



КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ

И.И. ТИХОМИРОВА,
доцент Санкт-Петербургского государственного
университета культуры и искусств

Жанр огромных воспитательных возможностей



Специалисты установили, что восприятие художественных произведений зависит от природы воспринимаемого жанра, задается его спецификой. Каждый жанр предъявляет читателю свои требования. Не будет преувеличением сказать: сколько разновидностей

литературы, столько и разновидностей чтения и, следовательно, столько и вариантов руководства чтением.

Библиотекарь-педагог должен понимать не только границы жанра, но и видеть в каждом свои преимущества, которыми в работе с читателем надо умело воспользоваться.

В этой связи уместно остановиться на роли жанра рассказа в библиотечной работе с детьми¹. Этот жанр остается неоцененным в должной мере ни библиотекарями, ни самими детьми, особенно подростками и старшими школьниками, в то время как он является жанром, таящим неисчерпаемые воспитательные возможности.

Вот что говорят об этом жанре дети:

«Рассказы не запоминаются — они короткие и быстро вылетают из головы».

«Рассказ только дразнит: начнешь читать, а он уже кончился».

«Рассказы короткие, в них мало событий».

Слабость этого жанра подростки видят именно в его краткости. Учебник «Родная литература» для 5 класса, дающий детям начальные понятия об этом жанре, определяет его именно с количественной стороны. Между тем еще Белинский

писал, что в отличие от романа и драмы **рассказ в свои тесные рамки заключает такие события, «которые глубоки, которые в одном мгновении сосредотачивают столько жизни, сколько не изжить и в века».**

Виктор Тельпугов, писатель, успешно работавший в жанре короткого рассказа, отмечал: «Автор миниатюр, обращаясь к темам большим и значительным, зачастую должен высечь поэтическую искру из кремешка, вроде бы самого маленького, чуть ли не из песчинки. Но искра должна быть сильной».

Лаконичность рассказа образуется от особой концентрации материала, от выбора самого необходимого, когда ни прибавить, ни убавить ничего невозможно. О рассказах Чехова Леонид Леонов писал, что в них «весит тонны каждая строка такого плотного словесного вещества». Уплотненность, сжатость мысли в слове — отличительный признак любого полноценного рассказа. Писатели признаются: большую вещь писать легче и быстрее, чем маленькую. В последней не должно быть лишних слов. Плотность текста рассчитана на творчество читателя, которому приходится дорисовывать что-то в своем воображении за автора, стремиться разгадать его намеки. Пять шестых айсберга, каким считают критики рассказ, составляют недомолвки.

«Рассказ этот, — писал К. Чуковский о «Скрипке Ротшильда» А. Чехова, — совершенно недоступен тому, кто попытается уразуметь его смысл, не вникая в многосложную и прихотливую цепь образов; кто хоть на мгновение забудет о том, что только во взаимодействии образов, в их внутреннем сплетении, в их связи, в их живой диалектике вскрываются подлинные идеи, идеалы, стремления и симпатии Чехова».

Сказанное имеет отношение к чтению любого полноценного рассказа. Чтобы правильно его

¹ Автор размышляет о воспитательных возможностях не только рассказа, но и небольшой по объему повести.



прочитать, надо уметь проникать в глубь художественных образов, видеть их во взаимосвязи, ощущать целостность произведения, чувствовать емкость детали, отвечать на творчество писателя читательским творчеством. Как для писателя рассказ — мера его таланта («Здесь вы весь как на ладони», — говорил Алексей Толстой), так и для читателя. Для того и другого, чтобы «высечь поэтическую искру из кремешка, вроде бы самого маленького, чуть не из песчинки», нужно, чтобы искра была сильной.

Для читателя «сила искры» — в его умении читать. Недаром опытные библиотекари строят разговор с читателями о том, как читать художественную литературу, именно на материале жанра рассказа. В качестве примера библиотечного урока, посвященного чтению художественного текста, я часто привожу опыт Г.А. Голубевой, ныне заведующей детским отделом ЦБС Выборгского района Санкт-Петербурга, а ранее — методиста этого отдела. На ее занятия записывались в очередь чуть ли не все школы микрорайона. **Беседа о рассказе (для каждого возраста — свои рассказы) она вела обычно сразу после прочтения его вслух в детской аудитории, когда образы в сознании слушателей еще не утратили свежести и полноты жизни, когда соучастие с героями не угасло, нравственное чувство напряжено, мысль возбуждена, когда ответная реакция ищет выхода.**

Пристально вглядываясь в текст, останавливая взгляд подростков на явлениях, фактах, «мелочах», мимо которых они часто проходят, не замечив (походка, лицо, манера, улыбка, взгляд, движение рук персонажа), Галина Александровна открывает в увиденном то, что ведет к познанию характера, ситуации, увязывается с жизнью и опытом школьников. Не назиданиями, не наставлениями («читай внимательно, вдумчиво, неторопливо»), а путем показа постижения образа, ведя читателей за собой, раскрывая богатство и насыщенность каждой строчки, путем активизации творчества читателя добивалась она больших успехов в воспитании читательской культуры, а вместе с ней и нравственной культуры. Так формировала она образное мышление читателя-слушателя, развивала вкус, утончала восприятие, заставляла приглядываться к поведению живых людей, задумываться о себе самом. А сегодня Галина Александровна передает другим библиотекарям опыт своего педагогического мастерства.

Интересен опыт работы с жанром рассказа школьного библиотекаря Н.Р. Бершадской в совместной деятельности с учителем В.З. Халимовой (московская школа № 610). Об их опыте в свое время писала «Комсомольская правда» в

рубрике «Алый парус». Вышла их совместная книга «Литературное творчество учащихся в школе» (1988). В этой школе была традиция писать сочинения-отзывы — «Размышления по поводу прочитанного рассказа», — которые служили предметом последующего обсуждения их с авторами. Знакомясь с отзывами сверстников, сравнивая их с собственным мнением о прочитанном рассказе, подростки убеждались в многогранности художественного произведения малой формы и в то же время — лучше узнавали друг друга. Включались в письменный разговор и сами руководители детским чтением. О нацеленности на познание самих себя хорошо говорит, например, предисловие к альбому отзывов на рассказ В. Орджоникидзе «Часы». «Этот рассказ затронул каждого из вас, причем затронул по-разному. Кто-то на месте Алеши увидел самого себя, и ему показалось, что этот случай произошел лично с ним. Кто-то, прочтя рассказ, с гордостью подумал о своих родителях, которые в аналогичных случаях поступили бы не так, как родители Алеши... Впрочем, почитайте отзывы. Подумайте над ними. В них много интересных, нестандартных мыслей. Если вы будете читать эти работы достаточно вдумчиво, то и друг друга увидите нестандартно, не только так, как привыкли видеть в школе, а может быть, и совсем не так». Знакомясь с отзывами, а их десятки на один рассказ — разных, неповторимых, неожиданных, — осязаемо понимаешь слова Белинского о том, что «в одном мгновении маленького произведения столько жизни, сколько не изжить и в веках».

Умело использовали в своих пособиях преимущество небольшого произведения для воспитания читателей методисты Нижегородской областной детской библиотеки. Они словно медленно поворачивали перед читателями произведение, останавливая их внимание то на одной, то на другой его грани, нацеливая на извлечение из минимума слов максимума мыслей.

Так, маленькую повесть В. Тендрякова «Весенние перевертыши» они рассмотрели в разных аспектах: «Дюшка и весь мир», «Дюшка и «непопулярный» мир взрослых», «Дюшка и его сверстники-мальчишки», «Дюшка и любовь».

В первом аспекте внимание подростков сосредотачивается на глобальных проблемах мироздания, которые приходится решать Дюшке: речь идет о вопросах человеческого бытия, о месте человека в этом мире.

Во второй теме главное — взаимоотношение взрослых и детей, сложность этих вза-





имоотношений. Суть следующих тем — в противопоставлении разных жизненных позиций самих подростков, а также в духовном становлении героя, его нравственном взрослении. В каждом случае тема решается не сообщением готовых нравственных истин, а путем острых проблемных вопросов, стимулирующих самостоятельную мысль читателей. Такая многовариантность работы с одним произведением (тем более малого объема) — редкое явление в наших методических пособиях и в прошлые годы. А ныне их вообще не встретишь. А жаль. Она заслуживает всяческой поддержки и развития, ибо диктуется талантливым произведением и направлена на развитие талантливого читателя и нравственной личности.

Умные библиотекари составляют из сборников рассказов лучших писателей «банк проблемных ситуаций», который используют в своей работе, удовлетворяя спрос на литературу нравственной тематики.

Если говорить о наших днях, то опыт продуманной и глубокой работы с жанром рассказа мы встретили в Центральной детской библиотеке им. Пушкина г. Сарова Нижегородской области. Здесь взяты за основу рассказы А.С. Пушкина, чье имя носит библиотека. В статье «Продвижение русской классической литературы: новые подходы» ее автор Т.М. Плохотник рассказала, как в библиотеке со старшеклассниками они обсуждали повесть «Барышня-крестьянка».

Оригинальность и сила их опыта состоит в том, что в нем использованы атрибуты сегодняшней жизни юношества: блоги и чаты Интернета, реалии наших дней, текст и видеоряд. Все это ведет читателей через конкретику взаимоотношений персонажей к разговору о сегодняшних проблемах юности.

Рассказ о старой жизни дворянства приобретает в общении с читателями актуальность и соотносится с тем, что волнует юношество во все времена — выстраивание взаимоотношений молодых людей, а заодно и их отцов. Здесь идет разговор и о проблеме «быть и казаться».

В опыте органично соединены несколько методик и средств воздействия — звук, речь, громкое чтение, просмотр фильма с остановками, обсуждение вопросов, связанных с взаимоотношениями главных героев. Ведущий обсуждение библиотекарь умело стимулировала аналогии между тем, как развивались отношения главных героев рассказа, и как это часто происходит нын-

че в реальных взаимоотношениях юношей и девушек. Участники разговора подставляли и представляли себя на месте героев. Оригинальным элементом хода обсуждения являлась идентификация мнения самого библиотекаря с происходящими событиями («Я помню, как мы...», «Мне показалось... а как вы считаете?», «Я бы, наверное, не решилась, а вы?» и т.п.), пробуждение ассоциаций с другими произведениями Пушкина, Шекспира и современных писателей на тему любви и характера взаимоотношений между героями.

Важно отметить, что разговор о литературном произведении перемежается в опыте с разговором о современной жизни, соединяется с опытом взаимоотношений самих участников обсуждения. Откровения взрослого человека порождают откровения юных. Подъем эмоций, с каким покидали это мероприятие дети и взрослые, говорит о его успехе.

Произведение «не про нашу жизнь» оказалось произведением о каждом из присутствующих. Разные поколения участников обсуждения рассказа поняли друг друга.

Помня, что подросткам по душе произведения, где происходит что-то увлекательное и необычное, полезно привлечь для обсуждения рассказы писателей прошлых лет — признанных мастеров малого жанра и интересных сюжетов.

Среди них замечательные рассказы писателей Юрия Топина, Николая Внукова, Фазиля Искандера, Максуда Ибрагимбекова, Виля Орджоникидзе, Анатолия Алексина, Радия Погодина, Аллы Драпкиной, Макса Бременера, Владимира Железникова, Анатолия Мошковского, Сергея Вольфа.

Каждого можно причислить к классикам малого жанра. Удовлетворяя потребности читателей в «захватывающих» сюжетах, свойственным рассказам названных писателей, библиотекарь получает возможность нацеливать подростков на углубленное, интенсивное чтение, ибо названные авторы умели сочетать остроту сюжета с «плотностью» слова и с глубоким нравственным смыслом своих произведений. Приучившись читать рассказы, построенные на ярких сюжетах, подрост-



Рис. Г. Лавренко





ки в перспективе по мере читательского развития могут перейти к малосюжетным рассказам Виктора Астафьева, Евгения Носова, Валентина Распутина, Василия Белова, Юрия Нагибина, Василия Шукшина, Михаила Пришвина, Юрия Казакова, Владимира Солоухина, Валерия Попова и других писателей, достигших вершин в создании требовательного жанра.

Говоря о месте рассказа в круге чтения школьников и о динамике их читательского развития, писатель Юрий Нагибин отмечал: «Когда школьник уже почувствует тягу к произведениям “малой прозы”, то можно предложить ему рассказы настроения, глубокого содержания, но с ослабленной фабулой — рассказы А. Чехова, О. Генри, М. Твена, несущие большой познавательный смысл, расширяющие представление о мире, дающие образ своей страны. И только затем уже в круг чтения юношей и девушек могут и должны войти рассказы совершенно бессюжетные, философские, огромной художественности».

За подростков, увлеченных жанром рассказа, библиотекарь может быть спокойным, эти читатели на верном пути к большой, серьезной, глубокой литературе, к качественному общению с искусством слова любого другого жанра.

Несколько минут в день, потраченных на чтение рассказа, обернутся для подростка школой чтения, школой размышления не только о литературе, но и о жизни, о самом себе.

Если школьник поднялся до высоты малого прозаического жанра, каким является жанр рассказа, то это значит, что он поднялся на новую ступень умственного и душевного развития.

В своей статье «Не в жанре дело» Виктор Астафьев писал: «Размышляя о своеобразии работы с рассказом, мы думаем в конечном итоге не столько о чтении этого жанра, сколько о духовном становлении личности в целом, о более полной реализации воспитательных возможностей, заложенных в искусстве слова».

Я сама люблю этот жанр и много использовала его в работе с детьми и студентами. Мне привила вкус к этому жанру удивительный человек Ольга Федоровна Хузе — методист Ленинградского дома детской книги. В частном разговоре она раскрыла мне огромное нравственное содержание рассказа Юрия Нагибина «Эхо», не упустив в нем ни одной детали. На всю жизнь запомнила я этот рассказ и усвоила ее метод прочтения: **в малом показать большое**. А нынче по ее примеру я практикую обсуждения в среде коллег.

Для примера покажу примерный ход обсуждения короткого рассказа Анатолия Проставкина «Фотографии», взятого из его сборника рассказов «Трудное детство».

Вот этот рассказ:

«Мы жили далеко от дома, я и моя сестренка, которой было шесть лет. Чтобы она не забывала родных, раз в месяц я приводил сестренку в нашу холодную спальню, сажал на кровать и доставал конвертик с фотографиями.

— Смотри, Люда, вот наша мама. Она дома, она сильно болеет.

— Болеет... — повторяла девочка.

— А это папа наш. Он на фронте, фашистов бьет.

— Бьет...

— Вот это тетя. У нас неплохая тетя.

— А здесь?

— Здесь мы с тобой. Вот это Людочка. А это я. И сестренка хлопала в крошечные синеватые ладошки и повторяла: “Людочка и я. Людочка и я...”

Из дому пришло письмо. Чужой рукой было написано о нашей маме. И мне захотелось бежать из детского дома куда-нибудь. Но рядом была моя сестренка. И следующий вечер мы сидели, прижавшись друг к другу, и смотрели фотографии.

— Вот папа наш, он на фронте, и тетя, и маленькая Людочка...

— А мама?

— Мама? Где же мама? Наверное, затерялась... Но я потом найду. Зато смотри, какая у нас тетя. У нас очень хорошая тетя.

Шли дни, месяцы. В морозный день, когда подушки, которыми затыкали окна, покрывались пыльным инеем, почтальонша принесла маленький листок. Я держал его в руках, и у





меня мерзли кончики пальцев. И что-то коченеело в животе. Два дня я не приходил к сестренке. А потом мы сидели рядом, смотрели фотографии.

— Вот наша тетя. Посмотри, какая у нас удивительная тетя! Просто замечательная тетя. А здесь Людочка и я...

— А где же папа?

— Папа? Сейчас посмотрим.

— Затерялся, да?

— Ага. Затерялся.

И сестренка переспросила, подымая чистые испуганные глаза.

— Насовсем затерялся?

Шли месяцы, годы. И вдруг нам сказали, что детей возвращают в Москву к родителям. Нас обошли с тетрадкой и спросили, к кому мы собираемся ехать, кто у нас есть из родственников. А потом меня вызвала завуч и сказала, глядя в бумаги:

— Мальчик, здесь на некоторое время остается часть наших воспитанников. Мы оставляем и тебя с сестренкой. Мы написали вашей тете, спрашивали, может ли она вас принять. Она, к сожалению...

Мне зачитали ответ.

В детдоме хлопали двери, сдвигались в кучу топчаны, скручивались матрацы. Ребята готовились в Москву. Мы сидели с сестренкой и никуда не собирались. Мы разглядывали фотографии.

— Вот Людочка. А вот я.

— А еще?

— Еще? Смотри, и здесь Людочка. И здесь... И меня много. Ведь нас очень много, правда?»

Если кто-то из читателей скажет, что это рассказ о войне, он будет прав, хотя слова «война» здесь нет. Но есть разбитые стекла, которые обыденно затыкают заиндевевшими подушками, есть холодные спальни, есть синеватые ладошки шестилетней девочки и есть сообщение, что жили дети далеко от дома. И еще есть смерть мамы и гибель на фронте отца, и есть детдом. Все это война, покалечившая судьбы детей. Будет прав и тот, для кого этот рассказ — о сиротстве, хотя и этого слова здесь тоже нет, и только один раз упоминается слово «детдом».

Нельзя не согласиться и с теми, кто скажет, что это рассказ о дружбе и трогательной заботе старшего брата о младшей сестренке. Трудно опровергнуть и мнение того, для кого этот рассказ — о роли семьи в жизни детей, хотя слова «семья» здесь тоже нет, но есть конвертик с фотографиями, олицетворявший семью, и есть брат с сестрой, а значит, семья жива, а это уже

так много, когда идет война. Трижды мальчик получает известия, написанные на листках бумаги, но ни разу не сказано, что именно содержалось в этих листках, хотя сказано, что встречи брата и сестренки для разглядывания фотографий участились. Обычно эти встречи проходили раз в месяц. После сообщения о маме мальчик пришел к сестре на следующий же день, а после сообщения об отце — через два дня. Случайно ли это? И почему он не считал возможным сказать сестренке правду о смерти родителей?

Ответ должен дать читатель. Он рассчитан на творчество читателя, на его догадку. Слов в рассказе мало, а для размышлений о драматизме жизни детей в военное время и психологическом мастерстве писателя — огромный простор.

Неслучайно этот рассказ включила в свою книгу «Талант читателя», изданную в издательстве «Детская литература» в 1967 году, учительница Л.Е. Ковалева. Прошло полвека, а рассказ не утратил своего значения. Лучшего образа детства времен войны, трогательного за душу, трудно найти.

Какие же вопросы напрашиваются для разговора об этом рассказе? Они могут быть разными. О некоторых я уже сказала. Обычно первым я ставлю такой:

О чем этот рассказ, какие жизненные и читательские ассоциации он вызывает?

Как объяснить, что дети оказались далеко от дома?

Говорят, что рассказ печальный. Есть ли в нем хоть какая-то нотка радости?

Почему так важно было детям рассматривать фотографии, что они для них значили?

Почему из всех возможных вариантов названий рассказа (участники обсуждения могут предложить свои варианты) писатель выбрал именно «Фотографии»?

Как объяснить, что, по мере сообщений, присланных на листках бумаги, учащались встречи брата с сестрой и последовательно исчезли из конвертика фотографии матери, отца и тети? Что за этим стоит? Почему при рассматривании фотографий раз от разу менялась характеристика тети: сначала мальчик говорил, что она «неплохая», позже — «хорошая», а когда дети совсем осиротели, стала «удивительная» и «замечательная»? Ваши варианты объяснения, почему она не взяла детей из детского дома, что могло содержаться в ее письме к завучу? Если текст рассказа у вас перед глазами, то вы наверняка обратили внимание, что в нем много многоточий. Как вы думаете, почему? Как вы понимаете концовку рассказа — слова мальчика, сказанные своей шестилетней сестренке: «Ведь нас очень много, правда?»



И.И. ТИХОМИРОВА,

доцент Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств

Воспитательный потенциал литературной классики

*Шесть-семь лет занятий классической
литературой сообщают уму такое благородство,
такое изящество, силу и красоту, которых не достичь
никакими иными средствами.*

Анатоль Франс

В 2009 году в Москве начал выходить журнал «ЛитГид» с подзаголовком «О хороших книгах». В нем помещены материалы интервью с достойными людьми, которых нельзя упрекнуть в дурном литературном вкусе. Разговор шел о книгах, оставивших глубокий след в их сердце и памяти. Беседа велась с писателями, режиссерами, актерами, учеными, деятелями кино, политиками.

Среди их были Армен Джигарханян, Николай Дроздов, Валерий Золотухин, Карен Шахназаров и другие.

Одним из вопросов, обращенных к ним, был такой: «Какая любимая книга Вашего детства?»

Назовем несколько книг, наиболее часто упоминаемых в ответах.

На первом месте — сказки А. Пушкина, за ними следуют сказки Р. Киплинга, П. Бажова, «Тысяча и одна ночь», «Аленький цветочек», русские народные сказки, «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери, «Приключения Незнайки» Н. Носова.

За сказками идут произведения А. Гайдара, Дж. Родари, «Отверженные» В. Гюго, «Алиса в стране чудес», «Питер Пэн», «Три мушкетера» и еще много других. Все названные читателями книги принадлежат к детской классике, среди них нет ни одной случайной, выпавшей из ряда признанных образцов литературы для детей.

Хотя можно заранее предположить, что читали эти люди в детстве не только классику. Наверняка были среди них и «книги серии чепухи». Но запомнились и вошли в ранг любимых только классические. Напрашивается вывод: именно лучшие художественные произведения, прочитанные в детстве, оставляют неизгладимый след в душе и памяти человека на всю жизнь, благотворно влияют на внутренний мир читателя, читаются и перечитываются неоднократно в течение жизни. Становится понятным, почему именно классическая литература испокон веков используется педаго-

гами и родителями в качестве воспитательного материала, способного учить, не уча, действовать на душу ребенка, стимулировать мысль и чувство.

Примером может служить книга «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми» известного педагога конца XIX века, редактора журналов «Детское чтение» и «Воспитание и обучение», Виктора Петровича Острогорского.

Он показал, что на произведениях классиков ребенок приучается «честно мыслить и чувствовать сам, исходя из честных мыслей и чувств лучших людей родины».

Говоря о воспитательном значении классики для детей, Острогорский предупреждал о бесполезности выискивания в произведениях голы морали. Он полагал: «Морали эти, как бы явно и просто они ни выражались, легко ускользают из детской памяти, в которой остается один, поразивший воображение, образ».

Вот почему на первом месте оказывается русская классическая литература — образец мышления в образах.

И еще одно соображение руководило им, когда он предлагал читать великие произведения. Понимая воспитание как «подготовление» к исполнению деятельности для блага людей, которое он назвал «жизнью недаром», Острогорский считал необходимым давать детям нечто прочное, основательное, что никогда не стареет и научает читателя уважать высшие стремления человеческого духа. Такими как раз и являются произведения, созданные творчеством классиков. «Мы не знаем ни одного человека, — говорил он, — которого испортило бы в детстве чтение классичес-



ких писателей, но зато сколько укрепило оно для жизни, показав впереди цели благородные, сколько отвратило от пороков среды!»

Осознание великого значения лучших литературных творений для развития детей и юношества, для подготовки их к жизни не ушло в прошлое.

В своей Нобелевской лекции Александр Исаевич Солженицын утверждал: «Единственный заменитель не прожитого нами опыта — литература». Она способна пережитое писателем сделать достоянием читателя и тем самым умножать его жизненный опыт. Подтверждает это и признанный философ искусства Юрий Лотман в своей книге «Воспитание души». «Искусство, — говорит он, — не «летом вкусный лимонад», а возможность пережить непережитое, возможность приобрести опыт там, где нет опыта».

Он назвал литературу второй действительностью. Характерной особенностью этой действительности является то, что она пропущена сквозь призму сознания художника, одухотворена его собственной мыслью, в ней присутствует душа художника, помогающая читателю взглянуть и в собственную душу, обратить глаза внутрь самого себя.

Дети находятся в том возрасте, когда за плечами большинства нет еще годов собственных испытаний и исканий, нет собственного понимания человеческих судеб и характеров людей. Не имеющие жизненного опыта дети не различают подлинных ценностей ни в реальной жизни, ни в литературе.

За образец для подражания они могут выбрать «гламурненькое», а великое — не замечать.

Все упирается в воспитание человека, в его очеловечивание. Но на пути к этому на неокрепшие юные души ныне обрушилось тиражированное псевдоискусство под названием «массовая культура», среди которой немало антикультуры. Книжные прилавки заполнили разного рода ужастики, триллеры, книги про ведьм, мутантов, колдунов. Их иногда сравнивают с незапрещенным сильно действующим наркотиком, потребляемым миллионами. Не имея иммунитета против воздействия такого «искусства», юное поколение дегуманизируется, теряет способность воспринимать подлинные художественные ценности, а вместе с этим — отличать добро от зла. Традиционный репертуар детского чтения вытесняется

произведениями деструктивного направления, не ведущими ребенка к жизни, а уводящими от нее. Такое чтение сопровождается падением культуры чтения. Читательского развития даже у читающих детей в этом случае не происходит: оно начинает буксовать или двигаться вспять. Ребенок теряет способность видеть в книге опосредованный образами учебник жизни, что ведет к отрицанию роли искусства в гуманизации подрастающего поколения.

Иммунитет вырабатывается в процессе общения к подлинной литературе с ранних лет. Она всегда гуманна и пронизана духом человечности.

Нравственные ценности, распыленные в тысячах литературных произведений, открывают читателям правду о мире, о взаимоотношениях людей, о внутренней жизни человека. Читатель видит, как себя ведут герои в определенных жизненных ситуациях, что получается в результате их действий, и делают выводы, которые закрепляются в их «памяти сердца». Вызывая у читателя ассоциации, художественное произведение мобилизует его опыт, направляет взор внутрь самого себя.

Огромное значение в деле влияния художественного произведения на внутренний мир читателя имеет катарсис — сильная эмоциональная реакция на прочитанное, граничащая с потрясением.

Вспомним реакцию Гете на произведение Шекспира: «Первая же страница Шекспира, которую я прочитал, покорила меня на всю жизнь, а одолев его первую вещь, я стоял как слепорожденный, которому чудотворная рука вдруг даровала зрение». Уместно при этом заметить, что Гете родился через 133 года после смерти Шекспира, в другой стране и в другую эпоху. А глаза на себя и окружающую жизнь ему раскрыл Шекспир.

Говоря о катарсисе, надо разделить мнение В.А. Левидова, автора книги «Художественная классика как средство духовного возрождения» (1996), который сказал: «Состояние катарсиса воспитуемых при воздействии на них художественного произведения — высший результат и высшая оценка творческого труда педагога» (с. 114). В качестве подтверждающего примера он привел отрывок из воспоминаний В. Короленко о своем учителе Авдееве, который прочитал на уроке «Два помещика» из «Записок охотника» Тургенева, прочитал так, что с этого дня художественная литература перестала быть в глазах учеников только развлечением, а стала увлекательным и серьезным делом.

Авдеев сумел зажечь и раздуть душевные эмоции в яркое пламя. Все, что он читал, говорил и



делал, приобретало в глазах учеников особенное значение. *Зажечь и раздуть эти душевные эмоции в яркое пламя*, опираясь на конкретность искусства слова, и есть главная установка руководителя чтением в разговоре с детьми о художественном произведении. «С чувства должно идти восприятие искусства, через него оно должно идти, без него оно невозможно», — писал выдающийся психолог Б.М. Теплов.



Но воздействие великих произведений не совершается само собой. Оно осуществляется лишь при готовности человека к сотворчеству, к сопереживанию, к эмоциональному вовлечению в жизнь литературных героев и в те нравственные проблемы, которые они решают. Главное здесь — проникновение в глубинные мотивы поведения персонажа (человека), понимание тех пружин, которые определяют его действия. Если истины в науке даются в готовом виде, то истины искусства, открывающие истины жизни, индуктируются в самом читателе.

В этом отношении показательно высказывание историка В.О. Ключевского о влиянии на него и его друзей романа «Евгений Онегин». «Мы впервые учились, — говорил он, — наблюдать и понимать житейские явления, формулировать свои неясные чувства, разбираться в беспорядочных порывах и стремлениях. Это был для нас первый житейский учебник, который мы робкою рукой начинали листать, доучивая свои школьные учебники; он послужил нам “дрожащим, гибельным мостком”, по которому мы переходили через кипучий темный поток, отделявший наши школьные уроки от первых житейских опытов»¹.

Вопрос о чтении художественных произведений как «житейских учебников», как этики в действии методист И.Н. Тимофеева назвала «вопросом вопросов»: «Если, — говорила она, — подрастающее поколение не видит в книге учебника жизни, то это свидетельствует о базовой эстетической неразвитости, которая ведет к фактическому отрицанию культурной миссии литературы как важнейшего средства самоусовершенствования человека»².

В совершении ребенком жизненных открытий в художественном произведении огромное значе-

ние имеет помощь взрослого. Будь то учитель, родитель или библиотекарь. Сама практика воспитания средствами искусства слова — тоже искусство. Психолог в области эмоций В.П. Симонов обратил внимание на **два обстоятельства деятельности воспитания, которые сохраняют черты сходства с творчеством художника.**

Первое: Воспитание, как и искусство, призвано воздействовать на подсознание и сверхсознание. Подлинная воспитанность предполагает не одно лишь знание норм, не соблюдение принятых в обществе правил, а *невозможность* нарушения принципов, ставших внутренним регулятором действий и поступков.

Второе: Необходимо различать «технология воспитания», более или менее универсальную (свод правил), и воспитание как творчество, ориентированное на каждого конкретного воспитанника. Интуиция, неожиданный «ход», единственный в данном случае прием, всегда должны быть в арсенале подлинно талантливого воспитания. Именно на базе и с помощью механизмов имитационного поведения осуществляется та интериоризация социальных норм, которая превращает эти внешние по своему происхождению нормы во внутренние регуляторы поведения, именующиеся совестью, чувством долга, зовом сердца и т.п.

О других педагогических задачах, имеющих также двойственный характер, говорил психолог А.Н. Леонтьев. Первую, способную регулировать поведение читателя, управлять жизненными процессами, он назвал «*личностным смыслом*», под которым понимал значение, которое открывает сам читатель в произведении для себя самого, для своего собственного поведения и осмысления жизни»³.

Вторая задача — выражение открытого личного смысла в общении с другим человеком.

Установлено: чем сильнее затронуло произведение эмоции читателя, чем больше он открыл в нем для себя, тем больше потребность поделиться с другими своим открытием, оставить запись в дневнике, откликнуться отзывом о прочитанном.

«Душа, — пишет известный психолог и философ В.П. Зинченко, — выявляется во взаимоотношениях между людьми. Чтобы такое произошло, необходим совершенно особый тип общения, в



¹ Ключевский В.О. Евгений Онегин и его предки // Соч. в 8 т. М., 1956–1959. Т. 7. С. 404.

² Тимофеева И.Н. Дети. Время. Книга. М., 2009. С. 135.

³ Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения. М., 1983. Т. 2. С. 232.



котором нет места самоутверждению партнеров. У них должна быть выработана доминанта (прислительное внимание) на лицо другого человека. Следствием такого общения является сочувственное понимание, проникающее до глубины души»⁴.

Поставленные учеными задачи — своего рода теоретические вехи для практического использования в работе с детьми, касающейся чтения художественной литературы. Названные теоретические положения чрезвычайно важны для педагогики воспитания и более всего для направленности диалога взрослого с ребенком. Не разговоры о нравственности, а эмоциональное вовлечение аудитории в проблемные ситуации персонажей художественных произведений, открытие личностных смыслов, собственное отношение к словам и действиям литературных героев, к тем проблемам, которыми они озабочены, закладывает в подсознание читателя нравственные принципы, берущие начало в библейских истоках.

Целостную систему воспитания чтением, вытекающую из самой природы художественной литературы и ее восприятия, способную исцелить человека «экологически чистым искусством», очертил в недавнем прошлом петербургский ученый В.А. Левидов в упомянутой книге «Художественная классика как средство духовного возрождения». За свой проект он получил авторское право и стал одним из победителей конкурса 1992–1993 гг. по гуманитарным наукам фонда «Культурная инициатива». В.А. Левидов уверовал в уникальную силу художественной литературы, способной влиять на нравственные убеждения людей, силу более мощную по сравнению с любыми другими рациональными и дидактическими методами.

В решении проблемы воспитания средствами художественной литературы он наметил ряд связанных между собой педагогических задач и действий. Перечислим некоторые из них применительно к детскому чтению.

1. Отобрать произведения детской художественной классики с учетом возрастных потребностей детей и их жизненного опыта.

2. В отобранных произведениях выделить те ситуации, с какими или подобными им, может встретиться или уже встречался ребенок в реальной жизни. Вскрыть воспитательный потенциал этих ситуаций. Продумать, какие законы душевной жизни сконцентрированы в них. Определить тематический ракурс (мо-

дуль), наиболее значимый и актуальный для нынешних детей, сквозь призму которого и будут рассматриваться выбранные ситуации.

3. Путем продуманных вопросов вовлекать читателя в жизненные ситуации, изображенные в книге, опираясь при этом на его личностное отношение к проблемам, какими озабочены герои произведения.

4. Предложить читателю изложить свое отношение к ситуации и привести по возможности аналогичные примеры из жизни и искусства.

5. С помощью вопросов побудить читателя высказать свои соображения, почему произошла ситуация, почему каждый из героев вел себя именно так, а не иначе, одинаковыми ли мотивами они руководствовались, как это сказалось или могло сказаться на других людях.

6. Проиграть разбираемую ситуацию мысленно или в виде ролевой игры, с тем чтобы читатель мог представить себя на месте персонажей и действовать с их позиции.

7. Начинать такого рода работу с самого раннего возраста, когда ребенок наиболее активно впитывает и осваивает нравственный опыт.

8. Учить языку искусства; воспитывать вкус к настоящей литературе; формировать иммунитет к низкопробным книгам.

Проблематика великого произведения многогранна, разом ее не охватить. Поэтому для обсуждения с детьми педагогу нужно выделить одну или две ситуации из произведения, наиболее значимые для ребенка данного возраста. Можно брать для этого небольшое произведение, например, рассказ или сказку. Вместе с ситуациями определяется нравственный аспект их рассмотрения, актуальный для данной аудитории в данное время. Такими аспектами могут быть дилеммы: добро и зло, правда и ложь, гуманность и бесчеловечность, толерантность и нетерпимость, искушение и его преодоление, верность и предательство, милосердие и жестокость и многие другие, от решения которых зависит жизнь каждого человека, личный успех и общественное признание. Тот или иной аспект, диктуемый содержанием произведения и потребностями читателей, надо заранее определить. Он и ляжет в основу вопросов для обсуждения, придаст разговору цельность, глубину, обусловит эмоциональную включенность читателя в текст, в детальное рассмотрение в человеке явного и скрытого, подлинного и мнимого. Если говорить о младшем школьном возрасте, то поразительно актуальны сегодня рассказы «Белый пу-

⁴ Зинченко В.П. Размышление о душе и ее воспитании // Вопросы философии. 2002. № 2. С. 123.



дель» А.И. Куприна, «Дети подземелья» В.Г. Короленко, «Максимка» К.М. Станюковича, «Детство Темы» Н.Г. Гарина-Михайловского, рассказы Д.Н. Мамина-Сибиряка и многие другие рассказы русских классиков. Произведения XIX века говорят нынешним детям о милосердии, любви, человеческом достоинстве, единении детей и взрослых и о многих других нравственных ценностях, которые вечны.

В.А. Левидов считал, что одна книга, какой бы талантливой она ни была, не воспитает в читателе нравственных убеждений. Для выработки «динамического стереотипа» в образе мыслей и установок нужна подборка книг определенной направленности и художественного совершенства. Здесь на помощь читателю должна прийти рекомендательная библиография. Из последних изданий, в которых сделана подборка книг по тематическому признаку, можно назвать пособие И.Н. Тимофеевой «Дети. Время. Книга» (2009), Т.И. Михалевой «Современный подросток в современном мире» (2007), М. Костюхиной «Детская литература о проблемах детства» (2003).

Во всех этих книгах освещен круг типичных проблем детской жизни, отраженных в произведениях детских писателей. Подборку книг определенной тематики и нравственной направленности можно найти и в серийных изданиях.

Так, издательство Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, издающее фундаментальную научную литературу, принялось за издание серии содержательных и в то же время увлекательных книг для детей «Люблю свое Отечество». Сюда вошел роман Инны Гофф «Юноша с перчаткой», сказка Вениамина

Каверина «Летающий мальчик», роман Радия Погодина «Я догоню вас на небесах» и другие. Все они ненавязчиво поучительны и написаны великолепным русским языком. А звучание русского слова — сильнее гимна и флага влияет на чувство Родины.

В чем же особенность разработанного В.А. Левидовым способа, чем он отличается от многих других методик работы с книгой? Тем, что он изна-

чально нацелен на воспитание, на развитие в читателе человечности. В поле зрения ученого не текст литературного произведения сам по себе, которым можно манипулировать, а жизнь, люди, изображенные в книге.

В.А. Левидов исходит из аксиомы: литература — это образное отражение действительности. Это судьбы людей, это жизненные обстоятельства, в которых они находятся, это действительность с ее противоречиями и сложностью человеческих взаимоотношений, это тонкость и глубина психологии персонажей, это творчество писателя, требующее ответного творчества читателя. В персонажах автор системы видел живых людей и интерпретировал их поведение, как будто бы речь идет о реально существующих людях, проявляющих себя в тех или иных жизненных ситуациях. Его разговор с читателем имел двоякую цель. С одной стороны — помочь читателю углубиться во внутренний мир человека, в мотивы его поведения в конкретных жизненных ситуациях, представить себя на его месте и осознать свои собственные возможности, с другой стороны — вникнуть в природу литературного произведения как искусства слова. Уча читателя проникать в жизнь, изображенную в книге, соотносить ее с реальностью, сопереживать, пробуждать самосознание, вооружать пониманием людей, В.А. Левидов одновременно учил читать художественное произведение. Вглядываясь в жизнь персонажей, проникая в их внутренний мир, а через них — и во внутренний мир самого читателя, он искал ответы на вопросы, которые волнуют каждого: что такое жизнь, что такое счастье, какие бывают люди, что хорошо, что дурно, что есть зло и что — добро. В каждом персонаже он отрывает уникальное и в то же время касающееся всех. В открытии этой диалектики через сопереживание судеб людей, изображенных в книге, он видит зерно творчества читателя, ведущее к духовно-нравственному возвышению его как личности. В.А. Левидов преднамеренно заглушал прямую авторскую «подсказку» читателю. Личный взгляд писателя он передоверял языку искусства, полагая, что готовая мораль не заставит мысль читателя напряженно работать. Чем сильнее читатель поддается иллюзии, что он сам решает вопросы, сам делает выводы, которые напрашиваются во время чтения или после него, сам определяет свое отношение к персонажам, тем ярче его эмоции, его реакция на добро и зло.

Закономерно поставить вопрос, почему же нынешние школьники, особенно подростки, на дух не переносят классики. Еще в 70-е годы прошлого века, когда тенденция снижения у школьников интереса к литературной классике уже заметно





проявила себя, я попыталась своим исследованием «Русская классическая литература и современный читатель-подросток»⁵ ответить на этот вопрос. Опрос компетентных экспертов (библиотекарей и учителей-словесников) дал обширный материал для размышлений о существующем положении дела.

В общей пестроте собранных суждений можно было условно выделить три взаимосвязанных направления, соответственно относящихся:

1. К объекту восприятия — русской классической литературе.

2. К воспринимающему субъекту — подростку.

3. К существующей системе руководства чтением в библиотеке и в школе.

По мнению одних, классическая литература устарела по тематике и по сюжетам. Другие указывали на трудность ее восприятия современными детьми. Третьи видели преграду в существующей системе преподавания литературы.

Были среди опрошенных и те, кто увидел причину отторжения подростков от классики в психологии возраста. Подростки жаждут динамичного сюжета, остроты действий героев, чему не всегда может удовлетворить классическое произведение.

Подростки заявляли: произведения классиков скучны и неинтересны, они не увлекают, в них много описаний. Вторая причина — **развитие формального интеллекта, которое активно развивает у подростков школа. До интереса к внутреннему миру человека, чем сильна классика, подросток еще не дорос.**

И еще одно: у подростка утрачивается то свойство восприятия, которое присуще дошкольнику и младшему школьнику — активность воображения. Но больше всего в отсутствии интереса к великой литературе у школьников сами учителя и библиотекари обвиняли существующую систему руководства чтением, формализм в подходе к художественному произведению, отторгающий школьника от литературы.

Интересно заметить, что, изучая в наше время причину нежелания детей читать классические произведения, сотрудники Нижегородской областной детской библиотеки установили те

же причины, какие были выявлены нами в 70-е годы.

Нынешние библиотекари почти дословно повторили высказывания своих коллег, произнесенные более 40 лет назад. Ни те, ни другие не использовали в своей работе тот феномен, который назван В.А. Левидовым «подстановкой».

«Подстановка» есть не что иное, как способность человеческого мышления к аналогиям. Как происходит процесс подстановки хорошо показано в повести М. Бременера «Толя-Трилли». Мальчик, приглашенный играть роль Трилли в фильме «Белый пудель», по мере проникновения в суть изображаемого образа обнаруживает, что он сегодняшней, спокойный и рассудительный, отстраненный от персонажа временем, при всем внешнем различии похож на того взбалмошного, капризного, эгоистичного Трилли.

На место персонажа читатель-актер подставил самого себя, и увидел в нем не внешнее, а внутреннее сходство. Классическое произведение, соотнесенное с собственным объяснением конкретных жизненных явлений, оказывается способным ставить и решать вопросы, волнующие читателя сегодня.

Приметами подстановки в читательских суждениях становятся фразы: «Читала и узнавала себя», «И сейчас есть такие люди», «То, о чем думает герой, думаю и я» и т.п.

Развитие способности «подстановки» — важнейшего элемента восприятия искусства слова — должно стать составной частью руководства чтением детей, когда речь идет о классической литературе.

Задача библиотекаря-педагога — стимулировать ассоциативное мышление читателя, прививать ему навыки сопоставлений, давать толчок к внутренним аналогиям, помогать связывать прочитанное с жизненным опытом, с внутренним «Я», актуализировать и оживлять читательский багаж в разных жизненных ситуациях и в процессе восприятия литературных произведений. Все это и призвано обеспечить руководство чтением. От того, как будет выполнена эта задача — во многом зависит, какое место займет классическая литература в жизни школьника и в системе развития его как личности.

Подобно тому как профессионализм танцовщицы проверяется классической партией, так умением работать с классической литературой должно определяться педагогическое мастерство библиотекаря, его квалификация.

У подростка утрачивается то свойство восприятия, которое присуще дошкольнику и младшему школьнику, — активность воображения.

⁵ Актуальные проблемы чтения современных школьников. Труды ЛГИКа. Т. 35. 1977. С. 19–35.