается в тот момент, когда читатель берет в руки книгу. По каким правилам читают сегодняшние читатели?

- Upgrade читателя: переход на новый уровень.
С.А. Петрова8
- Театральные практики контекстного чтения.
Т.А. Климова, А.Б. Никитина26
- Что такое литературная классика:
взгляд экспертов и учащихся. Л.Ф. Борусяк49

РАЗДЕЛ II. БИБЛИОТЕКА НАЧИНАЕТ И ВЫИГРЫВАЕТ...

Статьи, посвященные библиотекам, раскрывают возможности этого особым образом маркированного пространства, которое становится местом читательской игры. Статьи этого раздела написаны методистами, потому носят практический характер и адресованы школьным и детским библиотекарям, педагогам. Дополнением раздела стало эссе школьного библиотекаря о том, как выстраивается учебная игра на территории библиотеки.

- Школьная библиотека начинает и выигрывает:
типология школьных библиотек. Е.А. Асонова67
- Книжная выставка в библиотеке: по каким правилам
играть с читателем? Е.С. Романичева.....75
- Как провести библиотечный квест с толком.
А.Н. Россинская90
- Школьный библиотекарь. А.П. Ганина.....98

РАЗДЕЛ III. НА ИГРОВОМ ПОЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Игры писателя с читателем – самые азартные. Куда заведет читателя этот игровой маршрут? Как зависят правила этой игры от характера героя? Об этом рассуждают филологи, психолог и переводчик, приглашая читателя «разгадывать» правила игры, предложенные современными авторами. Дополнительным бонусом к этому разделу стало эссе писателя, размышляю-

щего о замысле и назначении своей книги, и короткие эссе о современной детской литературе магистрантов программы «Проектирование и сопровождение программ в сфере чтения детей и молодежи».

- Город как помощник и противник. О.Б. Бухина 107
- Автор – герой – читатель в сказочных повестях Ольги Колпаковой и Светланы Лавровой: специфика коммуникации, особенности нарратива, игровая поэтика. Е.В. Харитоновна 117
- Тема отцов и детей в современных прозаических миниатюрах для семейного чтения. Е.А. Полева 135
- Зачем я рассказываю детям про теракты. Д.С. Доцук 151
- Детские и подростковые книги: классика vs современность А.Н. Масленникова 154
- Детская и молодежная литература в России сегодня. Е.В. Антиповская 157
- А вот кому сокровища? А.М. Чебарь 160

РАЗДЕЛ IV. МЕТОДИЧЕСКИЕ ИГРЫ

В этой части сборника собраны статьи о разных форматах работы с текстом: на уроке, в цифровой среде, на сцене и даже в больнице. В разных обстоятельствах работа с художественным произведением строится по своим правилам: о том, кто задает эти правила – текст произведения, учитель или ребенок, – пишут авторы этого раздела.

- Серия произведений Э. Файн о коте-убийце как «территория игры» и основа речетворчества юных читателей. Г.В. Пранцова 164
- Учим языки и играем на сцене. К.С. Киктева 173
- Организация продуктивной деятельности учащихся в среде МЭШ как средство развития новой грамотности читателя. О.В. Сененко 179
- Своеобразие больничных читательских практик, или По каким правилам «играть в больнице». О.Ф. Лишина 193
- Дети сами себе книг не покупают. Книги им выбирают взрослые О.Н. Матвеевичева 201
- Книга учит? Н.И. Соляник 204

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ V. ПОЧИТАТЬ И ПОИГРАТЬ

Книга и игра иногда оказываются связаны прямо – темой. Щелкунчик, Пиноккио, Буратино, Суок, Винни-Пух – куклы и игрушки, ставшие ключевыми образами детской литературы. Загадки, игры в слова, неологизмы прочно вошли в самые популярные приемы создания произведений для детей. Три статьи о том, как игры и игрушки бывают представлены в книгах и детских журналах, рассказывают об этих явлениях в исторической перспективе.

- Гендерный аспект в детской игровой культуре советской эпохи на примере детских журналов (1920–1980-е гг.) М.А. Сазоненко208
- Игры и игрушки детской литературы: несколько книг в дополнение к классическим повестям. М.В. Каширина216
- Игры в слова с книгами и без... Е.А. Котова225

РАЗДЕЛ VI. ЧИТАТЕЛЬ В ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ ИГРЫ

Традиционно, как и в сборнике «Читатель в поиске», мы публикуем список произведений, собранный в результате читательской игры «Книжъя НоРа».

- «Книжъя НоРа»: как играть со списками, или Что читают современные подростки. Д.С. Маймистова.....239

АВТОРЫ259

SUMMARY261

РАЗДЕЛ I

ЧИТАТЕЛЬ В ИГРЕ

Название раздела повторяет название сборника, так как сюда вошли исследования о читателях и чтении театральных педагога и психолога, социолога и филолога. Игра в чтении начинается в тот момент, когда читатель берет в руки книгу. По каким правилам читают сегодняшние читатели?

С.А. Петрова (Москва)

Upgrade читателя: переход на новый уровень

В статье рассматриваются современные игровые практики с книгой и вокруг книги, методы работы с аудиторией в условиях доминирования функционально-прагматической модели и зарождения коммуникативно-творческой модели чтения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модели чтения, читательские практики, книгоиздание, средства массовой коммуникации, визуальная культура.

И всюду третья ступень, на которой ты более всего и есть ты сам, будет означать твоё исчезновение как читателя, исчезновение поэзии, исчезновение искусства, исчезновение всемирной истории.

Герман Гессе «О чтении книг» (1920)

С позиции исследователя XXI века нужно признать, что выдвинутая Гессе теория «трёх уровней книжного чтения» не только не потеряла своей актуальности в эпоху новейших информационных технологий, но и приобрела особое звучание. Возможно, стоит добавить к предложенным Гессе формулировкам, что «наивный», «осведомлённый» или «читатель, играющий со всем и вся», который по большому счёту уже читателем не является [6, с. 51], – не только определённое состояние души, зависящее от возраста, начитанности, образованности и сферы деятельности человека, но и продукт своего времени. В те или иные годы «странствия по трём читательским уровням», спонтанные для отдельной личности, для массовой аудитории обозначаются приоритетными маршрутами.

Например, абсолютное доверие к Слову, культивируемое в советскую эпоху и заданное так называемым соцреализмом, породило читателя наивного, который и сегодня «поглощает книги, как едок

блюда, он только берёт, он ест, насыщается, и не важно, кто этот читатель – мальчуган, зачитавшийся приключениями индейцев, или горничная, увлечённая романом из жизни графинь, или студент, изучающий Шопенгауэра» [6, с. 46].

Перестройка и русский постмодернизм 1990-х возродили читателя искушенного, для которого ни содержание, ни форма произведения не являются единственными и важнейшими ценностями. «Этот читатель знает, как знает дитя, что каждая вещь может иметь десятки и сотни разных значений» [6, с. 48].

Коммерциализация постсоветского пространства и, как следствие, прагматизация общества, интернет-технологии, позволившие создать «виртуальную реальность», если не отменили, то поставили под сомнение само существование «хорошего читателя», как наивного, так и искушенного. Проблема не ограничивается тем, что сегодня благосостояние определяется экономическим капиталом, тогда как культурный и социальный капиталы, согласно классификации Пьера Бурдьё [2, с. 60], утрачивают своё значение для общества, частично сохраняясь лишь в его условно-элитарной группе. Проблема видится и в том, что возможность выхода человечества в иную реальность поставила бумажную книгу (как материальный предмет и носительницу духовных и эстетических ценностей) в сложное положение. Ей, принципиально не изменявшейся и чувствовавшей себя востребованной в галактике Гутенберга, трудно выдерживать конкуренцию в галактике коммуникаций [12, с. 41].

Upgrade средств массовой информации

До последнего времени казалось, что в реструктурированной и реорганизованной системе средств массовой информации, заточенной под телевизионный экран, абсолютной власти последнего ничто не угрожает. Тем не менее, как утверждают исследователи, поколения X и Z, если и смотрят телевизионные программы, то только в Интернете, а новости предпочитают узнавать из социальных сетей. Для оставшихся зрителей телевидение – фоновое медиа, а его аудитория стремительно стареет и деградирует. Одни утверждают, что это явилось причиной, другие – следствием, но факт остается фактом: большинство современных телепрограмм «рассчитаны на малообразованную региональную тётку» [10].

По словам Александра Любимова, «эпоха журналистики закончилась. Остались только звёзды, всё остальное – пропаганда» [9]. На наш взгляд, хоронить «вторую древнюю профессию» и «четвёртую власть»

РАЗДЕЛ I

только из-за её сиюминутной, доминантной и агрессивной пропагандистской направленности рано, но вот сами технические средства, с помощью которых передаётся информация, действительно слишком быстро морально устаревают. Дело в том, что, в отличие от книги, ни газета, ни журнал, ни телевидение, ни радио, ни Интернет не могут претендовать на роль произведения искусства, они, в сущности, эфемерны и представляют ценность лишь до тех пор, пока содержат актуальные для читателя / зрителя / пользователя сведения. В этом смысле печатной книге нет равных, но остается открытым вопрос: будет ли молодёжь, которую приучили к аудиовизуальным форматам, читать в том понимании, которое вкладывали в этот глагол предыдущие поколения, воспитанные бумажными книгами? Безусловно, современные СМИ, воздействуя на юную аудиторию, способствуют формированию клипового мышления, поэтому будущее медленного, глубокого и вдумчивого чтения туманно, однако проблема не только в преобладании фрагментарного и поверхностного восприятия. Парадокс состоит в том, что сегодня книга и, пожалуй, кино остались единственными средствами массовой информации, хотя оба, согласно Закону Российской Федерации о СМИ, таковыми не являются. Последнее утверждение требует разъяснений.

Исследование доктора социологических наук, профессора кафедры философии МГИМО В.П. Терина ясно показало, что необходим пересмотр употребления терминов «СМИ» и «СМК». Термин «средства массовой информации» представляет собой дословный перевод с французского «*moyens d'information de masse*» и означает публичную передачу информации с помощью технических средств. «Он был введён в первой половине 70-х годов Отделом пропаганды ЦК КПСС, в приказном порядке потеснившим запущенное ранее в оборот отечественными социологами понятие “средства массовой коммуникации”, ориентирующее на широкий общественный диалог, поскольку “коммуникация означает здесь связь и общение» [26]. Согласно В.П. Терину, понятие «СМИ» предполагает авторитарное отношение к массовой аудитории, которая рассматривается как продукт образования и воспитания, навязанного «сверху». «Во Франции после преобразований под действием выступлений миллионов трудящихся в 1968 году, увидевших на практике, что они не являются “продуктами”, что они сами могут делать свою историю, это понятие практически ушло из оборота» [26]. Таким образом, на законодательном, научном и бытовом уровнях закрепился анахронизм, который широко используется русскоговорящим сообществом по сей день.

Однако если Франция отказалась от «неполиткорректного» термина, то России не стоит рассматривать СМИ исключительно со знаком минус. Без идеологического подтекста под средствами массовой информации стоит понимать лишь те, которые предусматривают передачу информации без возможности коммуникации. Именно в этом смысле книгу и кино пока можно отнести к СМИ.

Но и это временное явление: конвергенция идет настолько быстрыми темпами, что уже сегодня появилась возможность и книгу, и кино вписать в коммуникационный дискурс. К тому же, судя по огромной популярности «LiveLib» – «книжного портала с персональными рекомендациями и личными коллекциями», а также по набирающему обороты хэштегу «bookstagram» в «Instagram», потребность в ином, коммуникационном формате печатной книги в среде молодёжи ощущается довольно остро.

Вот только какой смысл следует вкладывать в словосочетание «книжный коммуникационный формат»? В расширяющемся информационном пространстве трансформация средств массовой информации в средства массовой коммуникации обусловлена не только изменением роли и статуса чтения в структуре досуга юного читателя, как указывают авторы социологического анализа агентства ЮНПРЕСС [28, с. 10], но и его стремлением к нарушению очерченных предыдущими поколениями границ (таких, например, как маркировка "18+" на книгах «проверенная временем» классика, обязательная для изучения в школе, «неотфильтрованная временем» современная литература, разделение литературы и журналистики на массовую и качественную), борьбой с навязываемыми ему стереотипами чтения, за свободу выбора как текстов для чтения, так и своих читательских практик. В этом контексте справедливо отмеченное Е.А. Колосовой «ухудшение целого ряда характеристик чтения детей, и, как следствие, снижение уровня грамотности подрастающего поколения» [13, с. 7] выглядит не таким уж удручающим, так как представляет собой «ошибку молодости», попытку отрицания всех существующих правил, в том числе и языковых, базаровский нигилизм поколения «digital natives».

Upgrade модели чтения

Исследователи, изучающие современные модели детского и подросткового чтения, отмечают наличие традиционных (в меньшей степени) и новых (в большей степени) читательских практик, которые свойственны ребёнку XXI века, т.е. выявляют различные способы его взаимодействия с печатной и электронной культурой, в которых существенное место занимает чтение текста с экрана ком-

РАЗДЕЛ I

пьютера или использование для чтения ресурсов Интернета [29, с. 11]. При этом как в традиционных, так и в новых моделях чтения книг в печатном, «электронном или сетевом» форматах [21, с. 6] специалисты предусматривают, прежде всего, пассивное восприятие текста с листа/экрана, без учёта обратной связи, свойственной всем СМК, к которым они часто относят и книгу [13, с. 11]. «Вслушивание в голоса» множества молодых людей, которые любят читать и общаться по поводу прочитанного в Интернете, редко становится объектом серьёзных исследований [14].

Однако даже беглое знакомство с комментариями участников виртуальных бесед и дискуссий вокруг чтения на форумах и в социальных сетях подтверждает, что «в XXI веке дети читают другую литературу и иными способами, нежели предыдущие поколения. <...> Меняются основные характеристики детского чтения: статус чтения, продолжительность, характер, способы работы с печатными и электронными текстами, репертуар чтения детей, читательские предпочтения» [13, с. 7]. И такое утверждение справедливо не только в отношении детской и подростковой, но и молодёжной аудитории в целом. Не стоит успокаивать себя тем, что «книги являются одним из востребованных товаров в Рунете. И среди посетителей книжных интернет-магазинов очень много молодёжи» [14, с. 7], сегодня и литературе, в том числе сетературе (здесь под сетературой понимается любой текст размещённый в сети), и художественной книге, в том числе детской, для того чтобы быть прочитанными с интересом, надо тесным образом переплетаться с игрой, прежде всего командной, которая всегда предусматривает коммуникацию. Активно работающие форумы на сайтах популярных писателей, жаркие дискуссии на литературных порталах – лишь яркое тому подтверждение. Стремление к командной творческой деятельности всех участников «игры с книгой и вокруг книги» неизбежно порождает в виртуальной реальности сначала отклики (комментарии), потом диалоги (обсуждения), а затем индивидуальное или совместное творчество, такое, например, как написание фанфиков и рецензий на книги, прохождение квестов, буктьюберство или съемку буктрейлеров.

Следует отметить, что модели детского, подросткового или молодёжного чтения, каждая из которых обладает своими специфическими особенностями, всегда имитирует доминантную модель взрослого, массового чтения, принятого в той или иной общественной формации. Но, как замечает Н.Н. Сметанникова, «теоретическое и практическое разнообразие взглядов прошлых веков приводит к

мысли о том, что, вероятно, единой теории чтения в настоящее время быть и не может» [25, с.7]. Добавим, что и единой модели чтения также никогда не существовало, однако в историческом плане процесс замещения одной модели другой хорошо прослеживается с экзегеза Мартина Лютера, чтения вслух, многократного перечитывания и толкования религиозных текстов, до перехода к функционально-прагматическому, утилитарному и фрагментарному чтению конца XX – начала XXI века. Учитывая теорию Германа Гессе, представим это движение в виде таблицы (табл. 1).

Читатель	Функции чтения	Типы чтения	Жанры	Модели чтения
«наивный»	Воспитание и самовоспитание	Эстетический	Классическая литература	Эстетическая Чтение вслух Медленное Углублённое
«искушенный»	Образование и самообразование	Утилитарный	Нон-фикшн	Функционально-прагматическая Чтение про себя Быстрое Поверхностное
«играющий»	Рекреационная и коммуникационная	Развлекательный	Массовая литература	Коммуникационно-творческая Чтение-игра Беглое Сканирующее

Таблица 1. Процесс замещения моделей чтения

Безусловно, переход от одной модели к другой – процесс мало-заметный в рамках одной эпохи, но можно констатировать, что сегодня во времена расцвета функционально-прагматической модели, зарождается коммуникативно-творческая модель чтения, рассматривающая книгу как опору и источник для организации общения и собственного творчества в виртуальной реальности. Обратим внимание, что такое «вольное» обращение с книгой плюс анонимность, вседозволенность и спонтанность Интернета неминуемо приводят к умалению её авторитета. Тенденцию десакрализации литературы и книги как вместилища определённого текста, который должен быть прочитан, Герман Гессе определил как «варварскую», но единственно возможную для перехода читателя на новый уровень. «Этот читатель, по видимому, – писал он, – полная противоположность тому, кого принято называть “хорошим” читателем. Он в такой мере является личностью, в такой мере самостоятелен, что в своём отношении к книге совершенно свободен». Для Гессе он абсолютное дитя, читатель играю-

РАЗДЕЛ I

щий, чья фантазия и ассоциативные способности заставляют читать совсем не то, что он видит на бумаге, а плыть в потоке стимулов и идей, почерпнутых из прочитанного [6, с. 49–50].

В некотором смысле, это тот активный читатель, о котором мечтал Хулио Кортасар. В «контрромане» «Игра в классики» [16] он предоставил читателю право выбора линии повествования, предложив ему тем самым беседу якобы на «свободную» тему. Однако большинство читателей XX века так и не стали соучастниками Игры, задуманной писателем. Причина, возможно, была в том, что гипертекстуальность, а текст «Игры в классики» можно рассматривать как её прообраз, требовала иного, отличного от книжного, способа представления информации. Что касается выхода на читательскую сцену сотворца Игры, о котором Кортасар даже не мыслил, одной гипертекстуальности, тем более её прообраза, было недостаточно, нужна была интерактивность средства массовой коммуникации, предоставляющего возможность непосредственного и моментального взаимодействия автора и читателя.

Однако существует опасность, что «Игра в чтение» в «Глобальной деревне» Маршалла Маклюэна окончательно «разрушит литературу» и «устранит чтение», превратив этот процесс в адаптацию, интерпретацию художественного или научно-популярного текста, его визуализацию с помощью цифровых технологий силами самих читателей. Таким образом, вполне реально, что литература повторит путь авторской, профессиональной, журналистики, проигравшей на многих фронтах гражданской, любительской, журналистике.

Upgrade классики

Можно отметить, что в целом современные писатели и издатели успешно адаптируются к новым читательским форматам. Например, компания ОНУХ совместно с писателями Сергеем Лукьяненко, Борисом Акуниным и Дарьей Донцовой создала проекты «авторских ридеров» или «фанбуков», оригинальных электронных книг с эксклюзивным интерфейсом и дизайном для фанатов. Скажем, чтобы читать тексты Сергея Лукьяненко, нужно активировать / открыть e-book или «выйти из Сумрака», формат также позволяет подгружать всё, написанное фантастом и представленное частично в его блогах Живого Журнала.

С классической литературой дела обстоят гораздо сложнее. Вряд ли издатели станут вкладывать средства в «фанбуки» Александра Пушкина, Льва Толстого или Федора Достоевского. По нескольким причинам. Во-первых, тексты классических произведений можно скачать бесплатно, поэтому требуется затратить слишком много творческих

усилий и денежных средств, чтобы воплотить иную, оригинальную форму их представления. Во-вторых, из-за отечественной традиции псевдонаучного подхода к изучению литературы в школе, которая сводится к технике её анализа, сегодня найти подростков – фанатов классической литературы практически невозможно. И пока одни эксперты составляют списки лучших книг для классного и внеклассного чтения, другие проводят опрос на тему: «Каких писателей исключить из школьной программы» [20]. Результаты опроса 2014 года, в котором участвовали 600 старшеклассников и студентов, заставляют задуматься. Самым «нелюбимым писателем», вполне предсказуемо, оказался Лев Толстой: «Я бы хотел исключить из списка Льва Николаевича Толстого, потому что я не прочитал его роман “Война и мир”, а он очень важен в сдаче ЕГЭ по русскому языку для аргументации сочинения. Не было бы романа, не было бы проблемы» [20]. Досталось и «светочу русской поэзии», но уже по другой причине: «Следовало бы исключить Пушкина – и исключительно из уважения к его творческому наследию, поскольку многолетнее бездумное вдалбливание и механическое заучивание ведет только к одному: его никто никогда не читает и не понимает, а единственное чувство, которое он вызывает, – это раздражение, “патамушта многобукоф”» [20]. В-третьих, чтение про себя, интимное чтение, постепенно замещается чтением-игрой, в которой вначале необходимо групповое «проговаривание», «проигрывание» текста в качестве некоего обозначения дальнейших «правил игры». Как отмечает Е.С. Романчева, «школьники могут и хотят *говорить* (выд. С.П.) о литературе по-другому, для них нет “почтительного” отношения к классике: они готовы выворачивать “классику наизнанку”, прочитывая её по-другому и вычитывая другое. По существу, они внутренне готовы “по поводу” прочитанного создавать не интерпретационный, а креативный текст» [22, с. 24]. Таким образом, для того чтобы сегодня для издателя имело смысл представлять классический текст в формате электронной книги, последний должен сначала стать объектом вербального общения, коммуникации.

Это ни в коей мере не отменяет, а наоборот, делает единственно правильной методику «чтения вслух» Даниэля Пеннака, за которую, применительно к изучению русской классической литературы в школе, ратует Мариэтта Чудакова [27]. Добавим, что такое чтение приветствуется любой аудиторией, если оно не носит формальный характер (безразличный и монотонный), не предусматривает «контрольных вопросов на понимание материала», а приноравливается к восприятию слушателей, т.е. само по себе фрагментарно и служит

РАЗДЕЛ I

лишь опорой для дальнейшего спонтанного диалога или творческой деятельности.

Безусловно, решение проблемы отсутствия у молодёжи интереса к классической литературе жизненно необходимо, опасность растерять по дороге в «технологический рай» «культурные коды» реальна как никогда, но сегодня эта задача лежит не только на педагогах и психологах. В условиях конвергенции, когда книга становится кросс-медийным продуктом и фактически переходит в разряд СМК, поиски в этом направлении должны вестись как журналистами, так и многими другими специалистами, в том числе технического профиля. В.В. Волкова применительно к новым медиа утверждает, что «в формировании медиатекста и его представлении аудитории должны быть задействованы все доступные инструменты и форматы, палитра которых развивается в результате использования разнообразных кодов, свойственных ранее только определённым СМИ или заимствуемых у других медиа – в социальных сетях, плакатистике, рекламе, театре, книге и кино» [5, с. 29].

Но если книга, как убедительно доказывает Е.Л. Вартанова, сама становится медиатекстом [3], то она постепенно также «впитывает» всё накопленное другими медиа, приобретая интертекстуальность, гипертекстуальность и стремление к визуализации. И тогда, по сути, стираются различия между современным и условно названным классическим медиатекстом. Примером создания блестящих интертекстов на основе классических произведений служат лекции писателя, журналиста и учителя-словесника Дмитрия Быкова. Сравнивая, на первый взгляд, казалось бы, несравнимое, например Библию и серию про Гарри Поттера Джоан Роулинг или Демона Михаила Лермонтова и Карлсона Астрид Линдгрен, Быков, по сути, творит новую, подчас неожиданную и парадоксальную реальность, в которой существенное место отведено коммуникации. Соотнесение одного текста с другим, диалогическое взаимоотношение классики и современности, детской и взрослой литератур, предусматривающие отсылки – цитаты и реминисценции – к другим текстам как основной вид и способ построения художественного текста в искусстве модернизма и постмодернизма, Быков сознательно переводит в область публицистики, а значит, предоставляет «интеллектуальной толпе» сиюминутную возможность подвергнуть остракизму классиков или героев их произведений, ранее считавшихся неприкасаемыми. Для школьника, который обязан выучить наизусть, что «Катерина – луч света в тёмном царстве», а «Печорин – лишний человек» – это своеобразная

отдушина, спасение от попыток с помощью бесконечных ОГЭ и ЕГЭ его «штамповки» как читателя.

Что касается гипертекстуальности как разновидности интертекстуальности, ставшей зримой и общедоступной, то она была свойственна некоторым печатным книгам и в доинтернетовскую эпоху, правда, в этом случае, имеет смысл говорить лишь о её прообразах. Некоторые исследователи, например М.Я. Визель [4] и В.П. Руднев [23], к гипертекстовому представлению материала относят словари и энциклопедии, другие, в частности С. Корнев, считают, что гипертекстовая беллетристика остаётся «забавой чудаков», маргинальным занятием, относящимся к области филологических экспериментов и литературных игр [15, с. 92]. Однако в детской литературе, которую нельзя упрекнуть ни в сугубо прикладном характере, ни в элитарности или маргинальности, существуют яркие примеры построения структуры, сходной с гипертекстовой, которая на всех уровнях предусматривает игру и коммуникацию взрослого и ребёнка. Так, «Сказка с подробностями», написанная Григорием Остером в 1989 году, построена по принципу «текст в тексте», где «Сказка про Федю» и «подробности» связаны между собой композиционно и «незначительная деталь основного текста продуцирует пучок ассоциаций и создание нового текста» [17, с. 25]. «Гипертекстуальные игры» с классической литературой также становятся реальностью. Например, для того чтобы читатель по-новому взглянул на классическое произведение, издатели предусматривают иную форму представления, схожую с гипертекстуальной: размещают либо постранично, либо в конце печатной книги приложения с комментариями, примечаниями, фотографиями, иллюстрациями и объяснениями непонятных слов и явлений, которые встречаются в тексте (например, серии «Раскрываем классику» ИД Мещерякова и «Книга в книге» издательства «Проспект»). Теперь читатель сможет в мельчайших деталях представить быт иной эпохи, понять смысл незнакомых слов и явлений, узнать, как выглядели в то время дома, орудия труда, одежда, экипажи и многое другое. Таким образом, можно говорить о новом уровне визуализации текстового материала по сравнению с постраничной книжной иллюстрацией.

Сегодня медиаисследователи отмечают системную трансформацию всех видов и типов средств массовой информации и коммуникации, связанную с рождением новых и развитием ранее известных форм визуализации. С.И. Симакова предлагает следующую классификацию визуализации медиа: иллюстрации, фотографии, инфогра-

РАЗДЕЛ I

фика, различные формы мультимедийного контента [24, с. 34]. Не вызывает сомнений, что все перечисленные способы присущи сегодня и книге, в первую очередь детской, так как возрастная специфика аудитории диктует необходимость постоянного усиления наглядности. Однако его важно применить и для классической литературы, которая входит в круг чтения детей и подростков, приближая её тем самым к восприятию юной аудитории, делая «похожей» на ту, которая интересна ребёнку. Следует уточнить, что под визуализацией мы понимаем не только зрительную систему обработки информации с помощью наглядных материалов, но включение всех каналов восприятия для мысленного создания или усвоения предложенного визуального образа информации с помощью средств массовой коммуникации: печати, радио, телевидения, Интернета, книги, кино. Такое расширение понятия важно именно для книжного печатного формата, так как только он в будущем способен освоить передачу информации для «читателя» с любым преобладающим типом сенсорной системы: визуальным, слуховым, кинестетическим, дигитальным. Наглядные тому примеры существуют уже сегодня: страницы-пробники в гляцевых журналах, книги для детей «Потрогай и узнай» в серии «картонки с текстильными и другими вставками» издательства «Лабиринт» и т.д. Опираясь на особое, расширенное понимание термина, можно схематически представить не только существующие доминантные формы визуализации, но и обозначить её виды (табл. 2):

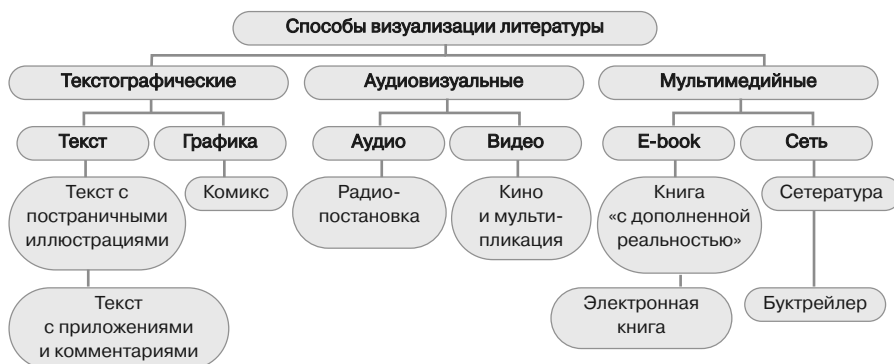


Таблица 2. Формы и виды визуализации

Важность перевода классических текстов в иные форматы после их представления в печатной форме – осознанная необходимость: ведь от вариативности их представления зависит поддержание к ним

интереса на постоянном уровне. Это нетрудно заметить по тому, как удачные экранизации «по мотивам» способствуют увеличению продаж печатных книг или новые иллюстрации или переводы дают текстам второе рождение. И чем шире палитра искусств, задействованных в создании книжного образа, чем более профессиональными будут иллюстрация, комикс, кино и так далее, тем реальной возможность воспитания хорошего вкуса у читателя / зрителя / пользователя. Но чем больше задействовано способов визуализации на любительском уровне, чем масштабнее читатель / зритель / пользователь вовлекается в её творческое воплощение, тем легче идёт процесс восприятия и, в конечном итоге, приятие трудной для чтения и для понимания литературы. Именно в тандеме профессионалов (вначале) и любителей (после) должно идти освоение не только классических, но и любых социальнозначимых текстов. Каждый способ визуализации печатной книги можно превратить в произведение искусства. Тому подтверждение – творческая работа над электронными книгами группы студентов под руководством преподавателя и идейного вдохновителя, известного художника и сценографа В.Е. Валериуса. Например, в одной из них ведьма из «Вия» Гоголя пробегает по нескольким страницам, а «на финальных строках образ самого автора будто бы истлевает на глазах, заставляя вздрогнуть от неожиданности. <...> В сочетании с игрой шрифтов, движущимися иллюстрациями и играющей музыкой уже привычная книга превращается в предмет, который хочется изучить заново» [7].

Upgrade книги – источника знаний

Интертекстуальность как слишком вольная интерпретация текстов, гипертекстуальность как опасность утонуть в ворохе подробностей, стремление к визуализации в ущерб развитию собственного воображения небезосновательно тревожат многих серьёзных учёных. «Ориентация человека лишь на визуальную коммуникацию отчуждает его от словесности, которая способствует целенаправленному и скорейшему формированию общего информационного, эстетического – культурного – кода <...> Многие дети, вовремя не приученные к чтению, добровольно отказываются от всего книжного богатства детской литературы в пользу “ящика” и компьютера. Чтение для тех из них, у которых слабые навыки работы с печатными текстами, представляет собой большой труд, и они предпочитают гораздо более легкое и приятное пассивное потребление информации» [8, с. 234]. Действительно, печатная книга в среде молодёжи потеряла статус истины в

РАЗДЕЛ I

последней инстанции и, в сущности, перестала быть источником знаний. «Так, прежде книгу почитали и берегли как “святыню”, сакральный предмет, икону культуры (выд. Ю.Щ.) – сейчас ею распоряжаются как функциональной вещью, или модным атрибутом, или забавной игрушкой, а то и как “отжившим свой век” предметом для вторичной творческой переработки» [30, с. 6]. Отныне она покорна не только видеокамере для производства буктрейлера, но и модельному ножу для бук-карвинга. По мнению Ю.В. Щербининой, «общество традиций» (статистическая система устойчивых понятий) сменилось на «общество тенденций» (динамическую систему постоянно меняющихся направлений). «Человек играющий» – это, по сути, «киберкантроп, индивид с целой облойкой гаджетов, но нравами и повадками дикаря» [30, с. 7]. Действительно, такое «пост-одичание» трудно не заметить, еще труднее с ним бороться и что-либо ему противопоставить. Безусловно, «отлучение от книжной культуры снижает словарный запас и общий интеллектуальный уровень современных потребителей информации», мы вынуждены жить в мире «библиоскопов», где «проблемное замещается и подменяется множеством других понятий: интересное (например, роман или фильм), протестное (скажем, политическая акция), наконец актуальное (допустим, вручение литературной премии)» [30, с. 8], т.е. налицо регресс, ведущий к деградации общества. И всё же зададимся вопросами:

- Насколько такое «варварское» отношение вредит книге не как отдельному редкому фолианту, а Книге как познанию себя и своего прошлого?
- Может быть, пришло время её «обновления и усовершенствования», ведь трансформация средств массовой информации, изменение привычек аудитории, её практик, моделей чтения – закономерные процессы и требуют новых (или хорошо забытых старых) подходов?
- Способно ли человечество вечно искусственно сохранять сакральность печатной Книги, оставляя её пылиться на полках библиотеки, или лучше пусть оно «играет в книгу и с книгой», портит её, рвёт, неумело закрашивает, вырезает картинки, как это делает маленький ребёнок, будущий читатель?

Впрочем, вполне возможно, что это не что иное как возвращение к истокам, неслучайно нидерландский историк и культуролог Йохан Хёйзинга, автор трактата «Человек играющий», объяснял суть игровых форм как «извечную примитивность (первозданность) челове-

ской культуры, которая никогда не уходит от своих первоначал, уходя же – роковым образом теряет себя» [19, с. 444]. Однажды нужно вернуться в детство, чтобы посмотреть на мир глазами ребёнка, превратиться на время в Читателя играющего, «Lector ludens», чтобы вернуть вкус к чтению. Однако такой «Праздник непослушания» и десакрализации всего и вся следует контролировать, чтобы не выплеснуть воду вместе с младенцем. Неслучайно в любом обществе есть разделение на меньшинство, задающее правила игры, большинство, играющее по заданным правилам, и... тех, кто играет по своим правилам, Люди-книги, сохраняющие и передающие нужное и важное потомкам. «Мы тоже сжигаем книги. Прочитываем книгу, а потом сжигаем, чтобы её у нас не нашли. Микрофильмы не оправдали себя. Мы постоянно скитаемся, меняем места, пленку пришлось бы где-нибудь закапывать, потом возвращаться за нею, а это сопряжено с риском. Лучше все хранить в голове, где никто ничего не увидит, ничего на заподозрит. Все мы – обрывки и кусочки истории, литературы, международного права. Байрон, Том Пэйн, Макиавелли, Христос – всё здесь, в наших головах» [1, с. 119]. Чем не насыщенный «upgrade книги» в техногенной цивилизации, где 451° по Фаренгейту заменён кнопкой «Delete»?

Портрет читателя в 3D

Подводя итоги вышесказанному, предложим модный и актуальный в мире библиоскопов метод создания трёхмерного аватара потенциального читателя. И хотя всегда будут и читатель «наивный», и читатель «искушённый», профессионалам: педагогам, психологам, социологам, искусствоведам, издателям и журналистам – в ближайшее и достаточно длительное время придётся иметь дело, прежде всего, с читателем играющим. На наш взгляд, опросы, анкетирование и психологические тесты не отражают в полной мере особенности современного читателя, он раскрывается только в Игре, причём для каждого она должна быть своя. Постепенная трансформация средств массовой информации, в том числе книги, в средства массовой коммуникации диктует ситуационный подход к творческой работе с целевой аудиторией, т.е. необходимо решать проблему «нечтения» в зависимости от жизненных обстоятельств, информационной среды, потребностей и типа восприятия информации каждого отдельного участника «игры с книгой». Скажем, юный визуал будет с удовольствием снимать буктрейлер, аудиал придумает «Чудо радио» [18], кинестетик свяжет или вылепит авторскую книжку-картинку, дигитал попробует себя в роли рецензента или буктьюбера.

РАЗДЕЛ I

Учитывая доминантную в современном обществе функционально-прагматическую и зарождающуюся коммуникационно-творческую модели чтения, работа с потенциальным читателем может строиться следующим образом:

- 1 этап.** Чтение вслух наиболее яркого и значимого для педагога фрагмента литературного произведения.
- 2 этап.** Создание на его основе интертекста, предусматривающего отсылки – цитаты и реминисценции – к другим текстам, в том числе классическим.
- 3 этап.** Обозначение «правил игры» с предложенным фрагментом или прочитанной книгой.
- 4 этап.** Организация обсуждения, напоминающего отклики в социальных сетях, спонтанные, провокационные, не предусматривающее «правильных» ответов или контрольных вопросов на знание материала. Следует также учитывать «право участника молчать о прочитанном» (Д. Пеннак), в данном случае – услышанном. Обсуждение должно носить деловой характер. Его задачами являются «проговаривание» и принятие заданных правил игры, а конечная цель – создание собственного оригинального продукта (фанфика, рецензии, буктрейлера, театральной постановки, авторской книжки-картинки и т.д.).
- 5 этап.** Реализация групповых или индивидуальных творческих проектов.
- 6 этап.** Командная игра всегда предусматривает соревнование и награждение победителей. В качестве призов – книги, мотивирующие и побуждающие к новой Игре.

Именно тогда в процессе «Бесконечной Игры с книгой», как в сказочной истории Михаэля Энде, на пересечении междисциплинарных исследований рождается не плоский, а выпуклый трёхмерный аватар читателя. «Из серой массы под названием “целевая аудитория” выкристаллизовывается конкретный человек со своими особенностями восприятия. И вы точно знаете, как достучаться до него, какими словами и приёмами захватить его внимание и уже не отпускать, пока текст не приведёт его к поставленной вами цели» [11]. Тогда НЕЧТО – ложь и неумение фантазировать – покинет страну Фантазия, девочка-королева обретёт новое имя, а читатель перейдёт на новый уровень, чтобы «все книги, все творения наук и искусств не читать лишь так, как школяр читает грамматику» [6, с. 54].

ЛИТЕРАТУРА

1. Брэдбери Р. 451⁰ по Фаренгейту [Текст] / Рэй Брэдбери / пер. с англ. В.М. Бабенко. М.: Эксмо, 2017. 320 с.
2. Бурдые П. Формы капитала [Текст] / Пьер Бурдые / пер. с фр. М.С. Добряковой // Экономическая социология. 2002, Т. 3. № 5. С.60–74.
3. Вартанова Е.Л. О современном понимании СМИ и журналистики [текст] / Е.Л. Вартанова [Электронный ресурс]. Медиаскоп. 2010. Вып. 1. URL: <http://www.mediascope.ru/issues/262> (дата обращения: 26.05.2019).
4. Визель М.Я. Гипертексты по ту и эту стороны экрана [текст] / М. Я. Визель // Иностранная литература. 1999. № 10. С. 169–177.
5. Волкова В.В. Кроссмедийность как фактор развития визуального языка [Текст] / В. В. Волкова // Медиалингвистика. Материалы II Международной научно-практической конференции / отв. ред. А.А. Малышев. СПб.: Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций», 2017. С.29–31.
6. Гессе Г. О чтении книг [Текст] / Герман Гессе // Магия книги. Эссе о литературе / пер. с нем. Г.В. Снежинской. СПб.: Лимбус Пресс; ООО «Издательство К. Тублина», 2018. С. 45–54.
7. Голубева А. Электронная книга уже стала привычной, но теперь у нее есть возможность снова стать удивительной [Текст] / А. Голубева // Новая газета. 2016. № 124 [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/326хдук> (дата обращения: 26.05.2019).
8. Грабельников А.А., Гегелова Н.С. Экранная коммуникация и визуализация журналистики: монография [Текст] / А.А. Грабельников, Н.С. Гегелова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. 334 с.
9. Дзядко Т. Александр Любимов о том, почему в России умерли журналистика и политика [Видео] / Т. Дзядко. Канал «Дождь» от 21.07.2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/30LuDxz> (дата обращения: 26.05.2019).
10. Елисеев В. Масс-медиа в одиночку. Конвергентная журналистика в эпоху цифровых СМИ [Видео] / В. Елисеев. Youtube [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/2ZnO51K> (дата обращения: 26.05.2019).
11. Как составить 3D-аватар вашего читателя? Free Publicity School. 30.08.2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://freepublicity.ru/kak-sostavit-3d-portret-chitatelya/> (дата обращения: 26.05.2019).

РАЗДЕЛ I

12. Кастельс М. Власть коммуникации [Текст]: учебное пособие / Мануэль Кастельс / пер. с англ. Н.М. Тылевич; под ред. А.И. Черных. М.: Изд. Дом ВШЭ, 2016. 564 с.
13. Колосова Е.А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования [Текст] / Е.А. Колосова. М.: РГДБ, 2011. 118 с.
14. Кондратьева О.Н. Молодые читатели в Интернете [Текст] / О.Н. Кондратьева, М.М. Самохина. М.: Рос. гос. б-ка для молодёжи, 2011. 156 с.
15. Корнев С. «Сетевая литература» и завершение постмодерна: Интернет как место обитания литературы [Текст] / С. Корнев // Культурология. 2001. № 3. С. 89–93.
16. Кортасар Х. Игра в классики [текст] / Хулио Кортасар / пер. с исп. А.К. Борисова. СПб.: Азбука-классика, 2004. 602 с.
17. Кувалдина О.Е. Гипертекст как коммуникационная модель в «Сказке с подробностями» Г. Остера [текст] / О.Е. Кувалдина // Ярославский педагогический вестник. Ярославль: Ярославский госуд. пед. университет им. К.Д. Ушинского, 2006. № 2. С. 23–27.
18. Кулигина В. Что такое «Чудо радио»? / Сайт «Чудо Радио» Веры Кулигиной [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/2ZvpZSG> / (дата обращения: 26.05.2019).
19. Михайлов А.В. Йохан Хёйзинга в историографии культуры [Текст] / А.В. Михайлов // Осень Средневековья. Сер. Памятники исторической мысли. М.: Наука, 1988. С. 412–468.
20. Обсуждение прочитанного: сайт Babyblog. [Электронный ресурс]. URL: https://www.babyblog.ru/community/post/kids_books/3146413 (дата обращения: 26.05.2019).
21. Петрова С.А. Детский сетевой журнал в Рунете: становление, проблемы, методы организации: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 [Текст] / С.А. Петрова. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2013. 20 с.
22. Романичева Е.С. Активируем кнопку ENTER: Зачем нужны игры с текстом в школе? [Текст] / Е.С. Романичева // На путях к новой школе. 2014. № 1. С. 24–26.
23. Руднев В.П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста [Текст] / В.П. Руднев. М.: Аграф, 2000. 432 с.

24. Симакова С.И. Инфографика как способ визуализации журналистского контента [текст] / С. И. Симакова // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2015. № 1. С. 34–40.
25. Сметанникова Н.Н. Ведущие зарубежные теории чтения XX века и их воплощение в методологии и методиках обучения [Текст] / Н.Н. Сметанникова // Чтение XXI век: коллективная монография / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарова. Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2014. С. 7–36.
26. Иноязычные слова в роли управленческой технологии: сайт межрегионального общественного Движения за возрождение отечественной науки [Текст] / В.П. Терин. [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/341SXNF> (дата обращения: 26.05.2019).
27. Ученые объясняют, почему нельзя убирать из школьной программы классиков русской литературы [Текст]: Theory&Practice [Электронный ресурс]. URL: <https://special.theoryandpractice.ru/literatura> (дата обращения: 26.05.2019).
28. Цымбаленко С.Б. Информационное пространство российского подростка в постсоветский период: социологический анализ [текст] / С.Б. Цымбаленко, А.В. Шариков, С.Н. Щеглова. М.: ЮН-ПРЕСС, 2006. 128 с.
29. Чудинова В.П. Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии [Текст] / В.П. Чудинова, Е.Г. Голубева, Н.Н. Сметанникова. М.: РГДБ, 2004. 70 с.
30. Щербинина Ю.В. Время библиоскопов: Современность в зеркале книжной культуры [Текст] / Ю.В. Щербинина. М.: НЕОЛИТ, 2017. 416 с.

Т.А. Климова, А.Б. Никитина (Москва)

Театральные практики контекстного чтения

В статье представлены приемы и методы театральных практик, открывающие возможность контекстного чтения событий окружающей жизни. Сформулированы основные принципы, свойственные этой практике чтения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: театральные практики, контекстное чтение, художественное событие, игровая среда, импровизация.

В рамках данной статьи мы будем говорить о чтении в самом широком смысле [см. подробнее: 3]. Нас интересует способность человека читать и понимать «книгу жизни», т.е. считывать сигналы, которые посылают нам самые разные информационные источники: наше тело, наши чувства, другие люди, с которыми мы общаемся, разнообразные среды, в которых мы действуем, и прочее, и прочее, что и составляет концепцию «мир как текст» [9].

В последние десятилетия повседневная жизнь всё больше и больше сужается до утилитарности, человек всё чаще воспринимается в качестве универсальной машины для достижения различных «полезных» целей: достатка, процветания, приумножения и т.п. При этом смысловые контексты и ценности его жизни (то, ради чего) все больше отступают на второй план, а временами и полностью исчезают. Именно поэтому сегодня представляется особенно важным описать и проанализировать практики, способные обеспечивать переход с уровня ситуативного текста повседневности в более широкие смысловые и ценностные контексты культуры [см. подробнее: 8].

В 2018/19 учебном году лаборатория социокультурных образовательных практик Московского городского педагогического университета участвовала в масштабном исследовании неформальных

образовательных практик, которые предлагает город. Очевидно, что для участников образовательного процесса при таком подходе сам город становится «гипертекстом», который необходимо научиться читать, читать в контексте. И это оказывается не самой простой задачей для всех: для учителей, детей и родителей.

Для того чтобы помочь участникам образовательного процесса освоить приемы и методы контекстного чтения, необходимо в качестве условия создать ситуацию, где человек может присутствовать в полноте и целостности. В истории культуры такие возможности закрепились за практиками искусства, в частности, театральными практиками. Для них характерен тройной модус человеческого существования, предполагающий одновременно:

- обращённость к Другому (партнеру, зрителю, образу);
- действенность существования (особая драматическая ситуация, требующая действия Здесь-и-Сейчас);
- публичность существования (соотнесенность со зрительным залом; с воспринимающими).

В процессе исследования было проведено множество интервью, опросов, фокус-групп, в результате которых появились тексты, важные для понимания вызовов сегодняшней образовательной ситуации и способов вовлечения молодежи в контекстное чтение. Поэтому было решено выстроить текст этой статьи как комментированное чтение монологов театральных педагогов Москвы. Ниже мы представляем высказывания специалистов¹, которые работают в учреждениях культуры и образования Москвы и осознанно занимаются внедрением образовательных театральных практик. Представляется важным сохранить документальную достоверность текстов, но при этом необходимо отметить, что поскольку наше исследование проходило на условиях анонимности, имена участников опроса заменены нами на условные, вымышленные.

Увеличить объем внутренней жизни ребёнка

Многих участников нашего исследования волновал вопрос о выстраивании диалога между поколениями. Не раз говорилось о том, что культурные контексты, которые были общими для тех, кто ро-

¹ Прим. ред.: Все высказывания специалистов и других участников фокус-групп и опросов и интервьюируемых в тексте статьи выделены курсивом. В скобках <> авторы статьи дают указание на источник, который поможет читателям глубже разобраться в проблеме

РАЗДЕЛ I

дился в XX веке, стали чужими и неочевидными детям XXI века: другой быт, иное кино, музыка, книги, кумиры, иные культурные коды. Более того, отмечалось, что эти коды меняются с такой скоростью, что за ними невозможно уследить. Стать «своим» в этой быстро меняющейся реальности для взрослого практически невозможно. Как же наладить понимание, не впадая в крайности, не навязывая будущему языку прошлого и не подлаживаясь искусственно под молодёжный язык? О театральных практиках, помогающих выстроить такой диалог в универсальных контекстах культуры, размышляют участники исследования.

Валерия. Я помню первых детей, мы разговаривали на одном языке. А сейчас всё сложнее. И форматы восприятия другие. Но важно находить точки соприкосновения и поставить перед собой задачу – **заниматься ими, а не собой.**

Сегодня востребована **работа в малых группах.** Такое редко практикуется в массовой школе. Но на самом деле это очень удобно. И дети это очень любят – в группах по 3–5 человек. Это возможность высказаться в небольшом коллективе.

Мне кажется, что **инструментарий театральной педагогики позволяет увеличить объем внутренней жизни ребёнка.** Это стало особенно видно в последнее время. Это разные способы. И **импровизация,** и когда мы предлагаем им сделать что-то, чего они никогда не делали раньше, – приоткрывается какая-то эмоциональная дверь, и человек преобразуется. Мы видим, что что-то с ним происходит прямо здесь и сейчас. Внутренняя вселенная расширяется. И то же происходит внутри репетиционного материала, когда мы бесконечно о нём разговариваем. И дети приоткрывают себя, а им приоткрывается мир хорошей литературы, которая далеко не так востребована и доступна, как нам кажется, когда мы работаем с прекрасными семьями. Приходят дети, у которых на полке три книги стоят, и ещё Слава Богу, если они там стоят. Когда ребёнок открывает себя и мир, он вдруг становится интересным собеседником. Вчера он не знал, о чём поговорить, потому что не о чём было. А тут, оказывается, есть, что о себе сказать, и есть, что спросить друг у друга.

У родителей востребовано **развитие эмоционального интеллекта.** Все говорят, что у детей нет эмпатии, что они не сопереживают. Закрытые, жёсткие. Вот младший брат, которого он никогда в комнату

не пускает, вот дедушка, которому он никогда не позвонит. Запрос ощутим, он внятный.

Если мы развиваем **игровые навыки** и эмоции, это всё работает на развитие метапредметных компетенций. Ты научился работать в группе, и ты везде в ней работаешь. Ты научился находить эмоциональный контакт с партнёром, и везде это делаешь. Ты научился вскрывать смыслы текста, и это тоже остаётся с тобой в любой ситуации.

Ирина. Главная удача – мне перестало быть страшно общаться с детьми. Меня всегда мучили вопросы: «Я почему тут говорю? И почему они меня должны слушать?» Я же понимаю, что игра в телефон важнее. А ещё я предлагаю что-то делать руками. Клей, краски, пачкаться... А в театральной педагогике это снялось, потому что **не я рассказываю, а мне рассказывают**. Я могу спросить, и мне что-то ответят. И даже не важно, что. Все то, что расскажут, будет почвой, из которой что-то вырастет.

Непонятно, как мы дошли до жизни такой, что все дети у нас совершенно недолюбленные. И каждый раз, когда задаешь вопрос «Как ты думаешь?» новеньким детям, которые не были у тебя на театральных уроках, это прямо стресс. «Я? Я думаю?» Здорово, когда они всё-таки отвечают, но чаще нет. Они начинают смотреть на учительницу и искать её одобрения. А через час экскурсии по театру они висят на мне гроздьями, и такое ощущение, что мы не расстанемся никогда, только потому, что тут их спросили, **«как ты думаешь?»** и **«что ты чувствуешь?»**.

Опыт предъявления себя

Искреннее и честное внимание к собеседнику – вот основной инструмент, который предлагают наши собеседники для преодоления контекстных разрывов. При этом важно, что, для того чтобы услышать ДРУГОГО (человека, книгу, город и т.д.), растущий человек, прежде всего, должен услышать себя. Не социально востребованные представления о том, каким «Я» должен быть, не звон своих доспехов, отвечающий на агрессивное вторжение окружающего мира, а себя – подлинного. Для восстановления диалога с «внутренним человеком» в театральной педагогике разработано немало техник. В частности, они описаны в книгах В.А. Ильева «Когда урок волнует» [12], Н.Э. Басина «Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды» [4], в сборнике «Педагогика

искусства» [25] и ряде других. Сегодня, наряду с классическими тренингами театральной педагогики, появляются новые, призванные решать те же проблемы. Появление этих новых форм обусловлено острым дефицитом времени, особой немотой и глухотой современного поколения учащихся, о которой говорили предыдущие авторы. Здесь нельзя не вспомнить, что наиболее частый ответ на вопрос: «Зачем Вы посещаете театральные студии и образовательные программы в театрах?» – у детей звучал так: «ТОЛЬКО ЗДЕСЬ НАС СЛУШАЮТ». Этот ответ точно соотносится с печальной констатацией ситуации, которую сформулировали школьные учителя – участники опросов: «Нам сейчас не нужно, чтобы они высказывали свои чувства и мысли, а важно, чтобы они учили, как отвечать на вопросы ЕГЭ. Иначе есть риск, что они его не смогут сдать успешно». Утилитарная задача вытесняет смыслы, имитация обучения вытесняет суть бытия.

О новых театральных практиках, помогающих справиться с немотой и глухотой, говорит ещё один участник нашего исследования.

Сергей. Я преподаю **сторителлинг** <см. подробнее: [18]>. С детьми и со взрослыми мы учимся рассказывать истории, придумывать, вытаскивать их из себя. Мне нравится, что проговаривание себя, **формулирование себя**, рассказывание себя иногда в виде фантастических историй, **предъявление себя публично** – это опыт, который навсегда с ними останется.

В чем ресурс театральных практик? Это рефлексивные практики. Позволение говорить о том, что меня волнует. Коммуникация с родителями. Умение формулировать – то есть то, что давно придумано Аристотелем, используется в драматургии и можно применять в любых практиках говорения. Театр помогает открывать свои возможности как оратора, прививает умение пользоваться своим обаянием. И умение пользоваться драматической структурой. В том числе в ведении урока.

Самая значимая удача, которая у меня случилась, – постановка спектакля с подростками из детского дома. Это дети, у которых не очень хорошо со здоровьем, в том числе с психическим. И у этих детей есть ощущение, что им все должны. Статистика говорит, что в том числе из-за этой позиции большая часть из них не доживает до сорока лет. И когда мы с ними стали работать, то всё время звучала тема: «Кто я такой, чтобы рассказывать о себе?» А мне казалось важным взрастить в них этот ресурс: «Я могу». Работа шла сложно, они сопротивлялись, а на публике сработали хорошо. И публичный успех у значимых людей был для них важен.

Поскольку мы занимаемся историями, то выясняется, что младшим детям важнее сочинять что-то и играть. А подросткам важно самовыразиться в тексте, высказаться – рассказать про себя: «Пусть я даже поизмываюсь сам над собой, но хоть кто-то меня выслушает».

У нас есть разовые мастер-классы для родителей, когда дети-подростки вместе с родителями делают упражнения. И там для родителей много открытий и неожиданностей. Не всегда приятных. Но что делать? Это происходит в большей степени и на совместных показах, когда дети рассказывают про себя и про родителей, про тех, кто в зале сидит. А для детей там новости – **родительские детские истории**. Когда оказывается, что у родителей в детстве было то же самое, что у них сейчас. Что это не какие-то твердолобые люди – взрослые: «Ты тоже боялась? Темноты?»

Начиная от малышей и дальше для подростков в сторителлинге работает несколько каналов: «**Я говорю, я показываю, я взаимодействую**». Подростки, и как категория зрителей, это люди, для которых важно самопроявление. Если мы позволили им что-то сказать, то мы для них уже адекватные люди. Дальше они готовы послушать, о чем эти люди будут говорить. А для младших важна интерактивная игра и яркие образы.

Важно суметь понять, как обстоят дела с возрастом сегодня, на этом конкретном спектакле. Сторителлинг – это управление возрастной аудиторией. Это технология.

Если мы играем выездные истории, то важно, что там за пространство. Потому что важно, чтобы была энергия. В случае со спектаклем для детей и подростков **главное – энергия**. Хочется больше общаться с детьми. В некоторых залах их нужно сажать поближе. И каждый раз нужно находить, как этого конкретно **ребёнка вовлечь в игру**.

Образовательные спектакли у нас чаще всего посвящены истории и литературе, но не только. За рубежом учителя в восхищении от того, что мы используем драматургические, актёрские, режиссерские ресурсы, чтобы передать информацию про таблицу Менделеева, про реактивное движение и про другие законы естественных наук. Ведь мы доносим это таким способом, которым это усваивается в разы быстрее. Я думаю, что в первую очередь тут работает **драматургическая структура**. Потому что мы берём историческое событие и смотрим, в чём тут может быть история? Кто будет герой, который куда-то двигался с тем, чтобы выжить или умереть? А дальше – кто из артистов сможет это воплотить, чтобы донести для этой аудитории суть событий?

РАЗДЕЛ I

От родителей и немного от учеников есть запрос, чтобы учителя умели рассказывать свой материал так, чтобы это было хоть чуть-чуть интересно. Потому что они видели эти примеры на образовательных спектаклях. И они хотят, чтобы учителя могли на уроках этим пользоваться. Почему бы не ввести театральные технологии как предмет в педагогическом институте? Учителям нужна также **сценическая речь и основы драматургии**. Сторителлинг – это мастерство изложения материала. Просто через историю. Это то, что гораздо лучше усваивается. Самое сложное, на чём всё зиждется – это моё **личное подключение**. Пройдя через свои примеры из жизни, я протаскиваю какое-то правило русского языка, теорему, закон физики. «Я был маленький, и у меня была такая ситуация». И в этой ситуации фигурирует, например, таблица умножения. Нужно просто найти героя, через которого можно протащить эту историю. Ведь легче запоминается сюжет. Так лучше укладывается материал.

Но нужно, **чтобы у учителя был выбор** – чему учиться, а не направление по разнарядке: «Вот этому будете учиться».

Стихотворение, которое рождается здесь-и-сейчас вместе с детьми

Если в сторителлинге автор делится личной историей, а документ и художественный текст включает внутрь неё, то в более традиционных для России практиках театральной педагогики рассказчик повествует о лично значимом прямо через присвоенный художественный текст или через «вторичный художественный образ» [19], являющийся откликом на такой текст в широком смысле (музыку, картину, архитектуру и т.д.). Подобный подход характеризуется более прямой и непосредственной дорогой к взаимодействию с разнообразными контекстами культуры. Но в то же время он несёт в себе риск отеснения личности ученика на второй план, а значит, и разрыва ученика и материала, отторжения взятых в работу внешних текстов и контекстов. О ресурсах и дефицитах такого пути рассказывают следующие участники нашего исследования.

Виктория. Как об одной из своих удач я бы хотела рассказать о театральной смене в лагере. 10 дней на Белом море. Разновозрастная команда от 8 до 18 лет. Мы работали в тренинге. Закидывали вопрос и дальше работали как тьюторы. Получился жанр, который мы называли «этюкль», где каждый ребёнок создал свою реальность. **Среда**

создавалась за счёт шумовых инструментов. И у каждого был свой персонаж. Был мальчик с диагнозом. И другие дети его отторгали. (Живут они самостоятельно, и трудно уследить за их отношениями.) В этой работе он написал самый большой и самый тонкий монолог. И в ходе работы дети стали желать сотрудничества с ним. А на стадии «обнимашек» он оказался в центре братающейся кучи.

Екатерина. Для меня остро стоит вопрос, как сделать, **чтобы дети не уставали от материала** и чтобы работа, сделанная в одном сезоне, продолжала жить в другом. Потому что это и огромные вложения педагогического, творческого, материального ресурса. Но дети вырастают, и им что-то перестаёт быть интересным. По факту из сорока работ, сделанных в нашей сетевой студии в этом году, живёт и продолжает быть актуальной и интересной почему-то только одна история.

Подключение родителей очень важно. На стадии выбора материала родители, выросшие на Чуковском и Агнии Барто, нередко говорят: «Что? “Простодурсен” или там “Вафельное сердце”? Это что вообще такое?» А ведь для развития и самовыражения **каждому поколению детей очень нужна литература настоящего времени.** Так было всегда. Работа с родителями для меня поэтому на первом плане.

Таисья. Трудности – это всегда шаг от тренинга к спектаклю. Как сделать, **чтобы это не стало зубрёжкой материала?** Чтобы то, что ты видишь, совпало с тем, что хотят дети, с тем, что они видят и чувствуют? Мы очень разные, и наш опыт всё разнее и разнее. Многие ответы на свои вопросы я нашла в **ОРФО-педагогике** <см. подробнее: [2]>.

Самая главная моя удача, что я когда-то попала на семинар по педагогике Карла Орфа и научилась работать с малышами. Только на семинарах по орф-педагогике я поняла, как здорово стоять на площадке **вместе с детьми**, объединяться и в этом находить себя и развиваться. И в то же время это помогло в подаче материала. Потому что всегда очень трудно от тренингов переходить к результативной работе. Я говорю о детях 4–6 лет. А там много всевозможных приёмов, и я потом сама начала их придумывать. Стихотворение как будто рождается сейчас вместе с детьми, хотя я его, конечно, раньше знала. Но как оно пойдёт воплощаться в ткань спектакля, я не знала, и мы это рожаем вместе с детьми.

Самые необычные ощущения я до сих пор испытываю, когда могу почувствовать ребёнка и отдать ему материал на откуп, чтобы он мог сам его сделать. Это самая большая радость.

Право вместе делать ошибки, вместе их признавать и исправлять

Продолжая размышления о способах работы с материалом, участники нашего исследования отмечают необходимость отказа от определённых перфекционистских привычек, неизбежность смены привычной педагогической позиции. Важно творить «вместе с детьми», а не «вместо детей». А потому совсем не всегда стоит добиваться во что бы то ни стало выполнения поставленной педагогом задачи. Эта задача иногда лишь разведывательный инструмент, позволяющий диагностировать качество диалога учеников и материала, учеников и учителей. Если диалог не складывается, вероятнее всего, задача сформулирована не точно. И можно смело отказаться от неё на сегодня и искать другую. Наше сверхдинамичное время требует баланса между высокой динамикой и способностью к подробному проживанию. Именно поэтому многие участники наших опросов видят смысл в том, чтобы быстро двигаться с детьми на начальных стадиях работы, не жалея, отказываться от всего необязательного, и останавливаться только там, где необходимость замедления времени ощущается необходимой для всех участников. И значит, важно уметь отказываться от своих личных пристрастий и любимых ходов, а главное, уметь признавать свои ошибки и дарить право на ошибку ученикам <см. подробнее: [5]>.

Тимофей. *Самая значимая удача в том, что я в какой-то момент стал снимать с детьми кино. Тут всё происходит более объективно. Нет театральной условности. Мы работаем в тех декорациях, в которых снимаем. Они настоящие, не придуманные. Снимая, я понял, что надо **работать быстро и много, не зачищая углов.** Главное, чтобы выработывался **опыт совместного творчества.** Теперь, если я ставлю спектакль и какая-то сцена не получается, я поднимаю руку: «ну и пусть» ... Не получается – завтра что-то поменяется. Они удивляются: «Вчера Вы говорили что-то диаметрально противоположное!» Ну и что? Вчера было вчера. Все мы ошибаемся. И для детей то, что **преподаватель может ошибаться и признает это,** – шокирующая новость. В школе, видимо, всё происходит как-то по-другому. Но для развития, для обучения очень важно, чтобы мы имели **право вместе делать ошибки, вместе их признавать и исправлять.***

Они готовы вслушиваться, вглядываться, экспериментировать

Пока образование мыслилось преимущественно как формальное, сосредоточенное в стенах школы, обусловленное наличием утвержденных программ и подтверждаемое официальными документами об образовании, педагогические навыки считались необходимыми только для учителей, преподавателей, педагогов. Сегодня ситуация принципиально иная. Вся жизнь становится временем образования и всё её пространство – образовательным. Слова ученицы оперной студии Станиславского Конкордии Антаровой <см. подробнее: [1]> «Никто мне не враг и не друг, но каждый – учитель», воплощаются буквально. И значит, практически каждому человеку важно владеть как техниками самообразования, так и педагогическими практиками. Нередко они теснейшим образом переплетаются, и педагогическая работа становится непременным условием саморазвития. Для театральных специалистов это становится сегодня особенно актуальным, потому что практики социального театра <см. подробнее: [14]> оказываются всё больше и больше востребованы как во всём мире, так и в России. Умение читать совершенно новые тексты, не обработанные традицией, умение считывать язык улицы, язык времени, язык тела, умение считывать многоплановые контексты перформансов и конструировать живые тексты современного искусства становится необходимо современному режиссёру. Как это было в традиции древнегреческого и средневекового театра <см. подробнее: [13]>, режиссёр (когда-то драматург и хорег² или модератор труппы – создатель спектакля) становится тем человеком, который делает явственными связи между миром улицы, современной жизнью города и культурным мифом. Он строит мост между прошлым и будущим, помогая вычитать в классических текстах современное содержание и найти форму для выражения текстов нарождающихся. Но оказывается, современному режиссёру нужно всему этому учиться заново и по-новому см. подробнее: [6]>. Об этом размышляет следующий участник нашего исследования.

² Прим. ред.: хорег – в Древней Греции название богатого гражданина Афин, который в качестве общественной повинности и почётной обязанности брал на себя расходы по организации театральных представлений. Источник: ru.wikipedia.org

РАЗДЕЛ I

Ярослав. Обычно я занимаюсь современным театром. И почти не занимаюсь классическим. Отхожу от него в сторону исследования перформанса.

Были в моей педагогической практике **этнокультурные проекты**, связанные с литературными памятниками. И мы всё время предлагали детям новые формы: **видеоарт** <см. подробнее: [10]> и всё прочее. И они очень легко на это шли и легко себя во всё это вбрасывали. То, что нам кажется сложным и запутанным, для них очевидно. Они принимают это открыто. В том числе сложная шумовая музыка, инсталляция. Для них это игра. Они готовы в это вслушиваться, вглядываться, всё приносить, складывать, экспериментировать. Они этого не боятся. И, в том числе, не боятся сложных слов.

У подростков также очень востребованы **техники современного танца** <см. подробнее: [15]>. Для них телесный опыт, физический, пластический, очень важен. И **читки** <см. подробнее: [11]> для них – очень хороший формат.

Но вырастить режиссёров, которые умеют с этим работать, – это тоже часть образовательного процесса. Вот если бы у режиссёра, который учится в ГИТИСе, было задание – провести лабораторию со школьниками! Предположим, он студент 4-го курса и ему нужно провести читку, но не со своими одноклассниками, а нужно идти в школу. И пусть он пробует с какой-то пьесой: хорошей, острой, молодой. Тогда молодые режиссёры будут иметь представление о реальном театре, а не о таких прекрасных мифологических условиях, где режиссёр сидит в каком-то ряду, курит и ставит. А если вы представляете себе этот процесс как что-то живое, где вы играете не последнюю роль? Тогда вы даже понимаете, что в театре могут играть не обязательно профессиональные актёры. Просто нужно снять все блоки и стереотипы. Театральная педагогика может принимать разные формы. Например, **форум-театр** <см. подробнее: [23]> – это тоже часть театральной педагогики. Я думаю, что это большая тема. И она связана с образованием режиссёра и с тем, как он относится к театру. Если для него театр – это что-то развивающееся, не только классическая сцена-коробка, но и **горизонтальная организация** <см. подробнее: [24]>, то театральная педагогика войдёт туда легко. Тогда режиссёр увидит театральные элементы и в образовательном процессе.

Мне кажется, что сейчас образование и воспитание – один из очень важных сюжетов современной культуры.

Обсуждение – неотъемлемая часть эмоционально окрашенного СОБЫТИЯ

Сегодня театр и театральные практики всё меньше замыкаются внутри сценической коробки. Всё чаще спектакль, показ, становится одним из элементов целой цепочки культурного диалога, оказывается вписанным в контекст разнообразных проектов и цепочку образовательных событий. Благодаря научным разработкам, которые велись на рубеже XX–XXI веков на кафедре эстетического образования и культурологи Московского института открытого образования (МИОО) и в лаборатории театра НИИ художественного образования (НИИ ХО) – ныне оба института реорганизованы – были опубликованы разнообразные отечественные методики обсуждения художественных событий <см. подробнее: [16, 17]>. Благодаря программе «Театральный класс», запущенной в 2013 году Школой театрального лидера (ШТЛ) <см. подробнее: [28]> Центра им. Мейерхольда, отечественные педагоги познакомились с практиками работы вокруг спектакля коллег из Европы и Америки. Благодаря федеральной программе «Большие гастроли» <см. подробнее: [27]> эти отечественные и зарубежные практики плодотворно внедряются в разных городах России. Обсуждения спектаклей в разнообразных форматах структурированных дискуссий, игровых и творческих практик, рефлексивных тренингов помогают зрителям научиться считывать сложный образный язык театра, литературы, изобразительного искусства. И в то же время эти практики помогают старшим и младшим лучше понять друг друга, а творцам понять своих зрителей и читателей. Об этом следующие высказывания участников нашего исследования.

Регина. *Каждый день ко мне на фестивале подходили кучки родителей и задавали вопрос: «Что Вы с ними делаете? Почему они у Вас разговаривают? Это методика или волшебство?» И потребность: «научите нас с ними говорить, чтобы они нам отвечали». И такая же история с педагогами. Методика обсуждения художественного события востребована. Судя по моим разговорам с учителями, сейчас в образовании востребован рефлексивный процесс, но мало кто умеет его организовывать на уроке.*

Основной ресурс театральной педагогики – возможность сделать из урока **эмоционально окрашенное СОБЫТИЕ**. Потому что оно останется в первом эшелоне памяти. Оно останется ярким.

Нина. *Я работаю в школе и готовлю зрителей. У меня урок один раз в неделю. И мы ходим в театры, ходим все с 1-го по 11-й класс. Сначала*

РАЗДЕЛ I

мы **готовимся к спектаклю** методами театральной педагогики, потом **смотрим спектакль**, который я выбираю, и потом **обсуждаем**, а конечный **итог – рецензия**. Сейчас я стала подходить к молодым режиссёрам с предложением: «А давайте обсудим Ваш спектакль сразу после показа».

Неожиданность в том, что родители стали писать и говорить «спасибо» за то, что мы **разговариваем с детьми на трудные темы**, на которые сложно затеять разговор дома: о смерти, о сталинских репрессиях. А тут за счёт спектаклей «Кролик Эдвард» или «Дети ворона» разговор оказывается уместным.

В Лондоне есть серия спектаклей, которые стоят чуть-чуть дороже, но там уже заложена опция обсуждения со зрителем. И, мне кажется, что если бы театры это продумали, то вот это «чуть-чуть дороже» не так было бы страшно для кармана, но позволило бы театрам сделать такую программу рентабельной.

Христина. На постановку спектакля в школьной театральной студии всегда катастрофически не хватает времени. И далеко не всё задуманное воплощается на сцене. После спектакля и я провожу «обсуждалки». И вдруг выясняется, что зрители увидели, услышали и поняли не только то, что мы замыслили, но не донесли, а даже глубже, чем мы закладывали. И ещё неожиданность – после приходят классные руководители и говорят: «Этот ребёнок! Он двух слов связать не может. А тут говорит». А про тех, кто занимается в студии: «У меня параграф не может выучить, а у Вас целый спектакль выучил, да ещё и импровизирует». Я не знаю, как так получается...

Даже не театральным детям **театральная педагогика даёт возможность испытать ситуацию успеха**. И это очень важно. Когда ты привёл ребёнка к успеху, он делает рывок. Он понимает, что что-то может, что он не изгой, и начинается другая жизнь.

Игровая среда и отсутствие постоянного оценивания

Уроки в театре, театральные квесты, игры, викторины – всё это прочно входит в обиход неформальных театральных образовательных практик города. Казалось бы, не так много профессиональных театров и театральных студий последовательно внедряют эти практики. Около двух десятков. Немногие дети могут пройти через руки опытных театральных педагогов, тем более участвовать в театральных образовательных событиях регулярно. Тем не менее, даже скромные усилия в значительной мере меняют культурно-образо-

вательный ландшафт города. Созданный прецедент, опыт, становится отправной точкой для изменения сознания зрителей и читателей, авторов и артистов, детей и взрослых. Об этом следующие участники нашего исследования.

***Марианна.** У нас много проектов, которые так или иначе базируются на театральной педагогике. Наверное, самый интересный для меня – «Читаем вместе» – на стыке литературы и театра. Мы приглашаем авторов, и артисты делают свои презентации. Потом дети и родители могут задавать авторам свои вопросы. И потом мы **с детьми делаем этюды на темы автора**, пробуем на вкус текст. Проект начинался сложно. А сейчас много заявок и от классов, и от групп. И даже много заявок, когда ребята хотят провести свой день рождения в этом формате. Они приходят компанией и работают с текстом. Сейчас бывают встречи и по современной литературе, и по классике, и по литературе XX века.*

*Из неожиданного: за последнее время несколько раз родители просили делать такой формат для взрослых без детей – **почитать и поиграть**. Первый такой проект прошёл, было интересно и непривычно.*

*Мы работаем по запросу. И поэтому мы общаемся с педагогами, которым это очень и очень нужно. Если обобщить их запрос, то им нужно оживление литературы. Чтобы литература стала актуальной. Чтобы она была здесь и сейчас. Чтобы дети, соприкоснувшись даже во время одного-двух занятий, почувствовали её через театр. Наша специфика в том, что **артисты работают вместе с детьми**. И дети смотрят, как идёт работа над ролью, и смотрят на текст через актёров. Это что-то типа театрального квеста на основе идущего спектакля. И артисты становятся ведущими. Но при этом выступают и как артисты, и как персонажи. Дети участвуют и сами пробуют побыть Чацким, Фамусовым или Софьей...*

Наши артисты очень ценят все эти проекты. И говорят, что они становятся благодаря им свободнее. И ещё для них это дополнительная возможность самореализации. Они могут попробовать себя в необычном амплуа, соприкоснуться с текстом, с которым повседневно не работают.

*И ещё мы обязательно пару-тройку раз делаем **обсуждение премьерных спектаклей**. Но я знаю, какие ребята вымотанные после спектаклей. И зрители уже уставшие. И завтра в школу. И я делаю это не в день спектакля, а отдельным мероприятием. Приходит человек сорок. Артисты сидят и впитывают. И потом это событие очень*

РАЗДЕЛ I

долго актерами обсуждается. И я знаю, какие корректировки потом вносятся. Ведь спектакль – это живая история.

Татьяна. Самая большая удача то, что вообще появилась **программа «Театральный класс»**, и шестой сезон в театре от этого не отказываются. За эти несколько лет работы артисты в большом зале на 800 мест заметили наши результаты работы и спросили: «А что ты такое с ними делаешь, что они стали слушать?» И для меня это был невероятный комплимент. Неожиданно, что они видят эти результаты, хотя мне кажется, что наши усилия работы с отдельными небольшими детскими группами должны рассеиваться в огромном зале. И, конечно, удивительно, когда дети на обсуждении начинают высказывать такие мысли, которые и взрослым не дано осилить.

Максимально востребована детьми **атмосфера**, в которой ты можешь быть собой и чуточку лучше, чем в обычной жизни. **Игровая среда и отсутствие постоянного оценивания.**

Процесс самостоятельного творчества – профилактика эмоционального выгорания

Важнейшим аспектом, который позволяет человеку состояться как читателю, зрителю, воспринимающему субъекту является пробужденность его собственной авторской позиции <см. подробнее: [21]>. Авторская позиция, безусловно, вырастает из способности и возможности высказаться и быть услышанным, из возможности актуализировать себя. Но это более сложное образование, которое требует от человека постепенного осмысления и оформления первоначально спонтанного высказывания. В работах доктора психологических наук А.А. Мелик-Пашаева и кандидата психологических наук З.Н. Новлянской этой теме уделяется значительное внимание, начиная с самых ранних публикаций, таких как «Ступеньки к творчеству» [22], и заканчивая последними работами. Авторы полагают, что реализация авторской позиции есть одна из базовых потребностей человека, выделяющих его из природного и животного мира. Они полагают также, что способность человека к эмпатии, восприятию другого человека, к восприятию природы и окружающего мира, способность к восприятию художественного текста неразрывно связана со становлением авторской позиции. Наиболее подробно об этом говорится в серии видеолекций А.А. Мелик-Пашаева, опубликованных в социальных сетях журнала «Искусство в школе» [20], главным

редактором которого он является. Об этом же говорит участница нашего исследования.

Людмила. Я веду уроки, и у нас заведено, что дети строят спектакли сами. (Фестиваль в начальной школе демонстрирует спектакли, которые каждый класс самостоятельно придумал на «Уроках театра» под руководством театрального педагога-тьютора). Один новый педагог захотел нарушить эту традицию и поставить спектакль режиссёрскими методами. И вдруг девочка говорит: «Я всю жизнь в школе иду по чужим линиям! Я хочу творить сама!» Эта востребованность у детей самая мощная – чтобы не указывали, куда идти, чтобы каждый мог выбирать сам. Пусть меня ждёт неудача, но я буду пробовать сама! В нашем фестивале мы не ставили задачей красивую картинку спектакля, а ставили во главу угла процесс самостоятельного творчества. Возможность самому созидать вместе со своими товарищами и ровесниками.

А в чём ресурс для учителя? Театральная педагогика – это профилактика эмоционального выгорания.

Узнать про себя что-то хорошее и важное, открыть свои возможности

Для участников нашего исследования было очевидно, что театральные занятия с детьми не всегда ведут к положительным результатам. Не всегда помогает выстраивание многоуровневого диалога с миром и культурой. Проблемы, которые были названы в статье Н.И. Пирогова «Быть и казаться» [26] в начале прошлого века: развитие детского тщеславия и притворства, – никуда не исчезли. И в руках неумелых и недобросовестных педагогов, чья задача заключается в том, чтобы, эксплуатируя детское обаяние, выстроить красивую картинку для взрослых, от которых зависит благополучие образовательного учреждения, способности к творчеству и восприятию угасают, да и вовсе блокируются. Для наблюдателя, не погружённого глубоко в проблему, профессионально не владеющего практиками школьной театральной педагогики, нелегко бывает отличить подлинное образование средствами театра от грубого натаскивания на имитацию форм профессионального театра. Поэтому сегодня особенно важно уходить от устаревших форм театральной педагогики в виде отчётных концертов и смотров самодеятельности в сторону создания системы образовательных фестивалей <см. под-

РАЗДЕЛ I

робнее: [7]>. Об этом в следующем тексте участника нашего исследования.

Виктор: *Театр как способ познания мира и себя может давать гораздо больше, чем «профессиональный навык», помогает узнать про себя что-то хорошее и важное, открыть какие-то свои возможности. Я ничему не учу, дети учатся сами, чему они хотят. И я понятия не имею, какие у них возможности. В процессе работы это выясняется. Я считаю, что никого нельзя ни научить, ни воспитать. Ребенок – это, как и любой человек, загадка. Её нельзя никаким образом ни постичь, ни познать.*

До тех пор пока мы не определимся, что мы называем в школе театральной педагогикой, ничего хорошего не будет. Все зависит от того, кто конкретно этим занимается. Некоторые театральные кружки приносят вред, причем конкретный. Воспитывают в детях амбициозность, исключительность и всякие другие нехорошие вещи, которые есть в профессиональном театре. Но там работают взрослые люди и амбициозность – часть актерской профессии.

Мы не определились, что же такое «театральный педагог в школе»; что это за инструмент – «театральная педагогика», как им пользоваться, зачем он нужен, как он может быть включен в образовательный процесс; почему театр может быть вреден, чем опасен театр, а что в нём полезно. Здесь нет простого ответа. Я знаю, что делает десяток людей, которым я бы мог доверять, и то не всегда, хотя это мои любимые люди. Я и себе не всегда могу доверять.

*Хорошо бы сделать такой правильный **Всероссийский фестиваль, где значимость «театральной педагогики» стала бы очевидной.** Важно не подчинить это конъюнктуре, не превратить в очередной фестиваль песни и пляски, где «дети как взрослые», а сохранить педагогическую составляющую. Вот тогда, я думаю, может быть, что-нибудь сдвинулось бы, появлялись бы какие-то ориентиры.*

О дидактике иносказания через метод художественной задачи

О том, что является сутью школьной театральной педагогики, её плодотворным существом, размышляет следующая участница нашего исследования.

Аглая. Я давно веду речь о другой дидактике. **О дидактике ино-сказания через метод художественной задачи.** При таком подходе любой урок превращается не в «предмет», а в лабораторию, в которой действуют. Это действие направлено друг в друга. **Через метафору** происходит действие в окружающий мир. Этот ход может объединить всё. В одном нашем спектакле был выход на математику: зигзаги, прямые, кривые... Это – идиллия, утопия? Однако многие учителя уже воспринимают эту технологию.

Мы работаем с моделированием: прорисовкой линий, компоновкой предметов, цветами, запахами, вкусами. Когда любой материал, и технический и гуманитарный проходит через систему образного восприятия, то получается совершенно другое знание. Не ЗУН, а **ОБРАЗ нового знания.** Это про сферу присвоения: оно было не его, а стало – его. Ребёнок вытаскил это из себя, пощупал и воплотил.

Дело не в том, чтобы дать знание, а в том, **чтобы дать умение жить с этим знанием:** это подарок. А мы его отнимаем. У детей вообще метафоричность в природе. А мы её убиваем.

В детях есть **инстинкт игры и инстинкт метафоричности.** Вот и надо на этих двух инстинктах строить образование, и вытаскивать способности из этого ресурса. И тогда на выходе – творец. И это путь создания образовательного сообщества. В этом сообществе взрослые, ломая башку, выдумывают задачу, а ребёнок, ломая башку, её решает. И наоборот.

Театр во всём этом самый универсальный инструмент, потому что здесь обязательно работает **целостное тело.** Тело – говорящий инструмент. Им надо владеть.

Дорогие коллеги, педагоги! Приходите в актовый зал и посмотрите на детей, которые у вас получают «двойки» и «тройки» по литературе. Когда их тело полноценно живёт, они прекрасно чувствуют, думают и говорят.

Родители! Не превращайтесь в учителей для своих детей. Берегите их от лишнего. Дайте им **сосредоточиться на себе и друг на друге.**

Отличать имитацию от подлинного проживания: право на небыстрый результат

Завершить наш разговор о театральных практиках контекстного чтения нам хотелось бы размышлением театральных педагогов о бе-

РАЗДЕЛ I

режном отношении к пространству, в котором организуется диалог «читателя» и «автора», и о бережном отношении к участникам этого диалога.

Валентина. Наш театр похож на чтение книги в том понимании, в котором для нас существует чтение. Когда человек открывает книгу, он выстраивает себе целый мир. Это умение, которое многие теряют. Для нас было большим подарком, когда на одном из спектаклей, когда мы уже выходили, кто-то сказал: «А почитайте, пожалуйста, еще».

Сочиняя наш театр, мы стали опираться на школьные традиции. А там одно из осенних событий – это празднование лицейской годовщины. В центре внимания Пушкинский лицей. И так появились стихи.

Очень важно, что мы **забираем зрителей из привычной обстановки**. Вот почему мы так акцентируем внимание на пространстве: они должны войти туда. Там темно и страшновато, но они готовы замереть и чуть-чуть послушать, чуть-чуть посмотреть, что-то для себя сформулировать и что-то сказать. На место клипового, мгновенно реагирующего сознания входит **иное ощущение времени**.

Один раз в детстве я видела «Синюю птицу», и все – этой любви хватило на всю жизнь. Может, достаточно одной «Синей птицы», чтобы потом возвращаться к театру, книге, пространству, созданному художником. Однажды к нам пришли восьмиклассники, то есть когда-то маленькие дети, ставшие восьмиклассниками. Оказалось, что они помнят наши спектакли, и нашу куклу, и как они с нею разговаривали.

Спектакли, которые мы делали – не детские и не взрослые, это просто такой кусочек жизни, который интересно вместе прожить... У них пролонгированное действие... Одна воспитательница мне говорила: «Знаешь, я потом еще день вспоминала, и еще день». Важно, чтобы был **небыстрый результат**. Важно, чтобы тот язык, на котором мы с ними разговаривали, стал неким звуком камертона, который, может быть, человек будет всегда искать, и, вдруг услышав где-то, узнает.

Внутренняя жизнь человека – это то, на что нельзя посягать ни педагогу, ни родителям. Она проходит каким-то своим путем, и очень часто, когда человек вырастает, она вообще прекращается. То есть внешне вроде нормальный человек: он ест, пьет, выполняет какие-то обязанности, а внутри ничего не происходит. Ребенок не может

не жить внутри, иначе он не вырастет. А когда он сформировался, то ему можно плюнуть на это и вообще ничего внутри не делать. Но заглядывать туда никто не имеет права! И вот чтобы не прекратилось это **внутреннее делание**, важно воспитать слушателя, зрителя, читателя, то есть человека-соавтора. Потому что зритель равен автору. Удостоинного автора должен быть достойный зритель. Наша работа – это сохранение и развитие каких-то очень тонких вещей, которые в детстве существуют, потом исчезают.

Мир искусства, настоящего искусства, равен живой жизни. Но в мире взрослых возникает некоторая ложность, потому что существует имитационное искусство и имитационное восприятие искусства. Когда ты вроде бы всюду ходишь, все смотришь, ты насмотрен, но не совершаешь внутренней работы. И здесь **важно отличать имитацию от подлинного проживания**.

Самое ценное в человеке – это его внутренний мир. И мы не имеем права туда заглядывать – это как читать чужой дневник. Но мы должны быть рядом, и мы можем влиять на этот внутренний мир. Не оказывать влияние, а как бы соприкоснуться по касательной. Даже не знаю, как это сформулировать... Ну в общем, мы должны быть рядом. Ребёнку необязательно даже видеть, что именно делает другой, но важно чувствовать тепло. И что кто-то так же вовлечен в действие, и необязательно знать – как. Человеку должно быть не скучно с самим собой, но ему теплее, когда он рядом с другими.

И ещё. Ребенка не надо прятать от ужасных событий, от черного цвета. Он есть. «Чёрный» делает другие «цвета» ярче. И нужно показать, что темнота существует рядом со светом и что можно с этим научиться жить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антарова К.Е. Две жизни. В 3 частях (комплект из 4 книг) [Текст] / К.Е. Антарова. [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/32aGNAh> (дата обращения: 26.05.2019).
2. Баренбойм Л. Элементарное музыкальное воспитание по Карлу Орфу [Текст] / Л. Баренбойм. М.: Советский композитор, 1978. 376 с. (Музыкальное воспитание в XX веке).
3. Барт Р. От произведения к тексту [Текст] / Р. Барт // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 245–249.

РАЗДЕЛ I

4. Басина Н.Э. Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды [Текст] / Н.Э. Басина. Екатеринбург: издательство АМБ, 2005. 160 с.
5. Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя [Текст] / В.М. Букатов, А.П. Ершова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта, 1998. 232 с.
6. Буткевич М.М. К игровому театру. Лирический трактат [текст] / М.М. Буткевич. М.: ГИТИС, 2002. 1215 с.
7. Быков М.Ю. Большая игра. Учебно-методическое пособие по организации фестивалей детского творчества [Текст] / М.Ю. Быков, А.Б. Никитина, Д.Х. Салимзянов. М.: МИОО, 2008. 256 с.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 2001. 207 с.
9. Деррида Ж. Письмо японскому другу [Текст] / Ж. Деррида // Вопросы философии. 1992. № 4. С. 53–57.
10. Десятерик Д. Видеоарт [Текст] / Д. Десятерик // Альтернативная культура. Энциклопедия. Екатеринбург: Ультра. Культура, 2005. 235 с.
11. Зимакова Т.А. Жизнь и удивительные приключения формата. Блог «И Т.П. и Т.Д.» (Театральная педагогика и театр детей), 15 марта 2019 [Текст] / Т.А. Зимакова. [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/2LaLVNW> (дата обращения: 26.05.2019).
12. Ильев В.А. Когда урок волнует (Театральная технология в педагогическом творчестве) [Текст] / В.А. Ильев. Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры. 2008, 376 с.
13. Иллюстрированная история мирового театра [Текст] / ред. Джон Рассел Браун / пер. с англ. М.: БММ АО. 1999, 582 с.
14. Интеграционные и социально ориентированные театральные проекты [Текст] // Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 (73) [Электронный ресурс]. URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/obzor-73/integracionnye-isocialno-orientirovannye-teatralnye-proekty/> (дата обращения: 26.05.2019).
15. Казарина А. Тренды театра для молодежи. Несколько заметок о фестивале «Царь-сказка» [Текст] / А. Казарина // Портал «Недоросль», апрель 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/33ZgJtx> (дата обращения: 26.05.2019).

16. Косинец Е.И. Возможности театральной педагогики в контексте образовательных стандартов [Текст] / Е.И. Косинец, Т.А. Климова, А.Б. Никитина и др. // Вестник московского образования. 2013. № 11. С. 119–133.
17. Косинец Е.И. Театр как урок [Текст] / Е.И. Косинец, Т.А. Климова, А.Б. Никитина и др. // Вестник московского образования. № 11. 2013. С. 133–259.
18. Кострикова Екатерина. Найди человека в актёре [Текст] / Екатерина Кострикова / Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 (73) [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/2Uabfb0> (дата обращения: 26.05.2019).
19. Кудина Г.Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» [Текст] / Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская // Психологическая наука и образование. № 4. 1996. С. 48–52.
20. Мелик-Пашаев А.А. Психология и педагогика художественного творчества. Четыре видеолекции [Текст] // Страница журнала «Искусство в школе» в сети Facebook [Электронный ресурс]. URL: <https://www.facebook.com/pg/artinschool1/videos/> (дата обращения: 26.05.2019).
21. Мелик-Пашаев А.А. Развитие художественной одаренности в школьные годы [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Методическое пособие. М.: Психологический институт РАО, 2009. [Электронный ресурс]. URL: www.pirao.ru/posobie.doc (дата обращения: 26.05.2019).
22. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. М.: Искусство в школе, 1995. 142 с.
23. Пархомовская Ника. Аугусто Боаль и «Театр угнетённых» [Текст] / Ника Пархомовская // Театр. 2016. № 24–25. [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/33WKUkZ> (дата обращения: 26.05.2019).
24. Пархомовская Ника. Новый менеджмент нового театра [Текст] / Ника Пархомовская // Театр. 2017. № 31. [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/2HrF7Lm> (дата обращения: 26.05.2019).
25. Педагогика искусства [Текст] // Сборник материалов I Всероссийской конференции школьной театральной педагогики памяти Л.А. Сулержицкого / сост. А.Б. Никитина, Т.А. Климова. М.: МАКС Пресс. 2013. 497 с.

РАЗДЕЛ I

26. Пирогов Н.И. Быть и казаться [Текст] / Н.И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. С. 91–98.
27. Сайт Федерального центра поддержки гастрольной деятельности. Большие гастроли [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/2LjQunb> (дата обращения: 26.05.2019).
28. Сайт Центра им. Всеволода Мейерхольда [Электронный ресурс]. URL: <http://meyerhold.ru/shkola-teatralnogo-lidera/> (дата обращения: 26.05.2019).

Л.Ф. Борусяк (Москва)

Что такое литературная классика: взгляд экспертов и учащихся

В статье анализируются сходства и различия в представлениях экспертов-гуманитариев и учащихся о классической литературе, ее основных атрибутах и ценностных характеристиках.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: классическая литература, мнения, эксперты, учащиеся, ценности, культурный код, русская классика

Интеллигентнее всех в стране
девятиклассники, десятиклассники.
Ими только что прочитаны классики
и не забыты еще вполне.

Борис Слуцкий

Быть классиком –
в классе со шкафа смотреть
На школьников...

Александр Кушнер

Школьная программа по литературе, как известно, в основном базируется на произведениях русской классической литературы, на воспроизводстве ценности русской классики как основы национальной культуры, которую еще недавно принято было называть литературоцентричной. Интуитивно, когда произносят или пишут «классическая литература» или «русская классическая литература», все понимают, о чем идет речь. Все существенно усложняется, когда

РАЗДЕЛ I

специалисты начинают пытаться дать точные определения, охарактеризовать те черты литературного произведения, которые позволяют считать его классическим. Но нельзя забывать, что само понятие классики гораздо шире каких-то предметных рамок или рамок какой-то конкретной науки, в том числе гуманитаристики. В 2009 году была опубликована метапредметная монография «Классика и классики в социальном и гуманитарном знании» [10], где собственно литературной классике была отведена единственная глава, причем из трех статей в этой главе, только одна – Бориса Дубина [8] – была посвящена исключительно литературе, а речь в большей мере шла о формировании, а не современном бытовании такого социального конструкта, как литературная классика [8, с. 437–438], причем определение классической литературы там не приводится. А в статье Сергея Зенкина «Гуманитарная классика: между наукой и литературой» и вовсе сказано: «Классика – не чисто научное понятие» [9, с. 281]. Вот и М.Л. Гаспаров формулирует это понятие не филологически, а, скорее, социологически, идя не от формы или содержания, а от социального функционирования: «Понятие “современность” существует только в противопоставлении понятию “несовременность”. А “несовременность” бывает двух родов: навязываемая и ненавязываемая. Ненавязываемая несовременность особого имени не имеет, и конфликтов с ней не бывает: она мирно устаревает и забывается. А навязываемая несовременность имеет имя: она называется “классика”, и она насаждается в школах для поддержания культурной традиции и культурного единства. Общество знает, что для его сплочения единство вкуса бывает не менее важно, чем, например, единство веры, и заботится о школьной классике культуры, не жалея сил» [7, с. 2].

Конечно, дискуссии о литературной классике филологи ведут чаще социологов и культурологов. Являясь социологом, не буду вдаваться в ход этих обсуждений, обзор которых можно найти, например, в статье И.Н. Арзамасцевой «Откуда в школе берется классика и куда ее девать потом?» [2]. Отмечу только, что автор статьи обращает внимание, что таких дискуссий много: «Общеизвестные понятия “литературная классика”, “классическая литература” вызывают серьезные дискуссии уже третье десятилетие» [2, с. 40–41]. Получается, что понятия эти «общеизвестные», но к консенсусу прийти не удастся, хотя понятия эти самые базовые.

Итак, при всей привычности таких понятий, как «классическая литература» и «литературная классика», мы имеем дело с феноменом, не имеющим общепринятого, единого определения. При этом в течение 11 лет школьники классику изучают, пусть не всегда с большим интересом и не всегда реально читают заложенные в программу тексты. Школа с той или иной степенью успеха формирует у детей ценность русской классики. На мой взгляд, на ценностном уровне (особенно у девочек) относительно успешно, хотя на уровне практик эти ценности проявляются слабо; по мнению Е.С. Романичевой, успех этот не слишком высок: «Школьниками усваиваются не ценности, а лишь “общие”, правильные слова о них, у учеников формируется утилитарное восприятие классики и отношение к ней: она “учит”, “нацеливает”, “дает образцы поведения” и т.д.» [11, с. 42].

Учителя литературы, социологи, гуманитарии самых разных областей знания, да просто родители школьников, широкая общественность уже много десятилетий бьют в набат из-за того, что, по их мнению, школе не удастся сформировать у детей такой важнейшей (по всеобщему мнению) ценности, как ценность великой русской литературы, то есть великой русской классики. Между тем, представления о том, а какова цель школьного литературного образования в среде учителей-словесников, существенно различаются. Приведу те мнения, которые мне кажутся наиболее релевантными. По мнению Е.А. Асоновой «целью литературного образования для любого учителя, родителя, чиновника (и даже ученика!) является появление в современном обществе гражданина, который свободно рассуждает о русской классике и уважительно к ней относится, осознавая ее важное место в культуре, ориентируется в литературе (ее истории и художественном своеобразии), приобщён к чтению и наделен художественным вкусом» [3, с. 75].

И, конечно, интерес к чтению. С.В. Волков писал о том, как расходятся в этом смысле интересы детей и учителя: «Чего ждут от урока литературы дети? Ответ до смешного прост: чтобы было интересно. Не их забота, как этого добьётся учитель, – ребёнок хочет, чтобы ему было интересно, чтобы предложенная книжка захватила, а на уроке разговор шёл с ним и о нём, о том, что его волнует и инте-

РАЗДЕЛ I

ресует. ... А учитель – что ему урок литературы? Парадоксально, но факт: у учителя другой мотив и посыл – ему надо выполнить программу, пройти материал. Так устроена его учительская жизнь, так она размечена и налажена – за него» [6].

Мы решили сравнить понимание литературной классики экспертами-гуманитариями и теми, кто эту литературу изучает и обязан изучать в школе, проанализировать, насколько близки взгляды разных субъектов, отражающих две стороны образовательного процесса.

Классическая литература: мнения экспертов

Для анализа экспертных мнений мы обратились к дискуссии, проведенной в 2014 году журналом «Детские чтения» [1]. В дискуссии на тему «Что такое классика?» приняли участие филологи, доктора и кандидаты наук, в том числе литературные критики, университетские преподаватели, методист.

Как выяснилось, дать определение оказалось для них затруднительным, поэтому в основном речь шла о некоторых признаках явления, а не о явлении как таковом. В самом начале один из участников обсуждения сказал: «Вряд ли я сейчас смогу сформулировать безупречную дефиницию этого понятия. Однако какие-то параметры определить возьмусь» [1, с. 9]. Все согласились с тем, что классическая литература – это литература, проверенная временем и остающаяся всегда современной, как и с тем, что классическая литература в школе необходима, пусть требуется пересмотреть пантеон произведений, которые изучаются, дать возможность вариативности. Но главное – это все-таки время. Один из участников разговора – Олег Николаев, сказал, что «самый простой критерий, работающий при определении классики, – это “категория большого времени”, как говорил Бахтин. Хотя, скорее, это не критерий, а диагноз. То есть, если текст действительно продолжает существовать в большом времени, проходить разные эпохи и оставаться актуальным, значит, на это есть какие-то причины, которые, естественно, скрыты достаточно глубоко. <...> Если текст существует в большом времени, значит, он явно стал классическим» [1, с. 11]. Его поддержал Никита Елисеев: «Соглашусь, что проверенность временем является одним из существенных критериев. Если кто-то говорит: “О, это классика!” , то подразумевает, что эту книгу будут еще долго читать. А какое именно должно пройти время, чтобы тот или иной текст стал классикой – однозначно сказать сложно. Мне лично нра-

вится версия Чехова, который сказал: “Меня будут читать еще семь лет”. Мне кажется, что если книги какого-то писателя будут читать семь лет спустя после его смерти, то можно сказать, что это уже классика» [1, с. 11–12].

Второй по популярности среди экспертов атрибут классики – это ее моральная составляющая, позволяющая формировать у учащихся правильные представления о добре и зле. Об этом говорили Сергей Федоров: «Что касается литературного произведения, то оно создает не идеологические, а аксиологические матрицы. То есть на уровне элементарного: “что такое хорошо и что такое плохо” в долговременной памяти народа. И это классика» [1, с. 13]; Никита Елисеев: «Я рискну показаться банальным моралистом, но все-таки скажу, что нравственная функция классики не менее важна. В сущности, что это за книги – классика? “Вечные спутники”, как сказал Мережковский. “Вечные спутники”, как десять заповедей, например. Прочитавший “Преступление и наказание” должен как-то понять, что нельзя убивать старушек» [1, с. 19]. Сюда же примыкают идеи о том, что русская классика формирует культурный код, о чем говорил Сергей Федоров: «С моей точки зрения, классикой в литературе любого народа становятся только те произведения любого народа, которые закладывают некий культурный код, некую ментальную модель матрицу. <...> Именно она определяет некий код долговременного развития духовной культуры народа. Классика задает матрицы, которые входят глубоко в сознание человека, понимает он это или нет. В школе очень важно, чтобы некоторые тексты, которые входят в состав культурной традиции, воспроизводились, потому что таким образом воспроизводим культурную матрицу сознания» [1, с. 12]. Дальше он отметил, что сохранение этого культурного кода может обеспечить только школа, поскольку русскую классику изучают именно там. В качестве доказательства того, что в этом коде нет агрессии и существующая сегодня атмосфера ненависти «не соответствует духу русского народа», в этом коде присутствует умение понимать друг друга, договариваться, что показывает повесть Пушкина «Барышня-крестьянка» [1, с. 12]. Близкую к культурному коду точку зрения, только без его моральной составляющей, высказал Никита Елисеев: «Классика – это то, что знают все или большинство. Классика – это Толстой, Дефо, Стивенсон, Пушкин, Лермонтов. <...> Все знают, что есть такой великий русский поэт А.С. Пушкин, хотя, если сейчас выйти на улицу и попросить прочесть какие-то строки, написанные этим автором, то в лучшем случае вспомнят: “Ты жива

РАЗДЕЛ I

еще моя старушка...», будучи свято уверены, что это Пушкин. <...> Классика, как мне кажется, это то, что актуально даже для человека, находящегося вне культуры, если не пренебрегать социальным измерением» [1, с. 9]. Если в трактовке С. Федорова общие матрицы и коды больше напоминают юнговское коллективное бессознательное, то здесь, скорее, коллективное социальное бессознательное: эти имена настолько запечатлены в памяти всех людей, даже не читавших произведений, что можно говорить об этом знании (если это можно назвать именно так), объединяющем всех россиян.

Такое же, как о культурном коде, количество ответов касалось удивительного богатства идей и смыслов в произведениях русской классики, а потому, по мнению Олега Николаева, она не вызывает споров, в отличие от литературы XX века: мы «все время спорим о литературе XX века. О Пушкине и Лермонтове уже не спорим, а о Есенине и Рубцове или Пастернаке – продолжаем спорить» [1, с. 17].

Остальные атрибуты классики удостоились только единичных упоминаний: русская классика формирует литературный вкус, учит понимать текст, имеет мировое значение. И только Елена Казакова, которая сказала, что ей сложно «рассуждать о соотношении классики и неклассики» [1, с. 10], что она делит книги на хорошие и плохие, причем первые написаны хорошим языком и богаты идеями, добавила: «... разумеется, всегда важно напряжение, то, что приковывает интерес читателя – сюжет, увлекательность повествования» [1, с. 10]. Она оказалась единственной, кто упомянул об увлекательности, читательском интересе, но прямо не связала их с привычным пониманием классики, сказав, что литературой может считаться и хорошая массовая литература – от «Острова сокровищ» и Честертона до «Алисы в Стране чудес», особо обратив внимание, что особенно XX век показал, что массовая литература может быть очень качественной [1, с. 9–10].

Выше мы приводили цитату из С. Волкова, который говорил, что главное, чего хотят дети и родители, это чтобы читать было интересно, но учителя в массе своей поставлены в такое положение, что у них другие задачи. Но и эксперты-филологи никак не связали с русской классикой ее привлекательность для юного читателя, ее увлекательность.

Мнения экспертов мы проанализировали, теперь сравним их представления о классической литературе с мнениями другой стороны коммуникации – подростков. Для того чтобы это выяснить, по просьбе Е.С. Романичевой, за что я ей глубоко признательна, учителя москов-

ского гуманитарного колледжа попросили 15–16-летних подростков написать небольшие эссе о том, что такое классика и как ее отличить от «неклассики». Это были первокурсники, которые в это время проходили в колледже программу 10-го класса по литературе. Кроме того, их попросили написать о своем любимом произведении русской классики, но у большинства из них таких произведений не оказалось. Всего было получено и нами проанализировано 200 таких мини-сочинений.

Классическая литература: мнения учащихся

Прежде чем перейти к анализу ответов учащихся колледжа о классической литературе, обратимся к проведенным нами ранее исследованиям, характеризующим школьную читательскую активность старшеклассников и их оценку актуальности русской классической литературы, которую они изучают на уроках. Это был опрос 700 учеников 10–11-х классов из Москвы и ряда других российских городов. Тогда половина респондентов сообщила, что классика всегда современна, но 16% юношей против 1,6% девушек сочли ее устаревшей (Табл. 1, [4, с. 59]). Большой конформизм девушек чаще приводит к социально желаемым ответам. К тому же они действительно больше читают, в том числе произведения по школьной программе, и более лояльно к ней относятся (Табл. 2, [4, с. 52]).

	Всего	Девушки	Юноши
Классика всегда современна	50,5	56,8	44,4
Классика частично устарела	36,5	34,4	38,2
Классика устарела	8,7	1,6	16,0
Затрудняюсь ответить	4,3	7,2	1,4
Всего	100	100	100

Таблица 1. Как вам кажется, является ли классика современной или уже устарела? (данные приведены в %)

Только каждая шестая девушка и каждый седьмой юноша указали, что читают все произведения школьной программы, а большинство читает часть произведений, причем зачастую читают не полные тексты, а их краткое изложение на портале Брифли (<https://briefly.ru>), смотрят экранизации или театральные спектакли. Значительная

РАЗДЕЛ I

часть современных подростков не делает различия между разными способами знакомства с текстом литературного произведения. И винить их в этом, как мне кажется, несправедливо. Они поставлены в такие условия, что должны прочесть колоссальное количество сложнейших текстов, многие из которых им недоступны как по объему, так и по сложности для понимания, за максимально короткий срок, будучи по-настоящему загружены учебными занятиями. Справедливо об этом в ходе дискуссии на «Детских чтениях» сказала Елена Казакова: «Мне кажется, современная школьная программа не отвечает задачам формирования читателя. Она чудовищно избыточна. Как только я начинаю создавать списки, которые абсолютное большинство детей не прочтет никогда, я учу лжи. Говорить о существовании «Войны и мира» можно и нужно, но не нужно говорить, что ты его прочитал. Можно говорить, что есть такое произведение» [1, с. 25]. Примерно так и происходит на практике.

	Всего	Девушки	Юноши
Читаю практически все	16,5	18,3	14,2
Читаю только некоторые	75,8	75,6	76,1
Практически не читаю	7,7	6,1	9,6
Всего	100	100	100

Таблица 2. Читаете ли вы книги, которые изучаете на уроках литературы? (данные приведены в процентах)

Впрочем, даже если подросток не прочел большинство или практически не читал произведений, включенных в школьную программу, представления о классике и ее ценности за многие годы обучения у них формируются.

Отвечая на вопрос «Для чего читать русскую классическую литературу?», старшеклассники чаще всего отвечали, что это помогает узнать русскую историю, классика развивает и учит, воспитывает, она всегда актуальна, расширяет эрудицию и кругозор, учит грамотно говорить и писать [5].

На новом этапе исследования мы попросили подростков – первокурсников гуманитарного колледжа – написать, а что же такое классическая литература, о которой они все школьные годы говорят

на уроках, которую изучают и с той или иной степенью активности читают. Понятно было, что вопрос отчасти провокативный: юные респонденты об этом раньше не задумывались (хотя еще с начальной школы понимали, о чем идет речь) и дать самостоятельного определения не могли, как не смогли этого сделать и эксперты-филологи, хотя и по другой причине – из-за отсутствия общепринятого определения. Поэтому нам хотелось понять, какие ассоциации возникают у учащихся, когда им требуется как-то описать классику, что они чаще всего вспоминают из того, что им внушают в школе, какие воспитанные ценности у них прежде всего актуализируются. Поскольку это социологическое исследование, нас гораздо больше интересовало не индивидуальное, а общее и групповое.

Сразу скажем, что большинство учащихся и студентов (да и не только они), в любой ситуации, когда они испытывают затруднения, обращаются к помощи интернет-источников, а среди этих источников абсолютный лидер – Википедия. Данные, которые там содержатся, даже многими студентами топ-вузов считаются абсолютно надежными и достоверными. Именно так поступили наши респонденты. В большом числе анкет мы видели типовой ответ – копию сведений из Википедии: «Классическая литература – корпус произведений, считающихся образцовыми для той или иной эпохи». К счастью, лишь немногие ограничивались этим определением, добавляли что-то от себя, что и позволяет провести анализ.

Конечно, лидировали ответы о том, что литературная классика – это эталонные, признанные, образцовые произведения. Кроме вариаций на тему Википедии, были и самостоятельные ответы: «*В понятие "литературная классика" входит желание извлечь из всей литературы самые уважаемые произведения, которые очень ценятся среди некоторых поколений*», «*Классику отличает признание. Не все классические произведения могут быть интересны каждому, но каждый, вне зависимости от своих вкусов и предпочтений, считается с ней*», «*Их ценят, и они читаются до сих пор. Классика заставляет о многом задумываться, остается в памяти*» и пр. Правда, нередко после этих «правильных», социально ожидаемых слов шли дополнения: «*Не люблю классику. Для меня слишком скучно, больше фантастику читаю*», «*Но я предпочитаю читать современные книги*», «*У меня нет любимого классического произведения*» и пр. Вот выразительный пример такого высказывания: «*Литературную классику можно отличить по известности и популярности, в современном мире множество людей предпочитает образцовые книги. Мне не понравилась ни*

РАЗДЕЛ I

одна». На такую своего рода смелость готовы почти исключительно юноши, о своей нелюбви к классике более комфортабельные девушки признаются редко. Максимум, на что они готовы, это сообщить, что у них нет любимого классического произведения, и таких ответов немало.

Если сравнить такой подход с мнениями экспертов, то последние как раз на «образцовости», эталонности текстов акцента не делали, эта тема почти не поднималась, и это неслучайно. Эталонность – это понятие бессодержательное и статичное. Создается впечатление, что есть некие сакральные тексты, которые каким-то образом соответствуют какому-то образцу, непонятно каким образом возникшему. Фактически это означает, что это произведения, включенные в школьную и университетскую программу. Между тем, Мария Черняк в уже упоминавшейся нами публикации «Детских чтений» настаивала на необходимости пересмотра этого пантеона, как во многом не соответствующего современности и способности школьников его освоить [1, с. 21], а Никита Елисеев сказал, что этот пантеон формируется экспертами, потом поддерживается государством и только потом директивно включается в школьные программы [1, с. 18].

Среди остальных ответов самыми популярными оказались три группы:

- 1) классика – это те произведения, которые всегда актуальны;
- 2) классика – это особые литературные направления и жанры;
- 3) классика – это произведения, написанные давно.

Идея вечной актуальности, вневременности классики, наличия в этой литературе ответов на вечные вопросы бытия активно транслируется школой. По данным нашего опроса старшеклассников (Табл. 1), уверенность в этом подтвердила половина опрошенных (что очень много!) и лишь 1,6 % девушек и 16 % юношей полагают, что она устарела, ее время прошло. Что касается опрошенных учащихся колледжа, то многие писали об актуальности как главном атрибуте классической литературы. Здесь были и совсем клишированные ответы («Литературная классика – это литература, которая актуальна во все времена», «Классика – это те произведения, в которых рассматриваются вопросы, актуальные в любом времени»), и более индивидуализированные («Эти произведения, в отличие от остальных, всегда остаются популярными и неизменными», «Классика – это то, что никогда не выйдет из моды. Т.е. это те произведения, которые с прежних времен остаются популярны и по сей день»). С идеей акту-

альности классики в связи с особой глубиной и универсальностью поставленных там вопросов согласны и многие эксперты. Нам кажется, что, транслируя эту идею детям, школа формирует или пытается у них формировать не только представление о сверхценности русской классики (ее вневременность, то есть вечность), но и статичность исторического процесса, отсутствие развития общества, динамики социальных и социокультурных реалий.

Что касается популярной группы ответов о том, что классика – это какой-то жанр или литературное направление, то здесь мы видим удивительный хаос в голове подростков. Они что-то услышали на уроках, что-то прочитали, как-то это все переработали, а в результате: *«Литературная классика – это художественное произведение, такой жанр. Признаки: 1. Слова (старые русские). 2. Жанр. 3. Непредсказуемость. 4. Добро и зло. 5. Монархизм», «Это произведение, которое относится к определенному литературному виду, и его можно отличить по определенному жанру», «Я отличаю ее тем, что классическая литература чаще всего бывает в форме романа, повести», «Все произведения имеют четкое жанровое деление. В произведениях всегда соблюдаются три единства. Главное первенство в жизни отдается разуму. Изображаются события истории, античность для авторов классицизма – образец для подражания» (и дальше «Нет, ничем она меня не привлекает»), «Это жанр произведения. Признаки: содержание произведения, жанр произведения, эмоции» и пр. Хотя в школе дается представление о литературных жанрах и формах, это практически не усваивается, а то, что остается, – это смесь самых разных, никак между собой не связанных понятий.*

Весьма многочисленная группа ответов касалась того, что классика – это не современная литература, то есть написана давно. Насколько давно, тут мнения разделись:

- «Такие произведения были написаны в 18–20 веках»,*
 - «это произведения, написанные в 17–19 веке»,*
 - «это жанр литературы, в котором все старое»,*
 - «первым писателем-классиком был Гомер»,*
 - «это наиболее старые произведения»,*
 - «это произведения, которые написаны русскими писателями 100-200 лет тому назад»,*
 - «это произведения, написанные в средние века великими писателями»*
- и даже

РАЗДЕЛ I

*«это произведения, которые являются более устаревшими»
или*

«это, как правило, древняя литература, написанная известными писателями. Например, Пушкин, Лермонтов, Толстой».

К сожалению, большинство учеников и выпускников школ имеют слабое представление об истории, а потому Пушкин может в их представлении жить в Средние века, а Гомер быть профессиональным писателем. Важным представляется, что для части респондентов, в отличие от писавших о вечной актуальности классики (вероятно, они в это в действительности или не верят), классика ассоциируется со словами «старое» и «устаревшее».

Несколько меньше и примерно равное число ответов получили следующие группы: «Классика – это классика (или классицизм)», «Классика – это то, что изучают в школе» и «у классических произведений есть художественные особенности». Что касается первой группы, то здесь либо так и пишут («Литературная классика – это произведения с отличительными признаками, которые принято называть классикой», имея в виду классицизм, «Это произведения известных классиков XIX века, таких как Пушкин, Толстой, Лермонтов, Достоевский», «Литературная классика отличается от современного письма, тем что она классика», «Литературная классика – это произведения, которые считаются “классикой”»), либо идут от противоположного и пишут, что классика – это отсутствие в произведении еще чего-то (*«Литературная классика – это классические произведения, она характеризуется своей серьезностью и строгостью, в ней нет фантастики, выдумки», «В классике нет фантастики и ужасов», «Это классические произведения, выполненные в стиле классики, то есть старинные классические произведения, где нет фантастики, современности»*). В сознании части подростков существует представление, что есть некоторый набор произведений, которые являются классическими, а потому можно считать произведение классикой, если оно к этому набору относится. Как уже отмечалось, иногда не разделяют литературную классику и классицизм. Во втором случае классикой считают «серьезные» произведения, не жанровые, и, как правило, написанные давно. Представители этой группы чаще других пишут, что классику не любят. Понятно, что это любители жанровой литературы, прежде всего, фэнтези и фантастики.

Примерно столько же респондентов написали, что «классика – это то, что изучают в школе». В общем, они в чем-то недалеки от истины. Ведь действительно для очень многих это школьное, обязательное чтение, чтение не по желанию, а по необходимости и принуждению:

*«для школьников это прохождение литературы на уроках»,
«это произведения, которые написаны очень давно и до сих пор изучаются по школьной программе»,
«это литературные произведения, которые были написаны великими авторами, которые изучаются в школе»,
«это произведения, которые обязательны к прочтению в школе»
и даже
«это направление, используемое в литературе, в целях воспитания окружающей среды».*

Примерно такое же количество ответов касалось художественных особенностей произведений, считающихся классикой. Высокие художественные достоинства этих произведений отмечали многие эксперты, но у подростков возникают большие сложности, когда они хотят эти достоинства отметить. Точно так же, как они не умеют говорить о литературных жанрах и формах, у них нет умения описывать ни язык произведений, ни композицию, в самом лучшем случае – сюжет и содержание. Это лапидарные, самые общие, клишированные описания («есть содержательный смысл, яркие художественные образы», «в ней содержатся определенные средства выразительности и приемы, свойственные классике»), или очень неумело выраженные, но собственные соображения: «В классическом произведении нет неожиданной развязки», «Литературная классика – это когда в литературном произведении есть любовь, но при этом ее стараются скрыть или не показывать», «Она по своему содержанию и по манере постановки более простая, легче и приятнее читаема. Современные произведения более жестки», «Классику легко отличить от других произведений стилем речи, в классических произведениях могут использоваться старинные слова и термины» и пр.

А меньше всего ответов касалось того, что кажется экспертам очень важным: классические произведения поднимают важные проблемы, в них содержатся глубокие мысли. Хотя что это за проблемы и за мысли, никто из подростков не написал, ограничившись общими соображениями, в которых не просматривается никакой индивидуальности:

*«это произведения с глубоким смыслом и моралью»,
«отличительным свойством является глубокий смысл, который не так легко понять»,
«они отличаются глубоким посылом, смысловой нагрузкой»,*

РАЗДЕЛ I

«я считаю, что каждый человек должен начинать читать литературу именно с классических произведений, потому что они отражают все проблемы жизни и учат нас различным выходам из той или иной ситуации»,

«главным признаком ЛК, я считаю простота в написании, но несение в себе глубокий нравственный смысл»,

«в моем понимании это произведения, которые не только вызывают интерес у большинства людей, это произведения с более глубоким смыслом»,

«в таких произведениях чаще всего затрагиваются самые важные и волнующие общество темы, такие как любовь, дружба, война, нищета» и пр.

Характерно, что о культурном коде, связи поколений с помощью литературной классики не написал никто из подростков, как и почти никто из них не отметил, что классика учит различать добро и зло, «не убивать старушек».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Большинство подростков, принявших участие в исследовании, как важнейшее свойство классики указали на ее авторитет в обществе. Я не думаю, что все они не верят тому, что пишут. Думаю, что многие верят, поскольку в течение многих лет они об этом слышали в школе и дома, им это внушали. Другое дело, что ценности и практики чтения расходятся все дальше и дальше, причем среди мальчиков, юношей и мужчин этот процесс идет быстрее, чем у женщин. Неслучайно так часто задается вопрос: «Зачем читать классику?» Если бы практики так сильно не расходились с ценностями, этот вопрос бы не вставал. У интеллектуалов, наследников литературоцентричной советской интеллигенции, такой ответ есть, для многих юных читателей, и тем более читателями не ставших, его нет. Школа, интеллектуалы эти ответы дают, но далеко не все из подростков, кто уверен в огромной ценности классики, этот ответ реализуют на практике.

Накануне Дня защиты детей в Санкт-Петербурге должен был выступить с лекцией для детей, родителей и учителей Дмитрий Быков. Вот каким был анонс этой лекции: «30 мая 2019 г., 20:00. Лекция Дмитрия Быкова “Зачем читать классику?” “Ведь многим текстам уже около двухсот лет. И Россия другая, и мир другой, и всё это, казалось

бы, нам совершенно не нужно. Но, во-первых, для многих из нас по-прежнему русская классика – главный пароль, смысл жизни, основа существования и все, что хотите. Во-вторых, именно русская классика, русская литература – наша национальная религия» [12].

Если считать, что для многих интеллектуалов классическая литература до сих пор остается религией, то для значительной части подростков это явно не так, в этом смысле общество быстро секуляризируется. Да и филологи, принявшие участие в дискуссии о русской классике, и опрошенные нами подростки, которые филологами не станут, дают классике высокие оценки, но у большинства респондентов при этом нет любимого классического произведения: уважение есть, а любви нет.

Многие интеллектуалы, наследники советской литературоцентричной интеллигенции, до сих пор верят, что русская классика обеспечивает общий культурный код, связь поколений. Исследования молодежи, подростков этого не подтверждают.

Интеллектуалы справедливо полагают, что язык классических произведений, художественная выразительность, глубина проникновения в человеческие и социальные проблемы обеспечивают классической литературе актуальность и вневременность. Подростки с этим согласны, но очень часто не могут все это в произведении увидеть и понять. И не только из-за во многом изменившегося языка и многих ушедших реалий, а просто из-за недостатка жизненного опыта и умения не только вникнуть в эти глубины, но элементарно прочитать многие из этих произведений.

И что еще объединило филологов и подростков: ни те, ни другие не обратили внимания на увлекательность книг, принадлежащих к пантеону великой классической литературы. Более того, один из экспертов, давая высочайшую оценку творчеству Владимира Маяковского, сокрушаясь, что его исключили из школьной программы (что не так), говорил, как важно, что его стихи раньше учили в школе: «Да, они их учили, изнемогая от отвращения, стиснув зубы, проклиная судьбу, но ... они впитывали в себя невероятно сложный ритм, изощренную просодию его стихов» [1, с. 18]. Может быть, в таком отношении к классике как к чему-то полезному, но обязательно вызывающему муки и отвращение у детей, кроются проблемы нашего литературного образования и к качеству понимания литературы у детей и подростков?

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкета ДЧ [Текст] // Детские чтения. Выпуск 5. 2014. № 1. С. 9–30. [Электронный ресурс]. URL: <http://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/102/96> (дата обращения: 12.05.2019).
2. Арзамасцева И.Н. Откуда в школе берется классика и куда ее девать потом? [Текст] / И.Н. Арзамасцева // Читатель в поиске / Под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой. М.: Библиомир, 2018. С. 40–52.
3. Асонова Е.А. О трудоёмкости и КПД в школьном литературном образовании [Текст] / Е.А. Асонова // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: коллективная монография / Под ред. Е.С. Романичевой, Е.А. Асоновой. М.: Совпадение, 2016. С. 75–89.
4. Борусяк Л.Ф. Классическая школа, неклассические дети [Текст] / Л.Ф. Борусяк // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: коллективная монография / Под ред. Е.С. Романичевой, Е.А. Асоновой. М.: Совпадение, 2016. С. 51–62.
5. Борусяк Л. Ценить и быть послушными: школьная литература и гендерная социализация [Текст] / Любовь Борусяк // Неприкосновенный запас. 2016. № 1 (105). [Электронный ресурс]. URL: <https://bit.ly/34a3Eхl> (дата обращения: 14.05.2019).
6. Волков С. Урок литературы – смерть чтению? Заметки учителя-словесника [Текст] / С. Волков // Литература. 2010. № 1. [Электронный ресурс]. URL: https://lib.1sep.ru/view_article.php?id=201000105 (дата обращения: 10.05.2019).
7. Гаспаров М.Л. Столетие как мера, или Классика на фоне современности [Текст] / М.Л. Гаспаров // Новое литературное обозрение. 2003. № 5. С. 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zh-zal.ru/nlo/2003/62/gaspar.html> (дата обращения: 11.05.2019).
8. Дубин Б. Классика, после и вместо: о границах и формах культурного авторитета [Текст] / Борис Дубин // Классика и классики в социальном и гуманитарном знании // М.: Новое литературное обозрение, 2009. С. 437–451.
9. Зенкин С. Гуманитарная классика: между наукой и литературой [Текст] / Сергей Зенкин // Классика и классики в социальном и гуманитарном знании. М.: Новое литературное обозрение, 2009. С. 281–293.

10. Классика и классики в социальном и гуманитарном знании. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 536 с.
11. Романичева Е.С. Классическая литература в школе: исследовательские задачи, которые «ставит» школьная программа [Текст] / Е.С. Романичева // Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное: коллективная монография / под ред. Е.С. Романичевой, Е.А. Асоновой. М.: Совпадение, 2016. С. 42–50.

Интернет-ресурсы:

12. Лекция Дмитрия Быкова «Зачем читать классику?» Анонс. [Электронный ресурс]. URL: https://lencostudio.com/dmitriy_bykov.

РАЗДЕЛ II

БИБЛИОТЕКА НАЧИНАЕТ И ВЫИГРЫВАЕТ...

Статьи, посвященные библиотекам, раскрывают возможности этого особым образом маркированного пространства, которое становится местом читательской игры. Статьи этого раздела написаны методистами, а потому носят практический характер и адресованы школьным и детским библиотекарям, педагогам. Дополнением раздела стало эссе школьного библиотекаря о том, как выстраивается учебная игра на территории библиотеки.

Е.А. Асонова (Москва)

Школьная библиотека начинает и выигрывает: типология школьных библиотек

Представленная в статье типология школьных библиотек основана, с одной стороны, на исследованиях тенденций развития архитектуры и дизайна детских библиотек, с другой стороны, на изучении эффективных моделей создания образовательной среды в школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школьная библиотека, библиотечное пространство, образовательная среда, функционал библиотекаря.

Самый страшный враг школьной библиотеки – учебники. Их массовое присутствие в образовательном процессе убивает суть библиотечного ресурса – право и обязанность читателя самому выбирать материал для чтения, его способность ориентироваться в хаосе информации (специально созданная для этого учебная литература имеет целый ряд отличий от тех текстов, с которыми человек реально сталкивается в жизни), прояснять непонятное, находясь в естественной информационной среде. Поэтому школьная библиотека, которая не только обеспечивает учебниками, но и предоставляет возможность свободного выбора и самостоятельной работы с документами, – первый шаг ученика на пути к другим информационным и культурным пространствам. Заполнение библиотеки только учебниками и специальными пособиями сводит ее функционал к складскому помещению и приводит к тому, что здравомыслящий руководитель школы отказывается от библиотеки как таковой в пользу дополнительного учебного кабинета. Однако не стоит спасать библиотеку ради самой библиотеки. В нашей статье речь идет не о том, что можно вдохнуть жизнь в потерявшее свое назначение помещение школы, а о том, что

РАЗДЕЛ II

современная школа обречена на провал без библиотечных пространств. Дело в том, что названная выше функция библиотеки – обеспечение условий для самостоятельной работы с информацией – является основой достижения важнейшего образовательного результата – формирования «новой грамотности» [см. подробнее: 4], которая основывается на умении искать информацию, анализировать ее, использовать для решения собственных задач и т.п. Грамотная организация места и ресурсов для такой самостоятельной деятельности – это и есть решение образовательной организации о том, какую роль играет библиотека в общей образовательной инфраструктуре школы.

Таким образом, появилась задача – определить функционал библиотечного пространства, трактуемый через образовательные задачи, которые решаются за счет его ресурса. В основу описания было положено описание моделей библиотек, созданное Э. Блэк и К. Рэнкин на основе проведенного ими анализа развития образа детской библиотеки. Данные этого исследования на русском языке представлены в статье Е.А. Асоновой и О.В. Андреевой «Модели детской библиотеки» [1].

Первой описанной моделью была библиотека-класс (конец XIX – начало XX), которая представляет собой школьный класс, где ребенку доступны книги, ее посещение возможно без родителей. Обязательным требованием в этой библиотеке было соблюдение тишины: дети должны учиться пользоваться библиотекой, соблюдать ее правила, не мешать друг другу. Библиотека-убежище (конец XIX – начало XX): главные качества этой библиотеки связаны с тем, что в ней тепло, спокойно, чисто. Появление таких библиотек – свидетельство того, что общество осознаёт ценность детства, утверждает представление о ребенке как о члене общества со своими правами, в том числе и правом на особое пространство. Библиотека – второй дом (30–40-е годы XX века): в помещении появляются камин, стены украшаются рисунками, мебель расставляется по-домашнему. Впервые в организованном таким образом пространстве возникает библиотечное общение: организуются кружки, обсуждение прочитанных книг. Библиотека открытой планировки (конец 50-х – начало 60-х годов XX века): в оформлении библиотеки чувствуется свобода и демократизм, ее пространство многофункционально – теперь тут можно бегать, рисовать, играть. Библиотека – парк развлечений (конец XX – начало XXI века) – «общество потребления» заставило библиотеку заманивать читателей, превращаясь в «парк развлечений». Например, появились библиотеки: «замок», «джунгли», «пиратский остров».

Выделенные и описанные Э. Блэк и К. Рэнкин модели детской библиотеки позволили определить основные тенденции развития библиотечного строительства. Для нашего исследования эта типология послужила отправной точкой размышлений о функционале библиотеки в современном образовательном пространстве. Предложенные исследователями модели для описания детских библиотек были трансформированы в критерии оценки школьных библиотек с точки зрения их включенности в образовательный процесс, функциональности пространства, установок на ту или иную читательскую деятельность [см. подробнее: 2], а также для описания основных направлений деятельности библиотекаря. Исследование проводилось методом включенного наблюдения и интервью с библиотекарем и педагогами.

Для проведения собственного исследования мы выделили следующие модели библиотек, определив для каждой функционал библиотекаря.

- Библиотека-класс – место, где проводят уроки, занятия или выполняют домашнее задание, в которой библиотекарь – это внимательный библиограф и ассистент учителя.
- Библиотека-убежище – место, где можно побыть одному, «пропустить» урок, получить помощь (безопасная среда). Здесь библиотекарь не только работает с фондом, но и немножко выступает как психолог или социальный педагог.
- Библиотека – тематический парк – место, где созданы условия для неформального общения, дополнительного образования. Библиотекарь – педагог дополнительного образования (театральный педагог), организатор читательского общения, образовательных событий.
- Рассредоточенная библиотека – все пространство школы наполнено книгами, в нем есть места для самостоятельной работы или настольных игр. Каждый кабинет включает в себя книжный фонд по предмету, территория около кабинета становится тематическим библиотечно-выставочным пространством. Библиотекарь в таком случае – библиограф, куратор выставок, организатор общешкольных событий.

Используя эту типологию, мы провели анализ чуть меньше 10 школьных библиотек и взяли интервью у библиотекарей и педагогов, чтобы собрать материал, позволяющий судить о современных потребностях школы в библиотечном пространстве. Систематизация собранных

РАЗДЕЛ II

данных позволила нам дать развернутые описания типов школьных библиотек, которые могут быть использованы при проектировании образовательной среды школы. Забегая вперед, мы можем сразу отметить, что главной задачей проектирования является не поиск архитектурных или дизайнерских решений, а описание функционала библиотеки, определение ее места в образовательном процессе, основанное на удовлетворении потребностей всех участников образовательных отношений.

Библиотека-убежище. Школьное пространство – это место, в котором «убежище» нужно всем: и учителям, и детям, и администрации, и родителям. Событийная и эмоциональная наполненность школьной жизни требует, чтобы были места, где можно укрыться, спрятаться, побыть одному. Это не наше открытие – это требования к современной образовательной среде, базовые условия психологического комфорта [см. подробнее: 3]. Для библиотечного пространства – тихого, замкнутого – стать убежищем довольно просто. Для этого помещению, где расположена библиотека, нужно быть доступным и привлекательным: быть всегда открытым для посещения, безопасным и дружелюбным, отгороженным от школьной суеты, разделенным на укромные и уютные уголки.

В школе «Апельсин» (Санкт-Петербург), как мне кажется, эта идея стала основной для библиотеки. Это место, куда можно уйти, чтобы побыть наедине с самим собой. Фраза «Я пойду в библиотеку» – волшебная, потому что означает, что человеку нужно время и место для самостоятельного выбора-решения-действия. И эта потребность обеспечена: ученик может уйти в библиотеку с урока, взять книгу и читать, устроившись на кресле-мешке. Библиотека небольшая (хотя в ней можно провести урок, если посадить детей на ковре), больше похожа на комнату для игр.

Совершенно иначе устроена библиотека в лицее имени В.И. Вернадского (школа №1553 Москвы), где библиотека – это довольно большое и многофункциональное пространство для любой учебной и неучебной активности. Часть его – это место, где можно провести лекцию или занятие (стоят столы, есть смарт-доска), тут же есть диваны и кресла – можно сесть на них свободно и неформально; другая часть библиотеки разделена стеллажами с книгами. Ими же от общего внимания отгорожены несколько рабочих мест с компьютерами. Для педагогов и обучающихся библиотека, как и многие другие пространства школы, полифункциональна, так как школьная деятельность очень разнообразна. Но, пожалуй, ключевым для этого места является его

доступность для самостоятельной (неподконтрольной учителю) жизни обучающихся на территории школы: за время наблюдений дети неоднократно использовали это помещение для своих встреч, возможности уединиться: кто-то собирал пазл, кто-то отдыхал на диване, кто-то, спрятавшись за стеллажами, выполнял какую-то работу.

Функционал библиотекаря в библиотеке-убежище ориентирован на обеспечение доступности и привлекательности пространства. Эта задача решается в том числе за счет постоянного изучения меняющихся потребностей школьных жителей: какими способами им привычнее «прятаться» от шумного мира? В разное время и в разные периоды это могут быть настольные игры, возможность посмотреть фильм (используя наушники или в специальном кресле), чтение или рассматривание книг, журналов. Возможность тихо посидеть без определенного занятия или провести тайное заседание.

Библиотека-класс – место, где проводят уроки или выполняют домашнее задание. Для такой библиотеки не надо «придумывать» особую задачу или специфическую библиотечную деятельность, потому что она априори часть образовательной среды школы. Библиотекарь в такой школьной библиотеке – библиограф и ассистент учителя. Да, именно грамотный ассистент, потому что библиотечное пространство в таком случае используется в рамках учебных задач, определенных учителем. Не исключено, что библиотекарь и сам является учителем, но нам все равно важно подчеркнуть, что происходящее в библиотеке является частью учебного процесса.

Из библиотек в московских школах, которые довелось посмотреть в рамках исследования, можно выделить две, наиболее ярко иллюстрирующие такой подход. Это библиотека школы № 1540 (площадка, где учатся 1–7-е классы), в которой проводятся занятия английским языком (неформальные, подвижные), а также учителя ведут уроки чтения (свободное чтение и слушание). Основная идея библиотечной деятельности – отличаться от урока «за партами». И этот подход имеет свой положительный эффект: библиотека становится привычным местом для занятий, библиотекарь – близким человеком, а книжки – доступными. Совершенно иная концепция у библиотеки школы № 1520 (Гимназия имени Капцовых). Это тоже учебное пространство, но с другой задачей. В фойе школы около кабинета библиотеки воссоздан классический библиотечный читальный зал с лампами на столах, стульями очень узнаваемого дизайна. Здесь можно делать уроки, собраться вместе для обсуждения чего-то. В самой библиотеке достаточно богатая коллекция художественной литературы, которую

РАЗДЕЛ II

пополняют учителя литературы и библиотекарь по своему усмотрению. В фонде много современных произведений, адресованных детям и подросткам. Основная установка создателей этого места – на учебу и серьезное, вдумчивое чтение. Открытое библиотечное пространство транслирует образ, напоминающий читальный зал серьезной научной библиотеки, стараясь создать в нем эстетику успешности, респектабельности, причастности к чему-то значимому. Библиотекарь в таком пространстве – обязательно хороший библиограф, много читает и участвует в подборе учебного материала и для учителя, и для учеников.

Рассредоточенная библиотека. Наиболее распространенная модель эффективной организации библиотечного пространства в современной школе – когда все пространство школы становится территорией чтения. Возможны цельные решения для всех школьных помещений (общий дизайн, согласованные и специализированные фонды, единство подхода к их наполнению), но чаще реализуется спонтанное заполнение школьных помещений самыми разными читательскими практиками, которые отражают естественный ход развития образовательной среды. Это небольшие тематические книжные подборки учителей в кабинетах, различные элементы книжной или читательской тематики в дизайне фойе, рекреаций, столовых и школьных кафе, стеллажи буккросинга, выставки и т.д. Последовательное развитие таких пространственных идей превращает школу визуально в библиотеку, в которой можно читать, принято обращаться к книгам и к другим материалам для чтения во время работы: печатные и рукописные издания визуализируют ценность знания.

Для данного типа организации библиотечного пространства образовательной организации важно обеспечить продуктивность присутствия книг: открытый доступ, практики активного использования, обеспечение комфортных (приватных) зон. Функции библиотекаря распределенного библиотечного пространства либо оказываются распределены между несколькими лидерами чтения, например, инициаторами площадок художественной литературы, книг на иностранном языке, научно-популярных изданий и т.д., либо выполняются одним лицом (педагогом или библиотекарем), организующим совместную коллективную деятельность всех участников образовательных отношений по инициации и развитию читательских акций.

Библиотека – тематический парк. Современная школа не может пока себе позволить такую библиотеку, но она о ней мечтает и активно движется в этом направлении. Для публичной городской биб-

блиотеки стать тематическим парком – это сделать выбор в пользу игры, событийности, визуальной и медийной привлекательности. В Москве есть сейчас такие библиотеки, в большей степени функционирующие как дом культуры.

Проведенное исследование (метод соучастного проектирования) показывает, что выбор в пользу тематического проекта для школьной библиотеки делают учителя, рассматривая пространство библиотеки как место перехода к неформальным образовательным практикам (основанием для этого утверждения служат проекты педагогов школы № 2070 г. Москвы). Яркие, стремящиеся разрушить формализм школьного пространства уроков проекты «библиотека-пещера», «библиотека-лаборатория» предлагаются педагогами окраинных школ, чувствующих бедность социокультурной среды, в которой живут их ученики, и осознающих образовательные дефициты, которые доводится восполнять школе в отсутствии доступных детям и их родителям библиотек, музеев, театров, других мест для культурного и интеллектуального досуга. В их задумках чувствуется влияние таких тематических образовательных пространств, как парки профессий Кидзания или Мастерславль, интерактивные музеи типа Экспериментаниум, Живые системы и т.п.

Библиотека – тематический парк в первую очередь характеризуется привлекательностью и занимательностью своей архитектуры и семиотически насыщенным дизайном. Основные задачи такого пространства: не только создать мотивы к творчеству, но и комфортные условия для объединения обучающихся по интересам; стимулировать неформальное образование, выходящее за рамки предмета.

Библиотекарь в таком пространстве, видимо, в большей степени становится педагогом дополнительного образования. Его задача – запустить продуктивную и/или самостоятельную деятельность учителей и обучающихся в неформальных условиях, предложить ресурсы для нее.

Проведенное исследование позволяет судить о том, что в первую очередь необходимо признать за библиотекой право считаться частью образовательной среды, а за учителем и учеником право на пользование этим компонентом образовательной инфраструктуры. Вслед за этим можно будет спроектировать функции библиотеки, отвечающие потребностям участников образовательного процесса, и сформулировать функционал библиотекаря. Развитием же данного исследования станет разработка конкретных методических рекомендаций по использованию библиотечного ресурса в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асонова Е.А., Андреева О.В. Модели детской библиотеки [Текст] / Е.А. Асонова, О.В. Андреева // Литература в школе. 2014. № 11. С. 25–26.
2. Асонова Е.А., Романичева Е.С., Сененко О.В., Киктева К.С. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта [Текст] / Е.А. Асонова, Е.С. Романичева, О.В. Сененко, К.С. Киктева // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 26–45.
3. Иванова Е.В. Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS [Текст] / Е.В. Иванова, И.А. Виноградова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2017. № 4 (42). С. 66–79.
4. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Текст] / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. (Современная аналитика образования. № 2 (19)). [Электронный ресурс]. URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf (дата обращения: 06.07.2019).

Е.С. Романичева (Москва)

Книжная выставка в библиотеке: по каким правилам играть с читателем?

В статье на примере выставки «Книги старого дома» (РГБ) с привлечением материалов кураторской экскурсии по ней рассказано о технологии создания книжной выставки в библиотеке. Выделены и описаны все шаги технологии (правила игры), позволяющей сделать выставку интересной для читателя, вовлекающей его в диалог с книгой, помогающей почувствовать себя в «игре», погружающей в чтение.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кураторская экскурсия, книжная выставка, смысл, шаги технологии / правила игры, жанр выставки, квест, путеводитель.

В середине февраля 2019 года за две недели до закрытия выставки «Книги старого дома: мир детства XIX – начала XX века» в Ивановском зале Российской государственной библиотеки (РГБ) состоялась кураторская экскурсия. В общем, событие вроде как ничем не примечательное: все музейщики, которые делают выставку и подбирают материалы к ней, время от времени проводят свои кураторские экскурсии. Необычность этой кураторской экскурсии состояла в том, что она была адресована библиотекарям г. Дзержинского Московской области, участникам творческих библиотечных мастерских (рук. Е.В. Лерман). Именно поэтому это была одновременно экскурсия о том, как вообще делается книжная выставка и как была сделана именно эта. Два потока информации в одной экскурсии умело соединила куратор выставки Ольга Валентиновна Синицына, эксперт фонда Михаила Прохорова, за плечами которой не только «насмотренность» и понимание, как это делается, не только

РАЗДЕЛ II

собственный опыт создания и «заполнения» выставочных пространств и консультирование, но и почти сорокалетняя работа в Библиотеке иностранной литературы. Свою экскурсию¹ она начала словами: «Я куратор этой выставки. Если я правильно поняла, то ваше желание – поговорить о том, как делается выставка. О технологии, о подходах, а также о том, как это ручками всё делалось. И тут я, конечно, могу вам честно рассказать всё в мелких деталях, с плюсами и минусами. Это с одной стороны. С другой стороны, я в вашем распоряжении для того, чтобы вы сами, может быть, как-то подкорректировали то, про что вы хотите услышать, и соотнесли, сбалансировали это с тем, что вы хотите посмотреть на выставке, как вы хотите посмотреть на выставку»².

Первоначально было задумано, что записанная на диктофон и расшифрованная экскурсия просто будет опубликована в журнале «Школьная библиотека: сегодня и завтра». Однако в процессе подготовки материалов к печати стало понятно: «учебную» составляющую (как делать выставку книг), адресованную исключительно профессионалам, нужно вычленив из общего текста экскурсии: то, что прекрасно слушалось, читается с трудом. Именно так родилась эта статья: она выросла в общем-то из достаточно короткого текста о том, как делается современная библиотечная выставка, вычлененного из рассказа куратора.

Сразу предвидим два замечания-возражения читателей-библиотекарей и постараемся ответить на них.

Первое: «У нас скромная библиотека, нет таких фондов, как в РГБ: система выставочной работы главной библиотеки страны для нас не подходит». Подходит, потому что О.В. Сеницына, опираясь на свой библиотечный опыт, рассказывала о технологии выставочной работы в библиотеке вообще, понимая, что возможности у всех разные. А технология, если она составлена грамотно, работает везде: на то она и технология. Это во-первых. А во-вторых, в любой библиотеке есть то, что может привлечь читателей, то, о чем они не знали и даже не представляли себе, что такое можно увидеть и даже поддержать в

¹ Почти трехчасовая экскурсия О.В. Сеницыной с ее любезного разрешения была записана на диктофон. Расшифрованный текст и стал отправной точкой для создания этой статьи. Полный текст экскурсии и иллюстрации к ней см. Школьная библиотека: сегодня и завтра. 2019. № 10. С. 18–56.

² В тексте статьи все слова, взятые из экскурсии О.В. Сеницыной с ее любезного разрешения, закавычены без отнесения к источнику. Источник других цитат указан.

руках. Последнее особенно важно: если человек, пришедший на книжную выставку (речь идет, разумеется, не об экспонатах, представляющих музейную ценность) или случайно оказавшийся на ней, лишается возможности взять книгу в руки, полистать ее (особенно, если эта книга не принадлежит к числу особо ценных), то такая выставка ему не будет интересна: он вряд ли вернется не только за книгой, но и вообще в библиотеку. А если книга ценная? Тогда вокруг ее просмотра можно организовать целое «библиотечное событие», рассказав о том, как смотрят редкие экземпляры, и предложив для знакомства с артефактом перчатки. Современному ребенку, да и подростку тоже, это событие точно запомнится. А еще в процессе сбора материалов надо пересмотреть «некнижные» заглавники: там тоже много интересного может обнаружиться, еще раз «порыться» в фонде и даже обратиться к читателям, если для выставки, как вам кажется, каких-то экспонатов не хватает. Разумеется, тогда экспонат «от читателя» сопровождается табличкой, а в идеале – историей, которую можно рассказать об этом артефакте.

Второе: «Что, мы выставки никогда не делали? Что мы можем узнать нового?» Делали, конечно. Но книжная выставка сегодня – она вообще по сути другая, потому что изменилось поколение тех, кто приходит в библиотеку: «В последние два десятилетия выставки библиотек заняли особое место в культурной жизни страны. Несколько поколений пользователей библиотек выросли на визуальных способах предоставления информации. Усиливают этот процесс постоянно развивающиеся технологии. В восприятии современного человека произошли изменения: для него текст и «картинка» сливаются в единый целостный образ. В связи с этим ученые ввели понятия “новая визуальная культура” и “визуальная революция”. Не случайно выставочный дизайн сегодня рассматривается специалистами не только как форма раскрытия ресурсов, но и как важная часть содержания» [2, с. 5]. В первую очередь, должна быть другой выставка, адресованная молодым читателям. Достать из фонда книги, выставить их на стеллаж, сопроводив фотографией писателя и его годами жизни (чего греха таить в основном выставки в библиотеке делаются к юбилейным датам именно так!) вовсе не значит сделать выставку. Об этом в своем пособии, адресованном школьным библиотекарям, очень точно написала С.Г. Матлина: «Замечательный филолог В.Н. Топоров, рассматривая знаковую природу выставки как

РАЗДЕЛ II

некоего текста, раскрываемого с помощью визуальных средств, подчеркивал, что мы имеем дело с ВЫ-СТАВЛЕНИЕМ, ПРЕДСТАВЛЕНИЕМ, своеобразным спектаклем. Его не «оформляют» (привычный лексический оборот, используемый библиотекарем), но проектируют, организуют, создают. За таким пониманием стоит многое. Прежде всего это означает, что выставка из разряда форм массовой работы при соблюдении определенных условий может перейти в иную модальность, стать культурным событием...» [7, с. 3].

«И ставьте себя на место зрителя или на место посетителя, что оно вам дает. Если ничего не дает, убрать немедленно. Выстраивайте какие-то цепочки. Они у вас сами выстроятся, если вы хотя бы одну какую-то мысль хотите донести... Чтобы что? зачем? Не чтобы показать 25 книг или отметить дату рождения... на которую нужно отреагировать <...> Просто не забывайте, что библиотека – это территория смысла». Прокомментируем сказанное О.В. Синецкой. Смысл – это то, что «принадлежит» конкретному человеку. О его рождении очень точно рассказал известный отечественный литературовед М.М. Бахтин, исследуя проблемы сопряжения культуры и личности: «Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть “смысла в себе” – он существует только для другого смысла, то есть существует только вместе с ним. Не может быть единого (одного) смысла» [1, с. 22]. А это значит, что человек, пришедший на выставку, должен вступить в диалог с ее создателем, откликнуться на овеществленное в экспонате или визуализированное «слово». Возможно, посетитель считает (от глагола «читать») что-то свое, не то, что «вложил» (хотел показать) библиотекарь. Неважно. Важно, чтобы откликнулся, вступил в диалог согласия или несогласия, начал думать и... захотел что-то прочитать или перечитать.

Чтобы такой «разговор» состоялся, необходимо представлять, какие шаги нужно сделать, чтобы книжная выставка «заговорила» с читателем, стала вовлекать его в диалог и в поиск смыслов, а в общем и целом – в чтение. Обозначим эти шаги, т.е. опишем технологию, правила игры с читателем-посетителем. Ведь в «оптимальном варианте выставка призвана менять содержание и характер библиотечного диалога, объединяя книжный и визуальный ряды: книга плюс иллюстрация, плюс видео, плюс аксессуары, плюс ссылки на соответствующие адреса в интернете» [2, с. 6].

Шаг первый. Выставка рождается не из собранных книг, а из... головы, она начинается не с «прочесывания» фондов, а с мозгового штурма: зачем, о чем / о ком будет эта выставка. Именно в таком порядке: не что экспонируем, а зачем. Вопрос «зачем» – это вопрос о цели, а цель, как известно, планируемый результат. «Под цель» подбирается материал, а не наоборот. Из грамотно поставленной цели прорастает идея. Идея – краеугольный камень концепции, которая лежит в основе выставки, и весь собираемый материал этой концепцией проверяется: вписывается или нет. «Идея должна прочитываться в подборе экспонатов, их сочетании и размещении, этикетках и т.п.» [2, с. 13].

Шаг второй. Выставка – это некий message (послание), который посылают организаторы посетителям, но нужно помнить, что «в метафорическом смысле “месседж” – это та самая главная суть, которую необходимо вычленишь из обширного текста» [8, с. 151]. Любое послание, чтобы оно «родило» ответную реакцию, должно быть эмоционально окрашено: человек, чтобы погрузиться в рассмотрение предметов, должен «считать» эмоции, которые они «овеществляют». Этот месседж должен быть «проговорен» и «прописан», ибо он – повторим еще раз – тоже составная часть концепции: «Когда вы сами для себя формулируете все-таки какой-то... как говорят сейчас message... важно понять, что вы хотите, чтобы считали, восприняли посетители выставки. Не про что она, не сколько там будет книжек выставлено и какого периода, откуда и т.д., а что они, посетители, могли бы вынести для себя, живущих здесь и сейчас, с их проблемами, с их бытом, с их жизнью, с их семейными установками, традициями и ценностями». Чтобы это произошло, выставка должна быть сделана как цельный образ чего-то. Именно поэтому продумывание экспозиции – это работа над «образом», как у писателя, когда он сочиняет текст. Как нельзя лучше об этом сказала детский писатель Юлия Кузнецова в книге «Как я пишу»: «Мы не можем угадать, как отзовутся в душе читателя наши образы. Да и не нужно этого делать. Надо вложить в образ что-то своё и отправить миру, как бумажного журавлика» [5, с. 85]. Возможно, перед созданием экспозиции нужно прочитать не только методическое пособие по выставочной деятельности для библиотекарей, но и что-то о том, как «делается текст», потому что выставка ведь тоже – текст, но особый, очень сложно устроенный.

Шаг третий, который мы уже начали делать. Выставка – это «творение» конкретного человека (или коллектива людей), который отличается от других «лица необщим выраженьем», поэтому не надо делать ее без-

РАЗДЕЛ II

ликой и «объективной», материал нужно собирать в соответствии с теми критериями, которые надо сформулировать самим прежде, чем отбирать материал: «...важно, чтобы это была не объективная картинка... Если ты пытаешься представить объективную картинку, всегда найдется кто-нибудь, кто скажет: “Нет, а я знаю еще”». Эти критерии могут быть предъявлены посетителям в любом формате: прописаны на буклете или в путеводителе, например. Так сделали создатели выставки, о которой речь шла выше: «Мы следовали трем важным принципам для отбора книг с самыми лучшими иллюстрациями и в роскошных переплетах в качестве “главных героев” определенных разделов:

- что считали лучшим и самым важным взрослые: профессионалы (писатели, критики, педагоги) и родители;
- что больше любили дети, что оказало большое влияние, когда они выросли;
- в чем совпали интересы детей и взрослых» [4, с. 7].

Шаг четвертый. Во многом концепцию выставки задает или определяет место, где она будет проведена. Если в библиотеке нет такого специального пространства, то его под конкретную выставку нужно создать, даже если экспозиция будет размещена на полутора квадратных метрах. Если такое пространство есть (например, некий выставочный зал или холл), то нужно подумать о его зонировании, возможно, частичном переформатировании под концепцию.

«Вот еще один ход... Когда ты начинаешь думать над концепцией выставки, ты всё время держишь в голове посетителя. Мы понимали, что мы хотим сделать эту выставку для семей с детьми. Не важно, родители с детьми, бабушки-дедушки с детьми... И практика показала, что так оно и есть. Бабушки с детьми... с внуками приходят. До каких-то вещей дети не достанут, но ниже ее сделать нельзя, иначе тогда взрослым будет неудобно. Поэтому придумали такие скамеечки, покрасили их под цвет каждой комнаты, дети их таскают, на них встают. Советую, хорошо получается». Итак, еще одно правило игры: посетителю на выставке должно быть внутренне комфортно (он попал в культурное пространство, где ему хорошо, где он может побыть с кем-то, перекинуться репликами, задать вопрос, а потом сосредоточиться на увиденном) и удобно слушать, стоять, смотреть, разглядывать, брать в руки.

Шаг пятый. Любая выставка делается для того, чтобы читатель не только увидел книгу как некий артефакт, но и обязательно смог ее полистать. Об этом мы уже писали выше, но повторим здесь еще раз.

Поэтому продумываем, как посетитель может соприкоснуться с книгой. Что-то обязательно ставим в открытый доступ, разрешая взять в руки. А если это «единица хранения» из особо редкого фонда? Продумываем, как можем использовать мультимедийные средства, в том числе те, что в руках читателя. Но тогда экспонат должен быть снабжен QR-кодом. О том, как его создать и как работать с книгами с дополненной реальностью, можно прочитать в книге Е.С. Квашниной «“Новые” детские книги в пространстве библиотеки и школы» [3, с. 34–56]. Можно сделать чуть проще, как это было придумано и реализовано в рамках выставки «Конструируя будущее: детская книга 1920–30-х годов», которая одновременно проходила в РГБ, Библиотеке иностранной литературы имени М. Рудомино и Российской государственной библиотеке осенью 2016 года. Так, супрематический «Сказ про два квадрата» Эль Лисицкого в одной из библиотек был выложен в витрину, но предварительно отсканирован. Страницы были наклеены на выставочный картон, сшиты в книжку, которую каждый из посетителей мог полистать. Помните: на книжной выставке книги не должны быть молчащими выставочными экспонатами. Думайте, как сделать так, чтобы посетитель и книга соприкоснулись.

Шаг шестой. Придумайте... героя выставки. Если она юбилейная, то это просто – герой назван. А если нет? Тогда внимательно изучите те книги, которые вы планируете выставить, и поищите героя в них. А если нашли, то осваивайте контекст, ищите, изучайте то, что его составляет. «Всякой выставке, всякой концепции предшествует очень серьезная научная и исследовательская работа», – утверждает Ольга Синицына. Ключевым в этом высказывании является слово «всякой», поэтому надо искать и читать, читать и смотреть, подбирая визуальные ряды, читать и слушать: ведь выставка не может стоять «мертвой» – она должна быть озвучена, оживлена, а для этого нужно глубокое погружение в контекст. Это даст вам дополнительные материалы: вы поймете, чем можно «дополнить» книгу или, наоборот, показать, к чему она ведет. Это даст вам сопроводительные цитаты, которые можно разместить по всему пространству выставки. Только не забывайте их подписать, в идеале – указав источник: нужно дать посетителю пример работы с «чужим словом».

Шаг седьмой. Итак, материал собран. А теперь мы начинаем его сортировать: не нужно все найденное выставлять перед глазами посетителей: учитесь отбирать главное и располагать экспонаты так, чтобы их связь друг с другом была очевидна посетителю, но не бойтесь оставлять лакуны. Как и в тексте, лакуна, как воронка, втягивает в себя читателя,

РАЗДЕЛ II

заставляет работать его воображение и мозг: он пытается её заполнить, восстановить нарочито разорванные или неочевидные связи.

Шаг восьмой. Он связан с компоновкой, расположением выставочного материала. Выставка – это рассказ или нарратив, некая история о ком-то или о чем-то. А теперь представьте себе, что в этой истории нет сюжета. Ее просто прочитать? Скорее всего – нет, как и непросто непрофессиональному читателю освоить бессюжетное произведение. Поэтому воспользуемся подсказкой не из библиотечного дела, а из филологии. Ее дают нам... лингвисты. В. Лабов и Дж. Валетски, которые разработали в свое время для «слабого», в том числе и начинающего, читателя стратегию чтения «Бриллиантовая схема» [см. подробнее: 10, с. 225–234]. (Кстати сказать, граф-схемы, представленные на страницах только что упомянутой книги, показывают варианты выстраивания истории, они же помогут вам расположить экспонаты на небольшом выставочном пространстве так, чтобы история считывалась.) Ученые-лингвисты исходили из схематического, фреймового, объяснения формы нарратива, т.е. повествования о событиях, некой истории, и рассказа как жанра. Создатели стратегии выделили пять основных элементов текста данного фрейма:

- 1) герои;
- 2) время и место действия;
- 3) сюжетная линия (ключевые точки);
- 4) проблема, с которой сталкивается герой (или конфликт, в который он вовлечен);
- 5) решение им этой проблемы (разрешение конфликта).

На граф-схемах (рис. 1, 2) это можно показать следующим образом:

Действующие лица	<ul style="list-style-type: none"> ● кто? ● с кем?
Время, место	<ul style="list-style-type: none"> ● где? ● когда?
Цель	<ul style="list-style-type: none"> ● зачем?
Эпизоды (события)	<ul style="list-style-type: none"> ● начало (с чего началось?) ● развитие действия (что дальше?) ● финал (чем завершилось?)
Результат	<ul style="list-style-type: none"> ● что в итоге?

Рис. 1. Граф-схема повествования (нарратива)

Действующие лица	<ul style="list-style-type: none"> ● кто? ● с кем?
Время, место	<ul style="list-style-type: none"> ● где? ● когда?
Начальное событие/завязка	<ul style="list-style-type: none"> ● с чего все началось?
Проблема/конфликт	<ul style="list-style-type: none"> ● с какой проблемой столкнулся герой/ в чем состоит конфликт?
Последовательность событий	<ul style="list-style-type: none"> ● какие события значимы для развития действия (назвать события/эпизоды)?
Кульминация	<ul style="list-style-type: none"> ● какое событие стало «поворотным пунктом» в развитии действия?
Развязка	<ul style="list-style-type: none"> ● чем все закончилось? ● как разрешился конфликт?

Рис. 2. Граф-схема рассказа

Не пожалейте времени, составьте граф-схему своего предполагаемого рассказа (в рассказе должна быть точка завязки конфликта) или нарратива (повествование о событиях), она поможет вам не только при создании выставки, но и на экскурсии по ней, ведь вы будете знать, на каком экспонате (событии) нужно обязательно сделать акцент.

Компонуя выставку, рассказывайте историю, размещая экспонаты в пространстве, создавайте канву ее просмотра: «Есть сценарий: начало, развитие, цель – ради чего вы ее рассказываете, что вы хотите этой историей сказать, не какие слова произнести, а что сказать. И в некотором роде это связано с театром, есть что-то сценическое, сценографическое в художественной компоновке, но по содержанию это... сценарий, который вы пишете. И ставьте себя на место зрителя или на место посетителя – что оно вам дает?»

Шаг девятый. Он связан с жанром выставки. Жанр определяется, как показывает выставочная практика, когда работа над созданием экспозиции уже началась и материал начинает укладываться. Не

РАЗДЕЛ II

страшно, что, приступая к работе, вы держали в голове одно, а потом жанр поменялся: эту смену продиктовал материал.

Прокомментируем, сказав несколько слов собственно о жанре [см. подробнее: 7]. Это может быть выставка-показ (самый невыигрышный жанр), выставка-история, выставка-квест, выставка-приключение (именно так определили свою выставку «Книги старого дома» ее кураторы), etc. Выставка тем интереснее для посетителя (особенно, если этот посетитель еще юн и не всегда готов признать ценность артефакта), если она вовлекает его в игру, предлагает выполнить интересное задание или необычный маршрут. У посетителя могут быть помощники: путеводители, макеты, флаеры и любая другая небольшая «раздатка», которая поможет ему оказаться в «игре». И будем помнить: «...игра, как указывал великий исследователь ее Й. Хёйзинга, воплощает собой конкретные задачи, такие как: продвигать издания, закреплять знания по определенной теме, рекламировать библиотечные услуги и возможности, создавать у посетителя хорошее настроение, передавать эстетические ценности, стимулировать художественно-творческие способности человека и т.п. Этот перечень не включает еще и “чисто” рекреативные или релаксационные задачи, когда человеку необходимо расслабиться, отдохнуть, развлечься, а ребенку – пошалить» [6, с. 134].

Именно поэтому, как представляется, последнее время очень популярной формой работы с посетителями на выставке в библиотеке стали квесты. Если выбрана эта форму игры с читателем, то нужно помнить о тех признаках, что делают квест квестом, а не его подобием. К их числу профессионал в области создания квестов А.Н. Росинская [11, с. 21–24] относит следующие:

- квест – это поиск. Значит, посетитель, участвующий в квесте, должен знать, что ему предлагается найти;
- квест – это движение к цели и преодоление препятствий на пути. А это значит, что для проведения квеста нужно пространство, по которому можно передвигаться, опираясь на карту, маршрутный лист и т.д. Следовательно, квест нельзя провести на полутора квадратных метрах, а значит нужно помнить: пространство, отведенное под выставку, во многом и определяет способ игры с читателем;

- квест – это разные способы преодоления препятствий: решение задач, разгадывание шифров, взаимодействие с другими участниками. Это значит, что если на каждой остановке (точке квеста) его участникам предлагается, например, только отвечать на вопросы, – это имитация квеста;
- в квесте должны быть органично совмещены познавательные, развлекательные и соревновательные элементы. Только в этом случае квест становится игрой, в которую вовлекается читатель.

Из всего сказанного следует очевидный вывод: «Организация и проведение квеста, в том числе библиотечного, трудоемкое дело, требующее больших затрат времени и человеческих ресурсов» [11, с. 22]. Если таких ресурсов нет, то квест не нужно проводить, можно просто предложить посетителям смотреть выставку по предлагаемому маршруту, заранее размеченному с помощью символов. И называть эту «игру» с читателем не квестом, а выставочным маршрутом.

Попробуем проанализировать, как выстроена игра с читателем на страницах путеводителя по выставке «Книги старого дома». Устроители определили ее жанр как игра и начали свой путеводитель с... правил: «В нашей игре принимают участие все, кто пришел на выставку. Выигрывает тот, кто сам становится “ГЕРОЕМ ВЫСТАВКИ”»: больше посмотрел, почитал, поучаствовал в квестах, конкурсах и голосовании, поработал в творческой мастерской, поделился своим мнением, заинтересовался чем-то сам и заинтересовал других, узнал те книжки, которые есть у него дома» [4, с. 13].

Иными словами, если вы делаете выставку-игру, в ее пространстве нужно... играть, потому что игра не может быть только на бумаге, если это не «крестики-нолики» или «морской бой», хотя и их можно наполнить книжным содержанием. В качестве примера технологии, действительно интересной и легко реализуемой в любом пространстве, приведем игровую технологию «Читательские крестики-нолики», реализуемую в проекте «Успешное чтение» (Санкт-Петербург) и описанную в одноименной книге [11, с. 141–142]. Суть этой технологии в том, что девять разработанных вопросов (все мы играли в «крестики-нолики» в детстве и помним поле, на котором сражаются игроки, и нехитрые правила игры) создаются в соответствии с принципом edutainment (от англ. education – обучение, образование, entertainment – отдых, развлече-

РАЗДЕЛ II

ние, удовольствие): вопросы, которые задаются, носят «образовательный характер, т.е. даже человек, который не читал книгу и не знает ответа, от игры должен получить пользу (какую-то полезную информацию, рекламу книги, узнать новые факты, насладиться языком, посмеяться)» [11, с. 142].

Однако внимательный читатель уже заметил: в тексте путеводителя выставка именуется «путешествием». Дело в том, что организаторы понимают: для взрослых путешествие по миру книжных (и не только артефактов) тоже игра. К тому же они адресуют путеводитель совершенно определенной категории читателей: взрослым, пришедшим на выставку с детьми. Поэтому собственно текст путеводителя адресован взрослым, а задания, которые его «разрывают» или «закрывают» – детям. Конечно, создать такой путеводитель под силу профессионалам высочайшего класса. Никто не требует подобного в небольшой библиотеке. Но создать проспект для выставки, краткий, но содержательный флаер с интересным текстом, просто листок с заданиями, например, в формате «крестиков-ноликов», чтобы посоревноваться с другим участником, библиотекарям-организаторам вполне под силу, было бы желание «разорвать шаблон» и учиться искусству выставочной деятельности, осваивая новые технологии, в том числе и из смежных областей.

Шаг десятый. Любая выставка только выиграет, если по ней провести экскурсию. Сценарий уже есть, при этом сценарий практически готовый, с обозначением опорных точек рассказа. Теперь надо определить, кому адресована экскурсия, какой возрастной группе. Кто ее захочет и сможет услышать? Портрет воображаемого слушателя (или слушателей) рисуем для себя достаточно подробный. И потом с ориентацией на него размечаем, о каком артефакте (и кому) говорим подробно, к какому только отсылаем, как именно в зависимости от адресата строим нашу историю, где стремимся разомкнуть пространство выставочных стен, а где, наоборот, концентрируем внимание на книге. Главное правило: не стремимся рассказать все и обо всем. Читатель после экскурсии, во-первых, должен задавать вопросы (а это случится, если у него не останется ощущения избыточной «насмотренности», «переполненности» увиденным и услышанным), во-вторых, он должен осмотреть (или пересмотреть) что-то сам, и в-третьих, в идеале – вернуться на выставку еще раз.

Разумеется, нельзя делать выставку, рассчитывая, что без экскурсии ее посмотреть нельзя: есть те, кто предпочитает ходить по выставочному пространству самостоятельно. Поэтому надо особенно тщательно продумать текстовую составляющую: «Тексты в экспозиции – продуманная совокупность всех надписей <...> весь текстовый комментарий, включая этикетки, является органической частью экспозиции <...> Кураторы выставки, разрабатывая содержание любого текста, одновременно должны решать и художественные задачи. Шрифт, цвет, размер, место расположения аннотаций определяются в процессе работы над оформлением» [2, с. 33]. Это значит, что каждый экспонат (книга или околоскнижный артефакт) должны быть сопровождены такими надписями и/или этикетками, из которых читателю-посетителю становится понятным, почему именно этот объект выбран для представления, почему его нужно внимательно рассмотреть. Именно поэтому этикетки, на которых лишь дублируются выходные данные книги, но не сообщается о ней какая-либо дополнительная, важная или интересная информация (первое издание, необычные иллюстрации, даже типографский брак и т.д.) – это этикетки ни о чем: они выталкивают читателя из игры, повторяя уже известную ему информацию, которую он может считать с обложки. Экспонат без сопровождения этикеткой тоже становится для посетителя вещью в себе. Примеры правильно и неправильно оформленных книжных экспонатов можно посмотреть на цветной вклейке (фото 1 и фото 2). На первом фотовитрине с выставленным разворотом журнала «Октябрь», в котором опубликован рассказ А. Платонова «Усомнившийся Макар». Пометы в тексте принадлежат Л. Авербаху. Надпись на этикетке подготовленному посетителю достаточна для понимания того, почему именно этот текст Андрея Платонова с пометами критика Л. Авербаха представлен в рамках выставки «Литературные войны 1920–1930-х годов: РАПП и попутчики». Для экскурсовода же оставлена возможность рассказать незнающим о том, как оценка этого рассказа повлияла на дальнейшую писательскую судьбу А. Платонова. На втором фото – первое издание книги А. Платонова «Епифанские шлюзы» (без этикетки). Почему именно этот экспонат выставлен, кому, при каком случае и зачем он подарен, без объяснения экскурсовода любому посетителю будет неясно.

И последнее: продумывая пространство выставки, сразу поставьте себе задачу: наполнить его «событиями», связанными с ней,

РАЗДЕЛ II

лучше короткими (все-таки надо в первую очередь смотреть книжные и «околокнижные» артефакты), но обязательно «активными», связанными с книгой, чтением, читательскими практиками, в том числе и игровыми. Но не переборщите, не затмите ими собранную вами экспозицию, не уведите от книги: «Просто не забывайте, что библиотека – это территория смысла, и бессмысленные вещи, – закончим цитату из высказывания О.В. Сеницыной, которую уже приводили выше, – делать в библиотеке просто... порочно».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1977. 424 с.
2. Выставочная работа в библиотеках: методическое пособие [Текст] / сост. С.Ю. Большакова, Т.А. Мордкович и др. под рук. А.А. Колгановой. СПб.: Российская библиотечная ассоциация; Российская государственная библиотека искусств, 2019. 86 с., ил.
3. Квашнина Е.С. «Новые» детские книги в пространстве библиотеки и школы [Текст] / Е.С. Квашнина. М.: Библиомир, 2017. 160 с. 16 с. цв. вкладки.
4. Книги старого дома: мир детства XIX – начала XX века: выставка-приключение в Ивановском зале Российской государственной библиотеки [Текст] / автор текста О.В. Сеницына, дизайн В.Н. Можаровой. М.: Пашков Дом, 2018. 141 с., ил.
5. Кузнецова Ю. Как я пишу: на творческой кухне автора детских книг [Текст] / Юлия Кузнецова / худ. М. Павликовская. М.: КомпасГид, 2018. 176 с.
6. Матлина С.Г. Библиотечное пространство: воображаемый образ и реальность [Текст] / С.Г. Матлина. М.: Библиомир, 2015. 232 с.
7. Матлина С.Г. Книжные выставки – обычные и необычные [Текст] / С.Г. Матлина. М.: Чистые пруды, 2008. 27 с. (Библиотечка «Первого сентября». Серия «Библиотека в школе». Вып. 19).
8. Новиков Вл. Словарь модных слов. Языковая картина современности [Текст] / Вл. Новиков. М.: Словари XXI века, 2016. 352 с.
9. Россинская А.Н. Три вопроса о квестах в детской библиотеке: что, как и зачем [Текст] / А.Н. Россинская // Библиотека в школе. 2014. № 7–8. С. 21–24.

10. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению [Текст] / Н.Н. Сметанникова. М.: Школьная библиотека, 2005. 512 с.
11. Успешное чтение: теория и практика: методическое пособие для педагогов. СПб.: ЛЕМА, 2009. 166 с.

А.Н. РОССИНСКАЯ (Москва)

КАК ПРОВЕСТИ БИБЛИОТЕЧНЫЙ КВЕСТ С ТОЛКОМ

Статья посвящена проблемам организации квестов в библиотеках как просветительского игрового мероприятия. Рассматриваются основные пути повышения их эффективности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: библиотека, игра, квест.

Квест – один из наиболее популярных форматов библиотечных событий. Он необыкновенно быстро вошел в список регулярных мероприятий в афишах библиотек и уже почти десять лет почти гарантированно привлекает участников. Интересно почему? Что привлекает в нем организаторов? Что привлекает участников? И как сделать так, чтобы не разочаровались ни первые, ни вторые?

Библиотекари выбирают формат квеста для своих событий по нескольким причинам. Во-первых, это популярность жанра. Само название «квест», по мнению многих, уже должно привлекать участников и гарантировать посещаемость события. Но в популярности жанра, его многократном использовании скрыта и серьезная опасность нивелирования уникальности, ценности формата. Назвать мероприятие квестом еще не значит сделать его квестом и, соответственно, воспользоваться всеми его образовательными, социализирующими и развлекательными преимуществами. В результате под названием «квест» проводятся мероприятия более похожие на викторины, лекции, экскурсии. Участники, пришедшие на квест и ожидавшие принять участие в увлекательной и познавательной игре, остаются разочарованными либо конкретным мероприятием, либо квестами как жанром библиотечного события в целом. Однако это

несправедливо по отношению к жанру квеста, ценность которого в популяризации книги и чтения выходит далеко за пределы рекламной раскрученности жанра и формального привлечения людей в библиотеку.

Вторая причина, по которой квест прочно вошел в афиши библиотек, это кажущаяся легкость его подготовки. Действительно, создание максимально упрощенного варианта квеста в виде поиска спрятанных записок или посещения «станций» с заданиями, которые участники должны обойти и ответить на вопросы о книге, не занимает много времени. Однако такая простая интерпретация жанра квеста также не позволяет в полной мере использовать его образовательные, развивающие, социализирующие и другие возможности. В отсутствие сюжетной цели, мотивирующей познавательную деятельность, участники могут быстро потерять интерес к происходящему, воспринимать игру как тестовую проверку знания содержания книги, будут относиться к содержанию квеста формально. Кроме того, при таком подходе к организации игры, совершенно не задействованными оказываются ресурсы библиотеки. Вместо поиска книг в фондах участники получают информацию из источников (записок), которые не являются частью библиотеки и могут быть размещены в любом другом учреждении.

Как же провести квест в библиотеке так, чтобы уникальные возможности этого жанра были использованы в полной мере? Только полноценное понимание основных характеристик квеста как жанра образовательного события и тщательная подготовка позволят в полной мере использовать его потенциал

- в области формирования и закрепления знаний и умений,
- формирования мотивации к читательской и познавательной деятельности,
- социализации (развитие коммуникативных умений, лидерских качеств, командообразование и т.д.),
- развития компетенций XXI века (коммуникация, командная работа, креативность, критическое мышление),
- продвижения и рекламы учреждения, где проводится квест, и его услуг (например, библиотеки, дома творчества, дома культуры и т.д.).

РАЗДЕЛ II

Для решения этих задач нужно, во-первых, понимать, что отличает формат квеста от других форматов массовых библиотечных мероприятий. А во-вторых, качественно подготовить и организовать квест.

Итак, что же такое квест в библиотеке? Квест как жанр познавательного события – это игра, в которой участникам необходимо найти выход из сюжетной проблемной ситуации. Для этого командам или индивидуальным игрокам нужно пройти определенный маршрут и преодолеть препятствия на пути к игровой цели. Среди наиболее популярных сюжетов можно назвать поиск пропавшего или похищенного предмета или персонажа (подробнее о библиотечных квестах см. [5; 6]), но возможно и множество других вариантов.

Казалось бы, очень простая концепция, но на практике оказывается, что важнейшие ее элементы часто игнорируются разработчиками и организаторами. Например, не стоит забывать, что квест – это, прежде всего, игра, а значит ему должны быть присущи основные признаки игры [1; 6; 7]. Еще Й. Хёйзинга [6] отмечал, что игра характеризуется целенаправленностью. По С.А. Шмакову [7], игре также присущи целеположенность, предметность, коммуникативность, продуктивность и результативность. Среди признаков игры называют, кроме того, ограниченность зоны действия во времени и пространстве, использование правил и других ограничений, конкурентность, непредсказуемость результата, а также особую установку, которая позволяет одновременно верить и не верить в реальность происходящего в игре [7]. Некоторые из этих признаков (ограниченность во времени и пространстве, использование правил, конкурентность) более привычны и обычно не вызывают у организаторов квестов затруднений. Но очень важно не забывать и про такие ключевые характеристики, как целеположенность, продуктивность и результативность. Они тесно связаны и взаимозависимы. Продуктивность игры отражается в ее результатах, а эффективность зависит от значимости для участников цели игры. Таким образом, необходимым условием успешного проведения квеста является наличие такой ее цели, которая имеет личностное значение для участников и мотивирует их к активной и продуктивной деятельности. Что может стать такой целью для участников литературного, книжного, библиотечного квеста? Это может быть ситуация, которая произошла с героями знакомой книги и для разрешения которой они просят помощи у участников квеста. Если дети знакомы с персонажами и содержанием книги, они сопереживают их бедам и искренне хотят помочь. Такую цель игры мы будем называть сюжетной. Приведем несколько примеров.

Пример 1. Квест по мотивам серии книг Свена Нурдквиста [3] о старике Петсоне и котенке Финдусе. Сюжет: Петсон и Финдус хотят отметить вместе с ребятами-читателями Новый год, но не успели подготовиться (в доме беспорядок, угощение и подарки не готовы) и просят участников квеста помочь (авторские права на сюжет квеста принадлежат ООО «Квестигра»).

Пример 2. Квест по книге Льюиса Кэролла «Приключения Алисы в Стране чудес» [2]. Сюжет: Шляпник рассердил время, и оно остановилось. Шляпник обращается к участникам за помощью. Вместе они должны быстро передвигаться по Стране чудес, выполнять задания ее жителей и экономить время (авторские права на сюжет квеста принадлежат ООО «Квестигра»).

Сюжетную цель игры лучше всего формулировать в виде ситуации, которая произошла с героями книги или с самими участниками квеста. Эта ситуация должна быть логичной и оправданной с точки зрения содержания книги, соответствовать возрасту участников квеста, быть для них понятной и личностнозначимой. Только в этом случае может появиться внутренний мотив к достижению цели, который будет способствовать появлению азарта, конкурентности, желанию проявить себя лучшим образом, показать свои знания и умения, достичь наилучшего результата.

Важно отметить, что сюжетная цель формулирует ситуацию, в которой оказались персонажи, и описывает результат, который необходимо достичь. Эта ситуация является игровой и в реальности недостижимой, что очевидно для участников квеста. Например, невозможно по-настоящему остановить время или уговорить его продолжить движение. Поэтому важно также задать цель, которая будет являться формальным признаком достижения игровой сюжетной цели. Назовем эту цель технической. Именно ее достижение будет считаться успешным окончанием игры. Например, если участники обошли все станции квеста про Петсона, выполнили задания ведущих и получили об этом отметки в маршрутном листе, значит, они помогли Петсону и Финдусу подготовиться к Новому году и праздник в домике Петсона состоится. Такой подход к цели позволяет собрать воедино все элементы квеста, даже если его отдельные задания не связаны между собой: они складываются в единую логическую цепочку, благодаря понятности сюжетной и технической целей для участников.

РАЗДЕЛ II

Интересно рассмотреть и аспекты результативности квеста. Как следует из вышесказанного, результатом игры считается достижение формальной технической цели (например, собраны отметки в маршрутном листе на всех станциях, собраны все элементы шифра, и он разгадан и т.д.). Однако результат квеста как библиотечного мероприятия следует рассматривать на нескольких уровнях. Планирование результата квеста начинается на самом начальном этапе подготовки. В идеале организаторам следует прежде всего определить цель и планируемый результат проведения некоего библиотечного события, а затем подобрать к нему подходящий формат. Квест является эффективной формой достижения таких целей, как привлечение читателей, улучшение имиджа библиотеки, продвижения определенной книги (книг) или литературного жанра и др. В зависимости от выбранной цели определяются задачи проведения квеста, которые ее конкретизируют.

Пример 3. Цель библиотечного события – привлечение читателей в библиотеку. Сначала следует сформулировать, что именно поможет достижению такой цели. Скорее всего, это знакомство с услугами и фондами и формирование имиджа гостеприимной комфортной среды. Значит, в ходе квеста участники должны получить представление об инфраструктуре и навигации в библиотеке, о правилах пользования библиотекой, о составе фонда, а также опыт позитивного общения с сотрудниками библиотеки.

Очевидно, что цели, которые ставят перед собой организаторы библиотечного квеста, являются как бы «внутренними». Такие цели не должны сообщаться участникам квеста, т.к. для них они не будут лично значимыми и мотивирующими. Однако, играя в квест и пытаясь достичь сюжетной цели, участники придут именно к тому результату, который запланировали для них организаторы, а именно, как в примере, познакомятся с библиотекой и ее услугами, конечно, при условии, что игра хорошо подготовлена, что ее тема интересна, а участники получили положительные эмоции.

Еще одним аспектом результативности квеста будет освоение участниками определенных знаний и умений. Фактически формулировать задачи проведения квеста можно как раз в формате списка знаний и умений, которые будут формироваться (или развиваться) в ходе игры. Продолжим рассматривать приведенный выше пример 3. Задачами проведения такого квеста могут быть следующие: форми-

рование знаний о составе фонда библиотеки, формирование умений поиска книги в библиотеке и т.д. Эти задачи также не стоит специально сообщать участникам квеста, т.к. они звучат формально и могут напомнить им учебные ситуации, которые не всегда вызывают положительные эмоции. Желательно, чтобы для участников целью игры оставался сюжет, который будет для них значимым и принесет удовольствие от участия в игре. Но именно такой позитивный и личностный подход позволит мотивировать участников выполнять задания наиболее качественно, а значит, будет способствовать успешному освоению запланированных знаний и умений.

Еще один важный признак игры, и в частности квеста, о котором не стоит забывать, – это коммуникативность. Игра, чтобы решать свои развивающие и социализирующие задачи, должна создавать возможности для общения. Поэтому необходимо так выстроить сюжет игры, чтобы участники получили возможность общаться между собой и с организаторами (ведущими, персонажами книги, сотрудниками библиотеки) с целью успешного достижения цели квеста. Это станет возможным, если с самого начала игры будет создана комфортная дружественная обстановка в целом и внутри каждой команды. Для этого важно понятно и просто объяснить правила и условия игры, помочь участникам сориентироваться в библиотеке, познакомить их между собой. Не стоит создавать и искусственно «нагнетать» излишнюю соревновательность. Хотя она и придает игре азартность, но слишком жёсткие правила соревнований способствуют развитию нездоровой конкуренции. Часто в этом случае главным критерием оценки становится скорость, время выполнения заданий, а это не способствует качеству и соответственно отражается на результате. Также излишняя соревновательность отрицательно отражается на взаимодействии команд между собой и может приводить даже к конфликтным ситуациям. Как решить это дилемму и создать азарт, не провоцируя участников на враждебность? Одним из наиболее простых способов является формулирование сюжетной цели таким образом, что достичь ее можно будет только, если все команды успешно выступят, т.е. они будут соревноваться не между собой, а работать на общий результат.

Рассмотрим теперь продуктивность как признак игры-квеста. Продуктивность, т.е. результативность деятельности, в данном случае выражается в результатах деятельности каждого из участников.

РАЗДЕЛ II

Продуктивной следует считать здесь такую деятельность, которая «создает» для участников новое знание, умение, либо участники создают некий продукт – материальный (например, поделка) или нематериальный (например, решение проблемной задачи, творчество). Все это реализуется в процессе выполнения заданий квеста. Следовательно, задания следует составлять таким образом, чтобы задачей участников было не воспроизведение уже готового, имеющегося у них знания, а производство чего-то нового. Например, викторина на знание фактов о книге будет скорее рассматриваться как непродуктивная деятельность, а интерпретация ситуаций, прогнозирование, решение проблемных ситуаций от лица персонажей книги можно рассматривать как продуктивные действия. Желательно, чтобы, выполняя задания квеста, участники были вовлечены в продуктивную когнитивную, коммуникативную и творческую деятельность. Например, когнитивная деятельность должна заключаться не в воспроизведении фактов (имен, дат), а в активизации мышления в ходе анализа информации, ее обобщения, классификации и других операций. Чтобы успешно справиться с заданиями, необходимо не только вспомнить содержание книги, но и активно переработать его.

При этом интересно еще раз отметить, что познавательная деятельность в процессе квеста происходит как бы на втором плане. В фокусе внимания участников находится игровая сюжетная цель, а сбор, анализ, переработка информации – это средство достижения цели. Поэтому фактически учебная деятельность (вспомнить, найти информацию, ответить на вопрос и т.д.) не воспринимается как таковая и поэтому не вызывает негативных эмоций, своеобразного отторжения, с которым часто у детей ассоциируются любые действия, напоминающие школьные. При этом внутренняя мотивация и интерес к происходящему повышают качество и результативность когнитивной деятельности. Именно такой подход к разработке заданий квеста позволяет перевести его из развлекательного жанра в обучающий, познавательный и социализирующий.

Еще один важный аспект, который определяет игровую сущность квеста – это положительные эмоции. Игра должна приносить удовольствие. Только в этом случае будут достигнуты ее цели на всех уровнях. Чтобы игра приносила радость, нужно соблюдать несколько простых принципов. Во-первых, тема квеста должна быть интересна, хотя бы отчасти знакома и понятна участникам. Во-вторых, цель игры

должна быть поставлена в виде игрового сюжета, логически обоснованного и вовлекающего всех участников. В-третьих, правила игры должны быть понятными и достаточно простыми. В-четвертых, тема, сюжет и задания игры должны соответствовать возрасту участников.

Таким образом, залог успешного проведения квеста в библиотеке – это тщательная подготовка и учет специфических характеристик квеста как особого вида игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диксит А. Теория игр [Текст] / А. Диксит, Б. Нейлбафф. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 464 с.
2. Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране чудес [Текст] / Л. Кэрролл. М.: Лабиринт, 2018. 110 с.
3. Нурдквист С. Рождество в домике Петсона [Текст] / С. Нурдквист. М.: Белая ворона, 2014. 24 с.
4. Россинская А.Н., Коптева А.А., Косарева О.В. Организация и проведение игры-квеста в детской библиотеке [Текст] / А.Н. Россинская, А.А. Коптева, О.В. Косарева // Детская библиотека и читатель: проблемы, решения, опыт работы. М: РГДБ, 2011. С. 11–16.
5. Россинская А.Н. Три вопроса о квестах в детской библиотеке: что, как и зачем [Текст] / А.Н. Россинская // Библиотека в школе. 2014. № 7-8. С. 21–24.
6. Хёйзинга Й. Человек играющий [Текст] / Й. Хёйзинга. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2017. 416 с.
7. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С.А. Шмаков. М.: Новая школа, 1994. 238 с.

А.П. Ганина (Жуковский)

ШКОЛЬНЫЙ БИБЛИОТЕКАРЬ

От редактора: «с усвоением школьной программы», их редко кто спрашивает, зачем они пришли в школу, зачем ходят на уроки. А если спрашивают, то исключительно для того, чтобы получить стандартный ответ: «за знаниями». Их никогда не спрашивают о школьных пространствах, о том, почему они такие, и, самое главное, – зачем. Зачем парты стоят в три ряда? Почему за партией сидят два человека? Зачем в школе учитель? Только чтобы учить? Автор статьи, школьный библиотекарь, задал ученикам такой неожиданный вопрос, точнее – вопросы. Ученические ответы стали отправной точкой интересных размышлений о собственной профессии, о том, кто он, школьный библиотекарь и зачем он в школе.

Я попросила своих читателей закончить фразу: «Школьная библиотека – это...» и получила интересные ответы.

Ученики начальной школы: «Место, где тихо, где живут книги. Где всегда интересно. Где не страшно признаться, что я чего-то не знаю».

Ученики основной школы: «Где можно поговорить без посторонних. Прочитать что-то интересное. Полистать книги и спросить совета, что почитать. Где меня не контролируют, не спросят про уроки, не осудят, если надо срочно что-то дорешать, переписать. Где меня слышат».

Старшеклассники: «Место, где нет суеты. Место, где можно слушать музыку, решать варианты, где можно общаться. Где можно найти книгу про таких же, как мы. Можно читать без оглядки и объяснений, что именно я читаю и почему».

А если спросить наших учеников, чем занимается школьный библиотекарь? Можно узнать следующее: «Выдает и собирает учебники. Требует и следит, чтобы учебники были в обложках», – это пишут те, кто приходит в библиотеку два раза в год: получить и сдать учебники:

«Школьный библиотекарь занимается учебниками, знает все про книги и всегда посоветует что-то интересное». «Школьный библиотекарь читает с малышами книжки, играет в игры, проводит конкурсы и викторины, может найти действительно захватывающую книгу», – это пишут другие, те, кому интересно читать.

Совсем скоро эта профессия исчезнет, школьных библиотекарей уже переименовывают в педагогов-библиотекарей, несмотря на упорное сопротивление с их стороны. Библиотекари не против педагогов, важно чтобы профессия называлась библиотекарь-педагог: от порядка слов здесь зависит многое. В профессиональном стандарте педагога-библиотекаря много от педагога и немножко от библиотекаря, а хотелось бы наоборот.

Да и в Концепции развития школьных библиотек¹ все написано правильно и хорошо, но реальная жизнь отличается от того, что предлагают. Школьная библиотека может стать информационным мультимедийным центром школы (и такие школы уже есть!), но давайте начистоту – это единственные в своем роде школы. Я библиотекарь обычной школы, построенной в 1986 году, рассчитанной на семьсот учащихся, но в которой сегодня учится тысяча семнадцать человек. Площадь библиотеки 55,8 кв. м – это обычный класс с лабораторией, из которой сделали книгохранилище. В нашей библиотеке нельзя провести урок, потому что абонемент и читальный зал – два в одном. На площади 55,8 кв. м. стоят стеллажи с художественной литературой, мой рабочий стол и кафедра книговыдачи, три парты и четыре рабочих стола составляют «читальный зал». Традиционно в этом пространстве проходят экскурсии для первоклассников, викторины и литературные игры для начальной школы и средней школы, когда от класса приходят команды по четыре и пять человек. Можно собрать команды и с большим количеством учеников, но разместить ребят в читальном зале будет трудно. Если мероприятие масштабное, то мы проводим его в кабинетах литературы или истории, музыки и актовом зале. Библиотека работает. Работает в общем-то традиционно. Правда, в отличие о своих коллег, я не привлекаю читательский актив школы для составления тематических выставок, а делаю это сама. Своих помощников приглашаю, когда нужно оформить поступление

¹ В 2016 году была принята Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров. Текст приказа о принятии концепции, а также текст самой Концепции доступны на сайте РШБА <https://bit.ly/2U6W1U0>.

РАЗДЕЛ II

новых учебников и новой художественной литературы, чаще всего это происходит в каникулярное время, когда ребята свободны.

Конечно, в идеале библиотека – место для самостоятельной работы. Но когда она возможна? Во время учебного дня, на большой перемене. Вся «самостоятельная работа» учеников начальной школы сводится к выбору книг для чтения с выставок или стеллажей. Ученики основной и старшей школы приходят после шестого-седьмого урока, быстро сдают или выбирают книги, потому что у них есть дополнительные занятия и репетиторы. Бывают дни, когда учитель литературы отправляет целый класс за программным текстом, но большую часть книг возвращают в этот же день после последнего урока.

Но сказанное несколько не означает, что я занимаюсь только книговыдачей.

Одна из моих любимых форм работы – «Беседа у книжной полки». Это счастье, когда выпадает несколько минут и я могу обсудить книгу с читателем. Эти стихийные диалоги самые интересные для меня. Я, конечно к ним, не готовлюсь. Просто книга на выставке всегда прочитана мной, и я никогда не посоветую ребенку текст, с которым не знакома. На стеллаже для начальной школы выставка меняется чаще всего, потому что маленькие читатели в первую очередь обращают внимание на эти книги. «Здравствуйте, я хочу книжку, интересную и с картинками», – говорит первоклассник, внимательно рассматривая выставку. Ученик второго класса много читает, но в основном сказки: «Здравствуй, выбирай, помнишь, где находятся книги для начальной школы?» Кивает, идет вдоль стеллажа, трогает корешки. «Мне бы про мальчишек, про чудеса, есть такая?» Снимаю с полки «Сказки в пижамах» Ирины Заратайской: «Вот посмотри, главный герой мальчишка, и с ним каждый день случается что-то интересное». Листает книгу, читает названия сказок: «Особенно ослик. Волшебная лестница. Дедушка. Молоток, картинки красивые». Улыбается: «Беру!» Оформляю формуляр: «Потом расскажешь, какая история понравилась больше всего». Ученица четвертого класса тянется за книгой «Сказки не по правилам» (автор Ая Эн): «Интересное название, наверное, и содержание будет таким же». Помогаю достать книгу: «У этого писателя все истории необыкновенные. Невозможно оторваться, пока не прочитаешь сказку до конца». Недоверчиво смотрит: «Вы про всех писателей так говорите?!» «Нет, только про самых

любимых». Стеллаж для средней школы и старшекласников. Две подружки выбирают между «В самолете со страусом» Анны Никольской и «Невидимым папой» Дарьи Доцук. Читают несколько строчек, вынесенных на обложки книг. «Девушки, вам помочь?» Улыбаются: «Трудно выбрать, это про подростков, про школу?» «Скорей про жизнь, про взросление, про доверие», – отвечаю я. Угловатый подросток сдает «Я не тормоз» Н. Дашевской: «Мне что-то похожее, и еще про отношения», – шепотом выдавливает из себя. Предлагаю «Правило 69 для толстой чайки» Дарьи Варденбург.

Выдаю я книги, веду беседы и каждый раз убеждаюсь: школьный библиотекарь должен быть профессионально подготовленным к таким «разговорам», запросам на книгу и хорошо знать современную литературу для детей и подростков, постоянно ее читать.

Однако беседами не исчерпывается моя работа. Интегрированные уроки – тоже из любимых. С учителем музыки уже три года мы проводим уроки в начальной школе, когда соединяются два предмета – музыка и чтение, два вида искусства: музыка и литература. Год назад к нам присоединилась моя коллега из городской детской библиотеки, и эти уроки «наполнились» еще интерактивными викторинами и играми. Источником вдохновения становятся темы уроков музыки, литературного чтения и окружающего мира: русский фольклор, традиции и обычаи наших предков. Так появились интегрированные уроки: «Обычай старины родной» и «Из русского былинного сказа» для первоклассников. Еще один источник вдохновения – творчество писателей и поэтов: «Поэзия Ирины Токмаковой в пространстве музыки», «Как рождаются песни? От стихотворения к музыке и наоборот» (об авторах известных детских песен: С. Маршак, С. Михалков, М. Пляцковский, Ю. Мориц, Ю. Энтин) для учеников начальной школы.

Существует у нас в школе и традиция проведения литературных игр и квестов. Первый квест для обучающихся в средних и старших классах, «Загадка Уильяма Шекспира», я подготовила с помощью учителей-предметников, а провели его в день рождения английского драматурга ученицы 9 «А» класса.

Прошлый учебный год начали с литературной игры для начальной школы «Путешествие по страницам книг Самуила Яковлевича Маршака». Особенность этой игры в том, что ведущими на станциях-страницах стали ученики шестых классов; а сопровождали

РАЗДЕЛ II

учеников начальной школы в путешествии ученики пятых классов. Читательский актив шестых классов с удовольствием перечитал стихотворения, сказки и пьесы автора и познакомился с интересными фактами биографии, готовя информацию и задания для станций-страниц.

В середине прошлого учебного года литературная игра «Почему не стареет дядя Федор?», посвященная юбилею Эдуарда Успенского, проходила в три этапа. Принимали в ней участие ученики четвертых классов, экспертами (жюри) стали ученики шестых классов. Для меня и учителей начальной школы было важно, чтобы дети прочитали и перечитали произведения писателя, как хорошо известные («Простоквашино», «Чебурашка»), так и забытые («Меховой интернет», «Про Веру и Анфису», «Вниз по волшебной реке», «Следствие ведут колобки», «Дядюшка Ау»). Чтобы дети в своем восприятии книг Э. Успенского отошли от мультфильмов и окунулись в текст произведений. И здесь нам помогли коллеги из детских городских библиотек, потому что в фонде школьной библиотеки только две книги: «Дядя Федор, кот и пес» и «Каникулы в Простоквашино». Эта игра позволила ученикам четвертых классов примерить на себя разные профессии: библиографа, художника-иллюстратора, режиссера-мультипликатора, сценариста, журналиста, актера. Ученики шестых классов серьезно подошли к подготовке «пояснительных записок»: название профессии, ее краткое описание, задание и список литературы, который поможет в его выполнении. Одна я не осилила бы подготовку и проведение этой игры, но подключились классные руководители начальных классов, учитель литературы и несколько активных родителей.

Главным и неожиданным результатом этой игры для меня стало желание учеников (теперь уже пятых классов) провести что-то подобное в этом учебном году для начальной школы. И мы открыли Неделю детской книги игрой-путешествием «В чудной стране Ирины Токмаковой». Путешествовали ученики вторых и третьих классов, встречали на станциях-страницах ученики пятых классов. И снова было погружение в текст, в переводные и авторские стихотворения, песенки, сказки, повести, погружение, которое состоялось опять же благодаря коллегам из детских городских библиотек.

Думая о своей профессии, могу сказать: восприятие детьми и родителями школьного библиотекаря разное: для одних библиотекарь –

человек, с которым читают интересное и захватывающее; для других – тот, кто раздражает, все время заставляет шевелиться: искать книги современных авторов в городских библиотеках, покупать или скачивать в интернете.

И еще надо сказать несколько слов об одной форме работы. С некоторыми учителями в августе мы составляем совместный план работы на новый учебный год. Эти учителя заинтересованы в чтении и обсуждении произведений классических или современных авторов не в рамках стандартного урока, а в рамках моего занятия. Мы называем этот урок «внеклассное чтение», иногда нам удается в прямом смысле почитать вне стен классной комнаты: в школьной и/или городской библиотеке, на школьном дворе, в актовом зале, на сцене экспериментального городского театра, на детской площадке.

Классные руководители третьих и пятых классов честно признаются, что не знают современных авторов. Заниматься поиском новых и интересных книг о школе, о семье сами не стали бы. Они не успевают следить за новой детской литературой, однако с удовольствием читают вместе с детьми порекомендованные мной книги Виктории Ледерман и Эмили Барсело.

Реакция же родителей на чтение современной детской литературы была очень разной: как положительной, так и резко отрицательной. Работа с родителями тоже входит в функционал школьного библиотекаря: ведь только они могут купить ребенку новую книгу.

Пятые классы читали книгу Эмили Барсело «Хранилище ужасных слов», читали медленно, вслух на внеурочных занятиях, читали с остановками и обсуждением. Погружались в текст, осмыслили, спорили. Тормозил процесс чтения все тот же фактор: в городских библиотеках книги нет, в школьной два экземпляра. Двое взяли на выходные в школьной библиотеке: «Очень интересно, как закончится история». Двое нашли в интернете, один из этих двоих читал с бабушкой. Бабушка пришла за книгой на весенних каникулах – читать с экрана неудобно – и поделилась впечатлением: «В наше время таких книги в школе вслух не читали. Внук после первого урока полез искать книгу. Нашел, перечитал еще раз то, что прочитали в классе, кое-что даже мне вслух стал зачитывать, и увлек». Увлёк бабушку!

Третьи классы прочитали книги Виктории Ледерман «К доске пойдет... Василькин!» и «Уроков не будет!». Читали взахлеб, но все равно

РАЗДЕЛ II

с остановками и обсуждением героев и событий, несмотря на то, что в школьной библиотеке по два экземпляра каждой. Четыре третьих читающих класса – это сто семнадцать человек. Ко мне подошли только пять родителей. Двое с претензиями: «Зачем давать детям читать книгу, которую нельзя взять в библиотеке? Почему родители должны тратить свое личное время на поиски текста в интернете?» Ссылку на бесплатную версию книги классные руководители раздавали, но... Трое сказали «спасибо» за нового автора, которого интересно читать вместе с детьми, интересно не только ученикам третьего класса, но и шести- и семиклассникам. Интерес детей к автору и произведениям был настолько сильным, что в «А» и «Б» классе родители купили книги. В «А» классе еще и прочитали – кто-то вместе с ребенком, кто-то самостоятельно («оказывается, интересно»).

Мне всегда очень важно получить реакцию от учителей на то, что я предлагаю делать. Вот что об этом говорит Марина Норовкова, учитель третьего класса: «На протяжении трех лет мы (ученики, их родители и я) активно стараемся изменить отношение к детскому чтению. Вместе с нашим школьным библиотекарем мы проводим уроки совместного чтения “Читаем вместе. Дети + родители”. Эти уроки проходят в стенах класса, но во внеурочное время. На занятии мы обсуждаем героев произведения, их поступки и ситуации, которые создал для них автор. Говорим о том, что понравилось, а что не очень. Подводим итог прочитанному. В большинстве своем дети читают произведения дома вместе с родителями, но я стараюсь делать так, чтобы дети читали и в школе. Кто-то мог читать на перемене, кто-то читал даже на уроках (и это были не уроки чтения). Но самое эффективное, на мой взгляд, это чтение вне стен класса и школы».

Хотелось бы несколько слов сказать об одном из таких уроков. Книга Виктории Ледерман «Уроков не будет» никого не оставила равнодушной: ни детей, ни родителей. Вот некоторые высказывания родителей:

Мама Степы: «Книга показала мне совсем другую школу, первая глава просто открытие – оказывается, и так тоже можно воспитывать?! Последняя тяжелая, но важная, это как прививка нашим детям от равнодушия и жестокости». (Мы читали книгу по главам и обсуждали тоже по главам).

Бабушка Кристины: «Вторая глава о том, что и учитель может ошибаться, попасть в плен своих установок: не ходит на собрания – пло-

хая мать, не интересуется ребенком и жизнью класса. Третья глава о том, что строгий учитель не потому, что не любит своих учеников, а потому что любит и хочет научить, дать прочные знания!»

Папа Юли: «Главное, что надо понять, прочитав последнюю главу произведения: нельзя оставаться с такой проблемой одному. Обязательно надо рассказать родителям, учителю; жестокость и травлю надо пресекать, нельзя терпеть и ждать, что обидчик поймет и исправится».

Книга «Уроков не будет!» и ее обсуждение дали возможность выстроить диалог между детьми, родителями и педагогами. Это произведение помогло переломить ситуацию непонимания и недоверия в классе, родители моих учеников поняли, что внеурочная деятельность и общешкольные мероприятия важны для детей, что дети нуждаются во внимании и поддержке взрослых не только в учебе, но и в играх и соревнованиях, конкурсах».

Комментарий редактора: *Работа, которую ведут коллеги гимназии № 12 города Жуковский Московской области, поразительна на общем фоне равнодушия и выученной беспомощности, царящей в современной школе. Удивительно, как Анастасии Петровне удастся приобщить к ресурсу интересного, увлекательного чтения своих коллег, детей и подростков, родителей. За опытом работы этого библиотекаря я слежу не первый год, точнее – она сама находит время приезжать в Москву и делиться своими впечатлениями, опытом и... обсуждать то, что делает. В этом году удалось выбраться в школу на занятия «внеклассного чтения». Методический секрет, как включить современную литературу в круг чтения детей, довольно прост: надо видеть в произведениях современных авторов ресурс для себя, любить читать, интересоваться книгами и детьми. Установка Анастасии Ганиной – заразить любимыми книгами, вовлечь в обсуждение, почувствовать себя активным и самостоятельным читателем – находит горячий отклик у школьников (уроки, на которых я была, показывают, что и старшеклассники, и ученики начальной школы находят время для внепрограммного чтения), позволяет взрослым судить о том, что миф о нечитающих детях живет только в головах нечитающих взрослых. Число вовлеченных во внеклассное чтение не настолько велико, как хотелось бы. Ответственность за это лежит на администрации школы, так как увлечение чтением имеет шанс стать массовым, если станет социально (административно) одобряемой деятельностью.*

РАЗДЕЛ III

НА ИГРОВОМ ПОЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Игры писателя с читателем – самые азартные. Куда заведет читателя этот игровой маршрут? Как зависят правила этой игры от характера героя? Об этом рассуждают филологи, психолог и переводчик, приглашая читателя «разгадывать» правила игры, предложенные современными авторами.

Дополнительным бонусом к этому разделу стало эссе писателя, старающегося раскрыть свой замысел, и короткие эссе о современной детской литературе магистрантов программы «Проектирование и сопровождение программ в сфере чтения детей и молодежи».

О.Б. Бухина (Нью-Йорк)

ГОРОД КАК ПОМОЩНИК И ПРОТИВНИК

Данная статья посвящена образу города в детской литературе и игровой природе человека. В статье рассматриваются два типа литературных героев – фланер и «вуайер» – и два типа взаимоотношений героя и города – дружески-игровое и враждебно-агрессивное.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская литература, город, игра, фланер, вуайер.

То, что каждый новый элемент городской анфилады
годился в метафоры и по-своему объяснял
мне мою историю, было занятно...
Мария Степанова «Памяти памяти»

Хотят этого взрослые или нет, но город – это огромная игровая площадка. Город приводит ребенка в восхищение, приглашает познакомиться и начать игру. Одна из самых приятных городских игр заключается именно в бесцельном брожении по городу, в возможности измерить его своими ногами. В эту игру играют с городом и взрослые, и дети, но особенно хорошо она удается подросткам. Еще Йохан Хёйзинга, нидерландский историк и культуролог, назвал человека homo ludens – человек играющий. Для Хёйзинги игра, как универсальный феномен культуры, в большой степени определяет то, чем является человек в своем историческом развитии. Хёйзинга полагает, что игра по определению несерьезна и добровольна. Эта добровольная составляющая очень важна для подростка – ему и так приходится заниматься многим по обязанности, а не по желанию. В переходном периоде от детства к взрослости добровольность и несерьезность (не-ответственность) очень важны и невероятно желанны. «Как бы то ни было, для человека взрослого и наделенного чувством ответственности игра – то, без чего он мог бы и обойтись.

РАЗДЕЛ III

Игра – по сути, избыточна. Потребность играть становится настоящей лишь постольку, поскольку она вытекает из доставляемого игрой удовольствия. Игру можно всегда отложить, она может и вовсе не состояться. Она не бывает вызвана физической необходимостью и тем более моральной обязанностью. Она не есть какая-либо задача», утверждает Хёйзинга [11, с. 27]. Тем более игра, которая заключается в бесцельной прогулке по городу – свободной, не ограниченной ничем, кроме самой структуры улиц, площадей и парков.

Шарль Бодлер первый назвал тех, кто бродит по городу (Парижу) без цели и плана, «фланерами». Фланировать могут позволить себе только те, у кого есть время, не занятое ничем другим. Вальтер Беньямин [14], говоря о зарождающемся среднем классе, утверждал, что именно те, кто к нему принадлежат, и становятся настоящими фланерами, потому что у них есть свободное время и нет нужды все светлое время суток тратить на добычу пропитания и обеспечение жизнедеятельности. Обоих, Бодлера и Беньямина, интересовали взрослые, они не говорили (и не думали) о детях, особенно о детях – героях литературных произведений. Как я уже писала в статье «Город как герой и как читатель: Нью-Йорк и (детская) литература» [2], впервые понятие «фланер» было применено к героям детских книг Эриком Трибунеллой в его статье «Детская литература и ребенок-фланер» [16]. Анализируя книгу Э.Л. Конигсбург «Из архива миссис Базиль Э. Франквайлер, самого запутанного в мире» (1967) [8], Трибунелла рассматривает ее героев, брата и сестру Эмму и Джимми, как детей-фланеров, которые знакомятся с городом, исследуя его улицы, парки, библиотеки и, конечно же, музеи. У детей как раз есть то избыточное время, которое позволяет им быть фланерами и тщательно исследовать свою среду – предпочтительно городскую. Э.Л. Конигсбург не единственный автор, который разрешает своим героям вольно и бесцельно бродить по городу – по Нью-Йорку или по любому другому большому городу, например, по Москве или Минску.

Город как герой литературного произведения, как партнер подростка в свободном времяпровождении постоянно присутствует в книгах Нины Дашевской. В одном из рассказов сборника «Около музыки» (2015) [3], который называется «Пространственный кренинизм», герой – истинный фланер. Никита постоянно бродит по городу «куда глаза глядят» и от того постоянно теряет дорогу. Для

него важна не цель движения, а те мимолетные впечатления, которые составляют самую суть города: «Я шел и смотрел, как снег ложится под ноги, как появляются чужие следы и сразу исчезают. Красиво» [3, с. 82]. Городские впечатления переключаются в его голове на музыку: «Город – как музыка. Проспект Космонавтов, например, – это основная мелодия, фортепиано играет. А маленькие улочки – подголоски. Флейта там, кларнет. И они вливаются в основную мелодию, каждый в своем месте. А речка – виолончель, потому что темная вода. Виолончельный звук течет через весь город, а по дороге – стройные аккорды мостов. А на площадях сливаются, переплетаются мелодии всех улиц, и выходит такой вихрь звуков: с барабанами, с тарелками, валторна на пять четвертей, а контрабасы на три, и посередине – пожарная каланча, это труба, конечно. Звонкая труба, на самом верху» [3, с. 103–104]. Никита уже окончательно заблудился по дороге в школу, город по обыкновению играет с ним в «кошки-мышки», уводит от цели, хочет показать ему все новую и новую неожиданную красоту: «И на тротуаре появилась тень от решетки, ясная, отчетливая. Сумасшедшее переплетение, вроде кельтского узора. Тень красивее, чем сама решетка, потому что не грязная – четкая: резкий узор на высохшем асфальте» [3, с. 93]. Единственный способ овладеть городом, подчинить его себе, выиграть в этой игре – это соединить город и музыку: «Не могу сказать, что я весь город превратил в музыку. Но некоторые улицы запели. Надеюсь, это мне поможет. Я запишу весь город нотами, как симфонию. В своей симфонии я точно не заблужусь» [3, с. 104].

Другой герой Дашевской тоже тесно связан с городом – даже тем, в который попасть удастся всего лишь ненадолго. Все же Аркаша, персонаж рассказа «Дублин и море» из того же сборника «Около музыки», не турист, он подлинный фланер, даже если у него и есть цель – увидеть далекое, постоянно ускользающее от него море. Ему не нужны экскурсии или автобусы: чтобы понять город, надо в нем заблудиться, надо исходить его вдоль и поперек. Аркаша представляет себя жителем Дублина, Стюартом: «Он меряет шагами город. В разных направлениях. Скоро не останется улиц, которых бы он не прошел, от начала до конца, вот этими подошвами» [3, с. 114]. Попавший в Дублин и стремящийся увидеть море Аркаша мечтает о велосипеде, тот обещает новому, современному фланеру необходимую скорость.

РАЗДЕЛ III

Без скорости в познании своего родного города и жизни вообще не может обойтись еще один персонаж Дашевской, Игнат, герой книги «Я не тормоз» (2016) [4]. Он постоянно на велосипеде или на роликах, ходить медленным шагом он просто не умеет. «Шаг, другой... Я стараюсь толкаться чисто и ровно, руки за спину, как настоящий спортсмен-конькобежец. Тут, на моей набережной, мало людей – гулять неудобно, и переходов сюда почти нет, не попасть так просто к моей реке. Так что это наше место, велосипедно-роликовое, колесное.левой, правой...» [4, с. 47]. Он – «фланер на колесах», явление, непредставимое ни во времена Бодлера, ни во времена Беньямина. Игнату безусловно присуща зоркость фланера, который привык подмечать мелкие детали, реагировать на незначительные события. Он слышит обрывки музыкальных фраз через открытое окно общежития консерватории – особенно он любит трубу, он замечает утку, усевшуюся на парапет Москвы-реки, здороваются с сияющими новенькими речными теплоходами и старыми облезлыми баржами. Но главное – скорость: «Пролетел Москву с севера на юг за двадцать минут. Я когда-то услышал от папы выражение “этот путь берется ногами”, в том смысле, что такое расстояние пешком можно пройти. Мой огромный город берется ногами, безо всякого мотора. Это удивительно. Не весь, конечно, от края до края, но хотя бы основная его часть. Я был определенно на севере, а сейчас точно на юге. Тут даже теплее как-то...» [4, с. 50].

Другим фланером – любителем скорости оказывает герой повести белорусских писателей Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак «Сямцы» (2017) [6]. Когда Ян расстроен, он летит по городу на велосипеде в неизвестном направлении; теперь город берется уже не ногами, а колесом. В новом фланере невероятно важна его скорость. Неспешные пешие прогулки уходят в прошлое. Но несмотря на новую скорость двадцать первого века, фланер не забывает наблюдать за жизнью, просто вокруг него все тоже двигаются гораздо быстрее, чем раньше – «современный человек живет в другом темпе, другом ритме» [3, с. 96]. Впрочем, героиня книги Геула продолжает мерить Минск ногами во всех направлениях, она – любительница быстрой ходьбы. А город продолжает играть с героями. Поскольку они – старшие подростки, почти взрослые, город задумывает стать «свахой». Минск – живой и одушевленный в книге – решает, что Ян и Геула идеально подходят друг другу, неважно, что они постоянно ссорятся и не желают друг друга видеть. Их пути – пешие и велосипедные – постоянно переплетаются:

- Чего ты тут? – спросил он Геулу.
 - Ты что, следишь за мной? – сухо спросила Геула.
 - Я? – оторопел Ян. – Да я тут вообще случайно...
 - Ты всегда случайно! Куда ни приду, везде ты!
- Ян разозлился.
- Да это ты везде! Пройти по городу невозможно, везде на тебя натыкаюсь!
 - Так сиди дома! – отрезала Геула. – Это мой город! [6, с. 189].

Каждый из них желает быть единственным партнером города, обладать им полностью, не делиться ни с кем. Но город любит их обоих, он оберегает Яна, когда ему совсем плохо: «Он шел, не разбирая дороги, шел, не стирая с лица капли дождя. И не видел, как заботливо город укрывает его ветками деревьев. И не понимал, что там, где он идет, дождь замирает, и не чувствовал, что город плачет вместе с ним» [6, с. 190]. В то же время город разговаривает с Геулой дуновениями ветра:

- Я люблю тебя, Минск, – тихо сказала Геула.
- «Тогда верь мне!» – прошелестел ветер [6, с. 210].

И когда в конце концов городу удалось «свести» строптивую парочку, в самой последней строчке книги «Минск выдохнул с облегчением» [6, с. 220].

Первая из двенадцати небольших, прекрасно иллюстрированных книжек из серии «Большая маленькая девочка» другого белорусского автора, Марии Бершадской, так и называется: «Как приручить город» (2014) [1]. Героиня, необычно высокая девочка, родившаяся в самой обычной семье, попадает в новый, большой город и первым делом выглядывает из окна, сравнивая, оценивая: «Из окна кухни видны дома, дома и дома. Высокие и поменьше. Из моей комнаты тоже видны дома, дома и дома. А ещё – колесо обозрения в парке. Большой Город где-то начинается и где-то заканчивается. Но этого не видно даже мне» [1, с. 13]. Минск гораздо больше того маленького города, где Женя жила раньше: «Мой дом был самый высокий, семизэтажный. Он стоял на холме. Из окна кухни можно было смотреть на дорогу, на автобусную остановку и деревянные дома. Там начинался город. А из моей комнаты были видны три одинаковые пятиэтажки – жёлтая, зелёная и голубая. За ними город заканчивался» [1, с. 12]. Как приручить такой огромный город? Что в нём есть, кроме домов? Оказывается, чтобы подружиться с городом, надо подружиться с его обитателями и начать игру – совершенно неважно во что.

РАЗДЕЛ III

Получается, не только город подглядывает за героями, но и герои подглядывают за городом. Так возникает мотив другого обитателя детских книг – «вуайера», которому интереснее всего узнать, как живут другие. Иногда, как в случае знаменитой книги «Шпионка Гарриет» (1964) [7] американской писательницы Луис Фитцью, девочкой двигает интерес будущей писательницы – Гарриет наблюдает жизнь и ведет подробнейшие записи. То, что все окружающие (включая родителей) считают игрой, Гарриет называет работой. Помните: Хейзинга определял игру как нечто несерьезное? Гарриет относится к своей шпионско-писательской деятельности предельно серьезно, и в то же время читатель понимает, насколько велик в этом занятии элемент игры. Какая же это прекрасная игра – подслушивать разговоры городских обитателей и пытаться понять, как устроена жизнь в огромном Нью-Йорке.

С той же серьезностью относятся к своим наблюдениям за жизнью большого города, на этот раз Санкт-Петербурга, герои книги Екатерины Мурашовой «Гвардия тревоги» (2008) [9]. Эти «тревожные гвардейцы» – странная команда, наподобие тимуровской, и ведут они свои наблюдения ради того, чтобы помочь всем тем, кому совершенно необходимо помочь. Но чтобы спасти ворону, запутавшуюся в нитках и повисшую вниз головой на дереве, надо сначала ее заметить. Чтобы сконструировать игрушку, рассказывающую сказки больному ребенку, надо знать, что он болен. Чтобы вытащить наркоманку из люка, где в глубинах городских коммуникаций обитают те, кто выброшен на обочину жизни, надо постоянно внимательно прислушиваться – не нужен ли ты кому. Это тоже своего рода игра – игра в благородство, и большой город постоянно подкидывает «гвардейцам» все более и более сложные задачки. И скорости им тоже не занимать – оказывается, мчаться можно и на лошади, да так, чтобы «топот копыт отдавался в голове» [9, с. 47]. Но выход за пределы городской среды – это для тех, кто уже обжился на улицах огромного Петербурга, а перед теми героями, которые только-только попали в большой город, стоит другая важнейшая задача: «И мне один мальчик, который тоже приехал, сказал, что нам надо попробовать постичь этот город» [9, с. 130]. Тогда город станет настоящим другом, Городом с большой буквы, тем, с которым можно разговаривать, который всегда поддержит и утешит, как Минск поддерживает и утешает Геулу и Яна.

Однако город не всегда так дружелюбен в отношениях с ребенком. Он может перестать считать его партнером в игре и начать ставить препоны и подставлять подножки. В книгах о тяжелой российской истории, о периоде сталинских репрессий и ленинградской блокаде, большой город, будь то Москва или Ленинград, неожиданно предстает врагом. Саша Зайчик, герой повести Евгения Ельчина «Сталинский нос» [7], поначалу совершенно лишен черт фланера, а тем более «вуайера». Он не любит бесцельного времяпрепровождения, он, несмотря на свой юный возраст, всегда ставит перед собой высокие цели – быть хорошим учеником и любимцем учителей, вступить в пионеры, стать обладателем вожденного красного галстука. Его мало волнует город вокруг него. Только эти цели оказываются совершенно недостижимыми – не быть пионером сыну врага народа. Саша начинает замечать город только тогда, когда тот становится по-настоящему угрожающим: «Я ночью во дворе один в первый раз. Темно. Снег. Ветром так и режет» [7, с. 38]. Страшные черные машины выныривают из-за угла, спят фарами, брусчатка на Красной площади покрыта черным льдом – так охранникам Сашу легче поймать, такие теперь у города мрачные игры. А самая страшная игра, смысла которой Саша не понимает, – огромная очередь к зданию желтого цвета, Лубянке.

Другой город, герой книги Юлии Яковлевой «Дети ворона» (2016) [12], первого тома трилогии «Ленинградские сказки», тоже стремится поймать детей, остановить их движение. «В этом городе с его строгими красивыми домами, площадями, мостами, проспектами не принято было бегать» [12, с. 99]. Играть-то он с ними играет, но детям не нравится та игра, которую затеял город: «Милиционеры за нами бегают, птицы с нами разговаривают, надоела эта дурацкая игра. Хочу домой! Пойдем домой!» [12, с. 99]. Все же дети продолжают воспринимать свои взаимоотношения с городом как игру. «Им казалось, что, пока они вот так бродят по городу, всё еще понарошку. Еще можно всё повернуть. Отыграть назад» [12, с. 115]. Но когда город начинает притворяться не-городом, не-Ленинградом, честная игра с ним становится невозможна, город загоняет ребенка в ловушку, в страшный Серый дом, обиталище Ворона, которому нужны дети, «преданные ему. Забывшие свою семью. Свое прошлое. Убежденные, что Ворон – их отец. Что Ворон мудрее всех на свете. Что серое и страшное царство Ворона – лучшая страна в мире» [12, с. 229].

РАЗДЕЛ III

Во втором томе трилогии, «Краденый город» (2017) [13], мы видим Ленинград в не менее страшный период советской истории. Замороженный жуткой блокадной зимой город все же постоянно оживает – тротуары двигаются, «стороны улицы, как два берега или половинки разводящегося моста, отплывают друг от друга» [13, с. 296]. Какая уж тут игра, детям в блокадном Ленинграде грозит голодная смерть, если они, конечно, не замерзнут насмерть еще раньше. Город становится если не врагом, то уж точно не другом – и швыряется в прохжих каменными вазами и балконными кирпичами:

– Это он, – голубоватыми губами прошептала Таня. – Он что-то с нами делает. И выдохнула:

– Город. Он нас морит как тараканов. Все это нарочно. Он не хочет, чтоб мы жили.

– Нас, Танечка, немцы морят.

Таня глядела на снег, на круглые мыски своих валенок. Пожала плечами.

– Такой красивый. А мы в нем так некрасиво жили [13, с. 296].

Тут же не до дружбы и не до игры. Это состояние города напоминает тот феномен, который Эмиль Дюркгейм описывал в своей книге «Самоубийство» [5], это «аномия», состояние беззакония, безнормия, существующее в современных больших городах, особенно в период революции или бунта (добавим: войны или репрессий). Впрочем, Хейзинга бы не согласился с таким толкованием, он готов рассматривать как игру даже войну, где оба противника вступают в игровые, но враждебные отношения. «Сражение как одна из функций культуры всегда предполагает наличие ограничительных правил, требует, до известной степени, признания за собой некоторых качеств игры» [11, с. 95]. Отношения остаются игровыми, поскольку по-прежнему включают в себя правила, партнерство и уважение к противнику. Являются ли уважительными отношения между городом и ребенком в такие напряженные моменты? Вряд ли. Даже в «нормальные» времена ребенок-«вуайер» волей-неволей оказывается втянут в чужие конфликты: как мы видим в истории шпионки Гарриет, наблюдать за конфликтом интереснее, чем за спокойным течением жизни. В результате Гарриет сама оказывается в состоянии конфликта и «войны» с родителями, учителями и особенно одноклассниками.

Однако в более спокойные моменты город и ребенок снова становятся друзьями, и ребенок / подросток может снова проявлять столь любимые городом свойства – постоянство движения фланера,

новую, приобретенную фланером лишь в нашем столетии скорость велосипедиста, обладателя скейтборда или роликовых коньков, зоркость и отзывчивость вуайера, которому до всего есть дело. Отношения ребенка с городом снова приобретают игровой характер, и одна из задач этих книг – помочь читателю навсегда сохранить способность к игре, которая так часто теряется взрослыми. Как пишет исследователь игры Стюарт Браун, основатель Национального института игры в Калифорнии, взрослые чувствуют, что у них были особые отношения с миром игры, но они их потеряли. «Взрослые не знают, куда эти отношения делись или как их вернуть, но этим взрослым хочется, чтобы у детей было больше возможностей, чем у них самих» [15, с. 79].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадская М. Большая маленькая девочка. История первая. Как приручить город [Текст] / М. Бершадская. М.: КомпасГид, 2018. 32 с.
2. Бухина О.Б. Город как герой и как читатель: Нью-Йорк и (детская) литература [Текст] / О.Б. Бухина // Читатель в городе: город как учебник – город как мастерская – город как место для творчества: коллективная монография / Под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой. М.: Библиомир, 2017. С. 24–31.
3. Дашевская Н. Около музыки [Текст] / Н. Дашевская. М.: КомпасГид, 2018. 128 с.
4. Дашевская Н. Я не тормоз [Текст] / Н. Дашевская. М.: Самокат, 2019. 160 с.
5. Дюркгейм Э. Самоубийство [Текст] / Э. Дюркгейм; пер. с франц. А. Ильинского. М.: АСТ, 2018. 448 с.
6. Жвалевский А., Пастернак Е. Сиамцы [Текст] / А. Жвалевский, Е. Пастернак. М.: Время, 2018. 224 с.
7. Ельчин Е. Сталинский нос [Текст] / Е. Ельчин; пер. с англ. О. Бухиной, Е. Ельчина. М.: Розовый жираф, 2013. 176 с.
8. Конигсбург Э.Л. Из архива миссис Базиль Э. Франквайлер, самого запутанного в мире [Текст] / Э.Л. Конигсбург; пер. с англ. Е. Канищевой. М.: Розовый жираф, 2015. 224 с.
9. Мурашова Е. Гвардия тревоги [Текст] / Е. Мурашова. М.: Самокат, 2008. 368 с.

РАЗДЕЛ III

10. Фитцью Л. Шпионка Гарриет [Текст] / Л. Фитцью / пер. с англ. О. Бухиной. [в печати].
11. Хёйзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры [Текст] / Й. Хёйзинга: пер. с нидерландского Д. Сильвестрова. М.: Прогресс-Традиция, 1997. 416 с.
12. Яковлева Ю. Дети ворона [Текст] / Ю. Яковлева. М.: Самокат, 2019. 264 с.
13. Яковлева Ю. Краденый город [Текст] / Ю. Яковлева. М.: Самокат, 2018. 424 с.
14. Benjamin W. The Arcades Project / Trans. from German by H. Eiland and K. McLaughlin. Cambridge, MA: Harvard UP, 2002. 1073 p.
15. Brown S., Vaughan C. Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul. New York: Avery, 2010. 240 p.
16. Tribunella E.L. Children's Literature and the Child Flâneur // Children's Literature. Vol. 38, 2010. P. 79–83.

Е.В. Харитонова (Екатеринбург)

АВТОР – ГЕРОЙ – ЧИТАТЕЛЬ В СКАЗОЧНЫХ ПОВЕСТЯХ ОЛЬГИ КОЛПАКОВОЙ И СВЕТЛАНЫ ЛАВРОВОЙ: СПЕЦИФИКА КОММУНИКАЦИИ, ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВА, ИГРОВАЯ ПОЭТИКА

Рассматриваются вопросы коммуникации в литературном произведении, выявляется специфика повествования, характеризуются особенности поэтики в произведениях для подростков двух современных писательниц.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: литература для детей и подростков, литературные нарративы, субъектная организация литературного произведения, субъект автора, концепция адресата, игровая поэтика.

Как известно, литература для детей и подростков, а также наука о детской и юношеской литературе развивались относительно самостоятельно и независимо от литературы, адресованной читателю-взрослому, и «взрослого» литературоведения [20]. Интерес авторов, пишущих для детской и взрослой аудитории, был сосредоточен на разных темах и сюжетах, система поэтических средств также существенно различалась. Научный подход к текстам, адресованным читателю-ребенку и читателю-взрослому, также различался: в фокусе исследовательского внимания находились разные проблемы, и для их решения использовались принципиально разные литературовед-

РАЗДЕЛ III

ческие инструментариумы [20]. С одной стороны, это оправданно, поскольку детская литература – действительно во многом «другая литература в сравнении с литературой, предназначенной взрослым» [2, с. 18]. С другой же стороны, «многоуровневая адресация изначально присуща детской литературе» [20, с. 5]. Детская литература является частью детской субкультуры, создаваемой взрослыми в соответствии с концепцией детства, сформировавшейся в ту или иную эпоху; при этом «литература для детей проходит свой путь развития, согласованный с общим литературным процессом, хотя и не с абсолютной точностью: она то надолго отстает, то вдруг опережает взрослую литературу» [2, с. 27]. Экстраполирование принципов и приемов ведения научного анализа, характерных для литературоведения, изучающего «взрослую» литературу, на практику исследования детской литературы представляется вполне закономерным и обоснованным. Детская литература и литература, адресованная взрослому читателю, существуют в общем социокультурном пространстве и одном исследовательском поле, на них оказывает влияние специфика современного литературного и – шире – общекультурного процесса.

К числу актуальных вопросов современного литературоведения следует отнести проблему коммуникации в художественном произведении. В системе категорий «автор – герой – читатель» с наибольшей скрупулезностью изучался субъект автора – этому посвящены работы М.М. Бахтина [4], В.В. Виноградова [6], Б.О. Кормана [13] и других ученых. При всех терминологических различиях и при расхождениях взглядов на субъект автора в художественном произведении, исследователи [25, с. 112–115] сходятся в том, что автор – носитель целостной картины мира, определенного представления о внехудожественной реальности и в то же время создатель особой эстетической реальности; автор – одновременно творец художественного мира и тот, кто рассказывает о нем.

Герой также многократно становился предметом научной рефлексии и традиционно понимался как «такое действующее лицо литературного произведения, которое представляет собой “ценностный центр” и “конкретный предмет” авторского эстетического видения, будучи носителем “основного события” (М. Бахтин) в изображенном мире, а также – существенной для автора-творца точки зрения на действительность, на самого себя и других персонажей» [21, с. 43].

Сущностным компонентом в системе художественного произведения является образ читателя. Роль читателя как участника художественного события велика, универсальной формой художественного преломления воспринимающего субъекта становится «подспудное присутствие в целостности произведения его воображаемого читателя» [25, с. 116], иначе говоря, «концепция адресата». По сравнению с субъектом автора, конструкт читателя остается недостаточно изученным, хотя в последнее время значителен и устойчив научный интерес к читателю-ребенку – симптоматично и закономерно появление словаря, учитывающего рецептивную позицию читателя-подростка [23]. Диапазон актуальных вопросов, соотносящихся с рецептивной парадигмой в литературе, широк: читатель как герой произведения, маркеры читательского присутствия в тексте, формы и способы коммуникации автора и читателя [5; 27]. Отметим, что в художественном произведении, ориентированном на детское восприятие, субъект читателя особенно значим – ведь специфика семантики и поэтики детской литературы обусловлена ее направленностью на читателя-ребенка.

Теоретическую базу и методологическую основу исследования составили труды зарубежных [см. подробнее: 7; 26] и отечественных [см. подробнее: 8; 24] ученых по нарратологии, концепция диалогизма и теория романного полифонизма М.М. Бахтина, поэтика персонализма О.А. Меерсон [19], методика анализа субъектной организации произведения, разработанная Б.О. Корманом, исследования поэтики русского постмодернизма [18], труды по истории детской литературы [2; 22] и детскому чтению [3].

Целью настоящей работы является выявление специфики субъектной организации художественного мира двух современных писательниц, Ольги Колпаковой и Светланы Лавровой, определение своеобразия соотношения текстовых категорий «автор – герой – читатель»; к числу важных задач следует также отнести обнаружение и анализ форм манифестаций субъекта автора и субъекта читателя в художественных произведениях, рассмотрение композиционно-речевой структуры произведений, установление связи структуры повествования с художественным миром каждого автора, с его ценностными ориентациями, с художественной аксиологией.

Соположение двух специфичных художественных миров и разных творческих индивидуальностей оказывается возможным благо-

РАЗДЕЛ III

даря следующим факторам как биографического, так и творческого характера: обе писательницы живут и работают в Екатеринбурге; они являются членами Содружества детских писателей – точнее, входят в инициативную группу писателей, усилиями которой Содружество было образовано (О. Колпакова возглавляет это объединение); наконец, писательницы стали соавторами трех детских детективов («Верните новенький скелет!» (2013); «Привидение – это к счастью» (2014); «Череп в клубнике» (2016)), они постоянно находятся в творческом и дружеском контакте. Все это в совокупности, на наш взгляд, свидетельствует о некоей общности творческих установок при всем различии авторских художественных практик.

Ольга Валериевна Колпакова (р. 1972), по образованию журналист; сценарист детских телепрограмм («Спокойной ночи, малыши!» и «Шишкин лес»); председатель Содружества детских писателей. Как детский писатель печатается с 2001 года.

Светлана Аркадьевна Лаврова (р. 1964), по образованию и роду деятельности врач-нейрофизиолог, кандидат медицинских наук; автор более 50 научных трудов и нескольких патентов по специальности. Как детский писатель печатается с 1997 года.

Материалом для исследования стали сказочные повести О. Колпаковой и С. Лавровой – произведения писательниц отобраны с точки зрения репрезентативности изучаемого спектра вопросов.

В творчестве О. Колпаковой жанрово-стилевая форма сказочной повести не особенно частотна – сказочные повести перемежаются произведениями, выполненными в реалистической традиции. Для анализа были взяты следующие произведения О. Колпаковой:

- «Морозейка Минус Два» [10] – сказочная повесть о самом маленьком Дede Морозе;
- «Школа для снегурочек» [12] – сказочная повесть о Старом Новом годе;
- «Лошадка Мохноногая торопится, бежит...» [9] – новогодняя сказка-детектив;
- «Ничего не бойся! Большая история Маленького королевства» [11] – сказочная повесть для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Жанрово-стилевая форма сказочной повести относится к числу приоритетных в творчестве С. Лавровой: большинство ее произведений соотносимы с этой жанровой номинацией. Для исследования были выбраны следующие тексты:

- «Остров, которого нет» – сказочная повесть о греческом острове Крите [17];
- книга, объединившая в себе два сказочных путешествия – «Загляни ко мне на Рагнарек» (по Финляндии и Швеции) и «Их замочили в Испании» [16];
- книга, включившая в себя путешествие по Аркаиму «Три дня до конца света» и сказочную повесть «Звон колокольчика в пустом небе», действие которой происходит в Екатеринбурге [14];
- «Верните город на место!» – сказочная повесть об уральском городе Ирбите [15].

Жанрово-стилевая модель сказочной повести организует повествование во всех рассматриваемых текстах. Коммуникативные и повествовательные стратегии, выявляемые нами в произведениях С. Лавровой и О. Колпаковой, имеют наджанровую природу. Рассматриваемые произведения являют собой синтетические (неканонические) жанровые образования – они носят на себе следы жанровой гибридизации: в них можно усмотреть черты путевых заметок, детектива, психологической повести, романа воспитания и других жанров. Безусловно, в них присутствует «память жанра» (М. Бахтин) сказки.

Корпус произведений О. Колпаковой объединен сюжетом становления героя – идея становления человека в этих произведениях выполняет сюжетобразующую функцию; особая роль при этом отводится внутриличностному конфликту, сопровождающему ситуацию взросления героя, становления его самосознания, формирования его личности.

Выбранные повести О. Колпаковой написаны от третьего лица – автор проявляет себя как творец созданного мира и как рассказчик о нем, автор присутствует в роли посредника между читателем и изображаемым, более того – он выступает в роли движущей силы моделируемого сказочного мира, его идеологического центра. Автор – создатель книги позиционируется как устроитель, воплотитель и выразитель многозначной эмоционально-смысловой целостности художественного произведения.

РАЗДЕЛ III

Герои повестей О. Колпаковой принадлежат двум мирам – повседневному и сказочному – и объединяются в книжной реальности: это дети (Феня в «Морозейке Минус Два», Жанна в «Школе для снегурочек», девочки и мальчики в «Лошадке Мохноногой...»); взрослые (папа Фени, полицейский Степан Степанов в «Морозейке Минус Два», папа и мама Жанны, ее гувернантка в «Школе для снегурочек», мамы и папы ребяташек в «Лошадке Мохноногой...»); сказочные существа, причем в роли персонажей выступают герои как народных: сказок, быличек, преданий (Баба-Яга, Леший, домовой), так и литературных – литературный образ при этом трансформируется авторским сознанием (так, Лошадка Мохноногая – заглавная героиня повести – это персонаж самой известной новогодней песни, стихи для которой написала Р.А. Кудашева, при этом прилагательное «мохноногая» превращается в имя собственное, фактически субстантивизируется); это традиционные персонажи «новогодней словесности» – сказок, песенок, стихов, загадок, сценариев новогодних праздников: Дед Мороз, Снегурочка, Снеговик, Матушка Зима.

В текстах О. Колпаковой многократно встречаются повествовательные фрагменты, которые, начавшись с отчетливо авторского слова (от третьего лица), перетекают в несобственно-прямую речь, во внутренние монологи героев (от первого лица). Автор при этом выступает как проводник детских чувств, определяя состояние ребенка, называя его, помогая распознать истинные причины детских поступков, например: «Жанна еще много разных игр придумывала. Вот только в дом играть не хотела. Потому что ей сразу становилось грустно-грустно. Она думала, что папа и мама, наверное, ее поискали-поискали да и забыли. Может, даже завели себе нового ребенка. <...> Перед сном Жанна закрывалась с головой одеялом и казалась себе маленьким белым медвежонком, которого занесло снегом. Найдите меня!» [12, с. 53–54].

В повестях О. Колпаковой нет фигуры рассказчика, которая определяла бы собою всю художественную систему произведения, но в каждой из сказочных повестей функции нарратора передоверяются героям: так, Морозейка рассказывает «Сказку с боем», проникнув в сны двух жуликов Хваталкина и Бежалкина – эта сказка представляет собой самостоятельную главу повести; Жанна рассказывает своим подружкам страшные истории, которые подхватывают девочки, и они оказываются нестрашными; персонажи повести, а вместе с ними и

читатели, таким образом приручают страхи, учатся не бояться. Рассказчик в этом случае становится не столько выразителем авторской позиции, сколько «преломляющей линзой», через которую читателю предлагается взглянуть на действительность.

Важнейшим свойством повествовательной стратегии О. Колпаковой является тенденция к «документализации» художественных произведений путем введения в текст будто бы подлинных письменных свидетельств, стилизации документа и пародии на него. Так, в структуру повести «Морозейка Минус Два» включено заявление от граждан города Елкогорска полицейскому Степану Степановичу Степанову. Книжная страница, на которой этот вставной фрагмент располагается, имитирует тетрадный лист и рукописную форму; текст, в котором происходит смешение официально-делового и разговорного стилей, одновременно используются канцеляризм и просторечия, порождает комический эффект. В текст повести «Школа для снегурочек» введена «Инструкция для снегурочек» [12, с. 25], которая будто бы вывешена в школьном коридоре, при этом внешнее оформление этого вставного фрагмента сходно с описанным выше, а стилистически эта инструкция напоминает правила октябрят и законы пионеров: «Снегурочки – всем ребятам пример» (сравним: Пионер – всем ребятам пример), «Снегурочки – дружные девочки» (сравним: Октябрята – дружные ребята). Многоаспектное воплощение прием документализации получает в повести «Лошадка Мохноногая...»: так, в составе текста присутствует имитация газетного издания, скриншота страницы сайта дома-музея Деда Мороза, фрагменты текста экскурсии по музею – примеры такого рода можно множить.

Приемы документализации и монтажности в повестях О. Колпаковой являются средствами имитации объективности повествования, способом достижения достоверности и ее последующего иронического снятия.

В сказочных повестях О. Колпаковой активно используются многочисленные литературные цитаты, аллюзии, реминисценции, причем прецедентные тексты различны по объему – от словосочетания, достаточного для того, чтобы быть узнаваемым, до значительных фрагментов. На страницах повестей упоминаются разные герои детских книг: Снежная Королева, Мэри Поппинс, фрау Метелица. Помимо героев литературных текстов, присутствуют герои мультипликационных фильмов – например, медвежонок Умка. Комическая пара

РАЗДЕЛ III

жуликов Хваталкин и Бежалкин, героев повести «Морозейка Минус Два», отсылает нас к такого рода персонажам в других известных детских книгах – например, к паре жуликов в сказке А. Линдгрэн «Пеппи Длинныйчулок» или к Филле и Рулле в «Малыше и Карлсоне». Нередко разные прецедентные тексты используются на небольшом отрезке повествования – этот прием позволяет актуализировать разные стилевые пласты, различные культурные контексты, например: «И это весна? – ворчал леший. <...> Где ветер перемен? Где весеннее обновление? Где грачи прилетели?» [12, с. 14]. В процитированном фрагменте в рамках одного высказывания объединены расхожие речевые штампы, связанные с приходом весны, и название известнейшей работы художника-передвижника А.К. Саврасова «Грачи прилетели».

В художественном мире О. Колпаковой героини и читатели оказываются объединены в некоем едином круге, общем поле смысла и действия: так, чтобы поправить сместившуюся земную ось, Жанна должна простить своих родителей, мало внимания уделяющих дочке, избавиться от дурных мыслей и «думать о чем-нибудь очень добром, хорошем, приятном – в этом весь секрет» [12, с. 124], а когда у Жанны и ее подружек уже не хватает для этого сил – в дело должны включиться сами читатели: «Вот если бы каждый, кто сейчас читает, вспомнил что-нибудь доброе! А лучше бы встал да и сделал это – точно бы все получилось» [12, с. 127]. Таким образом автор формирует у ребенка-читателя убеждение, что состояние внешнего мира зависит от каждого человека, и в том числе от него самого.

С наибольшей отчетливостью взаимодействие и взаимообусловленность автора – персонажа – читателя как внутритекстовых инстанций репрезентированы в сказочной повести О. Колпаковой «Ничего не бойся! Большая история Маленького королевства» – это литературное произведение, в котором речь идет о создании литературного произведения. По-видимому, эта повесть-сказка находится в русле металитературы, то есть литературы, которая «исследует механизмы собственного функционирования как откровенно условной, искусственной системы и в то же время видит в этих механизмах универсальную гносеологическую модель» [1, с. 12].

Субъект автора проявляется здесь как персонаж и как основной субъект речи, с первой главы повести он появляется на ее страницах как создатель художественно-словесной целостности в избранной

роли – летописец, писарь (так называют автора героини сказки, поскольку она приглашена старым королем записать историю Маленького королевства), писатель, скриптор.

Каждую главу, начиная с первой, сопровождает изображение летописца Маленького королевства: она разворачивает бумажный свиток, ест пирожок, беседует с феечкой, смотрит в подзорную трубу, выступает в роли кукловода, мечтает, сидя в венке из ромашек и подперев щеку ладошкой и т.д. Именно писарь становится основным субъектом речи, определяющим нарративную перспективу: от нее мы получаем характеристику персонажей, смотрим на происходящее ее глазами, чаще других звучит ее голос, повествующий обо всем происходящем сейчас и о происходившем раньше (ей также принадлежит большинство вставных глав летописи «История Маленького королевства», впоследствии функция ведения летописи перейдет к другим героям сказки, а в финале книги – даже к читателю).

Автор как создатель художественного мира произведения, как его творец обладает всеведением о жизни и внутреннем мире своих персонажей, он реализует функцию контроля над сочиненным им художественным целым. Автор как действующее лицо книги, как персонаж мира, созданного автором-творцом, способностью всеведения о других героях не наделен, невозмутимым спокойствием не обладает; автор-персонаж также не имеет сведений о книге как художественной завершенной целостности – собственно, он, будучи летописцем, эту целостность и создает в делящемся настоящем. Функции повествователя и рассказчика также разведены по вариантам воплощений образа автора: автор – творец художественного мира имеет в себе черты повествователя, автор-персонаж выполняет задачи рассказчика.

В сказочной повести О. Колпаковой явлена репрезентативная, хорошо разработанная «концепция адресата» – в эстетической целостности произведения отчетливо ощутимо присутствие его воображаемого читателя, воспринимающего субъекта. Роль читателя как участника художественного события предельно активизирована. С одной стороны, автор книги как эстетической целостности, безусловно, имеет в виду исторически-реального конкретного читателя, тем более, что основной адресат книги – ребенок, находящийся за границами рассказываемой сказки; с другой же стороны, читатель – также определенный персонаж, созданный автором и включенный в пределы изображаемого мира. Рецептивная парадигма развития «субъекта читателя», начиная с заглавия

РАЗДЕЛ III

книги, включает в себя прямую адресацию речи читателю, непосредственные обращения к нему, воспроизведение и изображение «читательского слова», предвосхищение ожиданий и реакций читателя, включение читателя в действие. В конце книги обнаруживается, что читатель действительно «попал в историю» – разворачивающуюся перед ним книжную историю – и стал ее неотъемлемой частью.

С первых глав повести читателю предлагается активно присутствовать и действовать на страницах книги и создаются возможности для этих форм читательской деятельности. Так, читателю предлагается рисовать на специально отведенных для этого местах (это мотивируется тем, что свой летописец в Маленьком королевстве есть, а своего живописца – нет, и читателю предлагается стать им), придумывать расколдовку для крепко спящих детей и многое другое, а в финале книги – самому написать о том, как прошел бал в Маленьком королевстве, то есть читатель может попробовать себя в роли летописца Маленького королевства. Кроме того, читатель может отождествить себя с персонажем сказочной повести – послом Большой империи, которая окружает Маленькое королевство, – и в конце книги, на ее последней странице читателю (он же посол Большой империи) предлагается заполнить «настоящее удостоверение настоящего посла и даже почетного гражданина Маленького королевства» [11, с. 172], вписав свою фамилию и имя. Думается, все формы активного присутствия ребенка-читателя на страницах книги последовательно реализуют установку на включение автора, рассказчиков, персонажей и читателей в один и тот же круг, в одно и то же пространство эмоционально-действенного и эстетического напряжения.

Экспликация разнообразных форм активной читательской деятельности на страницах книги позволяет почувствовать, что для О. Колпаковой в рассматриваемом произведении ребенок-читатель мыслится как субъект сотворческой деятельности.

Таким образом, книга формирует открытый для взаимодействия мир; это пронцаемое пространство, провоцирующее ребенка даже не на игровое отношение к тексту, но на игровые отношения с текстом и, более того, – с книжной архитектурой.

Основным типом сюжетной структуры в сказочных повестях другой писательницы – Светланы Лавровой – становится сюжет испытания: это симптоматично, поскольку ее произведения генетически восходят к волшебной сказке и, следовательно, инициационным обрядам, находящимся в семантическом ядре этого жанра.

Субъект автора в рассматриваемых произведениях С. Лавровой воплощается многовариантно.

Один из вариантов репрезентации субъекта автора в тексте – биографический автор. Будучи творцом художественного мира, он находится за его пределами, однако подвижность, проницаемость границ эстетического / внеэстетического позволяет автору входить внутрь созданного им художественного целого, становиться его органичной частью. Также в художественном пространстве литературного произведения оказывается «ближний круг» автора – невымышленные лица, с которыми автор знаком и дружен. Так, несколько повестей («Три дня до конца света», «Верните город на место!») предваряются посвящениями реальным людям; а повесть «Звон колокольчика в пустом небе» начинается с выражения признательности: «Автор приносит благодарность Леське и Стаське – за помощь в написании книги, сэнсю Олегу – за то, что он сделал ее детей счастливыми, богине Аматерасу – за сотворение Японии, катане Исоги – она знает, за что» [14, с. 127]. В приведенном перечне лиц, которым автор выражает благодарность, в качестве однопорядковых представлены субъекты и объекты, относящиеся к реальному, ирреальному и вероятностному планам: здесь упоминаются реальные люди – дочери С. Лавровой Александра и Анастасия (обратим внимание на использование домашних, интимных форм имен, суффикс -к- вносит дополнительную окраску разговорности), руководитель существовавшего в реальности екатеринбургского клуба «Мусубикан» Олег Попов, мифологический персонаж – богиня Аматерасу, катана – изогнутый японский меч, у которого в повести есть имя, выражающее их отношения с владельцем: Исоги означает «быстрее». Эта структурная часть текста обладает особенной значимостью, поскольку, помимо реализации этикетной функции, она выполняет задачу эстетического миромоделирования, репрезентируя одну из существенных особенностей художественного мира автора: реальная жизнь нерасторжимо слита с фантастическим началом, границы между ними неотчетливы, размыты; сферы сказочного и повседневного взаимопроникаемы.

Центральные персонажи рассматриваемых повестей С. Лавровой – преимущественно дети и подростки: так, в Аркаим едет тринадцатилетняя Люська с мамой и отчимом и ее годовалая сестренка Лариска, а там Люська знакомится со своим сверстником Тимуром («Три дня до конца света»); по Финляндии, Швеции и Испании путе-

РАЗДЕЛ III

шествуют подростки-близнецы Влад и Данил, они же осваивают опустевший Ирбит («Загляни ко мне на Рагнарек», «Их замочили в Испании» и «Верните город на место!»); сестры Леся и Стася – основные героини повести «Звон колокольчика в пустом небе»; на остров Тиррит попадает юная Принцесса Теодора Антония.

Симптоматична трансформация образа ребенка-подростка в художественном мире С. Лавровой: традиционно с образом ребенка соотносится идея изначальной гармонии на фоне дисгармоничных взрослых, а также идея простоты и чистоты – некоей незамутненности, незашоренности восприятия мира и жизни. Принято считать, что ребенок более принадлежит природе, нежели социуму; переход к социальной жизни традиционно сопровождается обрядом инициации. В сказочных повестях С. Лавровой можно наблюдать обратный процесс: современный ребенок возвращается от социума, цивилизации, истории к природе, вечности, мифу. Так, в повести «Остров, которого нет» юную Принцессу, вполне современного ребенка, попавшего на остров из мира высоких технологий, мастер-горшечник Яни знакомит с устройством Вселенной, представляя ее стихиям: «Ведь мое мастерство – дитя трех стихий: земли, воды и огня. <...> Ты посидела за кругом, две стихии – земля и вода – тебя запомнили. Теперь не обидят, заступятся, если что. <...> Где же ты росла, детка, что тебя ни земле, ни воде, ни огню не представили? Разве это воспитание?..» [17, с. 85–86].

Восприятие нового для путешественников места было бы невозможным без его представления в ощущениях живущего здесь человека. Основные рассказчики в повестях С. Лавровой по большей части необычные: это «гиды», «аборигены», «местные жители», которые непременно сопровождают путешествующих героев. Так, в повести «Три дня до конца света» Люську и Тимура, двух современных подростков-горожан, знакомит с историей Аркаима некто Олег, воин, живший давно. В повести «Верните город на место!» двух близнецов Влада и Данила сопровождает в путешествиях по опустевшему Ирбиту Яков Львович, старый школьный учитель истории – человек, который может оценивать пространство в его физических и этических параметрах потому, что он хорошо знает историю Ирбита и настолько любит его, что способен приноровиться к жизни в вымершем городе. Впрочем, он также не вполне человек – он водит дружбу с призраками, одичавшими мотоциклами и другими сверхъестественными су-

ществами, в сущности, он выполняет функцию хранителя заброшенного города. В повести «Звон колокольчика в пустом небе» героини не покидают своей привычной среды, действие происходит в родном городе сестер, Екатеринбурге, – однако в это привычное, «свое» пространство попадает один из национальных героев Японии Сакамото Рема. В таких героях растворен и действует природный мир: они способны слышать «голос» природы и сами владеют ее языком, они аккумулируют в себе этническую культуру и национальную историю.

Реализуя функцию художественного миромоделирования, С. Лаврова в своих повестях зачастую структурно и композиционно воспроизводит миф с его сущностными свойствами: циклической временной моделью, обратимостью и повторяемостью времени, дифференциацией пространства на «свое» и «чужое», наличием структурной оси и т. д.

Художественные произведения С. Лавровой изобилуют метатекстовыми показателями: это композиционно-структурные рамки, включающие в себя посвящения в начале и краткие справочники либо словари в конце книг (например, в конце повести «Звон колокольчика в пустом небе» приводится «Словарь японских непоняток»), разветвленная система предисловий, предувещаний от автора и вводных главок («Остров, которого нет» и «Верните город на место!»), в нескольких повестях роль предисловий исполняют прологи («Три дня до конца света», «Звон колокольчика в пустом небе» и «Остров, которого нет»).

В состав рассматриваемых повестей включены вставные композиционно-структурные части. Так, самостоятельную сюжетную линию повести «Три дня до конца света» составляет повествование о том, как Заратуштра сочиняет версии конца света, а его ученик, зороастриец Вася предпринимает подготовительные меры для того, чтобы спастись, после чего Заратуштра вынужден изобретать новые варианты. Этот текст в тексте композиционно и графически выделен: основной текст повести перемежается вставными главками, данными курсивом, под общим названием «Междуглавие. Как правильно вести себя во время конца света (руководство пользователя)», а далее следует именование версии – например, «Вариант 1, кодовое название “День металлурга”», «Вариант 2, кодовое название “Мамонты во льдах”», «Вариант 3, кодовое название “К вечеру возможны небольшие осадки”» и т.д. В повести «Верните город на место!» вставные главки также выделены курсивом, имеют общее именование «Наша-реклама-наша-реклама-наша-реклама»; они

РАЗДЕЛ III

двучастны, первая часть в шутовском тоне занимательно и лаконично рассказывает о том или ином факте истории Ирбита, а вторая часть, сюжетно связанная с первой, действительно содержит рекламный призыв-агитацию посетить тот или иной объект городской инфраструктуры, будь то Ирбитский государственный музей мотоциклов, кафе «Старая мельница» рядом с комплексом «Мельница Зязина» или Городской шахматный клуб «Гамбит», при этом указывается адрес рекламируемого места. В структуру повести «Звон колокольчика в пустом небе» включены вставные главы, композиционно и графически выделенные (напечатанные курсивом) и имеющие общий подзаголовок: «написано настоящей Леськой от лица Леськи придуманной» (первое появление в повести – [14, с. 146] – и далее по тексту). Один из героев повести (и одновременно – дочь автора книги С. Лавровой, Александра Лаврова), таким образом, получает исключительное право голоса, становится одним из основных рассказчиков. Системное введение в повествование «чужой речи», не-авторского голоса имеет реалистичную мотивировку: вставные главы представляют собой описание тренировок, это жизненный материал, не известный в достаточной степени матери, но известный дочери; в проекции на художественный мир это материал, не известный автору, но известный герою, – именно поэтому «Леська настоящая» получает право говорить «от лица Леськи придуманной».

Варьирование и монтаж самых разных форм и способов повествования приводят к формированию сложной повествовательной оптики, отображающей картину мира и выражающей ценностные ориентации автора. Образ мира С. Лавровой создается посредством сопряжения множественных точек зрения, использования фигур повествователя и рассказчика, системного введения в художественные произведения форм «чужой речи» – эти повествовательные тактики призваны обеспечить целостность и эстетическую достоверность картины действительности. В коллажности, литературном монтаже, сталкивании нескольких субъектных позиций проявляется установка автора на многослойность, многоплановость как предмета изображения, так и способа рассказывания о нем.

Одним из существенных способов формирования коммуникативных стратегий в художественном мире С. Лавровой становится частотное обращение к литературной традиции: все анализируемые произведения насыщены интертекстуальными связями, позволяющими апеллировать к лингвокультурной общности автора и читателя.

Высокая степень концентрации отсылок, аллюзий, реминисценций, цитат из художественных произведений, хорошо знакомых ребенку-читателю и безошибочно опознаваемых им, становится одним из способов создания культурного контекста, актуализирует систему коммуникации внутри литературного произведения: пребывание в общем читательском пространстве позволяет всем субъектам эстетического взаимодействия – автору, герою и читателю – говорить на одном культурном языке. «Чужие тексты», введенные автором в создаваемый им текст, становятся своего рода строительным материалом, структурными единицами, комбинируя которые, автор создает мир собственного литературного произведения. Так, уже заглавие одной из повестей «Загляни ко мне на Рагнарек» являет собой смысловую переключку «чужих» (неавторских) голосов: устойчиво-расхожая фраза «заходи на огонек», «загляни на огонек» соотносится с песенной строкой «заходите к нам на огонек», актуализированные культурные коды редуцируют и нейтрализуют друг друга; автор, используя фонетическое сближение (огонек – Рагнарек), задействуя механизм языковой игры, оперирует чужими дискурсами, нейтрализующими друг друга, делает их строительным материалом своего текста и способом конструирования новой семантики: на коротком отрезке текста сталкиваются популярная культура и германо-скандинавская мифология, современность и древность.

В произведениях С. Лавровой активно упоминаются и цитируются произведения, входящие в круг детского, подросткового и юношеского чтения: это драма Э. Ростана «Сирано де Бержерак», роман А. Дюма «Три мушкетера», роман В. Крапивина «Мальчик со шпагой» и др. («Звон колокольчика в пустом небе»); народные сказки, сказ П. Бажова «Серебряное копытце», фантастическая трилогия Дж.Р.-Р. Толкина «Властелин колец», роман Ж. Верна «Дети капитана Гранта» («Верните город на место») – примеры такого рода можно множить.

Интертекстуальность в поэтике С. Лавровой проявляется «как онтологическая характеристика эстетически познаваемой реальности» [18, с. 13]. Чужие дискурсы, полилог культурных и социальных языков предстают органичным свойством реальности, выступают в роли ее репрезентантов. Художественная реальность С. Лавровой творится по законам не правдоподобия, но жизнеподобия. Внетекстовая реальность подобна интертексту, в творческой рецепции С. Лавровой принцип языковой игры оказывается конгениальным самой жизни.

РАЗДЕЛ III

Таким образом, многовариантные структурные части художественного целого в сказочных повестях Светланы Лавровой и Ольги Колпаковой соединены таким способом, что в результате появляется нечто высшее, чем их сумма – прием монтажа этому способствует. Авторы сознательно создают эффект интонационной неоднородности повествования. Множественность точек зрения рассказчиков и «чужие» тексты, фрагментарно, осколочно либо системно введенные в общее художественное пространство произведения, играют важную роль – они создают достоверную и впечатляющую картину действительности путем сопряжения и столкновения многочисленных субъектных позиций. Такие черты поэтики, как интертекстуальность, использование множественных культурных кодов, их диалогизм, многовариантность композиционных решений формируют игровой модус художественности. Если в художественном мире О. Колпаковой осуществляется своеобразная игра читателя в текст и с текстом, то в творчестве С. Лавровой играет сам текст; в первом случае игра носит преимущественно затекстовый характер (симптоматично, что автор предлагает различные способы организации читательской и игровой деятельности ребенка), во втором случае игровая вовлеченность читателя создается внутритекстовыми факторами. В игровые отношения вступают субъект автора и герой, автор и читатель, языковые и культурные коды, наконец – художественная и внехудожественная реальности. Игра в художественных мирах обеих писательниц предстает и как модель мироздания, и как образ творческого, эвристического сознания. Игра мыслится как сущностная смысловая и стилевая доминанта, обладающая возможностью отражать человеческое бытие во всей полноте, игра становится основным принципом художественного миромоделирования. Игровая поэтика О. Колпаковой и С. Лавровой позволяет читателю-ребенку и подростку сформировать ценностный взгляд на мир, природу человека, а также на себя самого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова О.Ю. Литературная саморефлексия и проблемы ее изучения [Текст] / О.Ю. Анцыферова // Вестник Ивановского государственного университета. Сер. Филология. 2000. Вып. 1. С. 5–17.
2. Арзамасцева И.Н. Детская литература.: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И.Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. М.: Академия, 2007. 576 с.

3. Асонова Е.А. Читать не вредно [Текст] / Е.А. Асонова. М.: Совпадение, 2017. 80 с.
4. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности [Текст] / М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 9–191.
5. Большакова А. Теории читателя и литературно-критическая мысль XX в. [Текст] / А. Большакова // Теоретико-литературные итоги XX века. Том IV. Читатель: проблемы восприятия / Редкол.: С.А. Макуренкова (отв. ред.), С.Г. Бочаров, В.П. Большаков, А.В. Марков и др. М.: Праксис, 2005. С. 512–565.
6. Виноградов В.В. О теории художественной речи [Текст] / В.В. Виноградов. М.: Высшая школа, 1971. 239 с.
7. Женетт Ж. Фигуры. В 2 томах [Текст] / Ж. Женетт. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. 944 с.
8. Кожевникова Н.А. Типы повествования в русской литературе XIX–XX вв. [Текст] / Н.А. Кожевникова. М.: РАН ИРЯ, 1994. 333 с.
9. Колпакова О.В. Лошадка Мохноногая торопится, бежит... Сказочная повесть [Текст] / О.В. Колпакова. М.: Махаон, 2016. 144 с.
10. Колпакова О.В. Морозейка Минус Два: Повесть [Текст] / О.В. Колпакова. СПб.: Акварель, Команда А, 2013. 96 с.
11. Колпакова О.В. Ничего не бойся! Большая история Маленького королевства: Сказка [Текст] / О.В. Колпакова. СПб.: Акварель, Книжная лаборатория, 2015. 176 с.
12. Колпакова О.В. Школа для снегурочек: Повесть [Текст] / О.В. Колпакова. СПб.: Акварель, Команда А, 2015. 144 с.
13. Корман Б.О. Избранные труды. Теория литературы [Текст] / Б.О. Корман. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2006. 552 с.
14. Лаврова С.А. Аркаим: Три дня до конца света. Сказочные повести [Текст] / С.А. Лаврова. Екатеринбург: Сократ, 2011. 240 с.
15. Лаврова С.А. Верните город на место! Фантастическая повесть [Текст] / С.А. Лаврова. Екатеринбург: Сократ, 2013. 248 с.
16. Лаврова С.А. Загляни ко мне на Рагнарек. Сказочные повести [Текст] / С.А. Лаврова. Екатеринбург: Сократ, 2009. 208 с.
17. Лаврова С.А. Остров, которого нет. Сказочная повесть [Текст] / С.А. Лаврова. Екатеринбург: Сократ, 2008. 152 с.

РАЗДЕЛ III

18. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики [Текст] / М.Н. Липовецкий. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1997. 317 с.
19. Меерсон О.А. Персонализм как поэтика: Литературный мир глазами его обитателей [Текст] / О.А. Меерсон. СПб.: Пушкинский Дом, 2009. 432 с.
20. Неелов Е.М. Сказка и литература: судьба Царевны-лягушки [Текст] / Е.М. Неелов. Петрозаводск: ПетрГУ, 2011. 130 с.
21. Тamarченко Н.Д. Герой [Текст] / Н.Д. Тamarченко // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / Гл. науч. ред. Н.Д. Тamarченко. М.: Издательство Кулагиной, Intrada, 2008. С. 43–45.
22. Рогачев В.А. Критическая интерпретация детской книги и категория «память детства» [Текст] / В.А. Рогачев // Детские чтения. 2015. № 1 (007). С. 176–182.
23. Романичева Е.С. Читатель. Чтение. Книга. Словарь-справочник [Текст] / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. М.: Библиомир, 2018. 208 с.
24. Тюпа В.И. Нарратологический анализ [Текст] / В.И. Тюпа. Анализ художественного текста. М.: Академия, 2006. С. 300–329.
25. Хализев В.Е. Теория литературы [Текст] / В.Е. Хализев. М.: Высшая школа, 1999. 398 с.
26. Шмид В. Нарратология [Текст] / В. Шмид. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
27. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста [Текст] / У. Эко. М.: Act Corpus, 2016. 640 с.

Е.А. Полева (Томск)

ТЕМА ОТЦОВ И ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ ПРОЗАИЧЕСКИХ МИНИАТЮРАХ ДЛЯ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ

Выявлены способы создания образов детей и родителей, проанализирована тема деструктивного и позитивного внутрисемейного общения в прозаических миниатюрах начала XXI века.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская литература, миниатюра, комическое, отцы и дети.

По формальному признаку миниатюра – произведение маленького объёма, «обычно заключающее в себе мысль (образ) широкого обобщения или яркой характерности»; композиционная и содержательная завершенность отличает её от фрагмента [13, с. 844]. «Признаки миниатюры размыты, но в литературе отчётливо выделяются типологически схожие произведения, анализ которых позволяет говорить о наличии конкретных разновидностей жанра» [17, с. 172].

На рубеже XX – XXI веков прозаическая миниатюра для детей (точнее – для семейного чтения) переживает пору расцвета. Тема отцов и детей, внутрисемейного общения является магистральной в мини-прозе Бориса Дружинина (р. 1943), Григория Кружкова (р. 1945), Сергея Георгиева (р. 1953), Сергея Силина (р. 1955), Веры Лавриной (р. 1956), Валерия Роньшина (р. 1958), Татьяны Мейко (р. 1964), Елены Ленковской (р. 1968), Ольги Колпаковой (р. 1972), Ирины Цхай (р. 1972), Станислава Востокова (р. 1975), Натальи Евдокимовой (Дубиной) (р. 1979), др. и раскрывается многосторонне. Авторы проявляют различные *психолого-педагогические* установки, опираются на разные, берущие истоки в фольклоре, *жанровые* матрицы.

РАЗДЕЛ III

Фольклор традиционно является «арсеналом и почвой» (О.И. Капица) детской литературы [цит. по: 10]. Но стоит отметить общую тенденцию начала 2000-х годов – *смещение* акцента с дидактизма на «психотерапию» [23], обусловившее повышение интереса писателей к игровым неназидательным жанрам (анекдот, небылица, перевёртыш, страшилка, садистские истории / стишки). Сказка, «заряженная» на поучение, не исчезла из современного литературного процесса, но существенно потеснена другими жанровыми формами.

Не претендуя на полноту охвата, постараемся обзорно обозначить некоторые тенденции раскрытия заявленной темы.

Авторы лирико-философских миниатюрных сказок (Т. Мейко, В. Лаврина, И. Цхай, др.) задействуют потенциал аллегории, метафоры, притчи. Как правило, родители и дети в миниатюрах этой разновидности представлены в олицетворённых образах живой или неживой природы (птицы, деревья, тучки, радуги и т.п.). Чаще всего взрослые выступают носителями житейской мудрости, недоступной, в силу ограниченности опыта, детям. Неспособность ребёнка сразу воспринять опыт взрослых порождает конфликты и непонимание. Но (это демонстрируют сюжеты сказок) с взрослением дети общаются к народно-вековому знанию, и конфликт с «отцами» исчезает. Яркий пример такого рода – сказка Т. Мейко «Яблоко и яблоня», воспроизводящая фольклорно-мифологическую (подробнее см. [27]) модель семейно-родовых отношений, построенную по типу природного круговорота. Яблоко (читай: ребёнок) не понимает происходящих с ним изменений и не верит старой яблоне, что всё происходящее – к лучшему. К.В. Тырышкина, анализируя сказку, подмечает: «Пока яблоко не прошло предназначенный природой путь, оно остаётся ограниченным в своих мыслях и суждениях, вынуждено не понимать слова яблони и воспринимать их враждебно» [24, с. 19]. Но пройдя инициацию и возродившись в статусе *юного* деревца, бывшее яблоко кардинально поменяло своё отношение к яблоне, причём прошлые противостояния оно «совсем не помнила». Если раньше яблоко обвиняло яблоню («Ты сгубила мою жизнь» [15, с. 60]), то теперь видит в ней пример для подражания: «...как я хочу скорее вырасти и стать похожей на тебя!» [15, с. 60].

Отметим, что если взрослые в сказках чаще всего наделены мудростью, то дети обладают стремлением познавать новое, мечтать. В одних случаях нежелание персонажа-ребёнка оставаться в тех

условиях, в которых он родился, ориентироваться на старших приводит к печальному исходу (в сказке Т. Мейко «Ромашка» [15]), в других же – к достижению мечты, к самостоянию, саморазвитию: «Зёрнышко» Т. Мейко [15], «Поющая радуга» И. Цхай [26], «Цыплёнок, который не хотел быть курицей» В. Лавриной [12].

В названной сказке В. Лавриной акцентирована идея свободы самоопределения ребёнка вопреки семейным устоям и родовым традициям; основная мысль – не предостережение от непослушания, а вера в то, что ребёнок может выбрать иной, чем родители, путь и состояться.

Цыплёнок был довольным собой, красивым, солнечно-жёлтым. А вокруг на птичьем дворе много разных взрослых птиц, и он задумался, кем бы хотел стать, когда вырастет. Его восхитила голубка, в отличие от домашних птиц умеющая летать, и цыплёнок решил, что, когда вырастет, станет голубем. Однако окружающие уверяют в невозможности исполнения такого желания, что рождает протест: «Нет, все-таки это невозможно, чтобы я стал таким, как бестолковые квохчущие куры, которые даже не умеют летать», – с неприязнью думал цыплёнок. Теперь он, кажется, согласился бы стать кем угодно, даже индюком с красной тряпкой на клюве, но только не курицей, только не курицей!» [12]. В. Лаврина в художественной форме осмысляет психологический феномен «отрицания родителя», который повторяется на разных этапах личностно-возрастного становления ребёнка / подростка. Делается это посредством отсылки к образу «гадкого утёнка», только «гадким» центральному герою миниатюры кажется не свой образ в детстве, а его проекция в будущее – образ взрослых.

В сказке неприятие мечты сородичами и неверие окружающих в её исполнение формирует не отчаяние, а мотивацию к действию: цыплёнок научается летать. Это умение начинает отличать его от родственников, и инаковость интерпретируется взрослыми как порочность, ненормальность. Куры оценивают цыплёнка как недостойного, позорящего их представителя семьи и рода: «Какая-то ненормальная курица, – квохтали они. – *Порочит весь наш куриный род* своими выходками. *Ей, видите ли, хочется летать*» <курсив мой – Е.П.> [12]. Таким образом, Лаврина через сказочную образность раскрывает типичные проблемы отцов и детей – в неприятии установок, выборов, ценностей друг друга, в трудностях самоопределения ребёнка, которое может осуществляться путём отрицания того, что предлагают старшие.

РАЗДЕЛ III

Финал сказки демонстрирует авторскую позицию. С одной стороны, полное отречение от семьи и рода – опрометчиво, наивно (из цыплёнка неминуемо вырастет курица), с другой стороны, каждый имеет право на достижение своей мечты, даже если родственникам она кажется глупой, постыдной: «Цыплёнок, как ему ни хотелось, все же стал курицей, но очень необыкновенной... Он научился летать так же красиво и высоко, как голуби. Хотя это далось ему очень нелегко. *Если не покладая крыльев трудиться над своей мечтой, то случается самое невероятное* <курсив мой – Е. П.>» [12].

Принципиально иначе раскрывается тема отцов и детей в миниатюрных юморесках, восходящих к жанру анекдота, комедии положений. Здесь образы отцов и детей даны в комическом модусе, причём выраженном средствами юмора, а не сатиры, как в «садистских историях». Они рассчитаны на конкретную читательскую реакцию – смех, значение которого жизнеутверждающее: он призван победить агрессию, деструкцию в отношениях; восстановить гармонию, космос, в котором отцы и дети союзники, участники диалога, игры. Юмор в миниатюрах этого типа амбивалентен: средствами комического оформляются образы и взрослого, и ребёнка.

Среди юмористических миниатюр можно выделить разновидности, отличающиеся выразительными средствами. Ряд миниатюр тяготеют к реалистичной бытовой зарисовке (сборник Б. Дружинина «Мы с папой» [6], «Один мальчик», «День-день» С. Георгиева [2; 3], «Наконец-то», «Послушный папа» Н. Евдокимовой (Дубиной) [7] и др.). Г. Кружков сочетает элементы анекдота и небылицы («Как Вова Тужилкин болел» [11]), С. Силин – комедию положений и детектив («Куда пропал файл»), Б. Дружинин – анекдот и загадку («Трудная задача» [6]), С. Георгиев – анекдот и фантастику («Просьба» [3]).

Другие авторы соединяют бытовые истории с элементами условно-метафорической образности, перенося коллизии, переживаемые ребёнком, на сказочного персонажа, за которым, однако, легко угадывается типичный дошкольник. Например, центральную героиню книги О. Колпаковой «Бука сама боится (Нестрашные сказки про страшную Буку)» в первой миниатюре вытаскивают из-под кровати, несут во двор и выбивают из неё пыль, что является метафорически-сказочным допущением. Именно благодаря тому, что происходящее в миниатюре, открывающей книгу, прочитывается как метафора, довольно устрашающие манипуляции с Букой не воспри-

нимаются таковыми. Наоборот, «страшная Бука» после того, как её почистили, помыли, причесали, превратилась во вполне обычного ребёнка, переживающего типичные бытовые ситуации в общении со взрослыми («Как Бука чуть не стала жадиной», «Как Бука всем помогала» и др. [8]). В названии цикла миниатюр про Буку сделана заявка на жанр страшилки, но, думается, Колпакова сознательно формирует такое читательское ожидание, а с первой же миниатюры разрушает его – её мини-сказки тяготеют к анекдоту. Смысл такой игры с читателем прозрачен: это послыл родителям, «боящимся» «не справиться» со своими детьми, не способным понять и принять маленьких «бук» и «бьяк» (в 2017 году вышло продолжение историй про Буку, у которой родилась сестрёнка Бьяк [9]): детей, для которых естественно быть и буками, и бьяками, не нужно бояться – их нужно любить. Заботой и лаской из любой Буки можно «вытряхнуть» и устрашающую «ершистость», и страхи (ведь «Бука сама боится»).

Важно, что в произведениях этой разновидности даны позитивные, конструктивные модели детско-родительских отношений. Во многом этому способствует специфическая субъектная организация текстов: авторы раскрывают особенности логики и мировосприятия и ребёнка, и взрослого. Точно подметила Е.В. Харитоновна, что сказки О. Колпаковой «написаны от третьего лица, но в текстах многократно встречаются повествовательные фрагменты, которые, начавшись с отчётливо авторского слова, перетекают в несобственно-прямую речь, во внутренние монологи героев. Автор при этом выступает как проводник детских чувств, определяя состояние ребёнка, называя его, помогая распознать истинные причины детских поступков» [25, с. 139]. Благодаря этому возникают условия в процессе семейного чтения объёмно посмотреть на типичные бытовые ситуации (ребёнок жадничает; захотел помочь родителям, однако испортил какие-то вещи; утверждает свои правила, своё мнение и мн. др.) и психологически комфортные, педагогически корректные способы их разрешения.

Подчеркнём, что демократизм родительско-детского общения в миниатюрах этого типа не исключает социально-ролевую иерархию. Взрослые задают правила, но и признают право ребёнка на выбор, на свободу самовыражения. Например, О. Колпакова проясняет закономерность: ребёнок отказывается подчиняться правилам из-за ощущения неволи, сопротивляясь взрослым. Как только родитель

РАЗДЕЛ III

создаёт ситуацию свободы, ребёнок с приятным чувством самостоятельности выполняет всё необходимое. Бабушка провозгласила: «Вообще не будем ничего заставлять делать!», и «счастливая Бука на радостях протёрла чашки, два раза нырнула в ванну с пеной и, не успев высохнуть, побежала со всеми своими денежными сбережениями за мороженым. Для всех!» [8].

Как отметила Е.В. Харитоновна, «общая логика цикла – это сюжет взросления ребёнка, формирования его личности, становления его души: постепенно, от сказки к сказке, главная героиня цикла Бука учится себя вести, радоваться, ссориться, играть, помогать другим, не бояться, не жадничать и в итоге приходит к выводу, что лучше быть хорошей, чем плохой – и это ничуть не мешает ей оставаться самой собой: «Букой быть хорошо! Хорошо быть Букой! Хорошей Букой быть хорошо!» [25, с. 139].

Григорий Кружков в миниатюре «Как Вова Тужилкин болел» использует соединение рассказа о бытовом случае (школьник симулирует болезнь, не желая идти в школу), анекдота (имя героя аллегорично, отсылает к анекдотам про Вовочку) и небылицы (поднявшаяся у героя температура олицетворена и поведенчески соотносится с образом послушного ребёнка, выполняющего распорядок дня – рано встала, сделала зарядку, пошла завтракать). В завязке миниатюры читаем:

«Вова Тужилкин заболел.

С утра у него поднялась температура.

– Ты чего так рано поднялась? – спросил Вова.

– Я теперь всегда буду рано подниматься, – ответила Температура и ушла делать зарядку» [11].

Не менее «удивительным», чем диалог мальчика с Температурой, является в этой миниатюре поведение мамы Вовы: она признаёт независимо от человека существующую Температуру, беспрекословно выполняет не только «обычные» (принеси чаю / мёду), но и абсурдные капризы сына. Например, он попросил её стать пчелой и, «вздыхнув, мама поднялась в воздух и с жужжанием закружила по комнате» [11].

Интересно подметить, что если мама обнаруживает *фантастическую* толерантность к лени, симуляции болезни сыном, к его фантазиям, то Вова по отношению к Температуре проявляет себя как строгий взрослый, требующий послушания. Он делает ей кучу замечаний, как ребёнку, от которого ждут только шалости, неприятно-

стей (вероятно, он транслирует знакомое ему в мелочах поведение взрослых). Одновременно с этим в диалоге с мамой Вова ведёт себя как капризный ребёнок, требующий внимания. Он как бы провоцирует маму на ту же строгость, что демонстрирует сам в разговоре с Температурой, которая хотя и старается быть хорошей, но всё равно что-то делает не так, вызывая нарекания уже тем, что *она выросла, стала большая*:

« – Фу, какая ты большая, – сказал Вова.

Температура смутилась и упала на целый градус. Градус разбился.

– Ну, вот, – сказал Вова. – Был целый градус, а ты его разбила.

– Я нечаянно <типичное оправдание ребёнка – Е.П.>, – сказала Температура. – Мне кажется, я сейчас снова упаду.

И упала.

– Ты уж лучше лежи, где лежишь, – посоветовал Вова. – А то голову себе разобьёшь <шаблонные фразы родителей, ограничивающих ребёнка – Е.П. >.

Температура подложила под голову тапок и вытянула руки по швам.

– Мне скучно, – сказала она <демонстрационное поведение ребёнка – Е.П.>.

– Почитай книжку, – предложил Вова <вновь шаблонный ответ, как и далее – Е.П. >

– Не хочется...

– Хватит капризничать! – возмутился Вова. – Кто болеет, я или ты? Тут в комнату вошла мама с чаем.

– Присядь ко мне и расскажи сказку, – попросил Вова жалостливым-прежалостливым голосом» [11].

Предположим, что в образе Вовы Г. Кружков «остранённо» воспроизводит одновременно и типичное поведение ребёнка, и *типично-неправильную* модель поведения родителя. Мама же демонстрирует альтернативные реакции, решения. Она включается в игровые отношения с сыном (летает по комнате, жужжит, приносит ему мёд – раз она пчела), правда, до тех пор, пока Вова первый не нарушает правила начатой им игры. В финале миниатюры абсурд и оставляет за собой право на существование, и снимается, обнаруживая свою игровую (условную) природу, соседствующую с внеигровой реальностью: «Мама подлетела и ужалила Вовку в щёку. “Ой!” –

РАЗДЕЛ III

вскрикнул Вовка. “Ой” – вскрикнула мама. – У тебя щека холодная. Наверное, у тебя температура упала”. “Ну да, – подтвердил Вовка. – Упала и лежит. *Она совсем нормальная. Не то, что ты, мама*”. *Мама рассердилась и перестала летать <курсив мой – Е.П.>*. “Ты грубиян неблагодарный, – сказала она Вовке. – А ну, собирайся и иди в школу!”»

Мы уже отмечали значимость языковой игры для понимания концепции этой миниатюры Г. Кружкова: не только переносные значения фраз буквализируются (температура поднялась), но и, подчиняясь законам нонсенса, нелепицы, прямые значения слов прочитываются метафорически (мама летала по комнате, как пчела, по просьбе своего *ленивого* сына), а в развязке *труженица-мама* «рассердилась и перестала летать»). Именно реверсивность интерпретаций, двухкодовость прочтения фраз открывает всё семантическое богатство созданного образа: поддерживающая фантазию мальчика мама летает по комнате (вполне правдоподобный *метафорический* образ мамы), пока Вова не начинает грубить, тем самым нарушая границы допустимого (мама вначале рассердилась, а затем перестала летать). Выходя из полёта фантазии, из мира воображения, мама приземляет и Вову, обозначая конец игры [18]. Отметим, что ребёнок нехотя, но *без бунта* возвращается в обыденную реальность, к своим обязанностям: «Делать нечего. Вовка встал с постели, оделся и поплёлся в школу» [11].

Персонажей-взрослых в юмористических миниатюрах характеризует, если не знание детской психологии, то хотя бы психологическая чуткость, поэтому они способны на понимание и на взрослое, неинфантильное поведение: не наказывают за случайности, готовы включиться в игровые отношения с ребёнком, найти не травмирующие его пути выхода из дискомфортной ситуации.

При этом взрослые так же, как и ребёнок, неидеальны, и это принципиальная позиция авторов, пишущих в жанре юмористической миниатюры; это значимый рецептивно-коммуникативный момент, важное послание читателю-ребёнку, который при чтении открыто дидактической литературы может быть напряжён из-за осознания собственного несовершенства в соотношении с идеалом / требованием, транслятором которого часто является взрослый. Здесь же юный читатель смеётся над нелепостью / неидеальностью персонажа-взрослого, равно как над наивностью персонажа-ребёнка. Это

смех не унижающий, не осмеивающий, наоборот, позволяющий детям увидеть во взрослом живого человека, подобного себе самому. Эта литература «легализует» смех ребёнка над взрослым и смех взрослого над самим собой.

Много типа миниатюры, восходящие к жанрам страшилок и садистских историй. В основе поэтики этих миниатюр также приёмы комического, но, как правило, *чёрного юмора*, позволяющего *заострить* проблемы детско-родительских отношений, гротескно представить педагогические ошибки взрослых, из-за которых рождаются детские страхи либо «чудовищное» поведение детей.

Мы уже отметили на материале прозы О. Колпаковой, что есть произведения, в которых заявка на страшилку, садистскую историю является лишь авторской провокацией: страшное снимается смешным (в классификации фольклористов это «страшилки-пародии» [4] или «страшилки наоборот» [14]); критика, жёсткая по сути, дана в мягкой форме. Ещё один пример такого рода – книга «Как правильно пугать детей» С. Востокова, который *жанр страшилок* «перерабатывает в антидидактические миниатюры» [5]. Точно подметила А.Н. Губайдуллина, давшая развёрнутый анализ книги: «Каждая миниатюра прочитывается как анекдот с неожиданным финалом и помогает преодолевать детские страхи (темноты, inferнальных сил, незнакомцев). В то же время родителям транслируется смысл далеко не шуточный, поскольку описывается отсутствие объективных критериев должного в мире взрослых. Многократное повторение ситуации угрозы... и её несостоятельность обесценивает идею воспитания и образ воспитателя» [5, с. 20].

Образы и детей и взрослых писатель максимально обезличивает. Дети названы по именам (самым распространённым в России), но их портрет никак не конкретизирован; родители же совсем безымянны, они лишь субъекты устрашающего действия в неопределённо-личных предложениях: Ваню / Машу / Серёжу и т.д. «с детства пугали...» [1] – рефрен, заявленный в сильной позиции текста, – заголовках всех миниатюр, составивших книгу. Востоков достигает предельной степени обобщения: это миниатюры про самые типичные, шаблонные ситуации запугиваний детей. Книга позволяет родителям отстранённо посмотреть на свои попытки оградить детей от неприятностей запугиванием, убедиться в абсурдности такой «воспитательной» стратегии и, может, по-настоящему испугаться от осознания бессмысленности собственного поведения, а детям – через смех снять имеющиеся страхи.

РАЗДЕЛ III

Гораздо жёстче миниатюры, выдержанные в границах жанров сандистской истории, страшилки.

Пример таких произведений находим в творчестве В. Роньшина («Сердце матери и щитовидка», «Маленький гадёныш и его придурочная мамаша» – <сохранена авторская орфография – Е.П.>) [20], С. Силина («Роковая четвёрочка», «Роковая пятёрочка») [21; 22]. Есть все основания утверждать, что взрослые являются в большей степени, чем дети, адресатами этой прозы (отметим авторское обозначение В. Роньшина «антидеЦкий рассказик»).

Эти миниатюры характеризуются острокритическим пафосом, направленным на родителей. Критика поведения, поступков взрослых присутствует и в мини-прозе иной жанровой природы. Помимо проанализированных выше, она есть, например, в рассказах-перевёртышках Г. Остера «Дети и эти» (подробнее об этом – [19, 5], в реалистической миниатюре Н. Евдокимовой «Подарок» и др. Но нигде она не достигает такой остроты, как здесь: абсурдность поведения взрослых становится, действительно, не смешной, а страшной, жуткой.

Рассказы С. Силина про роковую четвёрку и пятёрку – своеобразная двойчатка: они лишь в нюансах отличаются в завязках и финалах – именами детей; в первом случае речь о девочке-отличнице, которой папа под страхом расстрела запретил получать оценки ниже «пятёрки», во втором – о мальчике, которому папа, прожив опыт школьника-«ботаника», на тех же условиях – смертная казнь – запретил получать отметки выше «тройки». Основные же части миниатюр – полностью идентичны, повторяются практически слово-в-слово: ребёнок приходит домой, признаётся маме в *страшном* преступлении (не та оценка), ребёнок готовится к расстрелу, отец, «военный судья», командует вызванным для свершения приговора солдатам: «Заряжай! <...> В пятёрочника <во втором рассказе – в «четвёрочницу» – Е.П.> одиночными выстрелами...» [21; 22]. Прибежавшая учительница и там, и там спасает ученика, беря всю вину на себя – признавая, что ошиблась строкой, озвучивая фамилии учеников класса. Несостоявшаяся казнь однако не снимает напряжения: ведь угроза получить нежелательную для родителя оценку не исчезла.

Начала обеих миниатюр построены в соответствии с классическими зачинами страшилок, с использованием характерных лексических повторов, градации, служащих созданию определённой

интонации, суггестивного воздействия текста на читателя / слушателя: «В некотором городе, в некотором доме жила-была девочка по имени Юля. Умненькая-преумненькая, отличница-преотличница» [21]; «В одном городе, в одном доме жил-был мальчик по имени Миша. Дурачок-дурачком» [22]. На фоне *совпадения* зачинной формулы чётче проступает контрастность оценок, данных персонажам («дурачок» и «умненькая»). Но парадокс в том, что их кардинальная разница не обуславливает разной судьбы (и разного сюжета): оба ребёнка не соответствуют ожиданиям / требованиям своих родителей, причём не системно, а разово! И обоих за *несущественную провинность родители приговаривают к смертной казни* (отметим, что опыт обсуждения этих миниатюр со школьниками показал: ситуация узнаваемая, подобное поведение родителей – если не ту оценку получил, лучше домой не приходи, – типичная, к сожалению).

С. Силин использует выразительность жанра страшилки. При этом в фольклорных вариантах жанра родители, как правило, налагают запрет, чтобы защитить ребёнка [16, с. 79–80]; в функции «карателей» выступает чаще представители inferнальных сил, а не близкие взрослые. Учитывая сказанное, можно говорить о композиционном сочетании у Силина жанровых форм страшилки и садистской истории. Писатель «ожутчает» [28] происходящее, показывая, что страшное разворачивается *в своём* пространстве (дома), а субъектом отнятия свободы, жизни у ребёнка становится *близкий*, и это абсурдно.

Если С. Силин обратился к теме родительского садизма, то В. Роньшин – к другому полюсу проблемы – родительскому мазохизму и ответственному садизму детей. В двух миниатюрах «Сердце матери и щитовидка», «Маленький гадёныш и его придурочная мамаша» В. Роньшин использует схожую типологию персонажей и логику развития сюжета: безвольные матери во всём потакают своим детям (дочке в первой миниатюре, сыну – во второй), взращивая в них себялюбие и потребительское отношение к окружающим. В «Сердце матери...» дочь (троекратно) требует отдыха на море, зная, что врач запретил маме такой отдых, грозящий ей смертью. Девочка каждый раз получает желаемое, а мама от раза к разу чахнет и в финале умирает: «Третий раз женщина к врачу уже не пошла, потому что её отнесли на кладбище с тремя узелками на щитовидке. “Кто ж в следующем году меня к морю-то повезёт?” – думала про себя дочка, стоя у материнской могилы» [20].

РАЗДЕЛ III

В «Маленьком гадёныше...» начинается всё с того, что мама не жалеет замечать безнравственное поведение сына: «“Может, и вправду показалось”, – думает придурочная мамаша (на то ведь она и придурочная). И продолжает есть суп с плевком своего сыночка. // А маленький гадёныш, знай себе, посмеивается» [20]. А завершается тем, что выросший из гадёныша «большой гад открыл свой большой рот и – АМ! – сожрал свою придурочную мамашу. А мамаша возьми да и встань ему поперёк горла, в самом прямом смысле этих слов. Ну буквально ни вздохнуть, ни охнуть большому гаду.

– Мамочка, кха-кха... – кашляет и сипит он, – помоги, кха-кха... я ж сейчас задохнусь, кха-кха...

А придурочная мамаша ему из горла отвечает:

– А ты, сыночек, водички попей, я сразу в желудок-то к тебе и проскочу.

Попил большой гад водички, икнул удовлетворённо, да и спать завалился. А мамаша в это же самое время в желудок провалилась, да и сгнула там.

Жалко, конечно, придурочную мамашу. Но недаром ведь говорится: “Придурочных учить – что умерших лечить”. Бесплезное это занятие» [20].

В. Роншин использует возрастающую градацию, показывая, что каждый последующий поступок ребёнка омерзительнее прежнего и неминуемо ведёт к гибели родителя. Оценку таких «детешек» и таких «мамашек» писатель даёт нарочито открыто и грубо, используя инвективы, окказиональное написание слов («придурочная мамаша», «маленький гадёныш»). Думается, это сделано для дополнительного привлечения внимания к поднимаемым в текстах проблемам.

Несмотря на то, что поведение детей явно, открыто порицается автором, миниатюры направлены, в большей степени, на критику родителей, которые, даже погибая «от рук» своих детей, не способны осознать, что такой исход жизни – результат их вопиюще ошибочной подмены любви на вседозволенность. А у избалованного ребёнка, которому не привиты представления о нормах морали, отсутствует способность любить кого бы то ни было, кроме себя. В «Сердце матери...» женщина лишь робко упрекала: «“Ты, доченька, думаешь только о себе”. – “А о ком же мне ещё думать?” – искренне недоумевала дочка» [20]. И так, в современных литературных страшилках и садистских историях

актуализируется проблема психолого-педагогической безграмотности взрослых, допускающих (роковые!) ошибки в воспитании детей, в общении с ними.

Подытожим сказанное. Проведённый обзор показал, что современные писатели выбирают для раскрытия темы отцов и детей средства художественной выразительности, соответствующие разным жанрам и индивидуально понятым авторским задачам. Создатели сказок чаще сохраняют пиетет перед взрослым / родителем, считают недопустимым осмеяние его образа в детской литературе. В современных миниатюрных сказках, как правило, конструируются продуктивные модели отношений отцов и детей, построенные на архетипическом сюжете инициации: бунтующий ребёнок проходит стадию отрицания родителя, снятие конфликтности происходит естественно: взрослея, дитя приобщается к миру взрослых, противоречия снимаются или становятся несущественными.

Но большинство современных авторов уходит от назидательности и «серьёзности» сказки и использует юмористические и игровые жанры (перевёртыша, анекдота, страшилки, садистской истории), выполняющие психотерапевтическую функцию – они снимают с взрослого «ореол святости». Авторы страшилок и садистских историй актуализируют проблемы ограниченности сознания взрослого, не замечающего своего «садистского» или «мазохистского» отношения к ребёнку, абсурдность собственного поведения, следствием которого являются детские психологические травмы, комплексы или девиантное поведение. Тексты выводят к проблеме понимания родительской любви, которая часто подменяется гиперконтролем, «удушающей» заботой, вседозволенностью и пр. Юмористические же миниатюры, восходящие к жанру анекдота, транслируют мнение, что *уважение к родителям* не означает неприкосновенность темы их недостатков, писатели предлагают конструктивные модели партнёрства, диалога отцов и детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Востоков С. Как правильно пугать детей? [Текст] / С. Востоков. М., 2011. (Без указания страниц).
2. Георгиев С. Один мальчик. Просьба [Текст] / С. Георгиев // Мурзилка: журнал для детей. [Электронный ресурс]. URL: <https://murzilka.org/izba-chitalnya/stikhi-i-rassказы/sergejj-georgiev/> (дата обращения: 12.04.2019).

РАЗДЕЛ III

3. Георгиев С. Динь-динь [Текст] / С. Георгиев // Пескарь: детская библиотека им. А. Гайдара. [Электронный ресурс]. URL: <https://peskarlib.ru/s-georgiev/din-din/> (дата обращения: 12.04.2019).
4. Гречина О.Н. Современная фольклорная проза детей [Текст] / О.Н. Гречина, М.В. Осорина. Ленинград: Флинта: Наука, 1981. 106 с.
5. Губайдуллина А.Н. Проза С. Востокова как новый тип детского [Текст] / А.Н. Губайдуллина // Вестник детской литературы. 2015. № 9. С. 18–26.
6. Дружинин Б. Мы с папой: сборник рассказов [Текст] / Б. Дружинин // Журнал «Самиздат». 2014. [Электронный ресурс]. URL: http://samlib.ru/n/nastja_i_nikita/myspapai.shtml (дата обращения: 26.02.2019).
7. Дубина (Евдокимова) Н.Н. Послушный папа: сборник миниатюр [Текст] / Н. Дубина (Евдокимова) // Журнал «Самиздат». 2006. [Электронный ресурс]. http://samlib.ru/d/dubina_n_n/poslushnyj-papa.shtml (дата обращения: 26.02.2019).
8. Колпакова О. Бука сама боится. (Нестрашные сказки про страшную Буку) [Текст] / О. Колпакова. Екатеринбург: Литагент «Генри Пущель», 2011. 44 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://7lafa.com/pagebooks.php?id=127105> (дата обращения: 12.04.2018).
9. Колпакова О. Бука+Бяка [Текст] / О. Колпакова. М.: Речь, 2017. 64 с.
10. Капица Ф.С. Русский детский фольклор: учебное пособие [Текст] / Ф.С. Капица, Т.М. Колядич. М.: Флинта, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=210911&p=9> (дата обращения: 12.12.2018).
11. Кружков Г. Как Вова Тужилкин болел [Текст] / Г. Кружков // Кукумбер: журнал для детей. 2008. № 10. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kykyMBER.ru/stories.php?story=2607> (дата обращения: 12.12.2018).
12. Лаврина В. Цыплёнок, который не хотел быть курицей [Текст] / В. Лаврина // Журнал «Самиздат». 2012. [Электронный ресурс]. URL: http://samlib.ru/l/lawrina_w_l/ziplenokkotoryinehotelbitkuri-sei.shtml (дата обращения: 26.02.2019).
13. Левицкий Л.А. Миниатюра [Текст] / Л.А. Левицкий // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А. Сурков. Т. 4: Лакшин – Мураново. М.: Советская энциклопедия, 1962–1978. 1967.

14. Мамонтова Г.И. Культурно-исторические и психологические основы жанра страшилок [Текст] / Г.И. Мамонтова // Сибирский фольклор. Новосибирск, 1981. С.54–62.
15. Мейко Т. Пёстрые пёрышки: сказки и рассказы [Текст] / Т. Мейко. [Картины Н. Реморовой]. Томск, 2011. 111 с.
16. Мельников М.Н. Русский детский фольклор [Текст] / М.Н. Мельников. М.: Просвещение, 1987. 240 с.
17. Полева Е.А. Художественное своеобразие прозаических миниатюр-сказок Татьяны Мейко [Текст] / Е.А. Полева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 10 (163). С. 172–178.
18. Полева Е.А. Приёмы языковой игры в прозаических миниатюрах современных региональных писателей для детей [Текст] / Е.А. Полева // Русская речевая культура и текст: Материалы X Международной научной конференции, посвящённой 25-летию кафедры русского языка (17–18 мая 2018 г.) / Под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2018. С. 122–128.
19. Полева Е.А. Педагогические взгляды детского писателя Г. Остера и особенности их выражения [Текст] / Е.А. Полева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 6 (134). С. 86–92.
20. Роньшин В. Стихи и рассказы (страничка автора) [Текст] / В. Роньшин // Наша улица: ежемесячный литературный журнал под ред. Ю. Кувалдина. [Электронный ресурс]. URL: <http://kuvaldn-nu.narod.ru/Ronshin.html> (дата обращения: 12.04.2018).
21. Силин С. Роковая пятёрочка и др. [Текст] / С. Силин // Силин С. Школьные ужастики (из книги «Прекратите грызть перила!» М.: Эгмонт Россия Лтд, 2009). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.proza.ru/2005/09/11-46> (дата обращения: 12.04.2019).
22. Силин С. Роковая четвёрочка [Текст] / С. Силин // Почитай-ка: детский сказочный журнал. 2002. [Электронный ресурс]. URL: <https://read-ka.cofe.ru/Nepridumannaya-istoriya/Rokovaya-chet-verochka> (дата обращения: 12.04.2018).
23. Тиновицкая Е. Терапия вместо «морали». Об одной новейшей тенденции в отечественной детской литературе [Текст] / Е. Тиновицкая // Вопросы литературы. 2007. № 4. С 157–176.

РАЗДЕЛ III

24. Тырышкина К.В. Сопоставление точек зрения как повествовательный приём в сказках Т. Мейко [Текст] / К.В. Тырышкина // Зелёное яблоко. Выпуск VIII: Материалы всероссийской научно-практической конференции «Литература о детях и для детей: историко-литературный, теоретический и методический аспекты» / под ред. О.И. Плешковой. Барнаул: АлтГПУ, 2018. С. 18–23.
25. Харитоновна Е.В. Малая проза в творчестве современных детских писателей Урала: жанрово-стилевая вариативность [Текст] / Е.В. Харитоновна // Филологический класс. 2018. № 3(53). С. 135–141.
26. Цхай И. Поющая Радуга: сказки [Текст] / И. Цхай. Барнаул: Азбука, 2009. 56 с.
27. Чернявская Ю.О. Мифологические образы и мотивы в сказках Т.Е. Мейко [Текст] / Ю.О. Чернявская // Зелёное яблоко. Выпуск VIII: Материалы всероссийской научно-практической конференции «Литература о детях и для детей: историко-литературный, теоретический и методический аспекты» / под ред. О.И. Плешковой. Барнаул: АлтГПУ, 2018. С. 5–8.
28. Эпштейн М. Жуткое и странное. О теоретической встрече З. Фрейда и В. Шкловского [Текст] / М. Эпштейн // Русский журнал. 14 марта 2003. [Электронный ресурс]. URL: http://old.russ.ru/krug/razbor/20030314_ep.html (дата обращения: 12.04.2019).

Д.С. Доцук (Москва)

ЗАЧЕМ Я РАССКАЗЫВАЮ ДЕТЯМ ПРО ТЕРАКТЫ

В конце 2016 года в издательстве «Самокат» вышла моя книга «Голос» о шестнадцатилетней Саше, пережившей теракт в метро. С тех пор я провела более 30 обсуждений этой книги. Чаще всего меня приглашали к ученикам 6–8-х классов, и в этом эссе я хочу поделиться опытом обсуждения с ними одной из тем книги – терроризма.

В каждом классе спрашивают: а вы тоже пережили теракт? Отвечаю «нет» и вижу на лицах разочарование: так в книге всё неправда? Начинаю с того, почему взялась за такую тему. Известия о терактах сопровождали моё взросление, и для меня написать (и прочитать) книгу на эту тему – способ разобраться, что я об этом думаю. Я собирала материал, изучала истории очевидцев, в том числе моего мужа, который был свидетелем теракта на станции метро «Парк культуры» в 2010 году. Он рассказал мне, что после взрыва пахло как будто петардами, я увидела фотографию кровавых следов на платформе, на видео услышала стон мужчины – так из настоящих деталей складывается художественная правда произведения. Писатель вживается в роль – каково это, оказаться в том вагоне метро?

Дети смотрят заинтересованно. «Похоже на работу детектива». Я думаю, читатель тоже проделывает эту работу вместе с автором – замечает детали, анализирует, строит догадки, развивает эмпатию.

Поскольку многие не читали «Голос» заранее, мы обсуждаем распечатанные цитаты из книги. Принимается любое мнение, я задаю уточняющие и «углубляющие» вопросы.

Обсуждаем, почему люди совершают теракты. Мой любимый вопрос: «А какие у вас версии?» – «Из ненависти», «глупые, раз дали себя завербовать». Вспоминаю документальную книгу Мартина Шойбле «Джихад: террористами не рождаются» о двух подростках-

РАЗДЕЛ III

террористах. Один из них живет в Палестине, где совершивший джихад считается героем, его семье даже выплачивают вознаграждение. Добавляю к этому историю реальной 17-летней смертницы Джанет, которая фигурирует в «Голосе». Сопратники ее погибшего мужа убедили её пожертвовать собой, чтобы воссоединиться с ним на небесах. На ее теле было закреплено дистанционное взрывное устройство.

«Как вы думаете, они убийцы или жертвы?» Подросткам нравится эта неоднозначность, многие «включаются». Теперь перед нами парень, который хотел стать героем, и девушка, потерявшая возлюбленного. Мне нравится, как из квадрата ситуация превращается в куб, и мы замечаем, что у каждого человека и события много сторон.

Но обсуждать такие темы нелегко, эмоционально «затратно». Как с этим быть?

Семиклассники московской гимназии № 1514 вместе с учительницей подарили мне скрапбук с цитатами из «Голоса», своими рисунками, коллажами, мыслями, стихами, возникшими после прочтения. Многие работы в черно-красных тонах, передают ощущение паники. Мой брат-подросток, пролистав альбом, спросил, не вредно ли такое детям – похоже, книга их напугала. Я думаю, выразить страх на бумаге полезно, освободительно. Героиня «Голоса» поначалу все свои «негативные» чувства держит в себе, стараясь их подавить – и это приводит к паническим атакам. Такой скрапбук, по-моему, прекрасный способ понять и прожить свои впечатления от книги и разделить их с другими.

Завершаю встречи обсуждением двух цитат из книги. «Кручу педали, а в солнечном сплетении вспыхивает радость. Вот так живешь и не знаешь, что внутри тебя есть секретный двигатель, нужно только понять, как его включить». Мы по очереди рассказываем, как включается наш «секретный двигатель», что придает нам сил, когда страшно, грустно, тяжело. Кто-то рисует, обнимает кота, играет в футбол, делает уборку... Одна девочка сказала: «Если я в школе, то вспоминаю, что дома меня любят и ждут».

Вторая цитата: «Когда слышишь такие истории, сердце растет. Это больно, но ты становишься лучше, сильнее». Что это за истории? Как они влияют на нас? Подростки называют фильм «Хатико», книги о войне, истории из жизни... Одна школьница вспомнила, как ее лучшая подруга-аутистка впервые рассказала ей о своих трудностях.

Сидевшая рядом девочка (та самая подруга) заплакала, и они обнялись. Мне кажется, в тот момент мы все почувствовали, каково это – когда растёт сердце.

В ходе такой беседы с подростками я хочу показать на примере книги, что такое художественная правда и что нам могут дать книги на «сложные» темы; расширить и углубить их понимание проблемы терроризма, вместе рассмотрев многогранность очевидной, казалось бы, ситуации; отвести место тяжёлым событиям и чувствам как части жизни. По моим ощущениям, важно также поговорить о точках опоры.

А.В. Масленникова (Иркутск)

ДЕТСКИЕ И ПОДРОСТКОВЫЕ КНИГИ: КЛАССИКА VS СОВРЕМЕННОСТЬ

Семь лет подряд самым популярным автором детской литературы в России становится Корней Чуковский. Таковы данные Российской книжной палаты (<https://bit.ly/30ES1fY>). Помимо автора «Айболита» и «Мухи-Цокотухи», в десятку самых издаваемых детских авторов в прошлом году вошли Николай Носов, Эдуард Успенский, Агния Барто, Самуил Маршак, Александр Пушкин... Результаты опроса, проведенного проектом «Дети Mail.Ru» (<https://bit.ly/2ZvZX1H>), говорят о том же: «Больше всего российским детям, по уверениям их родителей, нравятся произведения Корнея Чуковского (14%), Агнии Барто (11%) и Самуила Маршака (9%)».

Несмотря на развитие современной детской литературы, появление новых издательств и авторов, многие родители предпочитают не разбираться в этом разнообразии, а покупать знакомое, проверенное. Почему так происходит? И почему дети, выращенные на этих «проверенных» книгах, потом вдруг «не читают»?

Разумеется, в «Мойдодыре» и «Кошкином доме» нет ничего плохого: такие произведения-«долгожители» помогают связи поколений, передаче «культурного кода». Плохо, когда мамы и папы, бабушки и дедушки не решаются шагнуть за пределы привычного круга чтения, считая, например, современные книжки-картинки бессмысленными («Что тут читать-то?!»), виммельбухи – непонятными («Что за книга, в которой самому все придумывать надо?»), а познавательные – бесстыдными и опасными («Все люди делают ЭТО?! Что за безобразие?!»).

Своими глазами я видела такую сцену в детском книжном магазине. Мама вздыхала, что дочь не читает, а девочка тем временем вцепилась в книжку-игру «Маскарад» и умоляла ее купить. Однако читательские интересы и предпочтения ребенка не интересовали маму. А возможно, и сам формат книги ее испугал: было ясно, что «Маскарад» потребует совместного проживания, игры, обсуждения. Времени на это у женщины, по всей видимости, не было: «Разве это книга? Может, нормальное что-нибудь выберешь?». «Нормального» девочка не выбрала, и они удалились: женщина – убежденная в том, что «ребенок не читает», а девочка – без желанной книги, но, вполне возможно, с зарождающимся комплексом «читательской неполноценности».

Пока ей семь, она не сможет ничего возразить против маминого авторитета, но в подростковом возрасте, вероятно, этот протест встанет в полный рост. И тогда и «унылая» школьная программа «из-под палки», и любимые родителями «Три мушкетера» или «Таинственный остров» попадут в немилость: язык покажется чужим, действие – медленным, герои и их проблемы – непонятными и далекими. Согласитесь, переживания Андрея Болконского или метания Евгения Базарова вряд ли похожи на то, что волнует современного 14–15-летнего мальчика или девочку. Всё это не созвучно его/её мыслям и переживаниям – всё это вне контекста.

Между тем, как выразились на одной из встреч современные российские авторы, «чтение – это способ выжить в подростковом возрасте. Возможность поговорить. Когда плохо – читаешь, и когда хорошо – тоже читаешь» (<https://bit.ly/2Pi3pNE>).

Современные отечественные и зарубежные книги для подростков, которых зачастую так боятся и избегают взрослые, – как раз такие. Они – приглашение к диалогу. Очень часто на непростые, а порой и табуированные в мире взрослых темы. Такие тексты – о буллинге, о проблемах в семье, о подростковом суициде, о первых чувствах, о сексуальности и телесности – нередко нуждаются в том, чтобы быть проговоренными вслух. Потому что далеко не всегда дают ответы и рассказывают, «как правильно». Напротив, учат задавать вопросы, размышлять, видеть мир не черно-белым, а разноцветным, полным самых разных полутонов, и понимать, принимать, осознавать себя – тоже не «черно-белого» – в этом мире.

РАЗДЕЛ III

Я уверена, если бы в годы пубертата мне довелось прочесть, например, серию «Встречное движение» «Самоката», я бы гораздо проще пережила тяжелый подростковый период. Я знала бы, что не одинока в своих проблемах, что вокруг десятки подростков, задающихся теми же вопросами, что и я. Но тогда таких книг не было. А теперь есть.

И мне бы очень хотелось, чтобы родители не ставили диагноз «не читает» только потому, что ребенку не интересна школьная классика или он не зачитывается любимыми книгами мамы и папы, а уважали его выбор, интересовались новым книжным миром, не боялись ставить под сомнение свои установки («Надо же, я думала, что комиксы – это только про супергероев, а тут вдруг про войну!») и расширять границы своего привычного круга чтения. А библиотекари, издатели, критики и книжные блогеры помогали им в этой непростой работе.

Е.В. Антиповская (Обнинск)

ДЕТСКАЯ И МОЛОДЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА В РОССИИ СЕГОДНЯ

Современная детская и молодежная литература в России складывается из новых русскоязычных текстов и переводов. Произведения, которые переводятся в последнее время, на языке оригинала могли быть изданы достаточно давно, но оказались востребованы в России именно сейчас.

Говоря о детской литературе сегодня, необходимо обозначить изменения, которые в ней произошли по сравнению со «вчера», т.е. с литературой перестройки и 1990-х. В этот период происходят значимые для детской литературы социальные изменения: гласность открыла доступ к литературе начала XX века, отмена цензуры увеличила поток переводной литературы, прекратил существование СССР, что привело к политическому, экономическому и социальному кризису. Большинство взрослых тратило все физические и эмоциональные ресурсы на совладание с этими изменениями, подчас даже на выживание. Задачи поддержания эмоционального комфорта и благополучия, установления близких и доверительных отношений с детьми не ставились – зачастую на них не хватало родительского ресурса. В это же время детская литература обогатилась новыми формами, жанрами, но и в произведениях новых жанров, да и в более привычных текстах отразилось отсутствие эмоциональной близости детей и взрослых. Образ взрослого-наставника послевоенного периода был отвергнут, новые литературные взрослые с детьми практически не сближаются.

К 2010-м годам изменилось представление о личном благополучии и необходимом уровне заботы о детях. Появилось понимание, что эмоциональная близость и диалог в детско-родительских отно-

РАЗДЕЛ III

шениях необходимы. Для диалога нужны доверие, принятие, равноценность позиций, внимание к эмоциям собеседника, честность и открытость. Эта потребность в диалоге отражена в современной детской литературе.

Появляется новый образ взрослого, который активно и деятельно принимает сторону ребенка. Отношения с ним не на заднем плане, они являются одной из центральных нитей повествования. Взрослый не идеален, может ошибаться, не всегда справляется со своими «взрослыми» проблемами, но он направлен на сближение с ребенком и открыт диалогу. Или открывается этому диалогу в процессе развития сюжета. Таковы Мамаша из цикла о Цацики Мони Нильсон, Барт из «Oh, boy» Мари Од-Мюрай, воскресная мама из «Воскресного ребенка» Гудрун Мебс. Из русских авторов необходимо отметить творчество Дины Сабитовой («Цирк в шкатулке», «Сказки для Марты», «Три твоих имени», «Где нет зимы»), в котором потребность ребенка в таком диалоге раскрывается в связи с темами сиротства и приемного родительства.

Для диалога необходимы отсутствие моральных оценок и внимание к эмоциям собеседника. Любой опыт может быть воспринят, особенно проблемный. Герои книг совершают поступки, которых стыдятся, как в «Дневнике плохой девчонки» Кристины Гудоните, «Докладе о медузах» Али Бенджамин. Испытывают бурные эмоции, как героини Марии Парр. Увеличивается количество рефлексизирующих героев, пытающихся разобраться в себе, зачастую ведущих дневники. Внутренний мир персонажей раскрывается с невиданной прежде бережностью и достоверностью. Пример тому – повести и рассказы Нины Дашевской, «Как я нечаянно написала книгу» Аннет Хейзинг, «Удалить эту запись» Ларисы Романовской, повести Джуди Блум.

Честность и открытость. Современная детская литература значительно расширила проблематику: затрагиваются не только «не детские» темы, но даже и «не книжные» («Все делают это» Аллы Беловой, «Маленький крот, который хотел узнать, кто наделал ему на голову» Вернера Хольцварта). Особое внимание уделяется социально значимым темам: буллингу, насилию, терроризму, дискриминации, наркомании и т.д. Книга становится помощником для взрослого при инициации разговора на трудные темы. Если в 1990-е подобные темы использовались для подчеркивания опасности взрослого мира для детей, то сейчас это сближающий разговор об общем мире.

Направленность на сближение мира взрослых и мира детей проявляется и в популярности репринтов советских книг: взрослый предлагает ребенку такую же книгу, какая была в его собственном детстве, словно делится своими переживаниями и воспоминаниями.

Детская литература сегодня отражает и развивает новое диалогическое взаимодействие детей и взрослых. Подростку предлагается разделить ценности социальной справедливости, даются примеры отстаивания своих границ, прорабатывания своего эмоционального опыта. Наряду с художественной ценностью у современных детских книг значительный развивающий и психопрофилактический потенциал.

А.М. Чебарь (Москва)

А ВОТ КОМУ СОКРОВИЩА?

К счастью, криков о том, что современной российской детской литературы не существует, в последнее время почти не слышно. Этот этап пройден, и в том, что отечественная детская литература в настоящее время живее всех живых, уже не сомневается даже пресса. Но остается одна громадная проблема: большая часть родителей (а ведь именно они решают, купить или не купить книгу ребенку) продолжает относиться к современным авторам с большим недоверием.

Вот лишь несколько типовых «суждений» с последних книжных выставок (Астрахань, Москва, Воронеж):

– И чего эти новые могут написать? Все уже давно написано НОРМАЛЬНЫМИ писателями!

– Наша девочка уже Куприна читает, а вы ей какую-то ерунду предлагаете! (Почитательница Куприна отрешенно смотрит мимо всех, не реагируя на происходящее.)

– Ой, у нас такой список на лето из НОРМАЛЬНЫХ книг, что на РАЗВЛЕЧЕНИЕ летом времени не будет..

– Нам бы что-нибудь с воспитательным потенциалом, как у классиков. А тут, небось, сплошной либерализм...

– Фэнтези? Ни в коем случае! Бесовщина...

– Ой, он у нас вообще ничего не читает – ему бы классику осилить!

Конечно, это крайности. Но это реально часто встречающиеся типы родителей. С ними нужно работать, убеждать хотя бы попробовать прочесть несколько книг «новых авторов». Чтобы понять, что это не страшно, качественно и просто современно, актуально и интересно.

Я даже отчасти понимаю этих родителей: у взрослых еще живо воспоминание о разгуле 1990-х, когда печатать стали всё что попало. Сама прошла этот этап недоверия, прекрасно помню, как умоляла

родственников не покупать моей дочери книги неизвестных современных авторов, ориентируясь лишь на «красивые картинки». На собственном опыте знаю, как нелегко часами стоять в книжном, пытаясь по нескольким строчкам определить, что литература, а что халтура (а многим ли доступна сейчас такая роскошь – стоять и пролистывать-вчитываться?). И еще отлично понимаю, что, учитывая стоимость книг, «все не перепробуешь» – просто финансов не хватит. Ориентироваться на рейтинги и списки «1000 лучших книг» можно, но это тоже отдельный квест – найти эксперта, с которым совпадешь на 100%.

И вот теперь, когда по долгу службы я за полгода познакомилась по меньшей мере с двумя сотнями отличнейших книг современных отечественных авторов, передо мной стоит глобальная задача – изменить ситуацию, донести до всех, сколько прекрасного сейчас в детской литературе, какой радости лишают родители своих детей, игнорируя книги современных авторов. И это не только «рабочая» задача. Это уже важно мне лично. Ибо чувствую себя собакой из сказки «Огниво», что сидит на сундуке с сокровищами. Только я не охраняю это сокровище, а наоборот, мучительно ищу способы раздать это счастье всем. И главное, сейчас Интернет дарит нам головокружительную возможность свободно в сети ОБЩАТЬСЯ с писателями, чьи книги полюбились или, наоборот, вызывают вопросы. Нам в нашем детстве это счастье и не снилось. А современные авторы еще настолько не избалованы и не утомлены славой, что даже самые топовые не откажутся пообщаться с читателями.

А возможность стать тест-читателем или членом жюри конкурса и прочитать еще неизданные книги!

Полное ощущение, что миллионам детей и подростков, любящим читать, нужно непременно сообщить эту информацию! Да, при желании они могут найти все сами. Но это же опять дело запроса – отдельное умение, которое нужно обязательно включать в школьную программу, будь она у нас не такой неповоротливой... Сколько читателей просто не подозревают об этих возможностях! Я их постоянно вижу на тех же книжных выставках, и вот это радостно-недоверчивое удивление: «А что, правда, можно написать? И ответят?»

Основной вопрос для меня – придумать наиболее эффективный способ трансляции.

РАЗДЕЛ III

Телевидение и радио давно уже не работают на детско-подростковую аудиторию, да и на родительскую тоже. Интернет – площадка для избранных, ибо он выдает информацию только по запросу, а не спросишь – и не узнаешь. Соцсети – тоже только для тех, кому интересно, кто подписался на тематические группы, сообщества...

Конечно, мы активно работаем с библиотеками, городскими и школьными. Но все время кажется, что это – капля в море. Потому что каждая выставка в регионах показывает, что большинство людей не знает НИЧЕГО. Даже до смешного: мы рассказываем о том, какую классную работу ведет местная библиотека, потому что мы видим эту работу по соцсетям, а местные жители на эти соцсети не подписаны и думают, что библиотека не работает вовсе...

Поэтому моя главная цель – поиск новых путей продвижения современной детской литературы, выстраивание мостиков и прокладывание дорожек к читателям и их родителям. Есть ощущение, что надо бы как-то объединить все заинтересованные стороны, а то каждый трудится на своем участке поля и возделано оно пока очень небольшими клочками. Как это сделать, не знаю. Возможно, именно обучение мне поможет нащупать какие-то пути решения этой проблемы.

РАЗДЕЛ IV

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИГРЫ

В этой части сборника собраны статьи о разных форматах работы с текстом: на уроке, в цифровой среде, на сцене и даже в больнице. В разных обстоятельствах работа с художественным произведением строится по своим правилам: о том, кто задает эти правила — текст произведения, учитель или ребенок, — пишут авторы этого раздела.

Г.В. Пранцова (Пенза)

Серия произведений Э. Файн о коте-убийце как «территория игры» и основа речетворчества юных читателей

Рассматриваются возможности языковых игр на основе художественного текста для развития читательского и лексического опыта, речетворчества, ассоциаций, воображения, эмоций и чувств подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественный текст, игра с текстом, речетворчество.

На игру можно взглянуть как на прообраз письменной речи.
А на художественные тексты – как на главный
питательный источник такой игры.
М. Аромштам

Признано, что чтение – это один из наиболее значимых показателей развития человека. Именно чтение делает доступным огромный и разнообразный мир информации, способствует развитию воображения и интеллекта человека, его речи, личностных качеств, способности и готовности к общению.

В.А. Бородина и С.М. Бородин рассматривают чтение как «игры читателя с текстами... как средство не только читательского развития, но и формирования перспективного человека, для которого чтение – “стратегия жизни”», и определяют чтение как «игру эмоциональную, интеллектуальную и предметно-деятельную» [2].

Писательница М. Аромштам в своих взглядах на чтение также близка к восприятию чтения как игры с текстом: «Художественный текст поставляет ребенку материал в форме, родственной самой игре. <...> Из художественного текста ребенок усваивает способ

действий автора: способы “плетения” сюжета, способы “построения” персонажей, способы их придумывания» [1]. Все это становится возможным потому, что художественный текст обращается прежде всего к читательским эмоциям, превращает их, по меткому определению писательницы, в «эмоциональный локомотив», который, как и положено локомотиву, влечет за собой и язык произведения, и сюжетосложение, и другие тайны текста. Необходимо заметить, что речевая организация текста чаще всего оказывается доступна юным читателям без специальной работы над ней, но при этом позволяет организовать на ее основе разные виды речетворчества. «Вот так и оказывается, что на игру можно взглянуть как на прообраз письменной речи. А на художественные тексты – как на главный питательный источник такой игры», – утверждает М. Аромштам [1].

В педагогической науке выделяют разные виды игр и игровых приемов для актуализации имеющегося у подростка опыта чтения и пробуждения интереса к работе на «территории определенного текста», а затем и творческой работы с этим и/или другим текстом. Но на территории какого текста ни играли бы юные читатели, необходимо помнить, что, по определению В.А. Бородиной и С.М. Бородина, является главным в реализации игры: «Важное качество игры – постоянный контроль над процессом чтения, его результатами в игровой деятельности “здесь и сейчас”, рефлексия индивидуальных и групповых результатов и самого процесса чтения» [2].

Мы обратимся лишь к тем играм, которые считаем возможным использовать при постижении художественного текста: интеллектуальная игра, литературная, словесные игры, психологические. Кроме того, при работе с текстом художественного произведения эффективны игры, ориентированные на развитие умения прогнозировать (предвосхищать) события, поступки персонажей, поиск («вычерпывание») и моделирование информации, амплификация и т.д. Проведение на основе художественного текста игр способствует более глубокому проникновению в суть прочитанного, обогащает словарный запас, «расширяет литературоведческий и культурологический опыт», «обогащает предметное знание и инструментальное» (В.А. Бородина), развивает творческие способности и эмоциональную сферу юных читателей.

Рассмотрим возможности проведения некоторых видов игр и речетворчества учащихся на примере работы с повестями Энн Файн из серии «Дневник кота-убийцы». Почему именно данное произведение

РАЗДЕЛ IV

выбрано нами? Во-первых, оно – одно из самых читаемых, судя по откликам подростков и их родителей в социальной сети читателей книг (например, сайт LiveLib); во-вторых, повести интересны тем, что повествование в них ведется от лица животного (кота Таффи), что дает возможность организовать работу учащихся над совершенствованием приемов речевой организации текста (с выходом на собственное речетворчество); наконец, в произведениях английской писательницы, пронизанных комизмом, ярко проявляется творческая функция языка, бережно сохраненная при переводе, что позволяет включить юных читателей в языковую игру на основе текста любой из повестей.

Чем привлекает читателей-подростков (младших и старших), а также их родителей истории о коте Таффи? Вот лишь один из 27 откликов читателей с сайта LiveLib, автором его является посетитель под ником imka_rimka: «Все же знают, что коты – те еще проказники и выдумщики! Они всегда себе на уме, и человек для них не хозяин, а двуногая прислуга: кормилец, животика (если позволят) поглаживатель и шерсти вычесыватель. Каким бы домашним и изнеженным не был кот, в душе он всегда остается... убийцей! Эта книга – лучшее тому доказательство.

Название книги может настораживать и отпугивать. Мол, что же это за книга для детей, если она про убийцу, хоть и в облики кота? В действительности это сборник забавных историй из жизни котика по кличке Таффи, написанных от лица этого самого кота. Читается быстро и легко, глубоких мыслей нет, пожалуй, кроме одной: коты и кошки рождены с единственной целью – править миром. А убийства в книге вполне обычные для кота, те, что в его природе. («Ой, да ладно, я вас умоляю. Да, я убил птицу. Ну так повесьте меня. В конце концов я же кот. По сути дела, это моя работа».)

Таффи – самодовольный, наглый, самостоятельный, хитрый и умный кот, который не полезет за словом в карман. Может показаться грубияном, но на самом деле похож на подростка в переходном возрасте. Поднимает настроение (хотя порой утомляет, что уж скрывать), и у него можно почерпнуть несколько умных мыслей («Если любите, так любите во мне все!»).

Поведение у котика (буду честна) не образцово-показательное, и иногда он больше подходит на роль вредителя, чем домашнего любимца. Я понимаю чувства при виде разбитого телевизора, ис-

порченной еды, но в то же время прекрасно понимаю, что, когда любишь животинку, прощаешь все (или очень многое). Временами кот утомляет и кажется ну уж слишком бесстыжим и ужасным, но лишь временами.

Думаю, что эта книга – хороший подарок детям, любящим котов, и кошатникам, любящим читать» [4].

Мы сознательно привели отзыв достаточно большой по объему. Он не только дает самое общее представление о книге и ее главном персонаже, но и может стать образцом для подростков при написании собственного отзыва на книгу, не совсем обязательно, что на эту, но на любую другую, повествование в которой ведется от лица какого-либо животного.

Итак, какие же языковые игры возможны на основе текста о Таффи? Разные. Можно предложить школьникам фрагменты текста (из любой повести), где самовлюбленный кот объясняет какой-нибудь из своих поступков. При этом вина его очевидна, однако он всегда умеет отвести вину от себя и предстать просто в ангельском обличи. Но основная информация должна быть в тексте пропущена. Учащимся предлагается восполнить ее, т.е. восстановить логику рассуждений Таффи, оправдывающего себя. Разумеется, для того чтобы справиться с игрой на основе пропущенной информации, ученикам нужно представлять характер героя, его склонность к изворотливости. Вот, например, один из таких фрагментов, где Таффи пытается отвести от себя вину за испорченный холст, приготовленный хозяйкой для рисования:

«Ну да окуните мне усы в отбеливатель. Да, я срезал путь прямо по ее _____ холсту. Я спешил. Откуда мне было знать, что она пошла за кисточкой и через минуту вернется?

Вот лежит он на каменном полу, весь _____, аккуратно натянутый, _____ и – ну да – пустой. Готовый к употреблению, так сказать.

Наверное, я просто задумался о чем-то, когда наступил на тюбик синей краски – по ошибке – перед тем как пройти через _____ к калитке.

И всякий может оступиться на тюбике с _____ краской, если поспешит назад, учуяв _____ запах из мусорного бака.

И разве это преступление – поскользнуться на тюбике с _____ [краской]? Ведь когда бросаешься за _____, ничего уже не видишь вокруг. Я же не нарочно.

И уж точно нельзя винить мой _____ за то, что он макнулся в _____ краску и волочился за мной, пока я в _____ метался по холсту, недоумевая, откуда столько _____ клякс.

РАЗДЕЛ IV

А что, сочно-красочно. Бодрит. Ново-модерново. <...>

Я одарил нашу Живописицу _____ взглядом. “Это не мазня – говорил взгляд. – Это и есть настоящее искусство”» [6, с. 18–21].

Не менее интересной может стать лексическая игра, проведенная на основе записок умного и изобретательного кота. При «введении в игру» обращаем внимание юных читателей на то, что Таффи иногда называет в дневнике своих хозяев (а также некоторых других персонажей) не только «мать Элли», «отец Элли», хозяин или хозяйка, но использует парафразы, выражения, которые заменяют имена и содержат определенную характеристику персонажей, передают отношение Таффи к ним. Так, к примеру, кот называет маму Элли, решившую стать художницей, хотя и не имеющую к этому никаких способностей: миссис Будущая-Великая-Художница, Живописица, миссис Пикассо, миссис Умелые Ручки. Подбирая такие характеристики, ироничный и умный кот дает оценку «творениям» мамы Элли. Читая такие определения, каждый понимает, что «миссис Пикассо» напрочь лишена таланта художника.

После того как школьники получают представление о приеме парафраза, им следует предложить написать страничку для дневника Таффи. Кто станет героем из странички – мама или папа Элли – ученики решат сами. Они могут от лица кота описать очередное увлечение мамы Элли (например, фотографией) или очередное коварство папы Элли, направленное против Таффи. При описании события обязательно надо включить в текст страницы вместо слов «папа», «мама», выражения, содержащие оценку деятельности персонажей.

Разумеется, коллекция игр обширна. «Территория текста» Э. Файн содержит материал для проведения многих из них. Особенно удачно может проходить игра, направленная на прогнозирование. На основе данного произведения лучше всего предвосхищению поддается поведение Таффи в той или иной ситуации (после падения в корзинку Мелани; в ветлечебнице; во время насмешек его друзей по проказам; в истории с лотерейным билетом; в рождественском представлении Элли и ее гостей и др.).

Повести из серии «Дневник кота-убийцы» хорошо иллюстрированы. И это тоже может быть использовано при работе с текстом. Творческие задания возможны разные:

- 1) нарисовать, например, портреты друзей Таффи (Тигра, Беллы и Пушкинса; кстати, предложить подумать, почему Пушкинс, чем этот кот такую кличку заслужил) и сравнить свои представления об этих персонажах с тем, какими их увидела художница Е. Андреева, иллюстрировавшая книги Э. Файн;
- 2) сопоставить собственные рисунки, рисунки художницы и фрагменты текста, к которым выполнены иллюстрации. Такая творческая деятельность – перевод слова в образ, а образа в слово – обогащает лексический запас, речь, развивает умение кратко и емко выражать суть образа в слове, стимулирует воображение.

Творческая (художественная) деятельность учащихся может быть организована в игровой форме – форме шифрограммы. Юным читателям, объединенным в группы, предлагается выбрать одну из повестей о коте-убийце и зашифровать ее, представив в виде виммельбуха, «книги, в которой нет текста. Повествовательные истории в них представлены при помощи сюжетных рисунков с большим количеством деталей <...> каждый разворот представляет собой панорамное изображение, подробно показывающее место действия и героев событий» [3, с. 67]. Если количество групп будет большое, то две-три группы могут выполнять виммельбухи к одной повести. Затем творческие работы следует сравнить, чтобы определить, чья «шифровка» оказалась удачнее.

Повести Э. Файн представляют простор для речетворчества школьников. Виды творчества, как и игры, могут быть различны:

- 1) создание страницы кота Таффи в социальных сетях (например, ВКонтакте);
- 2) составление информации о Таффи с описанием его проступков для стенда «Их разыскивает полиция»;
- 3) сочинение приквела – предыстории кота Таффи, в которой рассказывается о его жизни до того, как он попал в дом Элли, а также о том, каким образом этот проказник покорило сердце девочки;
- 4) написание отзыва о всей серии книг о коте-убийце или только об одной из повестей.

Еще один вид речетворчества на основе текста Э. Файн – это создание монолога от лица кота Таффи. Цель такой работы – обучить «тайнам», которые помогут «разговорить» животное, побудить его

РАЗДЕЛ IV

«раскрыть» свои «кошачьи» мысли, устремления, «объяснить» некоторые поступки. А главное – научить создавать собственный текст с учетом «ситуации говорения». И таким образом совершенствовать владение учащимися приемами создания речевой характеристики, сюжетосложения, создания комического.

В качестве исходного текста может быть использована повесть «Возвращение кота-убийцы», самостоятельно прочитанная подростками. Повесть – это страницы из дневника Таффи, рассказывающие о его приключениях во время поездки Элли и ее родителей на отдых. Оставшись на попечении соседа-проповедника, кот-проказник и хитрец вновь попал в довольно необычные переделки, и одна из них – история с девочкой Мелани – грозила Таффи серьезными последствиями: Элли могла обидеться на кота за его предательство. Таффи был не на шутку встревожен. К тому же маленькая Мелани подозревала его в еще более страшном преступлении...

Исследование текста повести начинается с «восстановления» событий, предшествовавших той драматической ситуации, в которой оказался кот:

- Проследите, как Таффи описывает свое состояние, узнав о решении хозяев оставить его на попечение проповедника? О чем мечтает Таффи, предвкушая жизнь без хозяев? Что означают его слова: «У нас, котов, своя жизнь. Мне нравится управлять своей жизнью. <...> Помешаю ли я проповеднику? Пф! Важнее, не помешает ли он мне» [5, с. 36–37]? Сделайте вывод об отношении кота к «временному хозяину».
- Что стало причиной конфликта проповедника и Таффи?
- Какие последствия имел этот конфликт для кота? Проследите, как он описывает то положение, в котором оказался из-за непослушания? На что надеется?
- Чем закончилась история застрявшего на дереве Таффи?
- Можно ли считать, что из одного приключения он попадает в другое? Понимал ли умный кот, какие последствия оно может иметь для него? Что подвигло его стать «кошечкой Жаннет»?
- Как раскрылся обман, на который хитрый кот решился ради сливок и тунца?
- Какие качества Таффи проявились в тех событиях, что приключились с ним во время отсутствия хозяев?

- Какими чувствами проникнуты его записки о своих злоключениях и о людях, с которыми ему пришлось общаться в отсутствие Элли и ее родителей? Особое внимание обратите на то, какие мысли беспокоили кота во время сытой жизни у Мелани.

Значительная подготовительная работа, включающая в себя направленный анализ повести Энн Файн, создает благоприятные условия для введения в работу с текстом фантастической речевой ситуаций, призванной стимулировать речевую активность. Именно такой может стать ситуация, содержание которой ориентирует учащихся на «говорение», на создание высказывания от лица кота-убийцы.

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: школьник-автор сам волен придумать условия, в которых Таффи ведет свой рассказ.

Осваивая от текста к тексту литературные игры, приемы речетворчества, юные читатели со временем сами смогут выстраивать как «территорию игры» интересный для них художественный текст. Они, рисуя к прочитанному иллюстрации и/или подбирая музыку, разыскивая в тексте языковые аномалии для лексических игр, отбирая сюжетные линии для ампли-

РАЗДЕЛ IV

фикации, создавая виммельбухи, приквелы, сиквелы, отзывы и рецензии, будут совершенствовать свои читательские умения, свой литературный вкус, получать наслаждение от общения с книгой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аромштам М. Игра и чтение: что общего? [Текст] / М. Аромштам. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.papmambook.ru/articles/648/> (дата обращения: 09.05.2019).
2. Бородина В.А., ИГРАЧ в АКМЕ-ЧТЕНИИ [Текст] / В.А. Бородина, С.М. Бородин // Библиотечное дело. 2011. № 5 (143)*11 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliograf.ru/issues/2011/3/170/0/1622/> (дата обращения: 13.05.2019).
3. Квашнина Е.С. «Новые» детские книги в пространстве библиотеки и школы. Новые формы организации читательской деятельности [Текст] / Е.С. Квашнина. М.: Библиомир, 2017. 160 с.
4. Рецензии на книгу «Дневник кота-убийцы. Все истории (сборник)» [Электронный ресурс] // URL: <https://www.liveLIB.ru/book/1002120359-dnevnik-kotaubijtsy-vse-istorii-sbornik-enn-fajn> (дата обращения: 13.05.2019).
5. Файн Э. Дневник кота-убийцы; Возвращение кота-убийцы [Текст] / Энн Файн; пер. с англ. Д. Крупской; илл. Е. Андреевой. М.: Самокат, 2011. 64 с.
6. Файн Э. Ответный удар кота-убийцы; День рождения кота-убийцы [Текст] / Энн Файн; пер. с англ. Д. Крупской; илл. Е. Андреевой. М.: Самокат, 2013. 80 с.

К.С. Киктева (Москва)

Учим языки и играем на сцене

В статье рассматривается опыт создания иноязычных театральных постановок с участием школьников и студентов; обобщаются приемы работы, используемые педагогами и режиссерами театральных студий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: театральные постановки на иностранных языках, театральная студия.

Основную массу режиссёров
не заставишь книги читать!
*Из интервью переводчика
Ольги Варшавер информационному
агентству «Регион»*

В рамках городского исследования ресурсов неформального образования было проведено изучение театральных постановок на иностранных языках как одного из таких ресурсов. Участники исследования, в число которых вошли школьные учителя, педагог дополнительного образования, руководители школьной, библиотечной и университетской театральных студий, а также режиссер любительского театра, поделились своим опытом создания иноязычных спектаклей с участием школьников, студентов и даже взрослых исполнителей. В настоящей статье мы рассмотрим, какие иноязычные произведения превращаются в театральные постановки и благодаря каким приемам это становится возможным.

В методике обучения иностранным языкам постановка спектаклей, как на уроке, так и во внеурочное время, рассматривается как ценный ресурс [2, 5], а совокупность умений учителя использовать возможности театральной педагогики признается профессионально значимой [4]. Участие в спектаклях дает изучающим язык возмож-

РАЗДЕЛ IV

ность действовать в ситуациях общения, близких к реальным, эмоционально проживая этот опыт. Таким образом создаются условия для обогащения словарного запаса, развития коммуникативно-речевых умений и приобретения социокультурных знаний. В творческом процессе создания спектакля на иностранном языке участвует как педагог, выступающий не только в качестве режиссера-постановщика, но часто и в качестве драматурга, так и исполнители (школьники, студенты, взрослые), активно задействованные как на этапе выбора и адаптации произведения, так и на всех этапах сценической жизни спектакля.

Рассмотрим, как это происходит, на примере опыта наших респондентов.

Прежде всего, остановимся на том, какие произведения ложатся в основу иноязычных спектаклей. В числе наиболее популярных были названы следующие:

- произведения, спектакли по которым поставлены с участием школьников: «Рождественская песнь в прозе» (Ч. Диккенс), «Золушка», «Кот в сапогах», «Синяя Борода» (Ш. Перро), «Сон в летнюю ночь», «Ромео и Джульетта» (У. Шекспир), «Пак с Волшебных холмов» (Р. Киплинг), «Кентервильское привидение», «Как важно быть серьезным» (О. Уайльд), «Гарри Поттер» (Дж. Роулинг), «Приключения Шерлока Холмса» (А. Конан Дойл), «Чарли и шоколадная фабрика» (Р. Даль), «Питер Пэн» (Дж. Барри), «Алиса в Стране чудес» (Л. Кэрролл), «Три поросенка»; «Стакан воды, или Причины и следствия» (Э. Скриб), «Дом, где разбиваются сердца» (Б. Шоу), «Снежная королева», «Принцесса на горошине», «Свинопас» (Х.К. Андерсен), «Двенадцать месяцев» (С.Я. Маршак), «Хроники Нарнии» (К.С. Льюис);
- произведения, спектакли по которым поставлены с участием студентов: «Пигмалион» (Б. Шоу), «Наш городок» (Т. Уайлдер), «Пролетая над гнездом кукушки» (К. Кизи), «Синяя птица» (М. Метерлинк), «Безумный день, или Женитьба Фигаро» (П. Бомарше);
- произведения, спектакли по которым поставлены с участием взрослых актеров любительского театра: «Чайка» (А.П. Чехов), «Мнимый больной», «Ученые женщины», «Тартюф, или Обманщик» (Ж.-Б. Мольер), «Оркестр» (Ж. Ануй), «Восемь женщин» (Р. Тома), «АРТ» (Я. Реза), «Игра любви и смерти» (Р. Роллан).

Как мы видим, лишь немногие из этих произведений драматические. Спектакли, поставленные по ним, по словам респондентов, в основном англо- и франкоязычные, но, очевидно, язык оригинала не всегда английский или французский. Как же педагоги и их ученики работают над иноязычными текстами, чтобы сделать их «пригодными» для постановки?

Всё начинается с совместного обсуждения того, что можно было бы и хотелось бы поставить. И здесь педагог (учитель, руководитель театральной студии в школе / университете, ведущий театрального кружка в библиотеке), безусловно, прислушивается к мнению школьников (студентов). Режиссер любительского театра тоже согласен с тем, что произведение для постановки подбирается под актеров. Выбор может быть обусловлен различными факторами: например, школьники посмотрели современный сериал о Шерлоке Холмсе и захотели поставить спектакль по одному из рассказов Артура Конан Дойла. Или, к примеру, студенты, изучающие французский и увлеченные фильмом «Пролетая над гнездом кукушки», решили сделать постановку по роману Кена Кизи... на французском языке!

Но вот произведение выбрано. Возможно, кто-то из будущих исполнителей читал его в оригинале. И уже на этом этапе перед педагогом-постановщиком и перед актерами возникает немало препятствий: язык оригинала может не совпадать с языком, на котором произведение хотят поставить; произведение может быть сказкой или романом, которые только предстоит превратить в драматический текст; даже если пьеса есть, она чаще всего слишком сложна для исполнения школьниками (например, если это пьеса Шекспира); наконец, действующих лиц может быть больше или меньше, чем исполнителей...

И именно из этих препятствий рождаются многочисленные возможности для совместного творчества учителя (руководителя студии / кружка, режиссера театра) и его подопечных. Условно говоря, самые «простые» приемы работы с иноязычным текстом – это его сокращение и адаптация, превращение прозаического текста в драматический, чему может, при необходимости, предшествовать перевод. Очевидно, что пьесы У. Шекспира и О. Уайльда, о которых говорили респонденты, были сокращены, и с участием школьников ставились лишь отрывки. Отметим, что пьесы с участием взрослых актеров ставились полностью, но некоторые из них были представлены зрителю по частям, по мере завершения работы над актами пьесы. Например,

РАЗДЕЛ IV

изначально пьеса «Восемь женщин» демонстрировалась в любительском театре на французском языке под названием «8 и $\frac{3}{4}$ », потому что сначала были показаны два первых акта. Таким же образом сначала были поставлены только первый и второй акты «Тартюфа» из-за отсутствия актера на главную роль (главный герой появляется в третьем акте).

Такие произведения, как «Гарри Поттер», «Алиса в Стране чудес», «Приключения Шерлока Холмса» и другие прозаические произведения на английском и французском языках были положены в основу текстов пьес, которые педагоги писали вместе с учениками. В случае с произведениями Х.К. Андерсена, С.Я. Маршака, К. Кизи необходим был перевод. Причем в последнем случае произведение, изначально написанное по-английски, было поставлено на французском языке, а для создания французского текста педагог и студент, работавшие вместе, воспользовались русским переводом произведения как промежуточным вариантом. Заинтересованность участников, как отмечают педагоги, всегда выше в том случае, если они сами участвуют в создании текста будущей пьесы вместе с педагогом.

Помимо использования указанных приемов, педагоги, выступающие в качестве постановщиков, порой очень неожиданно творчески перерабатывают тексты, сочетают несколько произведений для создания одной постановки, работают в разных жанрах. Покажем на нескольких примерах, как это происходит.

Адаптируя «Рождественскую песнь в прозе» Ч. Диккенса для шестиклассников, которым сложно было произносить длинные реплики, учитель английского создал простой, но поучительный спектакль «Как научить Скруджа любить Рождество». Спектакль «Ромео и Джульетта», как рассказал тот же учитель английского, был однажды сыгран школьниками «по кругу»: то есть несколько сцен из него играли разные группы актеров, и в каждой был свой Ромео и своя Джульетта, таким образом удалось задействовать сразу большое количество желающих сыграть. Необычно здесь еще и то, что сцены, сыгранные разными участниками, «соединялись» между собой сонетами У. Шекспира.

Всем известная сказка «Золушка» вдруг продемонстрировала большой сценический потенциал, судя по рассказам респондентов. Учитель английского языка, готовя постановку для школьного театрального фестиваля, создал оригинальный спектакль, в котором Cinderella (Золушка) стала Спайдереллой (Spiderella, от англ. spider –

паук). В этой необычной постановке все герои стали насекомыми, что дало возможность и по-новому обыграть сюжет и вывести на сцену сразу большое количество участников. А участники школьного театра на французском языке поставили современную историю Золушки, в которой затрагивается тема взросления детей, их ухода из родительского дома, и совершенно неожиданно главным действующим лицом, вызывающим живое сочувствие зрителей, становится всеми покинутая одинокая мачеха.

Еще одна известная сказка, «Кот в сапогах», благодаря неожиданному режиссерскому решению, стала франкоязычным мюзиклом.

Достоин внимания и еще один прием, благодаря которому создаются уникальные спектакли на разных языках: совмещение нескольких произведений одного автора, разных авторов или произведений разных авторов на одну тему. Так появился спектакль на французском языке «Суд над Синей Бородой», объединивший произведения Шарля Перро и Анатоля Франса, в которых образ главного героя трактуется совершенно по-разному.

Целых два разных спектакля объединили Мольера с другими авторами. В одном из них, «Пушкин и Мольер», который, по словам режиссера любительского театра, был создан по принципу экзамена в театральном вузе, звучали отрывки из пьес Ж.-Б. Мольера (в том числе стихотворные) и французские стихи А.С. Пушкина. В другом, «От гения к гению», сыгранном студентами, сочетались отрывки из произведений Ж.-Б. Мольера и А. де Сент-Экзюпери.

Наконец, как рассказал один из респондентов, педагог дополнительного образования, в одном и том же спектакле могут звучать и два разных языка. Так происходило в спектакле, «состоявшем» из двух сказок: «Свинопас» и «Принцесса на горошине». Пока шло действие «Свинопаса», персонажи говорили по-английски, а когда принцесса отправлялась на поиски принца, она попадала в ту часть спектакля, которая называлась «Принцесса на горошине» и где говорили уже по-немецки.

Наконец, если задуматься над тем, что не только ставится, но и могло бы быть поставлено в условиях школы, библиотеки, студии или кружка, стоит обратить внимание на опыт одного из респондентов – педагога дополнительного образования. Педагог рассказал о том, как пьеса «Стакан воды, или Причины и следствия» Э. Скриба сначала была поставлена полностью на русском языке с участием школьников, а затем, когда исполнители уже хорошо знали сюжет,

РАЗДЕЛ IV

уже «прожили» его, был поставлен отрывок из той же пьесы на языке оригинала. Если переосмыслить этот опыт, то можно высказать следующее предположение. Спектакли по произведениям современных зарубежных авторов детской и подростковой литературы (например, «Скеллиг» Д. Алмонда, «Флора и Одиссей. Блистательные приключения», «Удивительное путешествие кролика Эдварда» К. ДиКамилло, «Тайна волшебной страны» Э. Фарджон, «На “Синей комете”» Р. Уэллс) были успешно поставлены на сцене многих российских театров [1, 3, 6]. И если учителя и их ученики хорошо знакомы с этими или другим произведениями по переводным книгам и русскоязычным спектаклям, то, на наш взгляд, большой методический потенциал заложен в возможности их адаптации, переработки и постановки на языке оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атрощенко М. Переводчица Ольга Варшавер: «Люблю режиссёров, которые читают книжки, а не ждут, что им пьесу напишут» [Текст] / М. Атрощенко // Регион29. Информационное агентство. [Электронный ресурс]. URL: <https://region29.ru/2019/02/26/5c73be3012f17bf0d827c4f2.html> (дата обращения: 08.06.2018).
2. Белянко Е.А. Драматизация в обучении английскому языку [Текст] / Е.А. Белянко. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 83 с.
3. Игры с Томом Стоппардом. Стенограмма встречи с Ольгой Варшавер [Текст] / Зелёная лампа. Литературный дискуссионный клуб [Электронный ресурс]. URL: http://herzenlib.ru/greenlamp/detail.php?CODE=2017_letopis_n20180126 (дата обращения: 08.06.2018).
4. Кашина Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка [Текст] / Е.Г. Кашина. [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/kashina_theatre_and_education.pdf (дата обращения: 07.06.2019).
5. Комаров А.С. Игры и пьесы в обучении английскому языку [Текст] / А.С. Комаров. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 220 с.
6. Прокудина О. Трудности перевода [Текст] / О. Прокудина // Канские ведомости [Электронный ресурс]. URL: <https://kvgazeta.ru/culture/11141-09-10-2017-16-30-22.html>

О.В. Сененко (Москва)

Организация продуктивной деятельности учащихся в среде МЭШ как средство развития новой грамотности читателя

В статье представлены подходы к конструированию педагогических практик литературного образования, направленных на развитие новой грамотности читающих подростков в процессе продуктивной деятельности, организованной в условиях образовательной среды Московской электронной школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: новая грамотность, продуктивная деятельность, Московская электронная школа, предметные компетенции, метапредметные компетенции, сценарий МЭШ.

В современной педагогической литературе, посвященной обновлению содержания и технологий общего образования, все чаще заходит речь о феномене «новой грамотности», под которой понимают новые виды грамотности, становящиеся доступными благодаря развитию цифровой техники и появлению новых социальных практик грамотности. При этом определение новой грамотности до сих пор остается открытым в силу непрерывных и быстрых изменений в сфере цифровых технологий и социальных практик.

В применении к литературному образованию и развитию читательских компетенций современных школьников новая грамотность, на наш взгляд, предполагает способность воспринимать и создавать тексты в различных, в том числе визуальных, форматах как в «живой», так и в цифровой среде, а также готовность к читательской коммуникации.

РАЗДЕЛ IV

Говоря о ключевых тенденциях трансформации школьного образования в ряде стран, авторы международного доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра» констатируют, что в области педагогических практик сегодня наблюдаются следующие тренды, связанные с развитием новой грамотности и универсальных компетенций:

- «Фокус не на деятельности учителя по представлению нового учебного материала (instruction, teaching), а на стимулировании собственной учебной деятельности школьника (learning).
- Создание мотивирующей образовательной среды (положительные эмоции и амбициозные задачи для каждого ученика, принцип «ученик – владелец процесса, учитель – наставник»).
- Обучение через исследование (inquiry-based learning): ученик (один или вместе с другими учениками) уточняет задачу, ищет информацию, представляет результат, формулирует критерии оценки и вместе с учителем оценивает успешность выполнения задачи.
- Оценивание для обучения (assessment for learning): выполняет функцию обратной связи – показывает сильные и слабые результаты, высвечивает ближайшие и долгосрочные цели учебной работы.
- Персонализированное обучение.
- Учебные задачи и учебный опыт релевантны реальному опыту ученика, актуальны для него.
- Проектное обучение...» [1, с. 12].

Кроме того, как отмечает И.Б. Короткина, «важнейшим условием образования, в основе которого лежит новая грамотность, является развитие независимого, самостоятельного, критического мышления, способности к анализу и синтезу информации и ее оценке на основе собственного знания» [2, с. 147].

Исходя из этих предпосылок мы попытались разработать подходы к конструированию педагогических практик литературного образования, направленных на развитие новой грамотности читающих подростков в процессе продуктивной деятельности, организованной в условиях электронной образовательной среды как наиболее релевантной для этой цели. В рамках выполнения государственного задания по исследованию и проектированию ресурсов Московской электронной школы сотрудниками лаборатории социокультурных образовательных практик была разработана модель проектирования

ресурсов МЭШ по предмету «Литература» основного общего образования, включающая в себя описание подходов к разработке модельных сценариев уроков литературы с деятельностным содержанием; образовательных результатов, достигаемых при использовании сценариев, созданных по данной модели; показателей (приемов), обеспечивающих востребованность сценариев уроков у пользователей МЭШ, а также методические рекомендации по разработке сценариев с деятельностным содержанием для педагогов.

Целью разработки модели стало создание технологии проектирования ресурсов МЭШ, с помощью которых можно организовать продуктивную деятельность обучающихся и достичь определенных предметных и метапредметных результатов.

Обоснованием выбора целевого показателя разработки модели стала продуктивная деятельность обучающихся, в результате которой ими создается некий продукт на основе прочитанного и проанализированного художественного текста, определяемая Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС ООО) следующим образом:

- «воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развёрнутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать своё досуговое чтение;
- овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т.п., формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [3].

Метапредметные результаты, на которые ориентирована предлагаемая модель, связаны в первую очередь с новой грамотностью, основанной на использовании современных, в том числе цифровых, инструментов коммуникации в повседневной жизни, учебной, исследовательской и проектной деятельности. С точки зрения предметных результатов литературного образования, в основе предлагаемой мо-

РАЗДЕЛ IV

дели лежит представление о результатах, определяемых формированием у обучающегося эстетического подхода к литературному произведению, который реализуется в анализе жанровых особенностей произведения, характеристике персонажей, сюжета, композиции, языковых особенностей текста, сопоставлении литературного произведения с его интерпретациями в других видах искусства (живопись, кино, анимация) и создании на основе проведенного анализа собственных читательских продуктов. Еще один ключевой результат продуктивной деятельности учащихся, на наш взгляд, это развитие готовности выполнять задачи, актуальные не только в рамках учебной деятельности, но и, прежде всего, для самостоятельного чтения подростка и формирования его читательской субъектности, например:

- воспринимать художественный текст и выражать свое восприятие (как интеллектуальное, так и эмоциональное),
- анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное,
- обсуждать прочитанное (как лицом к лицу с собеседниками, так и онлайн), свободно аргументируя своё мнение,
- создавать тексты (в том числе с визуализацией) – собственные высказывания и творческие продукты на основе прочитанных произведений,
- планировать своё досуговое чтение (составлять списки, искать новые произведения в соответствии со своими читательскими предпочтениями) и др.

В конечном счете предметные и метапредметные образовательные результаты не ограничиваются перечисленными выше, в целом они опираются на ФГОС ООО, но при этом могут быть достаточно разнообразными и зависеть от целей и установок конкретного учителя в отношении конкретного класса.

Предлагаемая модель ориентирована на базовый уровень подготовки обучающихся, но сценарии, разработанные в соответствии с ней, могут использоваться и на углубленном уровне.

Сценарии, создаваемые по данной модели, характеризуются:

- деятельностным содержанием,
- активным использованием внешних информационных и образовательных ресурсов, знакомство с которыми позволит обучающимся самостоятельно пользоваться ими в повседневной жизни (не по заданию учителя, а по собственной инициативе),

- обращением к интерпретациям литературных произведений другими видами искусства,
- наличием творческих заданий и интерактивных элементов,
- наличием ссылок на источники информации, с которыми учителя и учащиеся могут ознакомиться более подробно.

Модель предполагает намеренный отказ от тестовых заданий и тренировочных упражнений как нерелевантных для деятельностного содержания сценариев.

Сценарии, разрабатываемые по данной модели, сконструированы в логике SAM (School Achievements Monitoring) [4] в соответствии с уровнями сформированности предметных результатов: формальным и предметно-рефлексивным (задания, соответствующие функциональному уровню, в МЭШ трудно применимы в силу высокой сложности и субъективности их проверки). При этом задания должны быть сформулированы так, чтобы их можно было выполнить как на формальном (действие по предложенному образцу на знакомом, т.е. программном материале), так и на предметно-рефлексивном уровне (создание собственной модели продукта по самостоятельно выбранному непрограммному произведению). Это позволит реализовать индивидуальный подход и дать возможность каждому ученику проявить свои способности и добиться лучших результатов.

Структурные компоненты модели и их взаимосвязи представлены в формате кластера на рисунке 1.

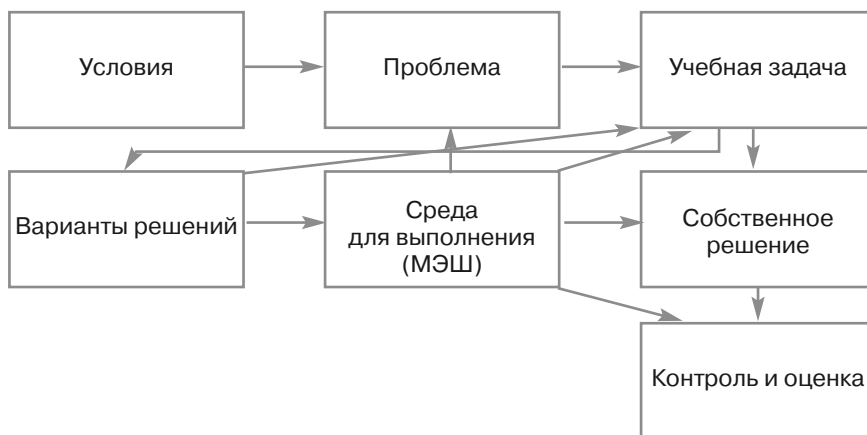


Рис. 1. Модель проектирования ресурсов МЭШ

РАЗДЕЛ IV

Структурные компоненты модели, представленные на рисунке 1, эквивалентны «этапам урока» в действующих сценариях МЭШ и располагаются в основном последовательно, последующий компонент логически вытекает из предыдущего, в то же время имеются нелинейные связи между компонентами, о которых речь пойдет ниже.

Компоненты «Условия» и «Проблема» моделируются автором сценария и составляют описание проблемной ситуации, служащей отправной точкой деятельности обучающегося. Ознакомившись с ними, ученик сам начинает формулировать для себя учебную задачу (однако основные варианты возможных учебных задач заранее прогнозируются автором сценария, что находит отражение в методических материалах, отображаемых на экране учителя). В этом ученику также помогают предложенные в сценарии примеры решений (в частности, продуктов, созданных на основе литературных произведений), напрямую не связанных с данной проблемной ситуацией, но позволяющих нащупать некоторые возможные пути решения поставленной проблемы.

Предлагаемые варианты решения не обязывают ученика следовать именно им, а лишь дают возможность действовать по аналогии (формальный уровень предметных результатов) либо, ознакомившись с разными вариантами, найти свой способ решения (предметно-рефлексивный уровень). На этапе решения осуществляется выбор произведений, соответствующих заданному в проблемной ситуации параметру (тематика, автор, жанр, литературное направление/течение и др.). Решение, как правило, реализуется в некоем читательском продукте, созданном на основе выбранного произведения(-ий) и сопровождающем тексте, поясняющем, как использование продукта позволяет решить поставленную проблему.

Компонент «Среда для выполнения» неслучайно занимает центральное положение в схеме – среда в данном случае оказывает огромное влияние на деятельность ученика: постановку учебной задачи, ее решение, контроль и оценку ее выполнения. Если для решения учебной задачи не требуется цифровая среда, то проблемная ситуация не соответствует данной модели и ее использование не приведет к ожидаемым результатам. Таким образом, среда оказывает влияние и на то, какой должна быть предлагаемая ученику проблема.

С другой стороны, данная модель требует создания в среде МЭШ дополнительных возможностей, без которых ее внедрение будет весьма затруднено. Во-первых, внутри МЭШ необходима среда («цифровой класс»), в которой ученики смогут загружать свои работы (файлы), знакомиться с работами одноклассников, оценивать («лайкать») и комментировать их, задавать вопросы и отвечать на них, устраивать онлайн-обсуждения и др. Во-вторых, для продуктивной онлайн-работы с художественным текстом необходима среда, где можно дополнять текст комментариями (к выделенным пользователем фрагментам – от одной буквы до нескольких абзацев), изображениями, ссылками на информационные, видео- и аудиоресурсы и др. Подобные сервисы предоставляют Google (Диск, Документы и т.п.), Social-Book и др., но их использование в школьной практике не всегда удобно и безопасно, кроме того, их возможности довольно ограничены.

Последний компонент модели, «Контроль и оценка», также тесно связан со средой. Загруженные материалы оцениваются не только учителем (на основе заложенных в сценарии критериев), но и другими учениками, выполнявшими те же задания, и самим обучающимся – в сопоставлении с работами его одноклассников (технология формирующего (развивающего) оценивания). Причем самооценка и самоконтроль предшествуют взаимной оценке и оценке работ учителем. Таким образом, по итогам самооценки ученик может доработать свой продукт, прежде чем загрузить его.

Востребованность сценариев уроков по данной модели обеспечивается наличием следующих показателей:

- возможность организовать продуктивную деятельность обучающихся,
- возможность познакомиться с большим количеством внешних информационных и образовательных ресурсов, связанных с книгами и чтением,
- обращение к интерпретациям литературных произведений другими видами искусства,
- наличие творческих заданий и интерактивных элементов,
- информационная насыщенность сценариев за счет активного использования внешних ресурсов,
- преобладание в сценариях заданий и вопросов для самостоятельной работы обучающихся, в том числе работы в группах,

РАЗДЕЛ IV

- широкое использование наглядных материалов (иллюстрации, видеофрагменты художественных и обучающих фильмов и др.),
- введение в преподавание литературы технологий формирующего (развивающего) оценивания,
- привлекательный и узнаваемый стиль оформления сценариев.

Как уже говорилось выше, ключевой особенностью сценариев с деятельностным содержанием, разрабатываемых по описанной выше модели, является их нацеленность на организацию продуктивной деятельности обучающихся, в результате которой ими создается некий продукт на основе прочитанного и проанализированного художественного текста. Для разработки сценария необходимо определить образовательный результат этой продуктивной деятельности, ее содержание, включая конечный продукт и критерии его оценки.

Переходя к содержанию деятельности, которая позволит достичь желаемых результатов, следует отметить, что сценарии, разрабатываемые по данной модели, предназначены главным образом для организации самостоятельной работы учащихся 5–9-х классов. Эта работа может быть организована как на уроке под руководством учителя (что более актуально для 5–6-х классов либо для более старших при условии, что у обучающихся пока недостаточно опыта и навыков самостоятельной работы в электронной образовательной среде), так и вне урока в формате домашнего задания или работы над индивидуальным/групповым проектом.

Данная модель предполагает, что самостоятельная деятельность обучающихся может быть организована как на уроке, так и вне урока в формате домашнего задания или работы над индивидуальным/групповым проектом. В связи с этим для выполнения учебных заданий достаточно ученических планшетов, а если потребуется, то на «доске» тот же самый материал может быть показан всему классу. На планшете учителя располагаются пояснения и комментарии.

Примерное содержание деятельности обучающихся в соответствии с этапами сценария, способы и приемы ее организации представлены в таблице 1.

Таблица 1. Примерное содержание деятельности обучающихся и способы ее организации

№	Наименование этапа	Деятельность обучающихся	Способы и приемы организации	Примечания
1.	Описание проблемной ситуации	Знакомство с проблемной ситуацией	Описание проблемной ситуации должно быть подано в формате рисунка с сопровождающим его текстом либо комикса с персонажами – подростками.	Без картинок проблемная ситуация, скорее всего, не будет должным образом привлекать внимание – для большинства современных подростков предпочтительна визуальная подача. Кроме того, персонажи и короткая графическая история о них позволяют создать ситуацию личного включения обучающихся.
2.	Постановка проблемы	Осмысление поставленной проблемы	Постановка проблемы может осуществляться в формате вопроса-задания «Как помочь / что можно сделать в этой ситуации?»	Второй этап является прямым продолжением предыдущего: после краткого описания проблемной ситуации следует постановка проблемы, решить которую необходимо в процессе дальнейшей деятельности.
3.	Варианты решений	Изучение предложенных вариантов решения проблемы	В сценарии должны быть предложены 2–3 ссылки на внешние ресурсы со скриншотами, в частности, на продукты, созданные другими читателями на основе литературных произведений.	Предлагаемые варианты решений должны помочь ученикам найти некоторые возможные пути решения поставленной проблемы. Эти меры не обязывают ученика следовать именно им, а лишь дают возможность действовать по аналогии либо, ознакомившись с разными вариантами, найти свой способ решения.

РАЗДЕЛ IV

<p>4. Постановка и решение учебной задачи</p>	<p>Анализ личного читательского опыта и выбор произведения/фрагмента, соответствующего заданным критериям. Определение конечной учебной задачи.</p> <p>Выполнение учебной задачи – создание собственного решения (продукта).</p> <p>Написание комментария (эссе, мини-сочинения) к своему проекту.</p>	<p>В сценарии обучающемуся предлагается самому выбрать произведение, с которым он будет работать.</p> <p>Должны быть даны четкие критерии выбора произведения (жанр/автор/тематика и др.).</p> <p>Далее следует задание с указанием конечного продукта и его основных характеристик. Чтобы создать требуемый продукт, обучающемуся нужно самому конкретизировать задание, то есть поставить учебную задачу: что именно и в какой последовательности он будет создавать, что ему для этого нужно (выбор инструментов, среды для выполнения) и что необходимо для этого изучить и/или проанализировать.</p> <p>Все это по возможности должно быть отражено в письменном комментарии обучающегося к своему проекту, создание которого – необходимая часть задания.</p>	<p>Критерии выбора произведения могут даваться учителем в зависимости от конкретных предметных задач. Могут быть, например, заданы определенные (изучаемые на данный момент) автор или жанр, тематическое направление или художественная особенность.</p> <p>На этом этапе происходит выход в среду, работа в ней и создание собственного решения – продукта. Работа над проектом может вестись в любой другой цифровой среде (приложении), например, в инструментах Google либо других бесплатных средствах (майндмэп, коллажи, мультики, заметки на полях и т.п.). Работа также может быть выполнена на бумаге, отсканирована/сфотографирована и сохранена в виде изображения (JPEG) для загрузки. Выбор остается за обучающимся.</p> <p>Выполняя задание на формальном (базовом) уровне, обучающийся может повторить один из предложенных в сценарии вариантов решений на изученном в классе материале. Обучающиеся, владеющие предметом на предметно-рефлексивном уровне, получают возможность придумать свое решение на программном материале.</p> <p>Комментарий к проекту необходим для запуска рефлексии, формирования компетенции планирования и осуществления самостоятельной работы над проектом.</p>
---	--	---	--

5.	Оценка и доработка своего решения	Оценивание своей работы. Доработка проекта.	Обучающимся должны быть предъявлены критерии оценки, по которым они смогут самостоятельно оценить свои работы и, если необходимо, скорректировать и дополнить их перед загрузкой (развивающее оценивание).	На данном этапе обучающимся предлагается самостоятельно проконтролировать правильность выполнения поставленной учебной задачи, оценить получившийся продукт и при необходимости доработать его. Критерии оценки должны быть очень простыми, понятными учащимся соответствующего класса. Они должны соответствовать заданию (в частности, критериям выбора произведения, если они заданы) и коррелировать с критериями, по которым работы оценивает учитель (см. примечание к следующему этапу).
6.	Загрузка и взаимная оценка работ		После оценки и доработки продукт (или ссылка на него) и комментарий к нему должны быть загружены в доступную для всех обучающихся класса цифровую среду. Желательно организовать голосование лайками за лучшие работы и обеспечить возможность их комментирования. Обучающиеся должны оценить работы друг друга по уже известным им критериям и под руководством учителя обсудить свои и чужие работы.	Для загрузки и взаимной оценки работ могут использоваться бесплатные сервисы, например, папка на Google-диске или закрытая группа в социальной сети, которую заранее создал учитель и к которой учащимся должен быть предоставлен доступ по ссылке. В завершение работы над проектами необходимо организовать их «живое» обсуждение в классе под руководством учителя, в ходе которого желательно уделить внимание не только самим продуктам, но и тому, какие произведения выбрали учащиеся и какие их художественные особенности нашли отражение в проектах.

РАЗДЕЛ IV

Ниже приводятся примерные критерии оценки работ для учащихся и для учителя, на основе которых могут быть разработаны критерии, соответствующие конкретным сценариям.

Примерные критерии оценки для обучающихся

1. Соответствие заданию

Выбранное произведение/фрагмент действительно соответствует указанному в задании параметру (автор, жанр, ключевой образ, пространство и время действия и т.п.)? В ходе работы действительно создан продукт, требуемый в задании? Есть ли комментарий к проекту? В комментарии описаны этапы работы над проектом?

2. Соответствие выбранному произведению

В проекте отражены тематика, проблематика и основные образы (герои) выбранного произведения? При выполнении проекта учтены какие-либо художественные особенности произведения (сюжет, композиция, художественное пространство, художественное время, средства выразительности и др.)?

3. Авторский замысел

В работе прослеживается твой собственный авторский замысел? Какие мысли и эмоции, связанные с выбранным произведением, тебе удалось выразить своей работой?

Примерные критерии оценки для учителя (оценка в баллах)

1. Соответствие заданию

- 2 – создан продукт на основе произведения, соответствующего заданному параметру, и адекватный заданию комментарий.
- 1 – создан продукт на основе произведения, соответствующего заданному параметру, но комментарий к продукту отсутствует/не соответствует заданию.
- 0 – продукт не создан, ИЛИ создан продукт на основе произведения, не соответствующего заданному параметру (если он указан в задании).

2. Соответствие произведению

- 2 – в продукте отражены тематика и некоторые художественные особенности произведения (композиция, образы/герои, художественное пространство, художественное время, средства выразительности и др.).
- 1 – продукт отражает только общую тематику выбранного произведения.
- 0 – продукт не содержит элементов, которые соотносятся с тематикой и художественными особенностями выбранного произведения.

3. Авторский замысел

- 1 – в работе прослеживается авторский замысел обучающегося.
- 0 – авторский замысел в работе не прослеживается, она выполнена формально.

В заключение приведем примеры сценариев, разработанных по описанной выше модели. **См. цветную вкладку.**

ЛИТЕРАТУРА

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Текст] / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. (Современная аналитика образования. № 2 (19)). [Электронный ресурс]. URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf (дата обращения: 26.06.2019).
2. Короткина И.Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике [Текст] / И.Б. Короткина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3 (50). С. 132–152.
3. ФГОС основного общего образования (5–9 кл.) [Текст]. [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (дата обращения: 26.06.2019).

РАЗДЕЛ IV

4. Нежнов П.Г. Оценка результатов школьного образования: структурный подход [Текст] / П.Г. Нежнов, Е.Ю. Карданова, Б.Д. Эльконин // Вопросы образования. 2011. №1. С. 26 – 43.

О.Ф. Лишина (Москва)

Своеобразие больничных читательских практик, или По каким правилам «играть в больнице»

В статье описана практика чтения и организация литературной студии для пациентов отделений иммунологии детских больниц, выделены особенности построения читательской программы и взаимодействия с детьми.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дискуссия, социальное чтение, практика чтения, читательский клуб, коммуникация по поводу прочитанного, библиотерапия.

В течение нескольких лет в рамках программы «Яркий мир» благотворительного фонда «Подсолнух» я вела литературную студию в больницах РДКБ и ФНКЦ им. Рогачёва. В этой статье я расскажу об особенностях читателей и чтения в больницах и приведу несколько примеров удачного и не самого удачного опыта.

Немного о читателях

Говоря о своеобразии чтения с детьми в больнице, необходимо для начала объяснить, что отделение иммунологии, с пациентами которого я работала, в принципе является специфической и сконцентрированной картиной «больницы».

Дети в отделениях иммунологии, подопечные БФ «Подсолнух» – пациенты с заболеваниями иммунной системы, такими как ПИД (первичные иммунодефициты), волчанка, ЮРА (ревматоидный артрит). Эти заболевания могут проявить себя в младенчестве, а могут неожиданно появиться в подростковом возрасте. Кто-то из пациен-

РАЗДЕЛ IV

тов не знает жизни без диагноза, а для кого-то это «новость». Не считая болезни – это абсолютно разные дети, разного возраста, уровня образования, интересов и т.д. Дети в отделение иммунологии РДКБ приезжают со всей России, а значит, в палате могут быть ровесники из крупного административного центра (Махачкалы или Екатеринбург, например) и из посёлка на Камчатке.

В связи с болезнями у некоторых ребят есть запреты на посещение школы, у других же вне стен больницы – обычная жизнь, без особых ограничений, кто-то может даже заниматься спортом. Кто-то приезжает в отделение регулярно на небольшой срок, «прокататься», и спустя две недели уезжает обратно домой. Другие же ребята лежат по месяцу и более.

У детей не только разный жизненный опыт и образование (кто-то учится в первой гимназии крупного города, а кто-то – дома самостоятельно) – у них разный читательский опыт и уровень вовлеченности родителей в образование детей. Из одной мысли «он и так болеет» следуют два противоположных вывода: часть родителей стараются не нагружать ребенка ничем, не требовать высокого уровня успеваемости, другие, напротив, как будто желая доказать, что болезнь не помешает ребенку добиться каких-либо высот, берут дополнительные уроки в разных областях.

Естественно, и то, и другое – крайности, а большинство, как обычно, где-то посередине, но я пока хочу показать, насколько разные дети могут встретить волонтера в одной игровой.

Конечно, помимо перечисленных выше моментов, разницы в читательском опыте и эрудиции, важно и то, что в игровой может оказаться компания пациентов всевозможных возрастов. Можно пытаться позвать только подростков или только малышей, но, скорее всего, выйдет всё равно довольно пёстрая компания – от пяти до пятнадцати-шестнадцати. Этот вывод я сделала из собственной практики. Однажды я приготовила занятие о поэзии для детей лет с восьми, а в отделении были одни малыши. В другой раз принесла книгу «Скажи мне “Здравствуй!”» Алексея Олейникова, чтобы обсудить с ребятами традиции в их семьях и регионах, а в игровой собрались подростки, совершенно не оценившие идею (протест был против самого подхода, что они чем-то могут быть необычны или традиционны, что я буду их «изучать»). Но и возраст в отделении – показатель весьма условный. Кто-то в двенадцать будет с трудом читать (и могут быть

проблемы с письмом и речью из-за болезни), а кто-то будет знать несколько языков, интересоваться разными направлениями науки и знать все новинки литературы, о которых пишут на взрослых порталах.

Однако пациентов объединяет то, что в некоторых вопросах они будут сильно взрослее своих сверстников, а в других, напротив, младше. Простой пример: за два года нашего сотрудничества мы потеряли троих подростков. Ребята, которые живы и взрослеют, похоронили товарищей, понимая, что сами тоже в группе риска. Такой опыт, безусловно, не даётся легко. С другой стороны, те же «взрослые» пятнадцати-семнадцатилетние мальчики и девочки вынуждены жить фактически «без дверей», в палатах со своими и чужими мамами, отчитываясь по всем пунктам мамам и врачам. Для них привычно, что взрослые нарушают границы их частного пространства и контролируют образ жизни.

И последняя особенность занятий, о которой нужно сказать: неизвестно, сколько из присутствующих сегодня ребят будут здесь через неделю, кто выпишется и кто приедет. То есть планировать «продолжать» чтение одной книги вместе – практически нереально.

Попытки поддерживать отношения и создавать некое книжное «комьюнити» пациентов потерпели неудачу: уезжая из больницы, дети хотят забыть обо всём, что связано с лекарствами, капельницами и слабостью. Можно поддерживать диалог в соцсетях с подростками «на равных», но тут возникают новые вопросы, и главный из них – кто ты для этого подростка?

Кто такой «волонтёр с книгами»?

Говоря «мы приходим в отделение», важно разобраться, кто это – «мы», кто этот человек с книгами. В моём случае мы начинали совместное чтение и сочинение в рамках проекта «Журналистский клуб» в отделении. К тому моменту часть ребят были знакомы со мной благодаря другим проектам. Они знали, что я сотрудник фонда, они видели меня «в работе», и у меня были довольно внушительные запасы уважения и доверия со стороны подростков. Если я на их глазах общаюсь на равных с их небожителями – модными блогерами – и привожу в гости спортсмена «из телевизора», может быть, и правда можно мне поверить, когда я говорю, что книга – интересная. Но и они для меня были уже знакомы, не абстрактная компания, а понятный коллектив; ясно, кому и что может быть интересно.

РАЗДЕЛ IV

Однако такая ситуация скорее исключение. Волонтёр, который приходит читать с детьми в больницу, оказывается между двух крайностей: он и не учитель – дети не обязаны его слушать, но он и не клоун – не развлекать пришел. Получается ситуация сложного балансирования. В случае если волонтёр скатывается в морализаторство и попытки поучать, дети легко могут отказаться участвовать в занятии (просто встать и выйти) или вовсе высмеять происходящее. Если же мы говорим о более развлекательном формате – это сразу меняет набор книг, которые мы можем обсудить на занятии, да и сам формат их проведения. Есть разница между волонтером – преподавателем литературы, который хочет рассказать о новой книге, и молодым актёром, читающим наизусть Хармса. И то, и то вроде бы «литературная гостиная», но по сути это очень разные занятия.

Поиск баланса между «учителем» и «клоуном»

Опишу несколько кейсов, как удачных, так и не очень, которые были в моей практике. Имена героев изменены.

История 1. Тёма и Юрий Ермолаев

Книги о детях в больницах, такие как «Выдуманный жучок» Юлии Кузнецовой или «Мандариновые острова» Николая Назаркина, – совершенно не то, что хотят читать дети в отделении. Дети слишком хорошо знают больничную жизнь, у них велико желание эскапизма, хочется отвлечься, а не «расковыривать» и сравнивать. Это предупреждение к последующей истории.

Тёме было лет десять, и у Тёмы был сильный рецидив его болезни, он пару месяцев лежал в палате под капельницами, фактически привязанный к койке, похудевший и измождённый. Не мог ходить по отделению, играть с ребятами. Когда ему стало чуть лучше, его стали понемногу выпускать, а волонтеров – к нему пускать, я зашла в палату с книгой Юрия Ермолаева «Дом отважных трусишек». Мы были знакомы по новогоднему празднику, Тёма довольно живо говорил со мной о новостях отделения и камере в моём мобильном. И вот в очередной визит я принесла с собой книжку.

- А я вот тебе книгу принесла.
- О, а про что?
- Ну, там про девчонок в больнице.
- А зачем мне про девчонок в больнице?
- <Действительно: а зачем?>

– Ну, они там неплохо справляются, у них всякие приключения (говорю и понимаю, что начинаю кривить душой: это у Железного человека – приключения, а у героинь Ермолаева, конечно, просто жизнь больничная).

– Так и я неплохо справляюсь.

<Не поспоришь. Книжку я забрала.>

Тёма интересуется гоночными машинами и слушает рэп, на его странице «ВКонтакте» ролики с шумными гонками и музыкантами в кепках и золотых цепях, очевидно, ему не нужны никакие истории про больных девочек. Сейчас бы я принесла ему комиксы про гангстеров и супергероев поярче и подинамичнее.

История 2. Мальчишки и Никола Юн

На занятии с подростками взрослая, читающая и романтическая девушка Тася рассказала о книге, где героиня больна первичным иммунодефицитом, – «Весь этот мир», автор Никола Юн. Правда, оказалось, что никакого ПИД у девушки нет, просто мама её врала многие годы, а няня-медсестра эту ложь поддерживала.

– Вот ей за шестнадцать лет иммуноглобулина-то накачали! – говорит один из мальчиков, и вся игровая «падает» от хохота.

Эти дети слишком хорошо знают всё про диагнозы, лечения и уколы. Их не обманешь.

А вот что они готовы с радостью – выступить экспертами и знатоками.

История 3. Кино по мотивам Эрика-Эммануэля Шмитта

Однажды молодой режиссёр хотел снять короткометражный фильм по мотивам книги Шмитта «Оскар и розовая дама», действие которой происходит в онкологическом отделении больницы. Я пришла к ребятам за советом: как им такая идея, такие мысли, а вот такой актёр? Польщённые и спокойные подростки выслушали и запрос, и историю, и один семнадцатилетний мальчик даже прослушал аудиокнигу и высказал свои мысли после. Быть экспертом – интересно и не стыдно, не «жалко».

История 4. Полёты на Марс

Ребята всех возрастов с удовольствием «играют» в любой побег из отделения: слушают, как я читаю вслух про Марс или покорение

РАЗДЕЛ IV

Америки, рисуют набор вещей для космического путешествия, младшие старательно придумывают, какую кашу возьмут на Марс, а старшие фантазируют про то, как именно они найдут на этом Марсе воду.

История 5. «Изгои», «Братья Вольф» и «Червивая луна»

Однажды издательство Livebook подарило нам в отделение ящик книг. Во-первых, книги приехали на два дня раньше, чем я, и ребята смогли сами в них покопаться от души, полистать, выбрать что-то и начать читать. «Изгоев» одна девочка успела за два дня «проглотить», к моему приезду она готова была спорить и жаловаться, почему героя убили, а другим ребятам, конечно, стало интересно, что там за история.

Во-вторых, книги можно было забрать с собой домой. Не было нужды читать стремительно, можно было выбрать комфортный для себя темп чтения.

В-третьих, книги были довольно взрослые, и не про больницу, но про взросление, про общение детей и родителей и даже немного про гиперопеку, но в непривычных и интересных декорациях. Очень радостно было обнаружить цитату из книги в виде статуса «ВКонтакте» у одного из подростков уже после его отъезда домой.

История 6. Комиксы и яркие иллюстрации

Комиксы можно читать по очереди, передавая по кругу, и не страшно, что кто-то читает лучше, быстрее и громче другого. Многие герои и сюжеты комиксов понятны и малышам, но забавны и для довольно взрослых ребят. Мы все с удовольствием прочитали книгу комиксов Энн Дидье про Эмиля и Марго. В строгой гувернантке мадемуазель Дисциплинде дети сразу признали суровую старшую сестру-хозяйку, посмеялись над ужасной школой монстров и нарисовали собственных монстров.

Естественно, каждое занятие – уникально, и то, что сегодня идёт прекрасно, может в другой день с другим составом детей не получиться. Однако приблизительные рамки и выводы можно обозначить:

- нужно выбирать книги, которые можно прочитать за занятие (короткие рассказы, комиксы);
- быть готовыми предоставить доступ к книге (возможно, в электронном виде), оставить детям тексты после занятия;

- помнить: хорошая практика чтения книг о необычных ситуациях и приключениях, фантастики и магического реализма – и неудачи в попытках чтения о больницах;
- важно осознавать специфику аудитории, не пытаясь увлечь всех и всегда во что бы то ни стало, принимая отсутствие интереса к конкретной книге, отсутствие желания обсудить (право на молчание по Пеннаку) или нежелание читать вообще.

Главный же вывод из моей практики – важность осознания специфической роли «литературного волонтера». Волонтер – не учитель, не друг и не наставник и одновременно – в процессе занятия играет все три эти роли. Важно осознать собственную подачу, границы в общении и обсуждении книг, возможно проговорить их до начала занятий с родителями, психологом фонда, с которым сотрудничает волонтер, дополнительно проконсультироваться со специалистами. Чем менее развлекательную литературную программу волонтер хочет предлагать маленьким пациентам больницы, тем большее количество вопросов и важных ограничений необходимо решить и построить до начала курса. Однако при выборе любой программы и направления – более образовательных или более веселых, – важно не врать собравшимся в игровой и не подменять интерес и уважительное сочувствие – излишне сентиментальной жалостью.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ТЕХ, КТО ГОТОВ ПОПРОБОВАТЬ СВОИ СИЛЫ В РАБОТЕ «ВОЛОНТЕРОМ С КНИЖКАМИ»:

Книги для чтения и обсуждения:

1. Брэдбери Р. Марсианские хроники [текст] / Р. Брэдбери. М.: Эксмо, 2016.
2. Вейер Э. Марсианин [Текст] / Э. Вейер. М.: АСТ, 2018.
3. Гибер Э. Ариоль. Маленький ослик как ты и я [Текст]. / Эмманюэль Гибер; пер. М. Хачатурова. М. Бумкнига, 2017.
4. Гиваргизов А. В честь короля [Текст] / А. Гиваргизов. М. Мелик-Пашаев, 2016.
5. Дидье Э. Мэллер Э. Эмиль и Марго: чудовищные глупости [Текст] / Энн Дидье и Ольвье Мэллер. М.: МИФ, 2018.

РАЗДЕЛ IV

6. Доцук Д. Голос [Текст] / Д. Доцук. М.: Самокат, 2018.
7. Кузнецова Ю. Выдуманный жучок [Текст] / Ю. Кузнецова. М.: КомпасГид, 2016.
8. Кузнецова Ю. Где папа? [Текст] / Ю. Кузнецова. М.: Издательский дом Мещерякова, 2013.
9. Левин В. Стихи с горчицей [Текст] / В. Левин. М. Самокат, 2016.
10. Назаркин Н. Мандариновые острова [Текст] / Н. Назаркин. М.: Издательский дом Мещерякова, 2013.
11. Олейников А. Скажи мне «Здравствуй!» [Текст] / А. Олейников.: М. Самокат, 2016.
12. Юн Н. Весь этот мир [Текст] / Н. Юн. М.: Клевер Медиа Групп, 2016.
13. Хинтон С. Изгои [Текст] / Сьюзан Хинтон / пер. с англ. А. Завозовой. М.: Livebook, 2017.
14. Шмитт Э. Оскар и розовая дама [Текст] / Эрик-Эммануэль Шмитт; пер. Г. Соловьева, Д. Мудролюбовой, А. Браиловского. М.: Азбука, 2013.

Книги для волонтера:

15. Пеннак Д. Как роман / Даниэль Пеннак; пер. Н. Шаховской. М.: Самокат, 2006.
16. Романичева Е.С. Пранцова Г.В. От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: Монография [Текст] / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. М.: Библиомир, 2016. 232 с.

О.Н. Матвеевичева (Москва)

Дети сами себе книг не покупают. Книги им выбирают взрослые

С самого раннего детского возраста родители мечтают поскорее научить своих младенцев читать. Лучше, конечно, раньше, чем ходить. Каких только книжек для малышей ни придумали люди: с буквами и картинками, из плотного картона и клеенчатые, раскладушки и книжки со страницами. Все эти игрушки малыш с упоением тянет в рот, прячет за кровать, складывает в ящик с игрушками. Но однажды он вдруг понимает, что его любимое веселое стихотворение про мышонка родители каким-то образом извлекают из этой странной штуки со страницами.

И вот у малыша появились первые любимые книги, слушать которые он готов бесконечно, доводя родителей до изнеможения просьбами повторить. Многое он уже знает наизусть и даже порой искусно изображает процесс чтения. Но это пока еще книги, прошедшие строгий родительский отбор.

Как часто на родительских форумах мы читаем гневные отзывы мам и пап о самых невинных детских книгах. Под их горячую руку попадают даже признанные классики детской литературы: Чуковский, Маршак, Барто. Стихи Михаила Яснов вызывают нервную дрожь, а уж книги про появление детей на свет или про то, кто как какает, и вовсе порождают желание убить их авторов. Между тем при выборе книг для малышей речь все еще идет о строжайшем контроле со стороны родителей.

И вот сбылась мечта: ребенок научился читать. Вместе с этим приходит новая беда: умеет, но не читает! Как же так? Ведь у него столько ярких, красочных книг на полке! И все с хорошими иллюстрациями, изданы на хорошей бумаге, напечатаны крупным шрифтом! Почему? Родители в панике. Начинается борьба за чтение. Теперь уже не дети, а

РАЗДЕЛ IV

родители тащат книгу и требуют прочитать «от сих до сих». И книжки-то все такие хорошие, любимые с детства: «Тимур и его команда» Гайдара, «Приключения капитана Врунгеля» Некрасова, «Бронзовая птица» Рыбакова. Так занятие, которое, по замыслу взрослых, должно приносить радость и новые знания, превращается в скучную рутину, а то и вовсе становится ненавистным. Произведения из школьной программы по литературе не добавляют в эту картину счастливых красок. Их чтение вызывает у учеников отторжение: почему я должен это делать?

У современного читателя выбор книг огромен, но родители зачастую по-прежнему ограничиваются лишь тем, что нравилось им самим в детстве.

В каком возрасте ребенок выбирает свою первую книгу самостоятельно? Некоторые так и не дорастают до этого момента, навсегда усвоив, что чтение – это очень скучно. Огромный пласт переводной детской литературы проходит мимо внимания родителей, редко кто из них позволит выбрать ребенку ужастик или книгу о вампирах, а уж о графических романах или комиксах и говорить нечего. Между тем современные издатели предлагают детям и подросткам огромный выбор книг на любой читательский вкус.

Захватывающие приключения («Мам, подбери мне книгу, такую же интересную, как “Ванго”»), душевные истории («Тоня Глимердал» и «Вафельное сердце»), фэнтези и мистика (Нил Гейнман, Клайв Льюис, Джоанн Роулинг), серьезные проблемные тексты («Пик» Роланда Смита, «Я не верю в монстров» Сашара Луиса), книги, которые поднимают самые сложные вопросы («Скажи, Красная шапочка» Беате Терезы Ханика), истории о подростках и их проблемах (А. Жвалевский и Е. Пастернак) – выбор у современного читателя невероятно широкий, но выбирают ли сами читатели?

Где граница, по которой проходит водораздел между детской и взрослой литературой? Почему взрослые, требующие от детей чтения выбранных ими книг, не читают те, что выбирают сами дети? Между тем, как только мы начинаем покупать детям издания, в которых текста больше, чем картинок, мы с удивлением понимаем, что вполне можем с интересом читать их и сами, потому что детской эта литература называется только потому, что действуют в ней дети, а во всем остальном это вполне взрослые проблемы и вопросы. Герои переживают и смерть, и предательство, и разочарования. Все то же, что и во взрослом мире. Поттериана – это для детей или для взрослых?

Все это не делает книги, которыми взрослые увлекались в детстве, ни плохими, ни устаревшими. Эти истории порой органично вливаются в круг детского чтения, когда для них приходит время, когда они не представляют собой списки для обязательного чтения, когда один ребенок, прочитав что-то, советует почитать это другому. И тогда выбором книги, наполненной увлекательными, затягивающими событиями, вдруг становится «О дивный новый мир» Хаксли – книга, которую принято считать уже совершенно взрослой.

<Неожиданное послесловие со страницы фейсбука (<https://www.facebook.com/matveevicheva> 11 июля 2019 – прим. ред.)>

Когда я писала эссе для магистратуры, неожиданно для себя одной из главных идей я сделала мысль о том, что дети сами себе книг не покупают. Книги им выбирают взрослые, и довольно долго.

В этом смысле очень важно было то, что делал для нас Бампер, например. Или, я помню, несколько раз мы звали Евгений Карпов (Eugene Karпов), Женечка привозил самые разные книги, рассказывал о них, а потом дети могли купить то, что было для них интересно. Сами, без родительского контроля.

Мне было немного неловко просить родителей давать детям в эти дни деньги на книги. Но у меня всегда были особые отношения с родителями класса, порой я покупала книги, а родители потом отдавали деньги.

Мне тогда в голову не приходило, насколько важно то, что мы делали. Ведь именно эти книги дети прочитывали. С кем-то мы обменивались, кому-то я что-то давала почитать из того, что купила сама.

Такие истории очень важны, ведь действительно книги не одежда, важно научиться выбирать их как можно раньше. Впрочем, я и про одежду думаю так же.

Н.И. Соляник (Москва)

Книга учит?

Недавно в ходе кулуарного обсуждения финальных работ детей – участников конкурса «Книжный эксперт XXI века» мне пришлось задуматься над тем, почему фразы «книга учит», «книга воспитывает», «книга заставляет задуматься» и даже «хорошие книги несут свет» вызывают огромную неприязнь некоторых взрослых членов жюри и, в общем, заслоняют собой весь остальной текст очень неплохих, вдумчиво и аргументированно написанных работ ребят. Или использование детьми привычной школьной лексики учителей и учебников воспринимается взрослыми как шаблонное мышление, или теперь книга не учит и не воспитывает? Конечно, слова «обучение», «воспитание» давно обесценились и даже приобрели негативный оттенок. Думаю, это связано с веками насилия и ограничений при осуществлении этих, несомненно, благородных функций. А книга зачастую была на службе у человека. И в службе этой порой достоинства было немного.

Но чему или кому служит современная детская и юношеская литература? Или действительно не служит, не учит, не воспитывает? Ничего не меняет в мире растущего человека и уж тем более не меняет сам мир? Авторы рассказывают важные для себя вещи и не надеются быть услышанными? И зачем тогда вообще нынешним детям художественные книги? Как бы наивно ни звучали эти вопросы, мне нужно было найти свой ответ на них. Сначала честно призналась себе, что книги – мои учителя и воспитатели с детства и, надеюсь, навсегда. Страшно даже представить, что вдруг не смогу слышать книги, учиться у них, быть благодарной им. Конечно, меня книги ещё и развлекают, и отвлекают, доставляют удовольствие и порой – небольшое огорчение.

Я все же предполагаю, что установка «книга учит и воспитывает» (замена ее на лексически нейтральные «книга рассказывает» и др. по сути ничего не меняет) прочно сидит в головах и сегодняшних авторов, пишущих для детей. Этому я и хочу найти подтверждение. Попробую только бегло охватить взглядом некоторые книги, вышедшие у нас в последние лет пятнадцать.

Возникает ощущение, что чем для более старшего возраста пишется книга, тем более свободен автор не «учить» и не «воспитывать». В книгах для юношества уже сложно так запросто определить, «чему она учит». Но есть и немного другая история с книгами для детей и подростков. Мне радостно, что есть авторы, которые справляются с задачей рассказать подростку, что главное в человеке – это человечность, что человек – это уникальное и драгоценное творение и что очень важно учиться быть самим собой, что проблема выбора будет всегда. Также оказалось, что современные авторы рассказывают детям (видимо, не учат, а просто советуют) и о множестве полезных и практичных вещей: и как найти работу, как победить панические атаки, как найти выход из той или иной жизненной ситуации, как общаться и взаимодействовать со своими сверстниками и многому другому. И мне такой подход очень симпатичен. Ряд хороших книг рассказывает о нашей истории, их посыл вполне очевиден для ребенка. А еще авторы включают в свои тексты познавательно-энциклопедические сведения о предметах и явлениях, о разных книгах. Не боятся затрагивать даже самые сложные проблемы, например детских суицидов, секса, наркотиков. Так и говорят, что «эта книга прививка против наркотиков». Иными словами, книга учит, что наркотики – это плохо. Я считаю, что нужен огромный талант, здравомыслие и четкая личностная позиция, чтобы браться за такие темы.

Получается, что наши современные авторы (известные мне) учат и воспитывают в полной мере в зависимости от имеющегося писательского таланта. Мне даже показалось, что обучающая и просвещающая составляющая у современных авторов даже несколько чрезмерна, идёт в ущерб художественности произведения.

Да ведь и качественно развлечь может только та книга, которой удалось открыть ребенку что-то новое и важное, созвучное и актуальное на данный момент. Иными, непопулярными теперь словами говоря, научила чему-нибудь, включила свет понимания там, где раньше была тьма. Как бы пафосно это ни звучало. Мне кажется, отечественное фэнтези неплохо справляется и с этой задачей.

РАЗДЕЛ IV

Конечно, вопросы «чему учит эта сказка», «что хотел сказать автор», «как нужно прочитать первую строфу» из рабочей тетради школьницы младших классов к учебнику чтения или из ВПР с одной единственной строкой для единственно правильного варианта ответа вызывают у меня ступор, бессилие, возмущение, недоверие и страх. Приходится объяснять девятилетнему ребёнку: чтобы получить хорошую оценку, нужно назвать единственно правильный ответ. И при некоторой тренировке эти ответы легко угадываются. Так устроено обучение в школе. Стыдно, но приходится соответствовать. О пользе и гуманности такого обучения говорить не приходится. И это страшно.

Но все же думаю, что хорошая детская книга не может опосредованно не учить и не воспитывать. Только как бы избавиться от страха быть обучаемым и воспитуемым даже книгой?

РАЗДЕЛ V

ПОЧИТАТЬ И ПОИГРАТЬ

Книга и игра иногда оказываются связаны прямо – темой. Щелкунчик, Пиноккио, Буратино, Суок, Винни Пух – куклы и игрушки, ставшие ключевыми образами детской литературы. Загадки, игры в слова, неологизмы прочно вошли в самые популярные приемы создания произведений для детей. Три статьи о том, как игры и игрушки бывают представлены в книгах и детских журналах, рассказывают об этих явлениях в исторической перспективе.

М.А. Сазоненко (Москва)

Гендерный аспект в детской игровой культуре советской эпохи на примере детских журналов (1920 — 1980-е гг.)

Работа посвящена гендерному анализу детских игр и материала для творчества советского периода. В качестве источников использованы журналы для детей, издававшиеся в период с 1920-х по 1980-е годы, такие как «Чиж», «Еж», «Сверчок», «Мурзилка», «Пионер», «Юный техник» и «Веселые картинки». Был проведен сравнительный анализ данного материала в разные временные периоды с учетом гендерных установок и с опорой на развитие советской педагогической мысли.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендерный порядок, детские журналы, игры, творчество, педагогика

На фоне происходящих в современном мире социальных, культурных, политических и экономических изменений содержание гендерных ролей подвергается трансформации. Однако во многих культурах по-прежнему мужчины и женщины воспринимаются как обладающие противоположными личностными и поведенческими качествами.

Процесс социализации включает в себя усвоение культурных норм и освоение социальных ролей, в том числе и гендерных [см. подробнее: 4]. Для детей младшего возраста этот процесс непосредственно связан с игровой культурой, которая занимает важное место в жизни ребенка. Через игры и творческую деятельность ребенок может освоить многие элементы и виды человеческой деятельности, в том числе и профессиональной. Игровая культура – это важная часть детского мира, уменьшенная копия мира взрослых из

различных его сфер – семья, труд, природа, техника, – помогающая в дальнейшей социализации. Отсюда следует и то, что гендерное разделение в трудовой деятельности и ролей внутри семьи также происходит в процессе игры и творчества.

Стереотипные представления о «мужских» или «женских» профессиях, включающие женский неоплачиваемый домашний труд и мужской оплачиваемый, до сих пор присутствуют у значительной части общества. В этом отношении советский период в целом характеризуется разделением ролей мужчины как кормильца семьи, чей социальный статус определялся положением на работе, и женщины, также работающей, но основную ответственность несущей за домашнее хозяйство. Гендерные идентичности советского времени до сих пор оказывают существенное влияние на поведение людей [см. подробнее: 1].

В советский период государство делало особый акцент на воспитании нового поколения и именно в ребенке видела строителя будущего социалистического государства. Отсюда – пристальное внимание к повседневности детей, определенный заказ на детские игрушки. Между тем, если говорить о советском периоде в целом, то он характеризуется скорее утилитарным отношением к детскому творчеству, а игра рассматривалась как нечто присущее самым маленьким детям [см. подробнее: 4].

Журналы и газеты в советское время были самым доступным и популярным источником информации и пропаганды для советских детей. Детская игровая культура и материалы для творчества, представленные во всем многообразии на страницах детских журналов («Чиж», «Еж», «Мурзилка», «Сверчок», «Пионер», «Юный техник» и «Веселые картинки» и пр.), были самым доступным для детей источником игр, игрушек, материалов творчества и развития.

Гендерный порядок (система социальных взаимодействий между полами, организованная по формальным и неформальным правилам) в Советской России (1917–1991) формировался и насаждался государством, то есть имел этатистический (от франц. *etat* – государство) характер. Создание «новой женщины» и «нового мужчины», новых отношений между полами началось в первые дни советской власти и в дальнейшем шло по пути вовлечения женщин в общественное производство и политическую жизнь, государственного регулирования семьи, формирования дискурсов, интерпретирующих женственность и мужественность [см. подробнее: 2].

РАЗДЕЛ V

Опираясь на предложенную Е.А. Здравомысловой и А.А. Тёмкиной [2] периодизацию гендерного порядка в СССР, можно выделить условно три этапа:

1. Период экспериментов в сфере сексуальности и семейно-брачных отношений (1918 – 1930-е гг.), или период политической мобилизации женщин.
2. Период тоталитарной андрогинии (1930-е – середина 1950-х гг.), или период экономической мобилизации женщин.
3. Период либерализации гендерной политики (середина 1950-х – конец 1980-х гг.).

На каждом из этих этапов изменения в области гендерных установок находили свое отражение в мире детства, что можно обнаружить, анализируя детскую игровую культуру. Нельзя также не учитывать влияние на детские игры и творчество развитие педагогической мысли в СССР, которая прошла непростой путь, начиная с разнообразных экспериментов начала 1920-х годов, унификации 1930-х, кризиса послевоенных лет, различных последующих реформ и появления новых форм школьного и внеклассного образования.

Период экспериментов (1918 – начало 1930-х гг.)

Этот период характеризуется большевистским экспериментированием в сфере сексуальности и семейно-брачных отношений. На этом этапе женский вопрос решился посредством дефамилизации и политической мобилизации женщин. В 1918 году государство юридически признало гражданский брак. На смену религиозным институтам, регистрировавшим браки, были введены ЗАГСы, а вслед за этим последовала ликвидация статуса незаконнорожденных детей – государство объявляло их права равными правам законнорожденных детей. Наконец, женщины получили официальное право на развод, аборт был легализован [см. подробнее: 2]. Женщины начали приобретать права, о которых говорили большевики в период подготовки революции, но на самом деле эти мероприятия были направлены на политическую мобилизацию женского населения, укрепление государственной власти за счет включения все большего населения страны в политическую борьбу. Эксперименты в области гендера происходили также и в сфере детской игровой культуры, на-

пример в 1930-х годах, когда реализация равенства полов происходила через использование кукол в играх мальчиков в детских садах Наркомпросса [см. подробнее: 4].

Несомненный интерес в этом отношении для анализа политики нового государства представляют настольные игры, являющиеся приложениями к детским журналам и получившие более широкое распространение в силу доступности для массового читателя. Большая часть подобных игр имела идеологическую направленность, выраженную уже в названиях: «Химическая война», «Революция», «Красные и белые», «Электрификация», «Дадим сырье заводам», «Путешествие на аэроплане по СССР», но также встречаются игры общеобразовательного содержания: «За здоровый быт», «Зоологическое лото», «Под водой», «Сбор плодов» и др.

В 1920-е годы народный комиссариат просвещения организовал программно-методическую работу, и результатами этой работы были программы и планы общеобразовательной школы, составленные на основе принципов комплексного построения учебного материала (по темам и направлениям, а не по учебным предметам и дисциплинам). В этих комплексных программах были попытки увязать обучение с окружающей жизнью, противостоять формализму традиционной школы, поощрить познавательную деятельность учащихся путем так называемых активных методов («активно-трудо­вой», «исследовательский», «лабораторный», «экскурсионный» и пр.). Эти нововведения также можно обнаружить в специальных приложениях к таким журналам, как «Чиж», «Ёж», «Мурзилка», представлявших собой листы для вырезания с большим количеством фигур и элементов, объединенные одной темой: «Цирк», «Театр», «Кинотеатр», «В деревне», «На даче», «Деревенское стадо», «Кооператив», «Первомайская демонстрация» и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство игр раннего советского периода представленных в журналах, не имели ярко выраженных гендерных характеристик и ставили перед собой скорее дидактические и идеологические задачи.

Период тоталитарной андрогинии (1930-е – середина 1950-х гг.)

Учитывая критику понятия «тоталитарный» применительно к периоду сталинского правления в Советской России, возможно, целесообразнее его обозначить как период униформы, или период спортивно-трудо­вого

РАЗДЕЛ V

воспитания. Это время представляет собой попытку со стороны государства создания бесполого советского человека. И если ранний период характеризуется политической мобилизацией женщин, то здесь мы наблюдаем в отношении женского вопроса мобилизацию индустриальную, когда господствует образ «работающая мать».

На этом же этапе происходит «великий перелом» гендерного порядка (1929–1934 гг.), которому соответствует традиционалистский откат в политике семейно-брачных отношений (повышение статуса брака, запрет аборт, социальная поддержка материнства). В связи с этими изменениями укрепляется гендерный образ женщины, имеющей две социальные роли: работница и мать [см. подробнее: 2]. Государством формируется движение за овладение женщинами мужскими профессиями (трактористки, летчицы, водителя общественного транспорта), то есть сферой неженского – в традиционном понятии – труда. Женщины работали комбайнерами на селе, строителями и железнодорожниками, водителями трамваев, грузовиков, машинистами подъемных кранов. Новые изменения гендерного порядка затронули также и школу путем введения в 1943 году раздельного образования взамен совместного обучения детей обоих полов, принятого Наркомпросом еще в 1918 году [см. подробнее: 3]. Данный шаг, по всей видимости, помогал более эффективно внедрять дисциплину военно-патриотического образования для мальчиков.

В педагогике этот период характеризуется борьбой против упомянутого выше комплексного метода проектов и введением предметного распространения учебного материала. Образование на этом этапе происходит в целом по схеме: «знание – навыки». Сороковые годы характеризуются ориентацией на патриотическое и военное воспитание, а также на общественно полезный труд учащихся. В это же время возникает тимуровское движение, оказавшее большое влияние на детскую субкультуру последующих десятилетий.

В отношении игровой культуры политика советского государства в этот период была преимущественно ориентирована на то, чтобы играми для ребенка были настоящие инструменты в целях прививания навыков труда, и это было вызвано в том числе и малой доступностью игрушек для большей части населения. Значительно сократилось число выпускаемых журналов, а в тех, что были, мы по-прежнему не найдем игры или материалы для творчества отдельно для мальчиков или для девочек. В журналах этого периода мы теперь не встретим красочных приложений для вырезания и

настольных игр, а «игровой», если так можно сказать, материал 1930-х – начала 1950-х годов представлял собой практические инструкции для создания предметов быта: «наборы для шитья», «самый простой компас», «украсим ёлку сами» и др. Также журналы изобилуют полезными практическими советами, например, «прочная штопка чулок», «как сделать лыжные ботинки непромокаемыми» или «как клеить резину» и т.д.

Ориентация на спортивное воспитание повлекла за собой появление рубрик с гимнастическими упражнениями, а также с шахматными задачами, впоследствии просуществовавших многие десятилетия. В детских журналах этого периода появляется много игрового материала для развития логики и мышления: ребусы, кроссворды, «путаницы», лабиринты, загадки и истории в картинках. Среди этого материала особый интерес представляют рисованные задачи, появившиеся в конце 1930-х годов и явно имеющие актуальный для того периода потенциал в развитии шпионских качеств разведчика, такие как «Кто живет в этих комнатах», или «Отыщи на карте», или «Загадочные картинки» («Сверчок» 1937 год, «Пионер» 1939 год).

Хотя период тоталитарной андрогинии и характеризуется созданием «бесполого» советского человека, труженика и товарища, в детской культуре наблюдается явный дисбаланс в сторону игр и занятий, традиционно присущих мужчинам.

Период либерализации гендерной политики (середина 1950-х – конец 1980-х гг.)

К концу 1950-х годов активная трудовая мобилизации женщин завершена, и внимание государства переключается на уровень рождаемости, который в эти годы внушал тревогу. Получила развитие тенденция, сформировавшаяся еще в послевоенные годы, когда репродукция стала рассматриваться как главный долг женщины, более важный, чем работа. Гендерный образ советской женщины в это время выглядит довольно противоречиво: с одной стороны, «женщина-мать» с набором женственных, фемининных качеств, с другой – образ «женщины-труженицы» предполагал также наличие маскулинных качеств. В этот период, а также далее и в постсоветское время, женщина постоянно испытывала ролевой конфликт, балансируя между бытом, детьми и работой. Что же касается мужчин, то в поздние советские десятилетия (1970–1980-е гг.) эволюция гендерного порядка привела к ситуации, которую можно охарактеризовать как «кризис маскулинности» [см. подробнее: 2].

РАЗДЕЛ V

В период оттепели происходит восстановление частной жизни, когда расселяются коммунальные квартиры, семьи получают жилье и, что еще более важно, у ребенка появляется свое личное пространство для учебы, творчества и игр. Актуализация образа женщины-матери, «хранительницы домашнего очага» отражается и в детской культуре, на страницах детских журналов этого периода мы все чаще встречаем вырезных кукол, выкройки одежды, рецепты, появляется множество рубрик по разным видам рукоделия.

В этот период партийно-идеологическое давление на педагогическую науку постепенно слабело, хотя по-прежнему присутствовала доминанта коллективного над индивидуальным и общественного над личным, все же акценты смещались в сторону индивидуального. Это способствовало восстановлению былых гуманистических традиций, наиболее значительный вклад в этом направлении внес В.А. Сухомлинский. В конце 1950-х годов появляются различные формы внеклассной работы: дворцы и дома пионеров, станции юных техников и юных натуралистов, музыкальные, художественные и спортивные школы. Вследствие этого, а также по причине развития производства игрушек детский журнал перестает быть одним из немногих источником игр и творческих занятий для детей и становится все больше полем для развлечения и средством для времяпровождения.

В конце 1950-х – начале 60-х гг. в школах и внешкольных учреждениях получила широкое развитие творческая работа по созданию приборов, моделей и различных технических устройств. При поддержке множеством детских изданий, в том числе газетой «Пионерская правда», журналами «Юный техник», «Моделист-конструктор», «Знание – сила» и «Техника – молодежи», техническое творчество завоевало популярность у большого количества советских мальчиков. На страницах этих журналов мы можем видеть инструкции по сборке моделей авиационных, автотранспортных и др. Эти издания должны были не только способствовать росту научно-технических кадров, но отражать успехи государства в сфере освоения космоса, развитии науки и техники, а также отражать оптимистическое видение будущего, атмосферу обороны и большой стройки [см. подробнее: 6].

Период либерализации гендерной политики характеризуется возвратам к традиционному содержанию понятий гендерных ролей, что отразилось на игровой части детских журналов через разделение игр и занятий для девочек и для мальчиков.

В заключение можно сказать, что детская периодика занимала важное место в детской повседневности советского ребенка, а игровая составляющая детских журналов имела большую популярность среди детей. Представленные на страницах детских периодических изданий материалы для игр и творчества отражали те гендерные установки, которые господствовали в советском обществе, начиная с экспериментов в области гендера и заканчивая возвратом к традиционному их содержанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутовская М.Л. Власть, пол и репродуктивный успех [Текст] / М.Л. Бутовская. Фрязино: Век 2, 2005. 64 с.
2. Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А. 12 лекций по гендерной социологии: учебное пособие [Текст] / Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. 768 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений [Текст] / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2005. 512 с.
4. Костюхина М. Записки куклы. Модное воспитание в литературе для девиц конца XVIII – начала XX века [Текст] / М. Костюхина. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 304 с.
5. Кравченко А.И. Социология: учебник [Текст] / А.И. Кравченко. М.: Логос; Екатеринбург: Дел. кн., 2000. 384 с.
6. Кукулин И. Периодика для ИТР: советские научно-популярные журналы и моделирование интересов позднесоветской научно-технической интеллигенции [Текст] / И. Кукулин // Новое литературное обозрение. 2017. № 145. С. 61–85.

М.В. Каширина

Игры и игрушки детской литературы: несколько книг в дополнение к классическим повестям

Статья посвящена актуальной теме детского чтения – отражению игры и игрушки в книгах для детей. Обозначен круг хрестоматийных произведений по теме исследования. Представлена попытка обосновать мотив игры и игрушки в некоторых современных книгах для детей, которые ранее не рассматривались с этой точки зрения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская литература, детское чтение, детская игра, игрушки, куклы.

Феномен игры и игрушки как её неотъемлемой части давно укрепился в мире литературы. Образы игрушек человек наделяет символами и метафорами, сравнивая себя с куклой, а жизнь – с театральным действием. Авторам художественных произведений опора на образ куклы позволяет символически описать действительность, это характерно для произведений, адресованных преимущественно взрослому читателю, например, произведений Э.Т.А. Гофмана, В. Набокова, Д. Рубиной. Исследователями детской литературы неоднократно предпринимались попытки обосновать игровую составляющую книг для детей. В книжных обзорах, посвященных этой теме, мы встречаем повести Алана Милна («Винни-Пух и все-все-все»), Астрид Линдгрен («Пеппи Длинныйчулок»), Льва Кассиля («Кондуит и Швабрация») и других авторов, о которых не раз написано в контексте исследования детской игры [4]. С одной стороны, писатели (классики и современные авторы) стремятся описать досуг ребенка, передать атмосферу времени, с дру-

гой – их вниманием овладевают предметы детской игры. Зачастую именно игрушка оказывается в центре повествования или становится героем книги. Нам представляется важным осветить обе стороны этого феномена и чуть полнее раскрыть тему игры в контексте детской литературы.

Начнем с игр-фантазий, которые свойственны каждому ребенку. Такой игрой начинается история, написанная и проиллюстрированная Морисом Сендаком в книге «Там, где живут чудовища». Перед сном «Макс нарядился волком и устроил шурум-бурум. А потом бурум-шурум» [11, с. 3–5]. Мальчик изображал из себя страшного зверя и так разыгрался, что «в комнате стал расти лес <...> И потолок превратился в кроны деревьев. А стены – в целый мир» [11, с. 9–12]. Начало этой истории – прекрасный пример детской фантазии. «Ребенок, – как отмечает Л.С. Выготский, – может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует» [2]. Это свойство детской фантазии хорошо передано художником. По мере развития сюжета увеличивается пространство, занимаемое иллюстрацией на странице, – фантазия уводит главного героя от действительности. В кульминационный момент рисунки занимают уже несколько разворотов, а к завершению истории снова уменьшаются и вовсе отсутствуют на последней странице. Благодаря динамике, созданной Морисом Сендаком, читатель постепенно становится участником игры Макса и также постепенно из нее выходит.

Часто в играх дети используют сюжеты прочитанных книг, изменяя их, дополняя выдуманными событиями или героями. Похожая игра становится сюжетным компонентом рассказа «Затейники» Н. Носова, где поводом к детской затее стала прочитанная ребятами сказка о «Трех поросятах». Переноса сюжет всем известной сказки в пространство дома, ребята «бегали по комнате, прыгали и кричали: – «Нам не страшен серый волк!»» [9, с. 3], затем «стащили с кровати одеяло и завесили им стол. Вот и получился дом» [9, с. 3]. Дети интерпретировали сказку исходя из своего читательского опыта, а разыгравшись, так вжились в роль, что «к столу подойти всё-таки боялись: вдруг из-под него серый волк вылезет!» [9, с. 5]. Рассказ Н. Носова демонстрирует свойственное для детской фантазии перенесение образов на окружающие предметы, присвоение ребенком сюжета книги и его индивидуальную интерпретацию.

РАЗДЕЛ V

Игра-фантазия позволяет героям рассказов Анны Катрины Вестли «Папа, мама, бабушка, восемь детей и грузовик» кардинально изменить детскую, сотворив из целого дома корабль, а из детской – его палубу. В ход идут подручные материалы: «...на пороге лежала большая гладильная доска. Чтобы попасть на корабль, надо было пройти по этой доске» [1, с. 149], как по трапу. «Кровати были застелены, как койки в матросском кубрике. Под потолком висел громадный парус. Папа сметал его из всех восьми детских простыней» [1, с. 150]. Как ни странно, родители охотно поддерживают детскую фантазию. Они же становятся инициаторами игры в корабль, организуя для детей праздник и задействуя все пространство дома.

Поддерживать детскую фантазию очень важно. Как отмечает М.В. Осорина, «способность к воображению дает ребенку совершенно новые степени свободы. Она позволяет ему быть чрезвычайно активным и самовластным в удивительном внутреннем мире психики» [10]. Хороший пример тому – выдуманная страна «запретельно невероятной, исключительно неповторимой, потрясающей, ни на кого не похожей Маулины Шмитт». Игра-фантазия позволяет автору трилогии Финну-Оле Хайнриху раскрыть внутренний мир героини. Маулина моделирует реальность, в которой ей удобно существовать – Мауляндию. В своей фантазии девочка не ограничивается домом, а выходит за его пределы, присваивая себе пространство вокруг здания. Все, что ее окружало: растения, синеватый диван, черно-белая зебра, двор, ореховое дерево и груша, непролазная живая изгородь, пещера с подземным ходом под названием «Маущера». Иначе говоря, «Мауляндия» состоит из обычных для взрослого человека, но значимых для взрослеющего ребенка вещей.

Учитывая способности детского воображения, заметим, что в игре ребенок может использовать любую безделушку, которая окажется для него доступной. В автобиографической повести Ульфа Старка «Маленький Ульф» автор описывает игру в «спрячь ключ». По правилам этой игры, которые объясняет папа Ульфа, «кто-нибудь прячет ключ, а остальные спрашивают: птица, рыба или посерединке? Если ключ выше моего носа, то птица. Если ниже моих колен – рыба. Все остальное – посерединке <...> Если вода подходит близко к ключу, остальные кричат “горячо!”» [12, с. 27]. Получилась своеобразная игра в «горячо – холодно».

Надо признать, что игра, основанная на фантазии и детском воображении, – одна из самых распространенных в детской литературе. Внимание детским забавам и фантазиям стали уделять только в конце XIX в. и описывать (а затем и поощрять) преимущественно для раскрытия изменяющегося внутреннего мира ребенка.

Но не будем забывать: неотъемлемой частью детской игры остается игрушка. Игры с игрушками также широко описаны авторами детской литературы. Игрушки являются особым классом вещей для ребенка. «По самой своей природе, – отмечает М.В. Осорина, – они предназначены для того, чтобы воплощать, “опредмечивать” детские фантазии» [10]. На страницы книг попадают мячи, шары, шпаги и пистолеты, солдатики и куклы.

Например, подростковый роман Ференца Молнара «Мальчишки с улицы Пала» начинается с безобидной игры в «Шарики у стенки»: «Барабаш и говорит: “Пошли в музей, поиграем у стенки в шарики”. Мы пошли и стали играть. Пускали шарик, и кто попадет в другой, пущенный перед ним, тот забирает себе все» [7, с. 7]. Однако по мере развития сюжета читатель становится свидетелем игры в войну между группами подростков с четко прописанными правилами – в этом отразилось время Первой мировой войны. «Чтобы понять, о чем шла речь, надо знать, что такое “эйнштанг”. Это особое выражение пештской детворы. Когда какой-нибудь мальчишка посильней увидит ребятшек слабей себя, играющих в шарики, перышки или семечки сладких рожков (на пештском жаргоне – в “твердашки”), и захочет их отнять, он говорит: “Эйнштанг”. Это уродливое немецкое слово означает, что сильнейший объявляет шарики своей военной добычей и применит насилие против всякого, кто осмелится сопротивляться. Таким образом, “эйнштанг” – это одновременно и объявление войны. Словом этим кратко, но внушительно возвещается осадное положение, господство произвола, кулачного права и пиратского разбоя» [7, с. 9]. Таким образом, игра становится основным мотивом и подросткового романа и отражением Первой мировой войны в сознании растущего поколения.

Оружие, солдатики – очень привлекательные игрушки для мальчиков. Хорошо знакома сцена из сказки «Щелкунчик и Мышиный король», когда Франц изображает себя солдатом на коне, подаренным на Рождество, и руководит войском новеньких оловянных солдатиков. А позднее мальчик Саша в одноименном рассказе Н. Носова, когда

РАЗДЕЛ V

получил в подарок долгожданный пистолет с пистонами, сразу же убежал во двор: «как раз в это время по улице шла старушка. Сашка подпустил ее поближе – и как бабахнет из пистолета!» [8, с. 24].

Оружие становится предметом игры и братьев Келпурнии Тейт, героев книги Ж. Келли «Эволюция Кэлпурнии Тейт». В тексте детская забава демонстрируется в сцене, где «Тревис и Ламар на веранде пуляли друг в друга из пробковых ружей – играли в ковбоев и индейцев» [5, с. 257]. Подобный интерес мальчишек к военным атрибутам воплощает мечту о подвиге или военной славе.

Намного безобиднее игрушечные машинки. В рассказах «Папа, мама, бабушка, восемь детей и грузовик» Анна Катрина Вестли часто приводит сцены игры самого младшего из братьев в любимый грузовик. А мальчишки в рассказе В. Драгунского «Он живой и светится» играют с новым самосвалом: « – Ого! – сказал Мишка. – Где достал? А он сам набирает песок? Не сам? А сам сваливает? Да? А ручка? Для чего она? Ее можно вертеть? Да? А? Ого! Дашь мне его домой?» [3, с. 9].

Для девочек в детской литературе, как и в жизни, более привлекательны игры с куклами. Именно эти игрушки, которых авторы наделяют глубокими смыслами, становятся самостоятельными героями детских книг. Поэтому **об игрушках, героях детских книг**, точнее о куклах, следует сказать отдельно.

Писатели-романтики, которых со временем стало интересовать воображение ребенка, наделяли куклу особыми метафорическими значениями. К концу XIX – началу XX века «кукла становится самостоятельным литературным героем: приобретает те свойства, которыми наделяет ее детское воображение, одним словом – оживает» [6, с. 12]. Мотивом многих книг для детей становится парадигма понятий «настоящий – ненастоящий», «живой – неживой». Она наблюдается в хрестоматийных сказочных повестях, например, в «Щелкунчике и мышинном короле» Э.А.Т. Гофмана, «Приключениях Пиноккио, или Истории одной марионетки» Карло Коллоди и остается значимой в более поздних произведениях. Однако если в первой повести живое противопоставляется механическому, то в сказке Карло Коллоди с помощью образа куклы раскрываются более глубокие смыслы.

Итальянская сказка «Приключения Пиноккио, или История одной марионетки» рассказывает о деревянной кукле, которая чудесным образом оживает, проходит ряд испытаний и становится настоящим

ребенком. В России история деревянного человечка немного изменилась. Взявшись за перевод текста, А. Толстой замыслил свою, новую историю о кукле-марионетке и назвал ее «Золотой ключик, или Приключения Буратино». Сказка получилась полной противоположностью «Приключений Пиноккио» и противоречила основам тогдашней современной педагогики: сказка и свойственный ей вымысел не давали ребенку возможности мыслить рационально [13, с. 15].

В отличие от Буратино, Пиноккио с самого начала хочет стать послушным, хорошим мальчиком. По ходу сюжета он как бы эволюционирует от куклы к человеку, и этот путь, который «протянут» через всю сказку, оказывается для него нелегким. Пиноккио осваивает нормы поведения человека, порой сам себя корит за тот или иной проступок: «Прав был сверчок-говорун! Если бы я не убежал из дому и папаша был бы со мною, то я не умирал бы сейчас с голоду. Ох, какая прескверная вещь – голод!» Характерные для жанра сказки волшебные помощники Сверчок-говорун и Фея стараются отучить Пиноккио от вранья, убедить его в том, что он должен учиться. Иными словами, перед нами традиционный роман воспитания, в котором отражено формирование личности ребенка: главный герой находит себе разнообразные приключения, но тем не менее признает свои ошибки и становится настоящим мальчиком.

Перед Буратино стоит другая задача – отыскать золотой ключик и разгадать тайну, скрытую в каморке Папы Карло. Несмотря на это деревянных человечков многое объединяет. И Пиноккио, и Буратино воспринимаются юными читателями как дети. У деревянных человечков есть отцы – плотники Джепетто и Папа Карло, у Пиноккио и мать в образе Феи. Они оба доверчивые, озорные, заводные дети, придумывающие разнообразные шалости.

Два деревянных человечка стали очень популярными литературными героями, а мотив куклы (ожившей, механической, куклы-оберега) самым распространенным в литературе для детей.

Механическая кукла становится центральным персонажем сказочной повести Ю. Олеши «Три Толстяка». Она предназначена для замены живого человека, но по сюжету выходит наоборот: живая девочка Суок заменяет куклу. Таким образом, происходит замена неживого (механического) живым и наоборот. Кукла остается куклой, она оживает с помощью механизма, а не воображения или волшебства.

РАЗДЕЛ V

Вслед за механическими куклами и игрушками в литературу приходят роботы. Они олицетворяют собой эпоху прогресса, в период которой создаются технические машины, способные заменить человека в некоторых областях его деятельности. Преобладание возможностей робота над возможностями человека отражено в повестях Е. Велтистова «Приключения Электроника», Л.Ф. Баума «Тик-Ток из страны Оз», Ю. Дружкова «Приключения Карандаша и Самоделкина», Марчелло Арджилли «Приключения Кьодино-винтика» и в произведениях многих других авторов. Робот рассматривается как новое олицетворение человека и является результатом развития литературного образа куклы.

Детская литература последнего десятилетия не реже, чем классическая, обращается к образу куклы. Авторы вновь возвращаются к ее исконным значениям оберега, символа детства. Например, в повести Дины Сабитовой «Где нет зимы» кукла оберегает детей-сирот, брата и сестру. Автор воплощает в сюжете все черты куклы-оберега. Она рукотворна и передана от старшего поколения к младшему. Кроме того, сохраняется мотив живого – неживого. Кукла, созданная Диной Сабитовой, не оживает буквально, но рассуждает, разговаривает с героями повести и читателем, который одним из первых «слышит» ее рассуждения.

Оберег символизирует образ куклы, созданный Марией Гриппе в повести «Сессилия Агнес. Странная история». После гибели родителей Нора остается одна, и кукла, которая осталась от прошлой счастливой жизни, – Сессилия Агнес – предназначена уберечь маленькую девочку от тягостей жизни. С одной стороны, мы видим в этом образе символ оберега, с другой – кукла символизирует уходящее счастливое детство. Последнее можно наблюдать и в повести немецкой писательницы Джудит Керр «Как Гитлер украл розового кролика». Несмотря на то что образ игрушки заявлен в названии произведения, в сюжете игрушка упоминается крайне редко. Однако для автора достаточно несколько первых страниц, чтобы обозначить читателю потерю родного дома и детства, которые также символизируют в сознании человека куклы.

Среди современной детской литературы о куклах следует выделить сказку Кейт ДиКамилло «Удивительное путешествие кролика Эдварда». Фарфоровая игрушка все чувствует, видит, может думать и рассуждать. «Путем» магического реализма кролик воспринимает

ется читателем как живая игрушка, неподвижная, но говорящая кукла. В отличие от остальных литературных игрушек Эдвард – кукла с характером. Он высокомерен и эгоистичен. Всегда превозносит себя. Это типичный образ фарфоровой куклы, которая воплощает лишь красоту. Однако сказка о фарфоровом кролике имеет много общих черт со сказкой Карло Коллоди. Эдвард, как и Пиноккио, проходит ряд испытаний, в результате которых познает настоящее чувство любви – в этом заключается одушевление куклы в данной сказке. На пути ему встречаются помощники, которые помогают осознать и почувствовать настоящие человеческие чувства. По сюжету фарфоровый кролик умирает, но для читателя он словно рождается заново и обретает то, к чему стремился, – любовь.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что игра – неотъемлемая деятельность каждого ребенка – позволяет авторам передать детский досуг и эпоху времени, психологическое состояние героя и изменения, которые происходят с ним в зависимости от сюжета. Мотив игры сопровождается значимым для авторов образом куклы. В книгах для детей эта игрушка сочетает архаические значения обрядности, анти-тезы мнимой жизни / настоящей жизни, особой вещи в культуре детства со значениями, привнесенными авторским замыслом. На протяжении всего времени изображения образа куклы в литературе происходит его постепенное развитие, связанное с различными достижениями человечества, и достигает своего апогея в эпоху прогресса, когда человечество создает подобного себе, но и превышающего свои возможности робота. Однако в последнее десятилетие писатели вновь обращаются к исконным смыслам куклы, и образ этой игрушки снова символизирует детство, подобие человеку и оберег.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вестли А.К. Папа, мама, бабушка, восемь детей и грузовик [Текст] / А.К. Вестли. М.: Махаон, 2015. 224 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-23.shtml#book_page_top (дата обращения: 22.06.2019).
3. Драгунский В. «Он живой и светится» [Текст] / В. Драгунский // Драгунский В. Рыцари и еще 60 историй. М.: Издательский проект «А и Б», 2017. С. 8–10.

РАЗДЕЛ V

4. Игры из классических книг [Текст]. [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/materials/1212> (дата обращения: 20.06.2019).
5. Келли Ж. Эволюция Кэлпурнии Тейт [Текст] / Ж. Келли. М.: Самокат, 2015. 352 с.
6. Костюхина М. С. Игрушка в детской литературе [Текст] / М.С. Костюхина. СПб.: Алетейя, 2007. 208 с.
7. Молнар Ф. Мальчишки с улицы Пала [Текст] / Ф. Молнар. М.: Детгиз, 1958. 190 с.
8. Носов Н. Саша [Текст] / Н. Носов // Фантазеры. Рассказы. М.: Оникс, 1998. С. 23–28 .
9. Носов Н. Затейники [Текст] / Н. Носов // Носов Н. Затейники. Рассказы и сказки. М.: Оникс, 1998. С. 8–10.
10. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М.В. Осорина. [Электронный ресурс]. URL: http://lib100.com/book/mama/secret_world_of_children/.pdf.
11. Сендак М. Там, где живут чудовища [Текст] / М. Сендак. М.: Розовый жираф, 2014. 40 с.
12. Старк У. Маленький Ульф [Текст] / У. Старк. М.: Белая ворона, 2018. 112 с.
13. Чернышёва. М. Книга сквозь книгу: «Приключения Пиноккио» – «Золотой ключик, или Приключения Буратино» / М. Чернышёва // История деревянного человечка: Сборник. М.: Совпадение, 2007. С. 3–18.

Е.А. Котова (Москва)

Игры в слова с книгами и без...

В статье собраны всевозможные игры со словами и языковыми явлениями, которые существуют на сегодняшний день в книгах и других полиграфических изданиях. Они систематизированы по способам игры, начиная от устных игр и заканчивая использованием приёмов комбинаторики в книгах для детей. Для представления каждого способа отобраны и описаны наиболее иллюстрированные и интересные издания для детского и подросткового возраста.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: настольные игры со словами, игра художников в слова, игра поэтов в слова, игры для уроков русского языка, книги-игры с алфавитом, игровые книги для юных лингвистов, комбинаторная поэзия.

Русский язык считается одним из самых сложных, но в то же время и самым богатым. Богат он не только пословицами, крылатыми выражениями, синонимами и антонимами, но и сложными языковыми явлениями, которые знает не каждый взрослый, например, омонимами, паронимами, омографами, омограммами, гетерограммами и др. И каждому словеснику хотелось бы познакомить своих учеников с этими понятиями, а самое главное – показать, зачем они нужны. На помощь учителю в этом случае приходят языковые игры и книги, созданные специально для детей, которые в игре легко и весело объясняют сложные явления. В своей статье мы попытались собрать, описать и систематизировать наиболее интересные игры и художественные издания, посвящённые языковым явлениям, которые помогут читателю увидеть всё разнообразие и красоту русского языка, а также по-разному научиться играть в слова.

Существуют разные способы играть в слова. Один из них, самый распространённый, – это устные и настольные игры. Первой вспоминается та устная игра, в которой игрок говорит слово, а другой

РАЗДЕЛ V

должен назвать предмет / явление или что-либо другое, начинающееся с последней буквы слова, сказанного первым игроком, и так по цепочке (апельсин – нос – сон), пока не иссякнет словарный запас играющих. Подобных игр много, например, «Эрудит» – игра на составление слов из букв. Задаётся одно слово, от него участники по очереди придумывают другие слова, выстраивая их как кроссворд. За каждую букву в придуманном слове начисляются очки, например, за «а» всего один балл, а за «щ» – три, так как с ней придумать слово труднее. Победителем становится тот, кто набрал большее количество очков. По-другому эта игра называется «Словодел» или «Игра слов». В некоторых играх соревнование идёт не только на придумывание слов, но и на скорость, например, «Слово за слово». В ней за 30 секунд необходимо придумать как можно больше слов на одну букву, причём по выбранной заранее теме (животные на *T*: тапир, тюлень, тигр). Есть еще «Пробуквы» – игра на составление слов из согласных. В игре есть кубики, на них написаны согласные буквы, кубики бросают и из выпавших согласных составляют слова, добавляя гласные и мягкий или твёрдый знаки. Кто больше составит слов из данных согласных за три минуты, тот считается победителем.

Настольные игры в слова есть как для самых маленьких, например, игры типа «Лев», «Кошка», где рисунок разрезан на несколько частей, на каждой части написана буква или слог и нужно собрать слово, которое называет то, что нарисовано, так и для взрослых, например, «Элиас» – игра в угадывание слов. Одни участники объясняют слова, написанные на карточках, другие – их отгадывают на скорость. Например, на карточке дано «дышать» и нужно, не используя однокоренных слов, описать его, можно так: глагол, инфинитив, исключение из первого спряжения, то, что все люди делают каждую секунду. Такая же игра называется «Импровизация: кладовая слов».

Современные игры в слова способствуют обогащению речи. Как вы думаете, что такое *аррорУт*¹? Крахмальная мука, небольшой монастырь в Армении или антильский крыжовник? Вот игроки в «Ерундопель» (а именно так называется эта игра с использованием карточек) знают, что это крахмальная мука. А что такое *жарарАка*? Ядовитая южноамериканская змея, большой амазонский тукан или веселая лодка с навесом? Играя, можно ощутить себя как на телеигре «Миллионер» и узнать, что правильным ответом будет первый

¹ Большой буквой здесь и далее в слове выделена ударная гласная (ред.).

вариант, а также запомнить ещё много новых слов и их значения: *агЕнда*, *юЮба*, *штыб*, *цУйка*, *эрУпция*, *чапарАль* и др... Новые слова можно освоить и с помощью «Чилибуха», игры по угадыванию значений слов. В ней есть карточки с разными словами и словосочетаниями, которые обозначают одно и то же, участникам нужно составить из них пары. Например, *лахтАк* и *морской заяц* – это одно и то же или нет? Ответ: *да*, эти слова обозначают *млекопитающее семейства настоящих тюленей*. Точно такая же игра называется «Гонобобель»². Развитию речи способствуют не только новые слова, но и узнавание образных, крылатых выражений. Каждый ли знает, что означает пословица «Взлетел орлом, прилетел голубем»? Варианты: 1) *жизнь всегда выявляет истинную цену людей*, 2) *человек хвастается тем, чего у него нет*, или 3) *мастерство фокусника*. Участники игры «Не тот Федот. Игры в пословицы и поговорки» знают, что это про человека, который хвастался тем, чего у него нет. Поиграв в «Федота» можно обогатить свою речь на 120 пословиц (столько в игре карточек).

Формат карточной настольной игры в слова может не только повеселить компанию школьников / студентов, но и «подтянуть» тех, кто не успевает по русскому языку. «Ударник» – игра на знание постановки ударения в словах. Необходимо вспомнить или угадать, куда правильно ставится ударение, например, в словах, «жалюзи», «нет простыней», причём вариантов ответов не даётся, есть и обманочки, такие как «ложит». Правильный ответ дан на оборотной стороне, в последнем случае на карточке написано «кладёт». Игра развивает языковое чутьё и впоследствии украшает речь правильным произношением. «Орфограф русского языка» – игра на правописание. Участникам необходимо выбрать правильный вариант написания слова, например, «интиллигенция, интеллигенция или интеллигенция». Такие игры можно использовать на уроках русского языка, поделив ребят на группы, причём в этих играх не нужно участия учителя, ученики могут самостоятельно проверять друг друга, так как правильные ответы даны на обратной стороне карточек.

Другой распространённый способ игры в слова – это выполнение заданий, которые содержатся в сборниках игр. Они могут различаться оформлением и идеей подачи упражнений. Может быть сборник игр, который больше предназначен учителю, чтобы на урок выбирать несколько заданий и обыгрывать их самостоятельно, на-

² Гонобобель – это другое название ягоды голубики (ред.).

РАЗДЕЛ V

пример, «Превращения слов. Русский язык в кроссвордах и головоломках» А. Поляковой [15], где можно найти загадки, кроссворды, чайнворды, калейдоскопы и криптограммы. Например, в разделе «Криптограммы» объяснено, что это тайное письмо, текст которого зашифрован. Один из вариантов шифрования – цифровой, вот один пример:

Вопрос: Республика солнца и хлопка
2, 1, 3 Зуб. 7, 9, 10, 5, 6 Санки. 7, 8, 4, 10, 9 Стена.
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Ответ: УЗБЕКИСТАН [15, с. 46].

Другая книга игр с буквами и словами – «Праздник букваря» Валентины Волиной [5], в которой последовательно предложены игры для освоения программы первого класса. Например, при изучении буквы «А» предлагается игра «Буква потерялась» и даны надписи: -кула, -кв-риум, -стр-. Следующая игра – «Слово рассыпалось»: АРСТА (астра), АЗУБР (арбуз); *задание*: придумать слова по моделям: А-А, А- - А, А- - - А (ара, арфа, астра); *задание*: прочитать предложения наоборот: АВОСЬ СОВА ТУТ, А РОЗА УПАЛА НА ЛАПУ АЗОРА; *задание*: из одного стихотворения пропали слова АВГУСТ, АППЕТИТ, АСТРЫ, АПЕЛЬСИНЫ, нужно вернуть их на место.

Есть сборники для самостоятельного проведения времени детьми, удобные в дороге, например, «Филворды. Найди слово» Н. Барковой [2]. Филворды – это квадраты с буквами, в которых нужно находить слова, причём есть квадраты на целую страницу со словами на определённую тему, например, «музыкальные инструменты», «фрукты, овощи и ягоды» и другие.

Существуют и красочные издания для занятий с родителями, где уже придумана идея, как увлечь ребёнка игрой в слова. Например, «Буквоград» Александра Лугарёва (художники: Александра и Олег Лукиновы) [10], где читатель становится волшебником, который может превратить слона в друга (*слон – клон – клан – кран – крен – креп – круп – круг – друг*), предсказать, поймает ли кошка мышку в три прыжка (т.е. хода) (*кошка – мошка – мышка*), заселить дом на Буквенной улице в 5 этажей с согласными Б, Р, Н (*буран – баран – барон – барин*), составлять алфавитные горы и сделать многое другое.

Третий способ игры в слова – это когда автор «оживляет» языковые явления, придумывает с ними истории или рассказывает о них в какой-то художественной истории, как бы между прочим. Он хорош

для юных лингвистов, которых необходимо заинтересовать изучением языка и его особенностей. Есть несколько книг об алфавите, например, «Приключения буквы “А”» Людмилы Петрушевской (худ. Екатерина Муратова) [14], где теряется буква «А» и, пока она ищет дорогу домой, знакомится со всеми остальными буквами. В другой книге «Аля, Кляксич и буква “А”» Ирины Токмаковой (худ. Виктор Чижиков) [18], по азбуке путешествует девочка вместе с буквой «А» и борется со злым Кляксичем, а помогают ей в этом читатели, выполняя разные задания. В Чудинии, созданной Мариной Аромштам в книге «Чудесное путешествие в Чудинию» (худ. Гаврилов Сергей) [1] из серии «Нескучные уроки орфографии с Мариной Аромштам», читатели путешествуют по волшебной стране, в жизни которой постоянно встречаются орфограммы жи – ши, ча – ща, чу – шу и читателям нужно то их находить, то подчёркивать, то просто видеть их на каждой страничке чуть ли не в каждом слове, и одновременно создавать свою Чудинию, рисуя карту города, давая имена жителям и принимая другие политико-экономические решения.

Для лингвистов постарше Ольга Бухина и Галина Гимон написали увлекательную книжку «Язык твой – друг мой» (худ. Дмитрий Никулушкин) [3], про двух друзей-подростков, Кирилла и Даута, которые живут обычной жизнью, но постепенно узнают много нового про мир языка, например, как появилась письменность, кто такие полиглоты, как работают синхронисты-переводчики, что такое диалект, шрифт Брайля и многое другое.

Четвёртый способ игры со словами придумали художники. Они увидели в буквах, словах художественные образы, которые можно обыграть с помощью слов и иллюстраций так, что они приобретут другие смыслы. Дарья Герасимова начинает игру с алфавитом и включает в неё читателя, который потом сам может придумывать новые образы словам или буквам. Речь идёт о её книге «Азбука превращений» [8], где она и автор, и художник. Для каждой буквы Дарья Герасимова придумывает свой образ и показывает, как печатная буква постепенно в него превращается, например, про букву «О»:

О – это остров,
Облачный,
Осенний.
Гуляют по нему
Одни олени.

РАЗДЕЛ V

И океан шумит
Вокруг него,
А в центре –
Озеро –
И больше ничего [8].

Читатель наблюдает, как буква «о» превращается сначала в остров, потом на нём появляется в середине озеро, а потом уже его окутывает океан и начинают бродить олени. Для того чтобы читатель сам продолжил подобную игру, книга содержит карточки с превращениями, их можно раскрашивать и придумывать собственные образы.

В другой своей книге, «Азбука загадок» (худ. Дарья Герасимова) [7], Дарья Герасимова с помощью иллюстраций обыграла загадки, которые собрала в алфавитном порядке, т.е. на каждой странице такие загадки, ответы на которые начинаются на одну и ту же букву. Иллюстрации создают целую сказку для читателя и при этом содержат подсказки. Например, «сидит дед, многими шубами одет» – и нарисован маленький дедушка-толстячок, у которого на голове вместо волос зелёные листья лука. В конце книги прилагается настольная игра, в которой участники должны сами придумать загадку с ответом на определённую букву или вспомнить уже прочитанные.

В книге «Буковка за буковкой» (худ. Евгений Шабельник) [21] Евгений Шабельник знакомит читателя с алфавитом и чтением слогов с помощью сказки и иллюстраций, а затем предлагает игру: «на стенах следующих комнат (разворотах книги) ты увидишь картины. Каждая из них посвящена какой-то букве. Например, картина с буквой “А”. На ней много чего нарисовано на эту букву: Арбуз, Ананас, Апельсин, Аист... Нужно найти как можно больше слов, записать начальную букву и посчитать, кто больше нашёл». Такая художественная игра заставляет читателя неосознанно обращать внимание на предметы не только на картинке, но и вокруг себя.

Пятый способ игры в слова можно считать одним из самых искусных: автор играет с буквами, словами, текстами, а читатель, разгадывая приёмы, включается в это увлекательное занятие. Один из самых красочных примеров такой игры – это книга «Арбуз у зубра» Алисы Вест и Дарьи Герасимовой (худ. Дарья Герасимова) [4] о палиндромах, магических квадратах, омонимах и анаграммах для детей. Сначала читателям объясняется значение этих понятий, а потом с помощью иллюстраций примеры обыгрываются. Все знают известный палин-

дром про Азора³, но помимо него палиндромов существует огромное множество, как самых простых, типа слов «как», «тут», «оно», «ага», так и сложных, например, «Коту хорош и шорох уток», «А луна как бы рыбка канула», «Тонет Енот», «Мокнет Оксана с котёнком», «Лёша на полке клопа нашёл» и другие. В этой же серии «Играем в слова» в издательстве «Розовый жираф» вышла ещё одна книга: «Вьетнамки в панамках» Ольги Волковой (худ. Дарья Герасимова) [6] про омонимы, омографы, омофоны и паронимы. С помощью ярких иллюстраций читатель больше не спутает *корейку* и *корянку*, *китайку* и *китаянку*, *турку* и *турчанку*, узнает разные значения слов *голландка*, *чешка*, *полька*, *вьетнамка*, разберётся в понятиях (омонимы, паронимы...), заодно поймёт игровое название книги «Вьетнамки в панамках». Это тонкая игра ума, способная вызвать восторг у читателя, когда он разгадает приём и начнёт сам искать его в своей речи и текстах.

Другой языковой приём, распространённый в книгах для детей, – это путаница букв, когда буквы пропадают, меняются местами или заменяются другими буквами так, что становится смешно. Таковы книги Антона Тилипмана «Зубака» (худ. Юлия Ковыршина) [16] и «Кардон и прессница» (худ. Татьяна Задорожная) [17]. Первая книга – это иллюстрированное издание про неизвестных зверей: *здобриков*, *бульогов*, *артмышек*, в которых нужно увидеть с помощью перестановки букв настоящих животных, птиц, насекомых. Например:

Бульог.

Круглый год живёт в дороге.

Любит хлебные шкорки.

Символ рима [17, с. 6–7].

На самом деле, это про *голубя*, который является символом *мира* и любит хлебные *крошки*. Чтение этих отрывков вызывает смех, потому что они обретают новый смысл в таком написании, а правильная расстановка букв в слове знакомит читателя с некоторыми реальными фактами. Иллюстрации вовлекают читателя в игру, они и подсказка, и изображение выдуманных слов, и шутка, например, *артмышка* изображена как мышка-художница, хотя этот текст про *мартышку*. После прочтения книги можно самостоятельно придумывать такие рассказы или словосочетания. Читателю постарше будет интересна вторая книга

³ Палиндром – слово или фраза, которые одинаково читаются слева направо и справа налево. А роза упала на лапу Азора – палиндром, приписываемый А. Фету (ред.).

РАЗДЕЛ V

«Кардон и прессница», и чтобы узнать, что же случилось с принцессой и драконом, ему нужно включиться в авторскую игру и прочитать целую историю, написанную этим таинственным языком. По тому же принципу создана «Азбука с превращениями» Михаила Яснова (худ. Владимир Дрихель) [24], где на каждую букву придуман стишок. Например:

В
Весна
Сколько солнца на опушке!
На носах у нас волнушки! [24, с. 5]
(Нужно: *веснушки*)

В книге «Язык родной, дружи со мной» Александра Шibaева (худ. Вадим Гусев) [22] встречается больше приёмов игры с языком, которые нужно разгадать читателю. Игра «Буква заблудилась», где вместо одной буквы ставится другая и в результате получается абсурд: «Закричал охотник “Ой!” / *Д*вери гонятся за мной». Или другая игра «Скажешь слово – слышишь два» (приём называется «кругозвучие», но термин не используется автором), например:

Зверёк, зверёк, куда бежишь?
Как звать тебя, малышка?
– Бегу в *камыш* – *камыш* – *камыш*
Я – *мышка* – *мышка* – *мышка*» [22, с. 80].

В самих словах зашифрованы слова «мышка и камыш», т.е. произносится одно слово несколько раз, а слышится будто два разных. Или такая игра (поэтический приём называется «омограмма», но в книге понятия не объясняются), когда от расстановки пробелов зависит смысл, но на слух этого можно не понять, и получаются смешные ситуации. Вот, например, отрывок, который называется «Несуразные вещи», в нем представлен диалог:

– Здравствуй!
– Привет!
– Что это ты несёшь?
– Несу разные вещи.
– Несуразные? Почему они несуразные-то?
– Сам ты несуразный, как я погляжу. Разные вещи я несу. Разные! Понял?
Вот несу мел...
– Что не сумел?
– Отстань [22, с. 123].

Книга Германа Лукомникова «Мы буквы» (худ. Ася Флитман) [11] представляет собой кладезь языковых тонких находок, в ней нет единой языковой игры (использования одного приёма), но чтение доставляет удовольствие, когда на каждой странице ты угадываешь, что порадовало автора в этом сочетании слов, точнее угадываешь использованный приём, и сам непосредственно приходишь от этого в восторг.

Не
 спи
На
 спи
Не;

Тучи
Летучи;
Удавы,
куда вы?

Моя гордыня – дыня гор,
А не какой-нибудь
 равнинный
 помидор;

Нитка – нитка – нитка – ни –
Ткани – ткани – ткани – тка –
Нитка – нитка – нитка – ни –
Ткани – ткани – ткани – тка – [11, б/с].

Поэтическая игра с языком и использованием слов за пределами их стандартного употребления называется *комбинаторикой*. В ней есть множество приёмов, которые можно назвать тонкой игрой поэта с читателем, например, *акростих* – по первым буквам стихотворения можно прочитать слово, *тавтограмма* – стих, в котором все слова на одну и ту же букву, *анаграмма* – перестановка букв или слогов в слове для получения нового слова (пила – липа) и другие. Герман Лукомников и Сергей Федин составили «Антологию русского палиндрома, комбинаторной и рукописной поэзии» [12], где собрали палиндромы, листовертни, акростихи и другие примеры комбинаторной поэзии. Эта книга предназначена взрослым, но учитель может использовать

РАЗДЕЛ V

её для игры с детьми. Без употребления терминов или используя их в качестве инструмента анализа, ученики могут пытаться определять на примере нескольких стихотворений, в чём заключается приём, и потом отыскивать его в других текстах или использовать в своей речи.

В книге Сергея Фебина «Лучшие игры со словами» [20] на примерах объясняется множество языковых явлений, например, таких как бесконечные стихотворения «Начнешь читать такое стихотворение, а оно не кончается, потому что все время возвращается к своему началу».

Пример бесконечного стихотворения:

У попа была собака,
Он ее любил.
Она съела кусок мяса —
Он ее убил.
И в землю закопал,
И надпись написал:
«У попа была собака,
Он ее любил...» [20],

разнобуквицы – слова или фразы, в которых все буквы разные, вот пример: «СЭМ! В ДЖУНГЛЯХ ЧАЙ ПЬЮТ БЕЗ КОРИЦЫ. (28 букв, Р. Кадыров)» [20] и другие.

В книге рассказано про старые и новые игры со словами, например, про «живые шарады», когда выбирают слово, состоящее из нескольких (*пар-ад - парад*) и потом последовательно показывают части слова и полностью слово, а другие участники пытаются его отгадать.

Таким образом, авторы, использующие именно этот способ игры в слова, на самом деле знакомят читателей с приёмами *комбинаторной поэзии*, но некоторые из них объясняют их, давая им названия, а кто-то предлагает их как игру, в которую может играть каждый человек, не только поэт.

Шестой способ игры со словом – это когда манера чтения становится игрой. Так, например, в книге из серии «Я читаю без запинки» «Сорок сорок» (худ. Надежда Борисова) [23] Алексей Шевченко предлагает детям играть с мамами и папами или друзьями, кто быстрее прочитает стихи без запинки, например, такой стих:

Склоны
Скал
Волны
Ласкала,

РАЗДЕЛ V

Дополнительно можно выделить распространённую игру или книгу-игру «Синий комар плывёт на юг», «Слон охотится в снежном небе» Евгении Кац (худ. Анастасия Варнавская) [9], где нужно самому составлять предложения из прилагательных, глаголов, существительных и других частей речи. Пока читатель ищет правильные сочетания, рождается множество смешных фраз. С тем же принципом работы есть книга «Маскарад» Дагмар Урбанковой [19], только составлять нужно стихотворения, соединяя части костюма различных героев.

Большое количество разнообразных игр, отличающихся долей участия читателя, выполнением заданий, уровнем самостоятельности и поддержанием, могут помочь учителю сделать уроки русского языка неординарными и увлекательными, познакомить учеников с трудными языковыми явлениями весело и интересно, привлечь внимание к поэзии. Если заинтересовать школьников настольными играми в слова и использовать их на уроках, то, вероятно, это занятие сможет войти в их досуг, стать конкурентноспособным развлечением наравне с другими. Детские книги-игры могут служить поддержкой чтения начинающих лингвистов. В свою очередь, уже заинтересованные читатели смогут узнать много нового и интересного из книг, описанных выше. Таким образом, каждый читатель может найти себе игру в слова по душе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аромштам М.С. Чудесное путешествие в Чудинию [Текст] / М.С. Аромштам / худ. Сергей Гаврилов. М.: Клевер Медиа Групп, 2016. 48 с.
2. Баркова Н.В. Филворды. Найди слово [Текст] / Н.В. Баркова. / худ. Н.В. Баркова. Ростов-на-Дону: Феникс +, 2018. 16 с.
3. Бухина О.Б. Язык твой – друг мой [Текст] / О.Б. Бухина, Г.Б. Гимон / худ. Никулушкин Дмитрий. М.: Эксмо, 2011. 96 с.
4. Вест А., Герасимова Д.С. Арбуз у зубра [Текст] / А. Вест, Д.С. Герасимова / худ. Д.С. Герасимова. М.: Розовый жираф, 2011. 48 с.
5. Волина В.В. Праздник букваря [Текст] / В.В. Волина. М.: Аст-Пресс, 1996. 384 с.
6. Волкова О.О. Вьетнамки в панамках [Текст] / Д.С. Герасимова; худ. Д.С. Герасимова. М.: Розовый жираф, 2011. 48 с.
7. Герасимова Д.С. Азбука загадок [Текст] / Д.С. Герасимова. / худ. Д.С. Герасимова. М.: Лабиринт, 2017. 64 с.

8. Герасимова Д.С. Азбука превращений [Текст] / Д.С. Герасимова; худ. Д.С. Герасимова. М.: Лабиринт, 2018. 64 с.
9. Кац Е.М. Синий комар плывёт на юг [Текст] / Е.М. Кац; худ. А. Варнавская. МЦНМО, 2017. 30 с.
10. Лугарёв А.Л. Буквоград [Текст] / А.Л. Лугарёв / худ. А. и О. Лукиновы. М.: ИД «Дом Мещерякова», 2010. 64 с.
11. Лукомников Г.Г. Мы букочки [Текст] / Г.Г. Лукомников; худ. А. Флитман. М.: А и Б, 2001. 98 с.
12. Лукомников Г.Г., Федин С.Н. (сост.) Антология русского палиндрома, комбинаторной и рукописной поэзии [Текст] / Г.Г. Лукомников., С.Н. Федин. Консультант Д. Авалиани. М.: Гелиос, 2002. 272 с.
13. Новак Б. Дж. Книга без картинок [Текст] / Б. Дж. Новак / пер. с англ. Г.Б. Гимон, О.Б. Бухина. М.: Эксмо, 2016. 48 с.
14. Петрушевская Л.С. Приключения буквы «А» [Текст] / Л.С. Петрушевская; худ. Е. Муратова. М.: Аст, 2013. 46 с.
15. Полякова А.В. Превращения слов. Русский язык в кроссвордах и головоломках [Текст] / А.В. Полякова. Самара: Дом Фёдорова, 2008. 224 с.
16. Тилипман А.М. Зубака [Текст] / А.М. Тилипман; худ. Ю. Ковыршина. М.: Вако, 2015. 64 с.
17. Тилипман А.М. Кардон и прессница [Текст] / А.М. Тилипман; худ. Т.В. Задорожня. М.: Вако, 2018. 64 с.
18. Токмакова И.П. Аля, Кляксич и буква «А» [Текст] / И.П. Токмакова; худ. В.А. Чижиков. М.: Лабиринт, 2019. 64 с.
19. Урбанкова Д. Маскарад [Текст] / Д. Урбанкова; худ. Д. Урбанкова; пер. К.М. Тименчик. М.: Самокат, 2019. 56 с.
20. Федин С.Н. Лучшие игры со словами [Текст] / С.Н. Федин. М.: Айрис-Пресс, 2001. 256 с.
21. Шабельник Е.С. Буковка за буквой [Текст] / Е.С. Шабельник; худ. Е.С. Шабельник. М.: РИО «Самовар», 1994. 100 с.
22. Шibaев А.А. Язык родной, дружи со мной [Текст] / А.А. Шibaев; худ. В. Гусев. СПб.: Детгиз, 2015. 128 с.
23. Шевченко А.А. Сорок сорок [Текст] / А.А. Шевченко; худ. Н. Борисова. М.: Детское время, 2017. 64 с.
24. Яснов М.Д. Азбука с превращениями [Текст] / М.Д. Яснов; худ. В. Дрихель. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус. 2011. 48 с.

РАЗДЕЛ VI

ЧИТАТЕЛЬ В ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ ИГРЫ

Традиционно, как и в сборнике «Читатель в поиске», мы публикуем список произведений, собранный в результате читательской игры «Книжья ноРа».

Д.С. Маймистова (Москва)

«Книжбья НоРа»: как играть со списками, или Что читают современные подростки

Статья представляет собой описание одного из этапов олимпиады «Книжбья НоРа», в рамках которого читающие подростки составляли рекомендательные списки, ориентируясь на предложенное экспертом задание

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: читательская олимпиада, «Книжбья НоРа», книжная подборка.

С 2016 года лаборатория социокультурных образовательных практик Московского городского педагогического университета проводит международную читательскую онлайн-олимпиаду «Книжбья НоРа», в рамках которой участники получают возможность реализовать свой читательский опыт: применить свои знания о книгах, обсудить прочитанное, пообщаться с единомышленниками, увлеченными чтением, узнать о новых авторах и книгах.

За четыре года существования олимпиады менялось многое: от названия до правил. Сначала (2016–2018 гг.) олимпиада называлась «ПРОчитай!». Первые два года предлагался список книг, из которого необходимо было выбрать одну, наиболее интересную, выделить в ней какую-то тему и уже к этой теме подобрать другие книги. Таким образом, участники олимпиады получили возможность не только осмыслить и применить свой читательский опыт, составляя собственную подборку, но и пообщаться с другими участниками, предложить книги для их подборок, обсудить прочитанное, поспорить, отстоять свою точку зрения, испытать радость от общения с единомышленниками, от возможности поговорить о прочитанном с теми, для кого это так же важно и интересно.

РАЗДЕЛ VI

В 2018 году правила немного изменились. По правилам олимпиады больше не предлагалось выбирать книги – для участников было придумано 15 читательских заданий, в ходе выполнения которых они должны были предлагать тексты, соответствующие тому или иному критерию. Таким образом, олимпиада все больше становилась похожа на социальную сеть, с одной стороны, и на динамичную, интеллектуальную игру, с другой.

В 2019 году олимпиада сменила название и правила игры: она стала «Книжьей НоРой», к участию в ней приглашались не только подростки, но и взрослые (для них было создано отдельное пространство), появился дополнительный этап, в рамках которого участники создавали читательские виш-листы, а задания для основного этапа придумывали не только организаторы олимпиады, но и приглашенные эксперты.

Однако основным этапом традиционно остается этап составления книжных подборок.

В четвертом сезоне для составления подборок было придумано 10 заданий – 10 книжных нор. У каждой норы был хозяин – эксперт, который придумывал задания, давал тему для подборки. Участники в свою очередь должны были добавлять в эти норы свои книжные подборки и обсуждать, комментировать предложения других участников.

Отличительной чертой олимпиады «Книжьа НоРа» является то, что в ней нет правильных и неправильных ответов, в ней важен не результат (победа или проигрыш), а сам процесс участия. Подросткам интересно составлять подборки, обсуждать их, а взрослым – наблюдать за тем, что и как предлагают дети.

Специалистам, занимающимся детским и подростковым чтением, олимпиада дает возможность узнать, что на самом деле читают подростки, и проанализировать, как они подбирают книги, какие темы в них выделяют.

Мы предлагаем Вам познакомиться со списками, составленными в ходе олимпиады «Книжьа НоРа». В списках никак не отмечено, принял эксперт ту или иную книгу в подборку, подходит ли она. Мы публикуем списки в том виде, в котором увидели их сами, и предлагаем вам самостоятельно их проанализировать.

Нора 1. Повести и романы о детстве

Автор задания: Ната Хаммер, писатель.

Задание. Детство – время самых крутых поворотов сознания. Маленького человека слабо интересуют великие дела и глобальные процессы. Самые большие потрясения происходят из семьи, из близкого окружения. Мертвая птичка или случайно подслушанная

фраза часто значат для ребенка больше и влияют сильнее на его становление, чем гибель сотни китов или объявление войны где-то там, в большом мире. От «Детства» Льва Толстого (1852 год) до «Похороните меня за плинтусом» Павла Санаева (1994 год) – полтора века. За этот период была написана как минимум дюжина повестей и романов русскоязычных писателей о детстве.

Кто эти писатели и что побудило их писать о своем взрослении? Какой из их героев наиболее созвучен тебе и твоему жизненному опыту? В искренность и откровенность кого из героев ты не веришь и почему? Опыт кого из героев ты хотел бы прожить? Чем он привлекателен для тебя?

Книги, предложенные участниками в подборку:

1. Абгарян Н. «Манюня»
2. Алексин А. «А тем временем где-то...»
3. Алексин А. «В стране вечных каникул»
4. Андреевская В. «Олины затеи»
5. Антонова И. «Красавица 5 “В”»
6. Астафьев В. «Конь с розовой гривой»
7. Белых Г., Пантелеев Л. «Республика ШКИД»
8. Бойн Дж. «Мальчик в полосатой пижаме»
9. Бруштейн А. «Дорога уходит в даль»
10. Брэдбери Р. «Вино из одуванчиков»
11. Верн Ж. «Вокруг света за 80 дней»
12. Гайдар А. «Тимур и его команда»
13. Горький М. «Детство»
14. Дашевская Н. «День числа Пи»
15. Дашевская Н. «Около музыки»
16. Дефо Д. «Робинзон Крузо»
17. Драгунский В. «Денискины рассказы»
18. Думбадзе Н. «Я, бабушка, Илико и Илларион»
19. Жвалевский А., Пастернак Е. «Бежим отсюда!»
20. Жвалевский А., Пастернак Е. «Время всегда хорошее»
21. Зощенко М. «Лёля и Минька»

РАЗДЕЛ VI

22. Короленко В. «Дети подземелья»
23. Крапивин В. «Болтик»
24. Крапивин В. «Дырчатая луна»
25. Крапивин В. «Журавленок и молнии»
26. Крапивин В. «Летающие сказки: Ковер-самолет, Летчик для особых поручений»
27. Крапивин В. «Мушкетёр и Фея»
29. Крапивин В. «Оранжевый портрет с крапинками»
30. Крапивин В. «Оруженосец Кашка»
31. Крапивин В. «Палочки для Васькиного барабана»
32. Крапивин В. «Портфель капитана Румба»
33. Крапивин В. «Сказки Севки Глущенко»
34. Крапивин В. «Трое с площади Карронад»
35. Кутузова Л. «Звезда имени тебя»
36. Кутузова Л. «Человек-невидимка из 7 "Б"»
37. Лавряшина Ю. «Коробочка»
38. Линдгрэн А. «Дети с Горластой улицы»
39. Линдгрэн А. «Приключения Эмиля из Лённеберги»
40. Новицкая В. «Хорошо жить на свете»
41. Носов Н. «Витя Малеев в школе и дома»
42. Носов Н. «Мишкина Каша»
43. Носов Н. «Фантазеры»
44. Олкотт Л. М. «Маленькие женщины»
45. Осеева В. «Динка»
46. Паласио Р. Дж. «Чудо»
47. Парр М. «Вафельное сердце»
48. Петросян М. «Дом в котором»
49. Пивоварова И. «Рассказы Люси Синицыной»
50. Пивоварова И. «Тройка с минусом, или происшествие в 5 "А"»
51. Портер Э. «Поллианна»
52. Приставкин А. «Ночевала тучка золотая»
53. Раскин А. «Как папа был маленьким»
54. Распутин В. «Уроки французского»

55. Рыбаков А. «Бронзовая птица»
56. Рыбаков А. «Кортик»
57. Сашар Л. «Ямы»
58. Сегюр де С. «Сонины проказы»
59. Смелик Э. «Я превращаюсь в дождь»
60. Снегирёв А. «Нефтяная Венера»
61. Твен М. «Приключения Гекльберри Финна»
62. Твен М. «Приключения Тома Сойера»
63. Улицкая Л. «Детство сорок девять»
64. Франк. А. «Дневник Анны Франк»
65. Хирш А. «Гравити Фолз»
66. Чарская Л. «Записки институтки»
67. Чуковский К. «Серебряный герб»

Нора 2. Осознаёте ли вы себя на перекрестке идентичностей?

Автор задания: Борис Долгин, историк-архивист, проектировщик, продюсер, редактор, модератор и аналитик в сферах гуманитарной политики, научного и гражданского просвещения, экспертных, научных, гражданских и маркетинговых коммуникаций, специалист по работе с информацией и по совершенствованию навыков этой работы у других.

Задание

– Ну, для начала: кто ты?

– Ой, нет, давай о чем-нибудь попроще.

Мы всё реже можем сказать о себе лаконично и однозначно что-то определенное – кроме, может быть, своего имени. Социальные антропологи уже не говорят о расах. Этническое самосознание многих наших современников устроено сложно, если вообще оказывается актуальным для их самоописания. Религиозная идентичность обычно автоматически фиксируется по предполагаемой у кого-то из предков, но мало затрагивает основы собственного миропонимания. Языков у многих больше одного, да и «родной» сильно различается в разных социальных средах. Культурно мы можем себя относить к группам, о которых не знают даже наши соседи по дому. Любовь к

РАЗДЕЛ VI

родной классике? Но классический канон очень разный для разных культурных сообществ. Даже гражданство не описывает всех наших идентификаций с разнообразными странами или даже *не*странами (от сетевой игры до социальной сети).

Как мы осознаем себя на перекрестке идентичностей? Как мы общаемся с другими людьми, у которых идентичность отлична от нашей? Каково в этой ситуации место тех, кто говорит: «У меня все просто», – и правду ли они говорят? В какой степени описанная ситуация является приметой нашего времени, а в какой – универсальна? А если это примета времени – надолго ли она задержится? Попробуйте подобрать тексты, которые могут вам помочь ответить на эти вопросы.

Вряд ли ответы на них буду прямыми. Главное, чтобы они помогали нам об этом думать.

Книги, предложенные участниками в подборку:

1. Бойн Дж. «Мальчик в полосатой пижаме»
2. Булычёв К. «Девочка с земли»
3. Бунин И. «Братья»
4. Бунин И. «Господин из Сан-Франциско»
5. Бунин И. «Сны Чанга»
6. Валенте К. «Девочка, которая воспарила над Волшебной страной и раздвоила Луну»
7. Варламов А. «Душа моя Павел»
8. Вильке Д. «Между ангелом и волком»
9. Гордер Ю. «Мир Софии»
10. Достоевский Ф. «Бесы»
11. Достоевский Ф. «Преступление и наказание»
12. Жвалевский А., Пастернак Е. «Время всегда хорошее»
13. Жвалевский А., Пастернак Е. «Правдивая история деда Мороза»
14. Зусак М. «Книжный вор»
15. Киз Д. «Цветы для Элджернона»
16. Лермонтов М. «Мцыри»
17. Линдгрэн А. «Пеппи Длинныйчулок»
18. Мартиросова М. «Фотографии на память»
19. Парр М. «Вратарь и море»
20. Пушкин А. «Капитанская дочка»

21. Риэль Й. «Мальчик, который хотел стать человеком»
22. Роулинг Дж. Серия книг о Гарри Поттере
23. Рудашевский Е. «Бессонница»
24. Рудашевский Е. «Ворон»
25. Сэлинджер Дж. «Над пропастью во ржи»
26. Тор А. «Остров в море»
27. Тургенев И. «Отцы и дети»

Нора 3. Зачем летать в космос?

Автор задания: Антон Первушин – писатель, научный журналист, автор научно-популярных и фантастических книг, исследователь истории космонавтики и научной фантастики.

Задание. В школьные годы я очень увлекался фантастикой о космических полетах. Иван Ефремов, Георгий Мартынов, братья Стругацкие, Сергей Павлов, Артур Кларк и Роберт Хайнлайн были для меня не просто отличными прозаиками, а людьми, сумевшими увидеть будущее и достоверно описать его. Я верил им, потому что, кроме прочего, они убедительно объясняли, зачем человечеству нужен космос и что оно там может найти.

С тех пор многое изменилось. Сегодня благодаря успехам науки мы знаем, что фантасты опирались на ложные представления: ближайшие планеты оказались безжизненными, а полеты к ним будут сопряжены с невероятными трудностями без гарантии успеха. Зачем же тогда летать в космос?

Современные фантасты по-разному отвечают на этот вопрос. Американец Энди Вейер в романе «Марсианин» утверждает, что летать в космос стоит ради ценных научных сведений, которые мы можем получить в других мирах. Но с такой задачей могут справиться и роботы. Китаец Лю Цысинь в романе «Задача трех тел» уверяет, что стимулом для межпланетных полетов станет вторжение пришельцев из дальнего космоса. Но пока мы ничего не знаем о пришельцах и их намерениях. Наш соотечественник Сергей Лукьяненко в романе «Звездная тень» предполагает, что мы найдем в космосе настоящее чудо – мир, в котором исполняются любые желания. Но куда разумнее попытаться создать такой мир на Земле.

Неужели обоснованных мотивов для развития космонавтики не существует? Или я прочитал слишком мало книг, чтобы сделать однозначный вывод?

РАЗДЕЛ VI

Помогите мне отыскать тексты, в которых убедительно дан ответ на вопрос: зачем нам летать в космос? Или предложите собственный ответ на этот вопрос.

Книги, предложенные участниками в подборку:

1. Булычёв К. «Девочка с земли»
2. Булычев К. «Заповедник сказок»
3. Булычев К. «Лиловый шар»
4. Горькавый Н. «Неоткрытые миры»
5. Иванова А., Мерзленко В. «Необыкновенные приключения Пети в космосе»
6. Лем С. «Фиаско»
7. Матюшкина Е., Сильвер С. «Супергерои в космосе»
8. Самая полная детская энциклопедия. Солнечная система в вопросах и ответах
9. Сент-Экзюпери де А. «Маленький принц»
10. Сергеев К. «Буравчик выходит на орбиту»
11. Ткаченко А. «Летающие звезды»
12. Ткаченко А. «Циолковский. Путь к звездам»
13. Уэллс Г. «Война миров»
14. Хокинг С., Хоккинг Л. «Джордж и Большой взрыв»
15. Хокинг С., Хоккинг Л. «Джордж и код, который не взломать»
16. Хокинг С., Хоккинг Л. «Джордж и ледяной спутник»
17. Хокинг С., Хоккинг Л. «Джордж и сокровища вселенной»
18. Хокинг С., Хоккинг Л. «Джордж и тайны Вселенной»

Нора 4. Знаете ли вы о книгах, написанных во сне?

Автор задания: Михаил Фаустов, создатель Чемпионата по чтению вслух на русском языке «Открой Рот» и его подростковой версии «Страница...»

Задание. Знаете ли вы о книгах, написанных во сне? Не каждый автор признается в этом, но иногда, когда читаешь книгу, кажется, что автору она приснилась.

Бывало у вас такое? И почему?

Книги, предложенные участниками в подборку:

1. Алмонд Д. «Глина»
2. Алмонд Д. «Скеллиг»
3. Барскова П. «Ода на восшествие на»
4. Беляев А. «Голова профессора Доуэля»
5. Брэдбери Р. «451° по Фаренгейту»
6. Голикова М. «Файолеана. Дверь времени»
7. Грибоедов А. «Горе от ума»
8. Дабо К. «Сквозь Зеркала»
9. Достоевский Ф. «Преступление и наказание»
10. Дюморье Д. «Ребекка»
11. Кафка Ф. «Превращение»
12. Кэмерон Д. «Терминатор»
13. Кэрролл Л. «Алиса в Стране чудес»
14. Льюис К. «Хроники Нарнии»
15. Медведев В. «Баранкин, будь человеком!»
16. Мейер С. «Сумерки»
17. Петросян М. «Дом в котором»
18. Роулинг Дж. Серия книг о Гарри Поттере
19. Сент-Экзюпери А. «Маленький принц»
20. Стругацкий А., Стругацкий Б. «Понедельник начинается в субботу»
21. Тарковский А. «Бессонница»
22. Тарковский А. «Ничего на свете нет...»
23. Уайт Э.Б. «Стюарт Литтл»
24. Усачёв А. «Всё о Дедморозовке»
25. Усачёв А. «Почта Деда Мороза»
26. Усачёв А. «Путешествие на айсберге»
27. Фет А. «Что ты, голубчик, задумчив сидишь...»
28. Фрай М. «Лабиринты, Хроники и Сновидения Ехо»
29. Шелли М. «Франкенштейн»
30. Щерба Н. «Лунастры»
31. Щерба Н. «Чародол»
32. Щерба Н. «Часодеи»
33. Янссон Т. «Все о Муми-троллях»

РАЗДЕЛ VI

Нора 5. Современные книги, которые вы порекомендовали бы своим родителям

Авторы задания: Андрей Жвалевский и Евгения Пастернак, писатели.

Задание. Проблема отцов и детей не нова. Мы думаем, что она возникла, как только у первых отцов появились первые дети.

Решить мы ее, конечно, не сможем, но сможем хотя бы об этом поговорить. С вами. То есть с детьми.

Итак, какие современные книги вы порекомендовали бы своим родителям, чтобы им было легче вас понять?

Книги, предложенные участниками в подборку:

1. Абгарян Н. «Манюня»
2. Абгарян Н. «Манюня пишет фантастический роман»
3. Абгарян Н. «Манюня, юбилей Ба и прочие тревобления»
4. Барановский М. «Я воспитываю папу»
5. Бартш К. «Бирюзовая зима»
6. Бартш К. «Вишневое лето»
7. Бегин М.Д. «Мой маленький пони. Энциклопедия. Мир Эквестрии. Как создавалась сказка»
8. Брант К. Р. «Скажи волкам, что я дома»
9. Вебб Х. «Котенок Кетти, или Секрет в шкафу»
10. Вебб Х. «Кэти-чемпионка»
11. Вебб Х. «Мейзи Хиттченс. Загадка закрытого ящика»
12. Вебб Х. «Река для Иззи»
13. Вебб Х. «Щенок Люси, или Переполох на каникулах»
14. Гир К. «Замок в облаках»
15. Грётведт Н. «Привет! Это я...»
16. Гришковец Е. «Начальник»
17. Гроссман Д. «С кем бы побегать»
18. Жвалевский А., Пастернак Е. «52-е февраля»
19. Жвалевский А., Пастернак Е. «Время всегда хорошее»
20. Жвалевский А., Пастернак Е. «Охота на Василиска»
21. Колфер К. «Страна Сказок. Возвращение колдуньи»

22. Колфер К. «Страна Сказок. За гранью сказки»
23. Колфер К. «Страна Сказок. Заклинание желаний»
24. Колфер К. «Страна Сказок. Предостережение Братьев Гримм»
25. Крамер С. «Мы, с истекшим сроком годности»
26. Кузнецова Ю. «Где папа?»
27. Кузнецова Ю. «Дом П»
28. Литвина А., Десницкая А. «История старой квартиры»
29. Мэнсон М. «Тонкое искусство пофигизма: Парадоксальный способ жить счастливо»
30. Мюрай М.-О. «Спаситель и сын. Сезон 1»
31. Николаенко А. «Небесный почтальон Федя Булкин»
32. Петрановская Л. «Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка»
33. Портер Г. «Я выбираю жизнь»
34. Розофф М. «Каким я был»
35. Роулинг Дж. Серия книг о Гарри Поттере
36. Русе Л. «Моя Счастливая жизнь»
37. Сабитова Д. «Три твоих имени»
38. Сашар Л. «Я не верю в монстров»
39. Сиболд Э. «Милые кости»
40. Старк У. «Пусть танцуют белые медведи»
41. Старк У. «Чудаки и зануды»
42. Сэлинджер Дж. «Над пропастью во ржи»
43. Турханов А. «Грустный гном, весёлый гном»
44. Улицкая Л. «Зелёный шатер»
45. Чбоски С. «Хорошо быть тихоней»
46. Чудаков А. «Ложится мгла на старые ступени»
47. Эшер Дж. «13 причин почему»

Нора 6. Футуристические подборки

Автор задания: Василий Буров, исследователь будущего, эксперт по технологическим изменениям, преподаватель и бизнесмен.

Задание. Мечтать о прекрасном будущем – прекрасное свойство любого человека. А каким оно будет?

РАЗДЕЛ VI

Есть такие специальные люди – футурологи, чьей профессией является описание будущего. Но как правило, они ошибаются.

Гораздо ближе к истине, как правило, оказываются писатели. Не сдерживаемые разными условностями профессиональных предсказателей, они создают новые миры, многие элементы которых материализуются. Во многом и потому, что это будущее оказывается настолько привлекательным, что мы начинаем его создавать в реальности.

А какое будущее привлекает вас? Соберите подборки книг, которые бы описывали разные элементы того будущего, в котором вы хотели бы оказаться.

Книги, предложенные участниками в подборку:

1. Бёрджесс Э. «Заводной апельсин»
2. Брэдбери Р. «451 по Фаренгейту»
3. Брэдбери Р. «Все лето в один день»
4. Булычёв К. «Девочка с земли»
5. Булычёв К. «Сто лет тому вперед»
6. Губарев В. «Путешествие на Утреннюю Звезду»
7. Замятин Е. «Мы»
8. Касс К. «Отбор»
9. Кинг С. «Кладбище домашних животных»
10. Коллинз С. «Голодные игры»
11. Коутон С., Брид-Райсли К. «Пять ночей у Фредди. Серебряные глаза»
12. Леви Дж. «Будущее. Технологии завтрашнего дня»
13. Маринина А. «Горький Квест»
14. Мошковский А. «Пятеро в звездолёте»
15. Оруэлл Дж. «1984»
16. Паркер С. «Транспорт будущего»
17. Сент-Экзюпери де А. «Маленький принц»
18. Серия «Майнкрафт. Дневник Стива»
19. Стругацкий А., Стругацкий Б. «Волны гасят ветер»
20. Стругацкий А., Стругацкий Б. «Гадкие лебеди»
21. Стругацкий А., Стругацкий Б. «Жук в муравейнике»

22. Стругацкий А., Стругацкий Б. «Понедельник начинается в субботу»
23. Судзука Дж. «Очень приятно, бог»
24. Толстая Т. «Кысь»
25. Хаксли О. «О дивный новый мир»
26. Хирш А. «Гравити Фолз. Беги Диппер, беги»
27. Хирш А. «Гравити Фолз. Большое свинство»

Нора 7. Нет эйджизму!

Автор задания: Николай Чуйков, победитель третьего сезона международной читательской онлайн-олимпиады «PROчитай!»

Задание. Наверняка многие слышали фразы: «Тебе еще рано это читать, ты ничего не поймешь в этой книге» или «Ты уже слишком взрослый для этого, лучше иди почитай Толстого». Это и есть эйджизм по отношению к читателю и книге.

Приведите примеры книг, прочитанных вами «не по возрасту». Расскажите о своем опыте, положительный он или отрицательный? Обоснуйте свою точку зрения.

Например, одна из моих любимых книг, «Повелитель драконов», рассчитана на читателей 12–14 лет. Мне же уже 16, но я не намерен отставлять ее в сторонку и говорить: «Фу, это для детишек». А вот «Солярис», к примеру, я прочитал в 14 лет и до сих пор помню, как хандрил из-за этого целых три дня. Просто потому, что книга оказалась слишком сложной для меня.

Книги, предложенные в подборку:

1. Археология древнего Ярославля. Загадки и открытия
2. Бегин М.Д. «Мой маленький пони. Энциклопедия. Мир Эквестрии. Как создавалась сказка»
3. Бедье Ж. «Роман о Тристане и Изольде»
4. Брежнев Л. «Воспоминания»
5. Булгаков М. «Мастер и Маргарита»
6. Булгаков М. «Роковые яйца»
7. Бэрроу Дж. «Мой маленький пони. Приключения Дэринг Ду»
8. Валенте К. «Сказки сироты. В ночном саду»
9. Валенте К. «Сказки сироты. Города монет и пряностей»

РАЗДЕЛ VI

10. Васильев Б. «В списках не значился»
11. Верн Ж. «Пятнадцатилетний капитан»
12. Гир К. «Таймлесс. Изумрудная книга»
13. Гир К. «Таймлесс. Рубиновая книга»
14. Гир К. «Таймлесс. Сапфировая книга»
15. Гудоните К. «Дневник плохой девчонки»
16. Диккенс Ч. «Большие надежды»
17. Есенин С. Стихи
18. Жвалевский А., Пастернак Е. «Охота на Василиска»
19. Жвалевский А., Пастернак Е. «Типа смотри короче»
20. Иванов А. «Вилы»
21. Карл Э. «Очень голодная гусеница»
22. Кинг С. «Жребий»
23. Кинг С. «Зеленая миля»
24. Кинг С. «Кладбище домашних животных»
25. Кинг С. «Лангольеры»
26. Кинг С. «Роза Марена»
27. Ленин В. «Государство и Революция»
28. Ли Х. «Пойди поставь сторожа»
29. Лондон Дж. «Белый Клык»
30. Несбе Ю. «Нетопырь»
31. Пушкин А. «Евгений Онегин»
32. Стед Р. «Когда мы встретимся»
33. Толкин Дж. Р.Р. «Властелин колец»
34. Толкин Дж. Р.Р. «Хоббит, или Туда и Обратно»
35. Толкин Дж.Р.Р. «Сильмариллион»
36. Тургенев И. «Муму»
37. Тюттяева И., Тюттяев Л. «Зоки и Бада»
38. Уэбб К. «Девушка из Англии»
39. Хейли А. «Отель»
40. Чагин Г. «Исторические знания народов Урала в XIX – начале XXI века»
41. Чайнани С. «Школа добра и зла. Принцесса или ведьма»

42. Шерер Я. «Мой внутренний Элвис»
43. Шмидт Г. «Беда»
44. Щерба Н. «Чародол»
45. Яковлева Ю. «Азбука любви»

Нора 8. Трикстер – герой нашего времени?

Автор задания: Анна Клыкова, абсолютный победитель третьего сезона нашей читательской олимпиады, биолог, журналист, радио-ведущая, ученица Московского лицея № 1561 и просто читатель.

Задание. У каждого времени есть свой герой, свой типаж, который отражает основные черты человека своей эпохи: «благородный разбойник» (Робин Гуд или Владимир Дубровский), «лишний человек» (Чацкий или Печорин), «маленький человек» (Самсон Вырин или Акакий Акакиевич Башмачкин), «нигилист» (Евгений Базаров) и т.п.

Мне кажется, что героем нашего времени вполне может стать трикстер – джокер, плут и провокатор. Этаким антигерой. Я предлагаю участникам олимпиады собрать подборку произведений, где важную роль играет именно такой персонаж. Классическим примером трикстера может быть Остап Бендер, но трикстеры бывают очень разными – тем интереснее получится наш общий список!

Вспомните, в каких книгах вам встречались персонажи-трикстеры, и докажите, что эти герои – действительно трикстеры. Можно ли их считать «героями нашего времени» и почему?

Книги, предложенные в подборку:

1. Бомарше П. «Виновная мать»
2. Бомарше П. «Женитьба Фигаро»
3. Бомарше П. «Севильский цирюльник»
4. Булгаков М. «Собачье сердце»
5. Водолазкин Е. «Авиатор»
6. Гоголь Н. «Мертвые души»
7. Грибоедов А. «Горе от ума»
8. Дабо К. «Сквозь Зеркала»
9. Дрейк А. «Странное воспоминание»
10. Кристи А. «Скрюченный домишко»
11. Кэрролл Л. «Алиса в Стране чудес»

РАЗДЕЛ VI

12. Лермонтов М. «Герой нашего времени»
13. Линдгрэн А. «Пеппи Длинныйчулок»
14. Линдгрэн А. «Приключения Эмиля из Лённеберги»
15. Мартин Дж. «Песнь Льда и Пламени»
16. Мюрай М.-О. «Oh, boy!»
17. Носов Н. «Приключения Незнайки и его друзей»
18. Парр М. «Вратарь и море»
19. Пушкин А. «Евгений Онегин»
20. Распе Р.Э. «Приключения барона Мюнхгаузена»
21. Розофф М. «Боба нет»
22. Роулинг Дж. Серия книг о Гарри Поттере
23. Толстой Л. «Война и мир»
24. Хантер Э. «Коты-воители»
25. Хардинг Ф. «Хроники Расколотого королевства»
26. Херрндорф В. «Гудбай, Берлин!»
27. Щерба Н. «Часодеи»

В олимпиаде также было два задания, которые предлагали участникам не тему, а принцип, по которому нужно собирать книги в подборку. Поэтому в одной «норе» получался не один большой список, а несколько маленьких.

Нора 9. Подборки по раскрытию одних и тех же тем в разных областях литературы

Автор задания: Мария Скаф, переводчик, преподаватель НИУ ВШЭ, независимый исследователь, специалист по визуальной литературе.

Задание. Мне бы хотелось поговорить о том, как одни и те же темы раскрываются в разных областях литературы, как сугубо текстовых, так и визуальных.

Поэтому я предлагаю участникам олимпиады собрать подборку книг разных жанров в одной тематике и проанализировать, какие инструменты текста и изображения используются здесь и для каких целей.

Например: «Звезды светят на потолок» Юанны Тидель, «Я убиваю великанов» Джо Келии и Х. М. Кэн Ниимура и «Голос монстра» Патрика Несса – книги, с разных сторон раскрывающие непростую тему болезни

близкого. Иллюстрации, созданные Джимом Кеем для «Голоса монстра», показывают, как по-разному мы можем смотреть на одни и те же вещи в зависимости от нашего состояния. А визуальные эффекты «Я убиваю великанов» усиливают напряжение за счет замазанных фрагментов текста, которые главная героиня отказывается слышать. В «Звездах» отсутствует визуальная составляющая и все эти функции ложатся на текст.

Получившиеся подборки:

Тема эмиграции:

1. Бродский И. «Наступает весна»
2. Ивашкавичюс М. «Изгнание»
3. Тан Ш. «Прибытие»
4. Тор А. «Остров в море»
5. Уайльд О. «Кентервильское приведение»

Тема смерти:

1. Доннелли Дж. «Революция»
2. Ленди Д. «Опасные приключения сыщика и мага Скелетжера Ловкача»
3. Лиано Дж. «Звёздная, звёздная ночь»
4. Роулинг Дж. Серия книг о Гарри Поттере
5. Схапман К. «Мышкин дом»

О важности поддержки и дружбы

1. Ремарк Э.М. «Три товарища»
2. Уоллс Дж. «Замок из стекла»
3. Чбоски С. «Хорошо быть тихоней»

Книги об учителях:

1. Айтматов Ч. «Первый учитель»
2. Алексин А. «Безумная Евдокия»
3. Астафьев В. «Фотография, на которой меня нет»
4. Белых Г., Пантелеев Л. «Республика ШКИД»

РАЗДЕЛ VI

5. Быков В. «Обелиск»
6. Искандер Ф. «Тринадцатый подвиг Геракла»
7. Платонов А. «Песчаная учительница»
8. Распутин В. «Уроки французского»
9. Хайтани К. «Взгляд кролика»
10. Чехов А. «Учитель словесности»

Тема отцов и детей

1. «Моана. Детский графический роман» (серия Disney)
2. «Русалочка. Детский графический роман» (серия Disney)
3. Вампилов А. «Старший сын»
4. Евангелие от Луки (15 глава. Притча о блудном сыне)
5. Пронто. «Оперативные расследования»
6. Пронто. «Переполох в поместье»
7. Пушкин А. «Станционный смотритель»
8. Шамблен Ж., Нейре О. Серия «Дневники Вишенки»

Нора 10. Домино из книжных произведений

Автор задания: Екатерина Асонова, педагог, автор проекта «Детские книги в круге чтения взрослых».

Задание. Предлагаю поиграть в домино – составлять пары из произведений школьной программы и произведений современных авторов.

Это могут быть «пары» или «тройки», в которых соединяются повести и рассказы, романы и поэмы, сказки и поэтические произведения при помощи самых разных идей.

Самым распространённым способом сопоставления является тематический, но можно использовать и другие ходы: образ, художественный прием, композиция и т.д.

Получившиеся комбинации:

1. Брэдли Р. «Каникулы» / Лоури Л. «Дающий»
2. Верн Ж. «Таинственный остров» / Дефо Д. «Робинзон Крузо»
3. Грибоедов А. «Горе от ума» / Мольер Ж.Б. «Мещанин во дворянстве»
4. Грибоедов А. «Горе от ума» / Смит Л. Дж. «Дневники вампира»
5. Дефо Д. «Робинзон Крузо» / Водолазкин Е. «Авиатор»

6. Дефо Д. «Робинзон Крузо» / Риэль Й. «Мальчик, который хотел стать человеком»
7. Дойл А. К. «Шерлок Холмс» / Брэдли А. «Сладость на корочке пирога»
8. Колфер К. серия «Страна сказок» / Рой О. серия «Хранители» / Кинг С. «Роза Марена»
9. Лесков Н. «Очарованный странник» / Водолазкин Е. «Лавр»
10. Линдгрэн А. «Пеппи Длинныйчулок» / Уолльямс Д. «Зубная ведьма» / Шойнеманн Ф. Серия «Приключения кота-детектива» / Стивенсон Р. «Остров сокровищ» / Твен М. «Приключения Тома Сойера»
11. Понорницкая И. «Подросток Ашим» / Железняков В. «Чучело»
12. Пушкин А. «Евгений Онегин» / Остен Дж. «Гордость и Предубеждение»
13. Пушкин А. «Кавказский пленник» / Лермонтов М. «Кавказский пленник» / Толстой Л. «Кавказский пленник» / Маканин В. «Кавказский пленный»
14. Пушкин А. «Станционный смотритель» / Гоголь Н. «Шинель» / Достоевский Ф. «Бедные люди» / Толстая Т. «Петерс»
15. Распутин В. «Уроки французского» / Аромштам М. «Когда отдыхают ангелы»
16. Родари Дж. «Сказки по телефону» / Бородицкая М., Тумашкова Н. «Телефонные сказки Маринды и Миранды»
17. Сэлинджер Дж. «Над пропастью во ржи» / Сент-Экзюпери А. «Маленький принц»
18. Твен М. «Приключения Тома Сойера» / Парр М. «Вафельное сердце»
19. Толкин Дж. Р.Р. «Властелин колец» / Паолини К. «Эрагон»
20. Толстой Л. «Анна Каренина» / Тургенев И. «Отцы и дети» / Головкина И. «Лебединая песнь» / Островский Н. «Как закалялась сталь»
21. Фонвизин Д. «Недоросль» / Кузнецова Ю. «Первая работа»
22. Чехов А. «Человек в футляре» / Буйда Ю. «Химич» / Пьецух В. «Наш человек в футляре»
23. Шекспир У. «Ромео и Джульетта» / Грин Дж. «Виноваты звезды»
24. Янссон Т. «Все о Муми-троллях» / Толкин Дж. Р.Р. «Хоббит, или Туда и Обратно»

РАЗДЕЛ VI

Представленные книжные подборки, составленные читающими подростками, – это не только рассказ о результатах олимпиады, но и материал для исследования современного чтения. В первую очередь, на основе этих данных можно судить о составе и качестве подросткового чтения, (см. также сводные данные по прошлогоднему сезону олимпиады, опубликованные в сборнике «Читатель в поиске» [1]).

Также мы надеемся, что данный материал вдохновит педагогов и библиотекарей на создание образовательных программ (студий, клубов, факультативов и т.д.), которые будут ориентированы на формирование читательской компетенции: способности анализировать свой опыт чтения, умения ориентироваться в литературном материале и вести диалог о прочитанном.

ЛИТЕРАТУРА

«Всего на свете привлекательней перечень...» (У. Эко). Рекомендательные списки от читающих подростков (подготовка к публикации Д.С. Маймисторовой [Текст] // Читатель в поиске / под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой. М.: Библиомир, 2018. С.312–350.

Авторы

Асонова Екатерина Андреевна,

кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет,
e-mail: asonova_ea@mail.ru

Борусяк Любовь Фридриховна,

кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
e-mail: lubovbor@gmail.com

Бухина Ольга Борисовна,

переводчик, литературный критик, Международная ассоциация гуманитариев (Нью-Йорк), исполнительный директор
e-mail: bukhina.olga@gmail.com

Каширина Мария Владимировна,

ведущий библиограф Отдела детской книги и детских программ Библиотеки иностранной литературы, аспирант департамента методики обучения института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
e-mail: kashirina-mariya@mail.ru

Киктева Ксения Сергеевна,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
e-mail: ksenia-kikteva@yandex.ru

Климова Татьяна Анатольевна,

ст. преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Российского Православного университета им. Св. Иоанна Богослова (АНО РПУ св. Иоанна Богослова), специалист лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
e-mail: t-klim@list.ru

Котова Елена Александровна,

специалист лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, аспирант департамента методики обучения института педагогики и психологии образования
e-mail: kotovaea@mgpu.ru.

Лишина Ольга Фёдоровна,

педагог дополнительного образования
e-mail: Olga.lishina@gmail.com

Маймистова Дарья Сергеевна,

специалист лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
e-mail: majmistovads@mgpu.ru

Никитина Александра Борисовна,

кандидат искусствоведения, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, заведующая педагогической частью Московского областного государственного Театра юного зрителя
e-mail: ab_prolog@mail.ru

Петрова Светлана Анатольевна,

кандидат филологических наук, Российский университет дружбы народов (РУДН), старший преподаватель, Международная академия телевизионного и информационного бизнеса (МАТИБ), специалист по проектам
e-mail: kotbaion@gmail.com

АВТОРЫ

Полева Елена Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», зав. кафедрой русской литературы
e-mail: poleva@tspu.edu.ru

Пранцова Галина Васильевна,

кандидат педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», профессор кафедры «Литература и методика ее преподавания»
e-mail: prantsova@list.ru

Романичева Елена Станиславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, Заслуженный учитель РФ
e-mail: els-62@mail.ru

Россинская Анастасия Николаевна,

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет, ООО «Квестигра», генеральный директор
e-mail: a_rossinsky@mail.ru

Сазоненко Марина Александровна,

аспирант, аспирантская школа по искусству и дизайну НИУ ВШЭ
e-mail: mkovr@mail.ru

Сененко Олеся Владимировна,

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
e-mail: ovsenenko@gmail.com

Харитоновна Екатерина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры маркетинга и международного менеджмента Уральского государственного экономического университета
e-mail: ev_haritonova@mail.ru

Свои эссе о детской литературе и чтении для публикации представили**Антиповская Елена Владимировна,**

педагог-психолог ЧОУ средняя общеобразовательная школа «Обнинская свободная школа»
e-mail: antipovskaya@gmail.com

Ганина Анастасия Петровна,

заведующая библиотекой МОУ «Средняя школа №12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Жуковский Московской области
e-mail: ganina_nastja@mail.ru

Доцук Дарья Сергеевна,

автор книг для подростков, журналист сайта о детском чтении «Папмамбук» и Godliterary.ru, ведущая писательских курсов в Государственном литературном музее и проекте Write Like a Girl!, г. Москва, ведущая блога о чтении и писательстве dariadotsuk.ru
e-mail: daria.dotsuk@gmail.com

Масленникова Анна Николаевна,

журналист, координатор по PR Центра немецкого языка в Иркутске, организатор праздника чтения для детей и взрослых «День Ч»
e-mail: am-box2013@yandex.ru

Матвеевичева Ольга Николаевна,

учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 1321 «Ковчег» г. Москвы
e-mail: varchester@gmail.com

Подшивалова Елена Александровна,

учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 1321 «Ковчег» г. Москвы
e-mail: e.podshivalova@yandex.ru

Соляник Наталия Ивановна,

библиотекарь-библиограф, автор и эксперт сайта «Папмамбук»
e-mail: sms165@yandex.ru

Чебарь Анна Михайловна,

педагог, pr-менеджер издательства «Аквилегия-М»,
e-mail: pr_akvil@mail.ru

Summary

Asonova Ekaterina. School Library Starts and Wins: a Typology of School Libraries

The typology of school libraries presented in the article is based, on the one hand, on the research of development trends in architecture and school libraries design, and on the other hand, on the study of effective models of creating educational environment at school.

Keywords: school library, library space, educational environment, a librarian's job description.

Borusyak Liubov. What is Classic Literature? The Views of Experts and Students

The article studies similarities and differences between humanities experts and students in their understanding of classic literature, its key attributes and values.

Keywords: classic literature, opinion, experts, students, values, cultural pattern, Russian classics

Bukhina Olga. The City as Friend and as Adversary

This article discusses the image of the city in children's literature and playfulness as an essential component of the human nature. The article explores two types of literary characters: a flâneur and a voyeur, as well as two types of relationships between the child in the book and the city: friendly and playful vs. hostile and aggressive.

Keywords: children's literature, city, play, flâneur, voyeur.

Kashirina Maria. Games and Toys for Children's Literature: Several Books in Addition to Classic Narratives

The article is devoted to the actual topic of children's reading - the reflection of games and toys in books for children. Marked a range of textbook works on the research topic. An attempt is made to substantiate the motive of the game and toys in some modern books for children that have not previously been considered from this point of view.

Keywords: children's literature, children's reading, children's game, game, toys, dolls.

Kharitonova Ekaterina. The Author – the Protagonist – the Reader in the Fairy Tales by Olga Kolpakova and Svetlana Lavrova: the Specifics of Communication, the Characteristics of Narrative, Game Poetics

The article considers communication issues in a literary work; it reveals the characteristics of the narrative and describes specific features of the poetics in young adult books by two contemporary writers.

Keywords: children's and young adult literature, literary narratives, subjective organization of a literary work, the author's person, the conception of the addressee, game poetics.

Kikteva Ksenia. We Learn Languages and Act on the Stage

The article considers the experience of making foreign language theatre productions where school-children and students play; it summarizes methods used by teachers and directors of theatre studios.

Keywords: foreign language theatre productions, theatre studio.

Klimova Tatiana, Nikitina Alexandra. Theatre Practices of Context Reading

The article presents the techniques and methods of theatre practices revealing the possibility of context reading of life events. The basic principles of this reading practice are laid out.

Keywords: theatre practices, context reading, artistic event, game environment, improvisation.

Kotova Elena. Playing Words with Books and without Them...

The article presents a collection of various games with words and language phenomena that exist in books and other print production today.

The games have been systemized according to the methods of playing, ranging from verbal games to the use of combination theory in books for children. To represent each method, the most interesting children's and young adult books with the best illustrations have been selected and described.

Keywords: board games with words, artists' word games, poets' word games, games for lessons of Russian, alphabet game books, game books for young linguists, combinative poetry.

SUMMARY

Lishina Olga. The Uniqueness of Hospital Readers' Practices, or What Rules 'to Play By in the Hospital'

The article describes the practice of reading and organization of a literary studio for patients of immunology departments in children's hospitals; it also highlights the features of reader's programme construction and interaction with children.

Keywords: discussion, social reading, reading practice, reading society, communication of readers, bibliotherapy.

Maimistova Daria. «Book Hole»: How to Play with Lists, or What Modern Teenagers Read

The article describes one of the stages of the readers' competition «Book Hole», where teenagers were making recommended reading lists basing on tasks suggested by experts.

Keywords: eaders' competition, «Book Hole», selection of books.

Petrova Svetlana. Upgrade Reader: Move to the Next Level

The article considers modern game practices with the book and around the book, the methods of working with the audience in the conditions of domination of functional and pragmatic model and the appearance of communication and creative model of reading.

Keywords: models of reading, reader's practices, book publishing, mass communication media, visual culture.

Poleva Elena. The Topic of Fathers and Sons in Modern Prosaic Sketches for Family Reading

The article reveals the ways of creating literary types of children and parents; the issue of positive and destructive family communication in prosaic sketches of the early 21st century is analysed as well.

Keywords: children's literature, sketch, comic, fathers and sons.

Romanicheva Elena. Book Exhibition in the Library: What are the Rules to Play by with the Reader?

Using the example of the exhibition 'Books of the old house' (RSL) and the materials of the curatorial tour around it, the article explains the technology of creating a book exhibition in a library. Every stage of the technology (the rules of the game) is singled out. The technology allows to make the exhibition interesting for a reader, involving them into a conversation with a book, allowing to feel 'at play', submerging in reading.

Keywords: curatorial tour, book exhibition, meaning, stages of the technology/rules of the game, genre of the exhibition, quest, guide-book.

Rossinskaya Anastasia. How to Organize a Library Quest with Meaning

The article discusses the problems of creating and organizing library quests and what problems libraries might come across in pursuit of an educational and entertainment event.

Keywords: library, quest, game, edutainment.

Prantsova Galina. A. Fine's Killer Cat Series as a Game Territory and the Base of Young Readers' Speech Creation

The article considers the possibilities of linguistic games based on a literary text to foster young adults' reading and linguistic expertise, speech creation, associations, imagination, feelings and emotions.

Keywords: literary text, text game, speech creation

Sazonenko Maria. The Gender Aspect of Children's Game Culture in the Soviet Union as Illustrated by Children's Magazines (1920–1980s).

The article is dedicated to gender analysis of children's games and materials for creative work of the Soviet period. The sources used for the research are children's magazines published between the 1920s and 1980s, such as "Chizh", "Yozh", "Sverchok", "Murzilka", "Pioneer", "Yuniy Tekhnik" and "Vesyolyie Kartinki". A comparative analysis of the above mentioned materials in different time periods was conducted taking into account gender attitudes and basing on the development of Soviet education science.

Keywords: gender order, children's magazines, games, creative work, education science.

Senenko Olesya. Organization of Students' Productive Activities in the Environment of Mes as a Means of Developing New Reader's Literacy

The article presents approaches to the design of pedagogical practices of literary education aimed at the development of new literacy of reading adolescents in the process of productive activities organized in the educational environment of the Moscow e-school.

Keywords: new literacy, productive activities, Moscow e-school, subject competences, metasubject competences, MES scenario.



Читатель в игре

Сборник статей

Под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой

Дизайн обложки: Ольга Дубинина

Дизайн: Михаил Селеменив

Подписано в печать 01.09.2019 г.

Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 1000 экземпляров. Заказ №

ISBN 978-5-9500720-5-5



Издательство «Библиомир»

Тел. +7 (495) 592-53-65

e-mail: bibliomir@bk.ru, сайт: bibliomir.com

По вопросам приобретения литературы обращайтесь в издательство.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного электронного оригинал-макета

в ОАО «Областная типография «Печатный двор»»

432049, г. Ульяновск, ул. Пушкарева, д. 27