

Homo sapiens, Homo legens

# ШКОЛА КАК ТЕРРИТОРИЯ ЧТЕНИЯ

Сборник статей



НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ  
ЧТЕНИЯ

Министерство культуры Российской Федерации  
Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям  
Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества

# **Школа как территория чтения**

Сборник статей

Москва  
2008

**УДК 37.016:028(470+571)**  
**ББК 74.200.585.00(2Рос)**  
**Ш67**

**Издание подготовлено по заказу Межрегионального центра  
библиотечного сотрудничества (МЦБС) при финансовой под-  
держке Министерства культуры Российской Федерации**

**Ш67**      **Школа** как территория чтения. Сборник статей / Сост. С. В. Волков. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. – 88 с.

Редакторы: Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова

Сборник «Школа как территория чтения» представляет опыт лучших учителей-словесников, занятых организацией чтения детей на уроках литературы и во внеурочной деятельности. Именно школьный опыт общения ребенка с книгой часто становится для него решающим в вопросе «читать или не читать». Учет этого опыта, анализ реальной практики весьма важен для продвижения чтения в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения.

Авторы сборника нашли и с успехом применяют приемы, которые позволяют заинтересовать ученика книгой, сделать разговор о ней захватывающим. Знакомство с этими приемами будет полезно всем, кто занимается поддержкой чтения в нашей стране. Кроме того, важно увидеть, как ставятся и обсуждаются проблемы чтения в педагогической среде, в силу ряда причин несколько отдаленной от библиотечно-книгоиздательского сообщества

**УДК 37.016:028(470+571)**  
**ББК 74.200.585.00(2Рос)**

**ISBN 978-5-91515-019-4**

© Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие составителя (С. В. Волков) .....4

### I. Чтение на уроке

*В. А. Белкина*

Что дает человеку чтение? .....8

*Н. Р. Ванюшева*

Учимся читать по-новому .....17

*И. Л. Шолто*

Почему наши дети не хотят читать,  
или Русский как иностранный .....24

*Е. С. Абелюк*

«Точка удивления» как ключ к чтению .....35

### II. Чтение за рамками урока

*В. А. Леонтьева, Т. В. Рыжкова*

Школьный виртуальный литературный музей .....43

*Н. Р. Ванюшева*

Читаем и обсуждаем .....51

*Л. Э. Москвина*

Литературная дуэль .....58

### III. Ребенок и книга

*Р. А. Храмцова*

Книга в руках школьника .....64

*Н. Р. Ванюшева*

Присмотримся к книге .....69

*Т. В. Рыжкова*

Не бойтесь компьютера! .....72

*Д. В. Николаева*

Что делать, или Можно ли обучать детей литературе? .....76

**Сведения об авторах** .....84

## Предисловие составителя

С завидной регулярностью взоры людей, ищущих ответ на вопрос «Почему наши дети не читают?», обращаются в сторону школы. Она забирает основное время жизни ребенка, но остается для общества явлением таинственным и малопонятным. Где-то там, за ее стенами, звенят звонки, дети садятся за парты и изо дня в день в течение многих лет чем-то занимаются, что в итоге должно наполнить их знаниями и сформировать массу полезных умений и навыков. Между тем в реальности мало кто знает, что же именно происходит за этими стенами, как организовано пространство урока, какой опыт это пространство передает детям.

Зато многие знают, что школа способна серьезно затормозить развитие ребенка и отвлечь его от образования в целом и от чтения в частности. Воспоминаниями о казенных уроках и неинтересных учителях может поделиться едва ли не каждый. Особенно это касается тех немногочисленных гуманитарных предметов, которые направлены не только к рассудку, но и к душе ученика. Не секрет, что, например, одно лишь попадание писателя в школьную программу по литературе способно вызвать к нему стойкую неприязнь у детей.

Почему так происходит? Почему школа, призванная стать для ребенка входом в пространство культуры, в котором он будет в дальнейшем пролагать свои маршруты, оборачивается унылым армейским плацем? Сужая эту общую проблему, спросим себя и о том, почему наши российские школьники в ходе регулярных международных исследований показывают все более низкие результаты по умению читать? Правы ли социологи, с цифрами в руках доказывающие, что именно на этапе школьного образования мы теряем читающее поколение? Как такое возможно – ведь все образование строится на чтении? Что же такое делают с детьми в школе, если они не приобретают радость чтения, а, наоборот, напрочь забывают о ней? Число этих вопросов можно множить.

Все они – от глобального до самых узких – взаимосвязаны. Понять эту связь, увидеть пространство школы и урока изнутри чрезвычайно важно для всех, кто занимается реализацией Национальной программы поддержки и развития чтения в России. Потому что именно школьный опыт общения ребенка с книгой (хотя бы просто в силу своей растянутости во времени) становится для него самым значимым и определяет все дальнейшее отношение к этому занятию.

Сборник, который вы держите в руках, это попытка ответить на вопрос, *как же читают в школе*. Вернее, как *должны читать*. Перед вами материалы лучших учителей-практиков из разных городов России, уважаемых и известных в педагогических кругах, публикующихся в профессиональных изданиях (см., например, «Литература – Первое сентября»). Они рассказывают о том, как можно интересно организовать детское чтение на уроке и за его рамками. Способность отразить свой опыт, честно рассказать о нем и даже превратить его в опыт тиражируемый – пока еще редкость на нашей педагогической ниве. Чаще на ней возрастает развесистое наукообразие и сухой методический бурьян. Готовыми шпаргалками для учителя литературы завалены полки книжных магазинов.

Авторы этого сборника идут другим путем: они приоткрывают нам дверь в класс и приглашают войти – вместе с нашими детьми, пришедшими учиться. Войти, сесть в уголке – и стать свидетелями такого разговора о книге, который начинает затягивать с первых же минут. Это очень важно – уметь *заинтересовать ребенка книгой*. Над разрешением этой проблемы бьются писатели, библиотекари, издатели, книготорговцы. Между тем многое здесь найдено и давно с успехом применяется и учителями-словесниками. Сейчас, когда в стране разворачивается серьезная работа по поддержке и развитию чтения, когда принята специальная Национальная программа, опыт учителей будет важен всем. И не только по-

тому, что его можно перенять, приспособив к своим потребностям, но и потому, что он дает представление о том, как ставятся проблемы чтения в педагогической среде, пока еще мало пересекающейся со средой библиотечно-издательской. Объединение этих сфер авторы Национальной программы поддержки и развития чтения видят в числе первоочередных задач. В этом смысле в статьях сборника интересно все: и конкретные идеи, и сам способ постановки проблем, и даже язык, которым они обсуждаются.

В сборнике представлены статьи только учителей-словесников. Конечно, чтение в школе далеко не исчерпывается уроками литературы – каждый предмет требует от школьника освоения учебных и научных текстов. Но уникальность нашей школы состоит в том, что именно уроку литературы отводится во всей системе образования центральная роль в плане приобщения к книге. Можно с уверенностью сказать, что учителя других предметов передоверяют словеснику и формирование умения работать с книгой, и пробуждение интереса к самому чтению как занятию. Если словесник умеет все это делать (а опыт учителей, представленный в сборнике, свидетельствует о том, что это возможно), то про него говорят, что «дети у него читают». Такие учителя есть в нашей стране, и их немало.

Между тем ситуация, которая складывается в образовании в последнее время, приводит к маргинализации предмета «Литература». Отменен обязательный экзамен, из практики школы стремительно уходит сочинение, интерес выпускников и готовящих их к экзаменам учителей все более сосредоточивается на ЕГЭ с его поверхностными, шаблонными подходами к работе с текстом. В этих условиях честно работающий учитель-словесник начинает чувствовать мощное давление заказа – на снижение планки, на усреднение, на формальную имитацию деятельности. Отказ от стимулирования чтения в школе, понижение статуса предмета «Литера-

тура» и, как следствие, квалификации самих учителей может серьезно подорвать те усилия, которые прикладываются к продвижению чтения за рамками школы.

Критики школьной литературы, к которым принадлежат и управленцы системы образования, часто апеллируют к отрицательному (как правило, личному) опыту воздействия уроков словесности на учеников. С наличием такого опыта спорить трудно. Но так же трудно не замечать и того в высшей степени профессионального опыта, который есть и может быть использован для оздоровления литературного образования, для изменения ориентиров в школьном продвижении чтения. С этой точки зрения наш сборник становится свидетельством такого опыта и напоминанием о том, как опрометчиво от него отказываться.

*Сергей Волков*

# І. Чтение на уроке

*В. А. Белкина*

## **Что дает человеку чтение?**

Несколько лет назад мне пришлось проводить первые уроки в самом начале нового учебного года в незапланированные сроки, вне расписания. Настроение в классах царило еще каникулярное, но не хотелось, чтобы занятия из-за этого были малоэффективными, и я стала искать такой вариант стартового урока по первой теме нашего учебного плана – творчеству Чехова, чтобы одиннадцатиклассников, несмотря ни на что, «зацепило», чтобы они включились и стали работать. Учитывая, что Чехов нередко кажется школьникам скучным писателем, я подумала, что надо найти что-то такое, чем бы Чехов современных подростков удивил, поразил. И я вспомнила про рассказ «Пари».

Когда я перечитала текст, поняла: сама композиция рассказа выстроена так, что в аудитории нельзя его просто прочесть вслух, что напрашивается вовлечение слушателей в работу с этим текстом уже в процессе его озвучивания. И постепенно из этого спонтанно возникшего замысла у меня вырос урок с четкими стратегическими целями, которым я теперь нередко начинаю свое знакомство с новым классом – неважно, девятый это класс, десятый или выпускной одиннадцатый. Итак, сначала просто читаем Чехова вслух.

Речь в рассказе идет о странном пари, заключенном между неким банкиром и молодым юристом, обязавшимся доказать личным примером, что многолетнее заключение, изоляция от общества – не такое уж страшное наказание. В течение 15 лет банкир (считавший, что пожизненное заключение хуже, чем смертная казнь) обеспечивал своего добровольного узника всем необходимым и теперь, за несколько часов до истечения установленного срока, не мог не признать, что пари им будет

вот-вот проиграно и придется выплатить обещанные два миллиона. За годы, проведенные в наглухо закрытом флигеле, юрист изучил шесть языков, проштудировал десятки учебников и научных трудов по самым разным дисциплинам и прочитал сотни всевозможных книг. Наутро заключенный выйдет на свободу, получит выигранные деньги – и банкир останется нищим. Не выдержав мучительного ожидания, постаревший банкир ночью тайно прокрался к флигелю и «...заглянул в маленькое окно. В комнате узника тускло горела свеча. Сам он сидел у стола. Видны были только его спина, волосы на голове да руки. На столе, на двух креслах и на ковре, возле стола, лежали раскрытые книги. Прошло пять минут, и узник ни разу не шевельнулся. Пятнадцатилетнее заключение научило его сидеть неподвижно. Банкир постучал пальцем в окно, и узник не ответил на этот стук ни одним движением. Тогда банкир осторожно сорвал с двери печати и вложил ключ в замочную скважину. Зажавленный замок издал хриплый звук, и дверь скрипнула. Банкир ожидал, что тотчас же послышится крик удивления и шаги, но прошло минуты три, и за дверью было тихо по-прежнему. Он решился войти в комнату»...

И тут – не предупредив об этом заранее! – я чтение прерываю. Поскольку проделывала это уже не раз и не два в разных и по возрасту, и по уровню читательского развития аудиториях, скажу с полной ответственностью: все замирают, буквально раскрыв рот. И ни разу и никто не отказался выполнить самое естественное в данной ситуации задание: **напишите, что, по-вашему, было дальше.** Более того, почти все без исключения трудятся с энтузиазмом.

Дальше смотрим, что получилось. Обычно хватает двух-трех разных примеров, чтобы интерес к чтению только возрос.

Рискуя злоупотребить терпением аудитории, вместо того чтобы прочитать чеховский вариант окончания заинтриговавшей всех истории, предлагаю смоделировать ряд возможных версий. Он получается примерно таким:

- банкиру удается убить юриста;
- юрист убивает банкира;
- они убивают друг друга;
- банкир заканчивает жизнь самоубийством;
- юрист заканчивает жизнь самоубийством;
- оба живы, выиграл юрист;
- оба живы, выиграл банкир;
- юрист сошел с ума;
- банкир сошел с ума;
- банкир не отдал деньги;
- юрист не взял деньги...

И тут неизбежно возникает вопрос: *какие из этих «исходов» более вероятны, какие – менее, а какие, скорее всего, невозможны?* Приходится разбираться. Иногда подсказкой оказывается наводящий вопрос: *в какой момент мы прервали чтение?* Как правило, ответ следует незамедлительно: в момент **кульминации**. Кульминации должно предшествовать **развитие действия**. В рассказе Чехова эту роль выполняет подробное описание *этапов чтения* узника (оно занимает целых полторы страницы из семи, то есть почти четвертую часть объема всего рассказа). Это принципиально важный фрагмент текста! Теперь никого в классе не нужно убеждать: если банкир просто пришел и убил юриста, то смысл произведения мы не уловили. Бывает, что необходимо задать еще один наводящий вопрос: *а про кого вообще этот рассказ – про банкира или про юриста?*

Таким образом я готовлю ребят к восприятию авторского варианта окончания истории и подталкиваю своих слушателей к тому, чтобы они еще раз «мысленно перечитали» рассказ и оценили свою первоначальную версию.

Приведу – в своем пересказе – ученические варианты продолжения чеховского текста:

*Банкир нашел вместо узника куклу, которую тот использовал уже несколько лет, регулярно выходя на свободу через незаметный лаз (Попов Саша).*

*Узник ослеп и сам просит банкира убить его (Шерстюк Вова).*

*Банкир не выдержал встречи, в страхе вернулся к себе и застрелился (Гуторова Рита).*

*В момент убийства в комнату вошел сторож. Банкиру ничего не оставалось, как убить себя (Косулин Петр).*

*Банкир и юрист ночью поговорили, а наутро банкир этим воспользовался: узник не выполнил условия договора, он до окончания срока с кем-то общался (Силко Настя).*

*Условия пари были выполнены, но каждый сожалел о том, что потерял: банкир – состояние, узник – 15 лет жизни (Шулепов Илья).*

*Юрист не стал покидать свою «камеру». Он стал свободным духовно, поэтому физическая свобода теперь не имела для него значения (Шмаков Павел).*

*Банкир похолодел: узник был мертв. На столе перед ним лежала записка: «Я глубоко заблуждался: и заключение, и казнь ведут к смерти. Но куда страшнее смерти ее томительное ожидание». Страх банкира чуть не сменился торжеством, но в глубине души он чувствовал, что виноват в смерти узника. Он – палач. И эта мысль не давала ему покоя (Рубан Роман).*

*Юрист покинул флигель до срока, а через полгода прошел слух о появившемся неизвестно откуда сорокалетнем гении и его открытиях в области математики, биологии и философии. Кажалось, что он знает больше, чем все ученые умы вместе взятые... Банкир же окончательно разорился, сошел с ума и умер (Рябченко Александр).*

*Тут банкир проснулся и обнаружил, что все это был сон (Сивых Миша).*

*Юрист вступил в сговор со сторожем, и все эти годы они водили банкира за нос. Узник гулял по ночам на свободе (Сараев Сергей).*

*За годы, проведенные среди книг, юрист понял, что деньги не главное в жизни. Он простил банкира и не стал требовать с него денег. Банкира поразила мудрость этого человека, он потратил все оставшиеся деньги на благотворительность и всю жизнь моллился об искуплении грехов (Трямкин Максим).*

Некоторым (обычно это бывает в 15–20% работ) **почти** удастся «угадать» вариант Чехова. Но практически никогда и никто не «угадывал» до конца. Чехову неизменно удастся обмануть наши ожидания. Чеховский герой отказывается от выигрыша и оставляет поразительное по содержанию письмо, заставляющее его тюремщика-банкира заплакать:

*«Завтра в двенадцать часов дня я получаю свободу и право общения с людьми. Но, прежде чем оставить эту комнату и увидеть солнце, я считаю нужным сказать вам несколько слов. По чистой совести и перед богом, который видит меня, заявляю вам, что я презираю и свободу, и жизнь, и здоровье, и все то, что в ваших книгах называется благами мира.*

*Пятнадцать лет я внимательно изучал земную жизнь. Правда, я не видел земли и людей, но в ваших книгах я пил ароматное вино, пел песни, гонялся в лесах за оленями и дикими кабанам, любил женщин... Красавицы, воздушные, как облако, созданные волшебством ваших гениальных поэтов, посещали меня ночью и шептали мне чудные сказки, от которых пьянела моя голова. В ваших книгах я взбирался на вершины Эльбруса и Монблана и видел оттуда, как по утрам восходило солнце и как по вечерам заливало оно небо, океан и горные вершины багряным золотом; я видел оттуда, как надо мной, рассекая тучи, сверкали молнии; я видел зеленые леса, поля, реки, озера, города, слы-*

шал пение сирен и игру пастушеских свирелей, осязал крылья прекрасных дьяволов, прилетавших ко мне беседовать о боге... В ваших книгах я бросался в бездонные пропасти, творил чудеса, убивал, сжигал города, проповедовал новые религии, завоевывал целые царства...

Ваши книги дали мне мудрость. Все то, что веками создавала неутомимая человеческая мысль, сдавлено в моем черепе в небольшой ком. Я знаю, что я умнее всех вас.

И я презираю ваши книги, презираю все блага мира и мудрость. Все ничтожно, брэнно, призрачно и обманчиво, как мираж. Пусть вы горды, мудры и прекрасны, но смерть сотрет вас с лица земли наравне с подпольными мышами, а потомство ваше, история, бессмертие ваших гениев замерзнут или сгорят вместе с земным шаром.

Вы обезумели и идете не по той дороге. Ложь принимаете вы за правду и безобразие за красоту. Вы удивились бы, если бы вследствие каких-нибудь обстоятельств на яблонях и апельсиновых деревьях вместо плодов вдруг выросли лягушки и ящерицы или розы стали издавать запах вспотевшей лошади; так я удивляюсь вам, променявшим небо на землю. Я не хочу понимать вас.

Чтоб показать вам на деле презрение к тому, чем живете вы, я отказываюсь от двух миллионов, о которых я когда-то мечтал, как о рае, и которые теперь презираю. Чтобы лишиться себя права на них, я выйду отсюда за пять часов до условленного срока и таким образом нарушу договор...»

Когда по прочтении авторского варианта спрашиваешь, что оказалось самым неожиданным, все изумленно вспоминают фразу: **«И я презираю ваши книги...»** Получается, что даже самые хитроумные предположения не раскрывали секрета этой истории. Все равно оставалось тайной: **каков же смысл чеховского рассказа?**

И тогда – не только у меня, но и у самих ребят – возникает череда вопросов: *Почему заплакал банкир? Куда побежал (пошел) узник после того, как покинул флигель? В каком состоянии был*

юрист, когда покидал флигель? Что происходило с узником (как менялось его душевное состояние) в течение этих пятнадцати лет? Как связаны друг с другом мудрость и презрение к людям, к миру? Счастливы ли юрист? Несчастен? Винаваты ли в этом книги? И самое главное: **Что приобрел и что потерял юрист? Пользу или вред принесло ему чтение?** Та проблема, с разговора о которой в некоторых учебниках по литературе предлагают начинать занятия в старших классах, – **что дает нам чтение?** – возникает на уроке по рассказу Чехова «Пари» сама собой.

А дальше задача учителя – выполнить только организующие функции. Иногда в классе возникало желание вернуться к тексту и подробно проанализировать, что и как читал юрист на протяжении 15 лет и как в зависимости от этого менялось его настроение и психологическое состояние. Иногда мы еще несколько раз перечитывали прощальное письмо узника, чтобы понять, **что** с ним произошло. Случалось и так, что мы просто делили доску пополам и перечисляли «плюсы» и «минусы» того, что дает или может дать человеку чтение. Приведу самые распространенные формулировки и несколько колоритных «авторских»:

+	–
новая информация, знания	трата времени (иногда скучно, трудно)
развитие (мышления, интеллекта, памяти, воображения...)	вред здоровью (портится зрение, болит голова)
возможность отвлечься от житейских, бытовых и прочих проблем	уход в себя, отрыв от действительности
возможность общения с другими людьми	своеобразный эрзац, суррогат жизни

+	–
способ развлечься, расслабиться	лишние переживания (жалко героев)
получение дополнительного жизненного опыта	«иногда узнаешь то, что не надо»
знакомство с разными точками зрения	запутываешься в чужих точках зрения
помогает лучше понять мир	можно получить неправильное представление о мире
удовольствие, наслаждение, вообще положительные эмоции, катарсис	неизбежность разочарования (в людях, в любви, в жизни, в ее смысле...)
повышение грамотности, пополнение словарного запаса	«замусоривание лексикона древними словами»

В каждом классе этот перечень оказывается если не бесконечным, то не фиксированным. А самое главное – он выстраивается на глазах, дышит и живет.

К каким выводам мы приходим? Бывает по-разному. Важен сам факт, что ключевая проблема нашего с детьми общения на уроках литературы – *зачем нам все это нужно? что такое книги в жизни человека?* – не навязывается классу учителем, дискуссия не подогревается искусственно, а в большинстве случаев идет увлекательно и приводит к очень плодотворным результатам. Иногда школьники, сами того не подозревая, подходят очень близко к тому, чтобы сформулировать идеи, столь ярко высказанные, например, И. А. Бродским в его Нобелевской лекции: *«Если искусство чему-то и учит (и художника в первую голову), то именно частности человеческого существования. Будучи наиболее древней – и наиболее буквальной – формой*

*частного предпринимательства, оно вольно или невольно поощряет в человеке его ощущение индивидуальности, уникальности, отдельности, – превращая его из общественного животного в личность. Произведение искусства, литература в особенности и стихотворение в частности, обращается к человеку тет-а-тет, вступая с ним в прямые, без посредников, отношения. <...> Эстетический выбор всегда индивидуален, и эстетическое переживание – всегда переживание частное. Всякая новая эстетическая реальность делает человека, ее переживающего, лицом еще более частным, и частность эта, обретающая форму литературного (или какого-либо иного) вкуса, уже сама по себе может оказаться если не гарантией, то формой защиты от порабощения. <...> Чем богаче эстетический опыт индивидуума, чем тверже его вкус, тем четче его нравственный выбор, тем он свободнее – хотя, возможно, и не счастливее».*

Несколько моих учеников из разных выпусков по прошествии месяцев или даже лет признавались, что то, о чем говорилось на уроке по чеховскому «Пари», запомнилось накрепко и надолго.

*Н. Р. Ванюшева*

### **Учимся читать по-новому**

Хорошо известен печальный итог участия наших школьников в международных тестах PISA. Возможно, многие знакомы и с выводами комиссии, созданной в 2003 году при поддержке НФПК. Специалисты выявили ряд дефицитов в учебных умениях российских школьников. Среди них есть те, что имеют прямое отношение к нашему предмету.

- ◆ Не сформированы различные типы чтения: просмотрный (ознакомительный), поисковый, с ориентацией на отбор нужной информации и т.д.
- ◆ Нет навыков работы с составными текстами, в которых информация представлена разными по жанру фрагментами и возникает необходимость сравнивать, сопоставлять и соединять.
- ◆ Нет привычки видеть детали.
- ◆ Не выработано умение сформулировать и переформулировать вопрос.

Одним словом, наши школьники, согласно выводам комиссии, «не умеют работать с информацией».

В нашем лицее накоплен большой методический опыт работы с текстовой информацией, так как синхронизация трех гуманитарных предметов – литературы, истории и мировой художественной культуры (см.: «Литература – Первое сентября». – 2008. – № 10) – как раз предполагает умение ориентироваться не только в «различных по жанру фрагментах», но и в различных типах текстов. Ранее систематическую работу в этом направлении мы начинали со школьниками 8-х классов, но практика показала, что век развития информационных технологий требует обучать детей с первой ступени среднего звена, да и сами ученики действительно готовы к подобной работе. Так, на уроках литературы в 6-м классе уже в течение трех лет

мы проводим специальные занятия по развитию **навыков работы с информацией** на примере произведений И. Тургенева, О. Генри и К. Паустовского.

Все дети (имеется в виду младший возраст) знают, что книгу читают, но даже далеко не каждый взрослый школьник понимает, что читать книгу нужно по-разному. И это уже задача для нас – научить школьника применять различные типы чтения. Монографий по этой проблеме написано достаточно, и мы, разрабатывая методические приемы, ориентировались на известные имена (прежде всего И. Гальперина). Умение по-разному читать предполагает знание о видах информации, а они, в свою очередь, определяют способность анализировать текстовую информацию.

Вспомним, какие обычно вопросы мы задаем ученикам, когда они впервые по нашему заданию читают какое-либо произведение: *где происходит событие? кто его участники? каким было время, о котором рассказывается? в какое время происходит событие? как разворачивается сюжет? с кем нас знакомит автор? как выглядят герои?* Эти и подобные вопросы помогают выявить так называемую **фактуальную информацию**. По сути, ученик должен всегда держать эти вопросы в памяти при первом чтении любого текста – это позволит ему сразу видеть в тексте основное. Кроме того, особая тренировка выделения фактуальной информации научит применять просмотровый способ чтения.

И. Гальперин выделяет в художественном тексте еще **подтекстовую и концептуальную информацию**. Если образно, то текст представляет собой слоеный пирог, а задача ученика – научиться эти слои отделять друг от друга. С фактуальным слоем понятно. Что касается **подтекста**, то исследователи трактуют его по-разному, о чем ученикам 6-го класса знать еще не обязательно. Однако необходимо дать им некие ориентиры. Через набор вопросов это сделать невозможно, так как подтекст предполагает вчитывание в детали (что, по сути, уже является

анализом текста). Значит, в каждом тексте будут «свои» вопросы. Ориентиром в этом случае может быть указание на то, что в любом художественном тексте есть ключевые детали, «особые» слова (художественные средства), определенный порядок слов (стилистические фигуры)... Нужно научиться их «видеть», устанавливать между ними связь и понимать смысл этой связи. В результате, выявив факты и скрытые смыслы, мы выйдем на **концепт** – то главное, о чем сказал нам автор.

Примерно таков рецепт, который дают нам исследователи. Но как им воспользоваться, чтобы научить ребенка? Предлагаемый нами ход, безусловно, не является образцом, однако проверен на практике и, по признанию учеников, во многом им помогает.

Итак, на первом уроке в 6-м классе кратко рассказываю об устройстве «слоеного пирога» – о видах информации. Далее мы составляем **«читательскую карту»**. Каждый ученик получает маленький по объему текст, напечатанный с широкими полями. На полях школьники будут делать заметки к подтекстовой информации и записывать возникающие вопросы. Для технического выполнения понадобятся маркеры или цветные карандаши. На этом первом занятии мы работаем со **стихотворением в прозе И. С. Тургенева «Воробей»**. Порядок действий такой:

1. Простой линией, ориентируясь на вопросы к **фактуальной информации**, подчеркиваем «ответы» на них. Пересказываем, используя выделенные элементы. Ученики убеждаются в том, что, если подчеркнуть (впоследствии мысленно выделить) «факты», содержание сразу запоминается.

2. Далее вчитываемся в **детали** и отмечаем стрелками, какие из них связаны. Связанные группы выделяем одним цветом (или одного типа линией – круг, квадрат). Получается действительно карта.

3. Выделенные таким образом детали, слова «подсказывают» смысл связей, и на полях, напротив выделенных групп, появляются **заметки**, которые, в свою очередь, порождают **во-**

**просы**, например: *почему птенец назван «детисцем»? что в жизни человека способно слабому и маленькому дать почувствовать силу? ради чего человек идет на жертву?*

4. Задавая себе вопросы, ученики рассуждают и выходят на **концептуальный уровень** текста.

«Читательская карта» дает ученикам зримое представление о новом механизме чтения. Его нужно отработать. Для этой цели я использую **новеллы О. Генри**, причем выбираю не программные «Дары волхвов», а незнакомые ученикам, в частности «Пока ждет автомобиль» и «Погребок и роза». Произведения О. Генри насыщены деталями, с которыми интересно работать, и конец новелл всегда неожиданный. Как раз финал «убираю» (не печатаю) и использую известный прием «предположи версии финала».

Читаю новеллу «**Пока ждет автомобиль**» вслух (на партах лежит распечатанный экземпляр) – текст обрывается на словах: «Затем, не колеблясь, он стал предательски красться следом за ней». Слушаем **версии финала**. Вот что предлагают ученики.

– Она вернется, произойдет объяснение – история закончится свадьбой. (Сколько раз проводила это занятие, столько на первом месте была именно эта версия. Вижу две причины: традиционный сюжет о любви богатого–бедного обычно заканчивается счастливо и сначала ненастрированный глаз видит только факты. Есть над чем работать.)

– Он приложит усилия к тому, чтобы достичь ее положения в обществе (она аристократка!), и тогда она оценит его.

– Он приложит усилия к тому, чтобы достичь ее положения в обществе, но потом поймет, что она ему не интересна.

– Она случайно станет свидетельницей какого-нибудь благородного поступка и оценит его. Этим автор намекнет нам, что все в их судьбе сложится удачно.

Ученики называют 6–8 версий, но ни разу я не услышала близкую авторской. Класс всегда удивляется тому, что при большом количестве названных версий ни одна не верна. Ученики понимают, что необходимо разобраться в деталях, но технически нужно подойти к тексту иначе, чем на предыдущих уроках: текст объемнее, деталей больше, несмотря на то, что героев мало. Они сами предлагают разделить линии героев и проследить, как автор «выстраивает» детали.

Начинаем с **линии героини**. Традиционно мы бы дали задание составить ее характеристику, но вряд ли оно прибавит зоркости в «разглядывании» скрытых авторских смыслов. Однако на его основе (элементы характеристики) можно попробовать показать ученикам, как и что нужно уметь «разглядеть» в тексте.

**Портрет.** При первом чтении все видят простое серое платье, вуаль, скромность позы, красоту. При повторном чтении обращает на себя внимание «безупречность покроя». Вот говорят ученики, красивая аристократка скрывается под вуалью и скромным платьем. Тут же сами предлагают следующий ход: найти, используя технику предыдущих уроков, другие детали, развивающие линию «героини-аристократки». Несмотря на то, что идет работа с деталями, ученики применяют просмотрный способ чтения, так как должны выделить только линию героини. К удивлению учеников справляются они с заданием за две-три минуты. Называются следующие детали: *«глубокое, неторопливое контральто»*, *«я – леди»*, *«тонкий пальчик»*, *«вуалетка и шляпа моей горничной»*, *«снисходительный тон»*, *«безразличный взгляд, подчеркнувший разницу их общественного положения»*, *«крохотные часики на браслетке тонкой работы и изящная сумочка»*. Разочаровываю их тем, что, может быть, только последние три «укажут» на аристократическое происхождение, а остальные... Сказать о себе «я – леди» не значит быть таковой. Может быть, поискать еще? Возвращаемся, вчитываемся.

Скромность наряда, безупречность кроя и «сияющая, спокойная красота» не соответствуют «странной» речи. Она перемежается с грубоватыми словами, с неумением выговорить правильно фамилию собеседника, с обилием каких-то книжных фраз («не испорченный презренным блеском богатства», «больна от развлечений», «позолота бьющего через край богатства»)... Находятся один-два ученика, которые обратят внимание на то, что «аристократка» поселила герцога в немецкое княжество, а маркиз стал английским титулом. Портрет героини оказался ловушкой для читателей. Да, под вуалью героиня что-то скрывает, а именно – низкое свое происхождение. Речь, однако, ее выдает. Если она – бедна, значит, он – богат, предполагают ученики и проверяют самостоятельно линию героя. Вчитываясь в информацию о нем, ученики замечают иные авторские подсказки, в частности иронию. Скажу сразу, что с О. Генри мои ученики встречаются впервые и мастерские ловушки его им только открываются. Конечно, летом по заданному списку они прочли «Дары волхвов» – и только. Нет у меня таких учеников, кто летом самостоятельно, без принуждения, будет изучать сведения об авторе. Но после этого урока (знаю точно) идут в библиотеку почти все и читают О. Генри.

К концу урока ученикам кажется, что они все разгадали. Они предлагают новые версии финала, но вновь не угадывают, на этот раз детали. Читаю. Ученики понимают, что опять оказались в ловушке, так как пропустили иные ключевые моменты. С задачей найти их они уходят домой (полный текст ищут самостоятельно, в основном читают из Интернета).

Следующий урок начинается с обсуждения домашнего задания и обобщения некоторых приемов авторского мастерства О. Генри, что занимает примерно 15 минут. Далее, используя тот же прием с отсутствующим финалом, читаем новеллу «**Погребок и роза**». Ученики настроены «разгадать» замысел автора быстро – ведь у них есть для этого, как они думают, «инструмент». Между тем история предыдущего урока с неправильными версиями финала повторяется, вызывая полное замешательство в классе. Но долгой растерян-

ности нет, наоборот, каждый раз наблюдаю небывалый азарт. Работа с этим текстом занимает у нас примерно два урока.

Начинается третья неделя сентября – классы увлеклись чтением О. Генри, а мне это и нужно. Каждый класс организует по пять групп, выбирает на свой вкус новеллу и представляет анализ информации в ней, при этом весь класс читает эти пять новелл, чтобы участвовать в обсуждении (список выбранных группами новелл оглашается в конце второй недели, перед выходными). Работа в группах занимает три урока (то есть всю неделю).

Наконец на четвертой неделе я прошу поставить мне в расписании парные уроки и провожу индивидуальный зачет. Ученики не знают, какой текст им предложат, но каждый раз (как потом выясняется) классы уверены, что будет О. Генри. Ожидания не оправдываются, так как для контрольного чтения я выбираю рассказ **К. Паустовского «Старый повар»**. За два урока ученики должны прочитать незнакомый текст, начертить на нем «читательскую карту» (текст распечатываю на всех), выполнив при этом заметки на полях. В тетрадях они должны написать по пять вопросов разных моделей в той последовательности, которая бы показала, как ученик размышлял по ходу чтения, и аргументированно ответить на один из них. Лист с текстом вкладывается в тетрадь – все сдается на проверку.

Конечно, проверять подобную работу сложно, но очень интересно. Особенно интересно разглядывать карту, так как иногда ученики видят в тексте то, что ты пропустил сам. На этой же карте я вношу свои линии и стрелки, пишу заметки. Два дня кропотливой работы – и на следующем уроке неизменно возникает бурное обсуждение.

Прошел месяц. Сказать, что я не занималась литературой, нельзя: открыли новые имена, новые жанры, новые художественные авторские приемы... Просто *иначе* с текстами поработали. Времени не жалко, так как впереди нас ждут замечательные уроки по «Станционному зрителю», «Метели» и «Дубровскому» Пушкина, «Детству» Толстого, по литературе XX века, которые пройдут уже на новом уровне.

*И. Л. Шолто*

## **Почему наши дети не хотят читать, или Русский как иностранный**

Жалобы на то, что «нынешние дети» не хотят читать, слышать приходится постоянно. Проблемы с прочтением произведений школьной программы существовали всегда: помнится, лет двадцать тому назад, ситуация, когда на уроке разбирается «Мороз, Красный нос», а ученик под партой читает «Графа Монте-Кристо», была вполне типичной. Когда единая программа ушла в прошлое, учителя попытались изучать на уроке «Графа Монте-Кристо» и дети перестали читать Дюма. Можно считать причиной этого стойкое неприятие всего, что «проходится» в школе. Но скука, царящая на уроке литературы, не единственная причина, по которой дети не хотят читать. Ибо сейчас книги зачастую нет ни на парте, ни под ней.

Многие педагоги возлагают ответственность за все свои беды на средства массовой информации, видео, телевизор, компьютер; говорят о том, что на смену вербальной культуре приходит визуальная, и с этим ничего не поделаешь. Часы на литературу сокращаются, престиж предмета падает, дети не читают, а между тем программы старших классов перегружены толстыми романами, сложнейшими для восприятия и прочитанными далеко не всеми взрослыми, но никого особенно не волнует то, что учащиеся с ними познакомятся исключительно «в кратком изложении» (а уж что будет с теми, кто попытается осилить оригинал, – вообще их личная проблема).

Нам кажется, центральная причина повального отказа от чтения кроется в том, что современный подросток категорически (гораздо более категорично, чем это было лет пятнадцать-двадцать назад, когда учились его родители и учителя) отказывается делать то, что ему не нравится. Мы можем сколько угодно объяснять, что чтение необходимо, но... Во-первых, едва ли мы сумеем убедительно это доказать. Во-вто-

рых, необходимость и потребность – разные вещи. Проблема останется до тех пор, пока мы не сумеем показать ребенку, что чтение – источник радости.

Что же мешает нашим детям получать удовольствие от чтения?

Мы видим **три основных препятствия, три вопроса**, которые возникают у детей: **«На каком языке это написано?»**, **«Зачем усложнять себе жизнь метафорой?»**, **«Какое все это имеет отношение ко мне?»**.

Поговорим о первом, базовом вопросе, без решения которого нельзя двинуться к остальным.

Как ни парадоксально это звучит, чтение классической литературы для современного подростка аналогично чтению текстов на иностранном языке. Дети не понимают значений огромного количества слов, встречающихся в произведениях русских писателей не только XIX, но и XX века, причем учителя и авторы учебников и хрестоматий чаще всего даже не догадываются о масштабах этого незнания, ребенок же не всегда о нем заявляет. Сноски и комментарии (отнюдь не охватывающие все непонятные ученикам слова), словарная работа на уроках не решают проблемы полностью: если слово не актуализируется в повседневной речи, оно быстро забывается. Кроме того, чтение с постоянным обращением к сноски и комментариям, напоминающее «домашнее чтение» на уроках иностранного языка, едва ли может принести эстетическое наслаждение.

Три года подряд, работая с учебником-хрестоматией для пятого класса под ред. В. Г. Маранцмана и М. А. Мирзоян, мы сталкивались с одним и тем же: пятиклассники не улавливают авторскую позицию в стихотворении **И. А. Бунина «Солнечные часы»**, хотя, казалось бы, все не так уж сложно. Из года в год на вопрос: «Как автор относится к часам с маятником?» – звучали ответы: «Уважительно, потому что они старые», «С ува-

жением: они солидные», «Автору нравятся часы, они красивые». А ведь авторское отношение, кажется, на поверхности: «Тот маятник лучистый, что *спесиво* / Соразмерял с футляром свой размах» (курсив наш. – И. Ш.). К стыду своему признаемся, что лишь на третий раз поняли, в чем дело: пятиклассники просто не понимают значения слова «*спесиво*», а образовавшуюся пустоту заполняют толкованием «из общих соображений».

Это заставило нас в дальнейшем больше останавливаться на словах, значение которых ученикам может быть непонятным, и начать собирать «словарь» неизвестных детям слов. Состав этого словаря поистине удивителен. В конце концов то, что никто в девятом классе не знает значения слова «*нива*», – еще полбеды и может быть предугадано учителем. Но вот то, что никто из них не может объяснить значения слова «*мятежный*», уже настораживает. Среди слов, неизвестных ученикам пятых-шестых классов, – не только «*бадья*», «*вьюнок*», «*борозда*», «*сень*», «*плес*», «*ставни*», «*шипилька*», «*запонки*» (слова, связанные с незнакомыми для современного городского ребенка реалиями), но и «*дородный*», «*лоснящийся*», «*клокотать*», «*лазурный*», «*прогорклый*», «*благоговеть*».

При этом то, что то или иное слово обсуждалось на уроке, не играет существенной роли. Мы провели срезовые работы на знание значений слов, с частью из которых проводилась подробная работа. И что же? В пятом классе никто в конце года так и не смог сказать, что же значит слово «*спесиво*», встретившееся нам в сентябре в стихотворении Бунина, или слово «*благоговеть*», с которым мы работали в январе. И это абсолютно естественно: данное слово не встречалось им больше нигде, было абсолютно невостребованным, не вошло в активный словарь и потому забылось, как иностранное.

Иногда слово, которое встречалось в произведениях, сильно «впечатавшихся» в память учеников, воспринятых очень эмоционально, вызывает литературные ассоциации, но и это не всегда помогает выявить его значение. Например,

один ученик шестого класса пишет против слова «мятежный» слово «парус», а другой, размышляя над словом «риза», долго вспоминает стихотворение «На севере диком» и, наконец, делает заключение, что «риза» – это такое покрывало («...снегом сыпучим / Покрыта, как ризой, она»).

При этом одна из особенностей подростка – отсутствие информационного запроса.

Лет десять назад нами проводился эксперимент, выявляющий особенности самостоятельного восприятия учениками пятых-шестых классов японской классической поэзии. Одним из препятствий на пути понимания текста стала, естественно, незнакомая лексика. Учителям, проводившим эксперимент, была дана установка ничего не объяснять детям, если они сами не зададут вопрос. В большинстве классов ученики не обращались за помощью к учителю и либо просто игнорировали неизвестное слово, либо наделяли его выдуманным значением. Например, *цикада*, в представлении одного из учеников, – это растение («с цикады упал лист»), *вьюнок* – по созвучию – что-то вроде вьюги. Учащиеся легко и с готовностью заполняют образами воображения пустоту, возникающую после прочтения непонятого текста, искажая его смысл. В тексте более длинном, чем японские трехстишия, они просто «перепрыгивают» через непонятные им слова.

Иногда значение слова вроде бы не вызывает сомнений. Учитель не предвидит затруднений, произнося слова «государство», «страна». Но вот на уроке в седьмом классе по теме «Русские поэты о родине» учитель спрашивает: «Какая разница между словами “страна” и “государство”?» – и получает парадоксальный ответ, показывающий не только непонимание учащимися нюансов в значении слов, но и просто превратное толкование их: «Государство – большое, а страна – маленькая. Например, Россия – это государство». Это мнение разделяет весь класс и искренне удивляется словам учителя о том, что Россию можно назвать также и страной. И дальнейший разго-

вор невозможен, пока мы не выявляем истинную разность между этими словами, их этимологию, родственные связи (*страна – сторона, государство – государь*), ассоциативные ряды, связанные с ними.

Как же облегчить подросткам чтение текста на языке, столь далеким от языка их повседневного общения?

К сожалению, мы не можем изменить языковую среду, в которую ребенок погружен дома (в общении с родителями и перед экраном телевизора), на улице, во дворе. И потому нам приходится опираться, как это ни горько, на методики преподавания иностранных языков. В преподавании русского языка сейчас, увы, наблюдается кризис не меньший, чем в преподавании литературы. Главная беда, на наш взгляд, в том, что язык на уроке не воспринимается как средство общения. Детям преподается «наука о языке», а это совсем другое дело.

Какая же **деятельность на уроках словесности** может помочь детям в этой ситуации?

Нам кажется, для решения этой проблемы, необходима деятельность учеников и учителя в **трех направлениях**:

1. «Рассматривать» слова, учиться их «видеть».
2. Учиться «выращивать» слова в собственном творчестве.
3. Учиться читать медленно.

Мы должны пробудить в наших учениках особое, внимательное отношение к слову как таковому, воспринимаемому как в контексте, так и вне его. Для этого учитель должен почаще устраивать ученикам «встречи» со словами. Иногда это работа с неизвестными словами, необходимая для понимания смысла текста; иногда – со словами в принципе знакомыми, но поворачивающимися к ученикам неожиданной стороной, раскрывающимися в поэтическом контексте более полно и глубоко, чем в обыденном употреблении.

Например, на **первом уроке** в пятом классе мы обращаемся к замечательной статье М. А. Мирзоян, открывающей учебник-хрестоматию. Она настолько хорошо работает, что мы всегда полностью читаем ее с ребятами, прерывая чтение там, где необходим диалог, обмен мнениями и эмоциональными реакциями. В этой статье разговор идет о времени (движение времени – лейтмотив класса), но строится вокруг явлений языка, этимологии слов. При этом автор выбирает в языке то, что может озадачить, удивить пятиклассника. Ученики, отвечая на звучащий в статье вопрос, всегда говорят о том, что прошлое позади, а будущее впереди, и языковое «опровержение» этого мнения (половицы, ряд однокоренных слов от *«вперед»* до *«прежний»*, когда получается, что прежний – тот, что опережает) их очень удивляет и побуждает к активности (мы добавляем к этому размышление над этимологией и значением слов *«предки»* и *«потомки»*). Неожиданным оказывается родство слов *«время»* и *«веретено»*, через которое просвечивает представление о нелинейном, круговом его движении.

Автор статьи пишет о восприятии времени русскими людьми, о том, что оно в разные эпохи было неодинаковым. Добавим к этому информацию о том, что у разных народов оно тоже неодинаково и это также отразилось в языке. Например, мы говорим, что *«дни идут за днями»*, а в Японии – *«дни находят один на другой»*. Подумаем, какие представления о времени отражены в этих формулировках.

Очень интересны для учеников и размышления над системами грамматических времен в разных языках. Как правило, изучая английский или французский язык, ученики говорят об избыточности, ненужной сложности системы времен. Действительно, в английском 16 времен в действительном залоге, во французском – 14. Но форма глагола дает нам дополнительную информацию. Например, во французском языке есть временные формы, которые показывают, что действие происходило в прошлом и никак не связано с настоящим (в отличие

от ситуаций, когда оно с ним связано); что действие произойдет именно в ближайшем будущем, а не «вообще когда-нибудь». И мы говорим с учениками о том, для чего нужна эта информация, какими средствами она может быть выражена в русском языке (если это возможно).

Но ведь есть племена, для которых и три времени – слишком много. Их не очень-то волнует, когда произошло и произошло ли уже какое-то событие. Именно поэтому в языке жителей тихоокеанских островов Тробриан глаголы по временам не изменяются.

Все это помогает пятиклассникам понять, что в грамматике находит отражение разное отношение ко времени и к миру, что жизнь человека и жизнь языка тесно связаны.

**Второй урок** в начале пятого класса мы посвящаем разговору о литературе как искусстве слова, и это дает нам возможность вновь обратить внимание детей на то, как осуществляется эта связь.

Мы начинаем разговор с того, что является материалом в различных видах искусства – живописи, скульптуры, музыки. Из чего художник создает произведение? Конечно, первоначально пятиклассники говорят, что материал живописи – краски и холст, а скульптуры – мрамор и бронза. Но мы просим задуматься над тем, как возникает образ. Например, звездное небо можно нарисовать масляными красками, а можно – ваксой и зубной пастой. Что же создает образ ночи? Так мы приходим к пониманию цвета и линии как материала изобразительного искусства. А писатель, поэт? Что является его материалом? Теперь уже ученики без упоминания о бумаге, ручке и печатной машинке называют материалом литературы слово.

Значит, говорим мы, литература – это искусство слова, она тесно связана с языком. Поговорим с учениками о том, как много на свете языков, какие они разные. Эту разницу можно показать и на фонетическом уровне (с примерами из

изучаемого в школе языка), и на лексическом (здесь важно показать, что нет и не может быть точного соответствия между словами разных языков), и на грамматическом (кроме уже упоминавшихся систем времен, можно поговорить о роде неодушевленных существительных, об аналитических и синтетических языках). Интересно, как связан язык с жизнью людей. Например, в языке северных народов существует не менее 10–12 слов, обозначающих оттенки белого цвета, в то время как у народов, живущих на юге и в средней полосе, слово, обозначающее этот цвет, только одно. Смогут ли пятиклассники догадаться почему?

Изучение любого языка, как правило, начинается с речевых клише: формул приветствия, прощания, знакомства, разговора о возрасте и профессии. Попробуем взглядеться в них. Русский человек говорит: «Меня *зовут* Ваня». Получается, что его *кто-то* зовет, а он тут ни при чем; эта форма безлична, человек не заостряет внимания на себе. Француз говорит: «*Je m'appelle* Jean» («Я зову себя Жан»). Выходит, что он сам себе выбирает имя, то есть, в противоположность русскому, француз подчеркивает свое личное начало. Англичанин говорит: «*My name is* John» («Мое имя – Джон»), как будто имя – некая неотъемлемая, данная свыше часть его личности, которая не зависит ни от него, ни от других. Конечно, можно сказать по-английски «*They call me* John», а по-русски – «Зовусь я Ваня» или «Мое имя – Иван», но при этом фраза уже не будет нейтральной, появятся дополнительные оттенки смысла.

Значит, уже в таких простых словах человек, не отдавая себе в этом отчета, выражает то отношение к личности, то видение мира, которое сложилось у его народа.

Эту связь языка и литературы ученики, конечно, понимают, но не всегда принимают внутренне. Поэтому очень важно постоянно заострять внимание на роли не просто выбора слова, но выбора грамматической формы, временных соотношений,

знака препинания.

Приведу пример. В седьмом классе анализируется лавре-невская характеристика революционного времени из первой главы: «*Время пришло грохотное, смутное, кожаное*».

Что значит каждая из характеристик? Почему, например, время «*грохотное*», а не «*грохочущее*»? Учащиеся говорят о том, что в слове «*грохотное*» для них «слышнее» слово «грохот»; что, в отличие от причастия «*грохочущий*», оно передает не действие, а некий присущий явлению признак, его внутреннюю характеристику (время не грохочет, а содержит в себе грохот); что необычность слова (не существующая в словаре форма) привлекает внимание читателя, заставляет остановиться, задуматься над ним; что это слово более короткое, энергичное, как и два следующих за ним.

В слове «*смутное*» выявляется прежде всего значение «непонятный, непроявленный» (как «*смутные очертания*», «*смутное сомнение*»). Затем подбираются и объясняются однокоренные слова: «*смута*» – бунт, мятеж; «*смущать*» – приводить в замешательство; «*мутный*» – непрозрачный. Отсюда – значения «мятежное», «сбивающее с толку», «лишенное ясности». Слово «*мутный*», кроме того, несет в себе некоторую отрицательную эмоцию. В целом прилагательное «смутный» имеет выраженную тревожную окраску.

Наконец, слово «*кожаное*» интересно здесь своим метафорическим наполнением. Ученики понимают из контекста повести, что речь идет о кожаных куртках революционных бойцов. Но почему это слово взято для характеристики времени? Семиклассники говорят о том, что кожаная одежда как бы отделяет этих людей от мира, делает их менее чувствительными, «толстокожими»; что эта «форменная» одежда заменяет им «свою человеческую кожу», она их «заковывает», заставляет действовать не от сердца, а по приказу командира.

В этом смысле интересен и анализ метафоры, употреблен-

ной при характеристике Евсюкова: его кожаную куртку автор называет «малиновыми латами». Почему? Семиклассники говорят о том, что слово «латы» вызывает мысли, с одной стороны, о рыцарях (миф о рыцарстве вызывает ассоциации с благородством, а знание исторической реальности – с беспощадной войной), с другой – о чем-то железном, еще более жестко сковывающем героя, чем кожа куртки. Создается образ человека, фанатично преданного своей идее и скрывающего свои чувства.

Один из очень нужных видов работы – выявление **ассоциативных связей** между словами; **подбор определений** к данным словам, **разграничение их значений**. Такая работа служит сразу двум целям: развитию словесного запаса учеников и воспитанию эмоционального отношения к слову. Ведь именно избирательное отношение к слову, наличие любимых и нелюбимых слов (вне зависимости от их значения, даже по одному звучанию) – показатель языковых способностей.

Превалировать эта работа будет в пятом классе, когда у ребенка еще не пропало интуитивно-эмоциональное отношение к явлениям мира, в том числе к языку.

Стимулировать эмоциональное отношение к слову могут такие задания, как определить:

- какого цвета слово?
- из какого материала (шерсть, хрусталь, медь, серебро и т.п.) его можно сделать?
- каким шрифтом его хочется написать?
- на что похоже звучание слова, как его лучше озвучить?
- какой у него характер, темперамент? как его можно представить в виде живого существа?

Можно предложить ученикам рисовать слова, петь их, танцевать, изображать пантомимически.

Однако лексическая работа окажется неэффективной, если слово, разобранный на уроке, не будет в дальнейшем востребовано. Поэтому очень важно создать некий «лексический минимум» для каждого класса и постоянно возвращаться к входящим в него словам, пока они не войдут в активный словарь детей. Любой грамотно построенный учебник иностранного языка написан так, что слова «лексического минимума» будут встречаться в текстах для чтения, для пересказа, для заучивания наизусть, для трансформаций в разных сочетаниях и значениях; они будут помещены в диалогах, в упражнениях разного рода; их употребление будет запрограммировано в темах сочинений, картинках для описания и т.п. И мы на своих уроках должны:

- при повторной встрече со сложным для учеников словом вспоминать, в каком контексте мы его уже встречали;
- стремиться вовлечь ученика в произнесение данного слова в процессе обсуждения, пересказа, выразительного чтения текста;
- предлагать ученикам включить слово в контекст (составить предложение, мини-текст, подобрать определения, ассоциации);
- включить слово в процесс сопоставления (через сравнение его с синонимами, выстраивание ряда однокоренных слов, сопоставление с переводом на другой язык);
- ставить слово в центр самостоятельного творчества ребенка.

Только тогда можно надеяться, что язык русской литературы перестанет быть для наших учеников иностранным языком.

*Е. С. Абельюк*

### **«Точка удивления» как ключ к чтению**

Размышляя на вечную тему, как преподавать литературу в школе, можно вспомнить знаменитый вопрос Л. Толстого: «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?..» Кому же у кого учиться читать?

Анализировать текст на уроке литературы можно по-разному. Учитель может делать это сам, убедительно и красиво демонстрируя ученикам свою эрудицию, – и пусть ахнут. (Это только кажется, что современного школьника глубиной прочтения «не купишь». Увлеченный учитель, видящий в тексте то, чего не видит ученик, способен повести за собой – страшно сказать! – весь класс. И пойдут, как шли за играющим Крысоловом).

Можно разыграть эффектный «спектакль», заранее зная, куда мы все вместе придем. Можно, не вполне зная готовые решения (ибо в принципе уверены – их не существует), предложить ученикам поразмышлять над поставленными нами вопросами и даже подобрать для них те фрагменты из текста, которые будем вместе анализировать.

Готовясь к уроку, можно начитаться литературоведческой литературы и «толкать» ученикам чужую концепцию, а можно читать текст и только текст и размышлять над ним без оглядки на авторитеты.

А теперь спросим себя, какой путь лучше? И не ответим на этот вопрос. Каждый из описанных путей может быть как хорош, так и плох. Все зависит от того, *как* мы это будем делать. Глубоко, критически сверяя свои (или чужие) выводы с текстом, неожиданно для ученика, артистично – или поверхностно, субъективно, шаблонно, серо...

Из числа школьных учителей только коллега-словесник поймет, каково это – преподавать литературу. «Провести через текст» еще неопытных читателей, «провести» так, чтобы этот

текст не разрушить, чтобы избежать чрезмерного упрощения да еще оставить в сознании школьника ощущение, что поставленные вопросы до конца не решены и, видимо, решены быть не могут, – задачка не из легких. А подтолкнуть ребенка к тому, чтобы он «пошел» сам, еще труднее. При этом надо вписаться в школьные часы и отвечать «минимуму», и быть на уровне «стандарта». И попробуй докажи потом окружному методисту или школьному завучу (любому административному лицу), что важно не много прочитать, а глубоко прочитать! Не получится – вам ответят: «А что, если ребенок перейдет в другую школу? А как же он будет сдавать выпускной экзамен?»

Будучи этим самым коллегой-словесником и понимая, сколько подводных камней подстерегают школьного учителя литературы, рискну предложить еще один способ, еще одно «можно» для школьного анализа литературы.

Урок в 8 классе. Школа, правда, «углубленная» (гуманитарные классы лицея № 1525 «Воробьевы горы»). Урок называется не как обычно – «Литература», а иначе – «Поэтика». Впрочем, сразу оговорюсь: главная задача у курса «Поэтика» такая же, как и у курса литературы: *научить читать*. На любом литературном материале, обычно не из «минимума». Но поскольку задачи курсов одинаковые, методику, которую я собираюсь описать, можно использовать и на уроках литературы.

Вслух читаю восьмиклассникам рассказ А. П. Чехова «Скрипка Ротшильда». Могла бы и на дом задать, конечно. Но решила: проверю-ка их «читательскую культуру». И вообще пусть эксперимент будет чистым. На столах книг Чехова нет. Ребятам предложено слушать и записывать те вопросы, которые возникают по ходу слушания. Перед каждым поставлена задача: «учиться удивляться», т.е. стараться не проскочить мимо каких-то «странных» вещей, пусть и кажущихся случайными. Я такие моменты в тексте называю «точками удивления». Их и нужно зафиксировать.

Чтение окончено, и я даю ребятам время, довольно незначительное: 7–10 минут. Теперь нужно **сформулировать вопросы**. Когда работа закончена, вопросы читаются вслух и одновременно записываются в тетрадь каждым. А я параллельно записываю их на доске.

Вопросы у нас получились такие (привожу почти полный список, причем в том же порядке, в каком они появлялись; переформулированные мною вопросы привожу в том виде, в каком они звучали, и только затем – в измененном мною):

1) Почему рассказ называется «Скрипка Ротшильда», хотя скрипка принадлежит другому персонажу – Якову – и попадает к Ротшильду лишь в конце рассказа?

2) Важна ли скрипка в рассказе вообще? Если важна, то чем?

3) Вопрос «Почему гробовщик научился играть на скрипке?» был переформулирован и зазвучал так: «Почему Чехов наделил своего героя умением играть и играть именно на скрипке?» Таким образом, внимание учеников было сфокусировано на авторе, встал вопрос об авторской задаче. И дальше это, конечно, сказалось на том, как ребята формулировали вопросы.

4) Почему, рассказывая о главном герое – гробовщике Якове – и упоминая другую его «профессию», фактически – профессию музыканта, автор говорит нам, что Яков играл на свадьбах, и таким образом оказывается, что герой имел отношение к двум важнейшим событиям человеческой жизни – смерти и бракосочетанию?

5) Почему сказано, что в городе старики умирают редко (тут кто-то добавляет: а дети умирают и, видимо, нередко – ведь ребенок Якова умер)?

6) Почему Яков считал изготовление гробов для детей «чепухой»? (Здесь снова следует чье-то замечание: при этом у самого Якова умер ребенок).

7) Почему игра Ротшильда (неважно, на флейте или на скрипке он играет) всегда воспринимается как плач? Почему этот плач хочется слушать?

8) Почему у Якова такое странное прозвище – «Бронза»?

В какой-то момент я начинаю замечать, что моим ученикам уже не хочется только задавать вопросы – они сразу пытаются размышлять. Тем не менее я искусственно сдерживаю их, прошу набраться терпения, все возникающие замечания записывать (восьмиклассникам пока трудно удерживать в памяти абстрактные построения), дослушать все вопросы и записать их.

9) Почему жена Якова Марфа в начале рассказа описана так, как описываются предметы в их общем доме. В какой-то момент рассказа названа «предметом» (с ударением на 1-м слоге), и лишь в конце рассказа герой начинает понимать, что не обращал на нее внимания, «как будто она была кошка или собака»?

Постепенно записываются уже не только те вопросы, которые появлялись у ребят по ходу чтения рассказа, но и те, что возникают как отклик на чужие вопросы. Вопросы начинают выстраиваться в цепочку: один тянет за собой другой. Так начинается «обнажаться» художественная логика.

Итак, после предыдущего, девятого, вопроса естественно возникает следующий:

10) Как по ходу рассказа меняется сознание героя? В связи с чем оно меняется?

11) Почему Чехов употребляет слово «убыток» так часто и применительно к таким разным понятиям (в результате «убыток в деньгах» оказывается в одном ряду с «убытком прожитых лет»)? Почему вообще все, что происходит в жизни, герой воспринимает как убыток? Почему Яков, уже осознавший, что жил неправильно, снова думает об убытках, радуется, что экономит на смерти, и т.д.?

12) Почему, думая о гробе для Марфы, Яков говорит, что это «хорошая работа» (тут же ребята вспоминают определение, данное героем детским гробиком: «чепуха»)?

13) Почему гроб для Марфы делается до ее смерти?

14) Почему Яков, когда делает гробы для мужиков, снимает мерку с себя?

15) Почему дважды появляется в рассказе образ вербы?

16) Почему Яков забыл о своем собственном ребенке, а когда вспоминает, для него этот ребенок не имеет пола?

17) Какова роль младенца в композиции рассказа?

К приведенным вопросам я добавляю и собственный:

18) В конце рассказа герой задает себе множество вопросов; очевидно, с ним прежде этого не случилось. Его вопросы – о прожитой жизни, общем ее смысле. В них сквозит и сожаление. Чем вызвана такая перемена: смертью Марфы и тем, что пережито, или тем, что и сам герой приближается к собственной кончине и осознает это?

Следующий шаг вот какой: я предлагаю ученикам просмотреть вопросы: возможно, между ними обнаружится какая-то связь, в этом случае стоит сгруппировать их. Кроме того, они должны **выбрать вопрос (или группу вопросов), с которого мы начнем дискуссию**. Обсуждаются варианты, и в конце концов все вместе мы решаем: попробуем зацепиться за слово «убыток», многократно повторенное в рассказе.

Обсуждение было необыкновенно бурным. Говорили все – видимо, сказала необходимость, перечисляя вопросы, не начинать обсуждения и таким образом долго сдерживаться. Мне оставалось только следить, чтобы говорили не хором, а слушали друг друга и реагировали на уже сказанное.

Не буду пересказывать все прозвучавшие мысли. Тезисно перечислю только некоторые «вехи».

Жизнь и смерть оцениваются героем в категориях «убыток» – «прибыль» (про себя скажем: «польза»), «убыток» связывается с жизнью, «польза» – со смертью. При этом герой не ищет смысла жизни. Он ощущает жизнь как «убыток», а не дает ей соответствующее определение. Например, смерть Марфы для него – еще один «убыток» в ряду других. О возможной пользе от жизни (в терминологии героя: «прибыли») он думает уже после смерти Марфы, сидя под вербой, когда наконец отрывается от будничного течения своей жизни и задумывается над ее общим ходом (а подсознательно – над ее смыслом).

Теперь, т.е. в конце рассказа, жизнь представляется герою как цепь нереализованных возможностей. Его внутренняя речь дается в сослагательном наклонении. Появившееся «бы» говорит о том, что человек мог бы сделать, как бы мог прожить.

Те убытки, которые герой прежде постоянно подсчитывал, на самом деле были мифическими, возможными, потенциальными, а не реальными. Вместе с тем герой ощущает их как реальные.

Похоже, что понятие «убыток» в рассказе оказывается «условным», т.е. намеренно вводится автором: оно характеризует не только сознание героя, но и художественные задачи самого автора. Использование этого понятия помогает автору показать, что герой по ходу рассказа меняется: у него появляются новые мысли, новое мироощущение. Их появление констатируется новым для него понятием: «прибыль». Характерно, правда, что для формулирования нового мироощущения герой использует старый язык – слово «прибыль» отвечает именно его строю мыслей; и Чехов мастерски это передает. Ребята говорили о том, что привычка мыслить в категориях «убыток» – «польза» заложена в герое на уровне инстинкта. Его сознание меняется, а инстинкт остается.

Как только мои ученики пришли к этому тезису (т.е. сказали себе: «да, герой изменился»), они стали вспоминать многие свои вопросы, и для них довольно легко находились ответы. Для каких-то вещей находили психологические объяснения.

Например, слова Якова, сделавшего жене гроб и сказавшего о нем: «Хорошая работа», объяснили состоянием человека, переживающего смерть жены. Говорили о том, что герой «прячется» в эти слова, убегая при этом от тяжелых мыслей.

В какой-то момент разговора ребята пришли к мысли, что герой изменился не после смерти жены – перемены в нем начались раньше. Они предположили, что, привезя жену в больницу и столкнувшись с равнодушием фельдшера, Яков вдруг узнал в нем себя.

Теперь вдруг заметили, что герою всегда становилось легче, когда он прикасался к скрипке, что скрипка словно заменяла ему жену. Вернее, скрипка и жена в его жизни как будто поменялись местами: скрипка была живой, а жена воспринималась в ряду предметов. Однако Яков и скрипку превратил в статью дохода. И все же в нем всегда было заложено другое; не случайно Ротшильд заметил в нем талант. И это было важно для понимания рассказа. В итоге пришли к тому, что гробовщик – профессия Якова, а то, что он скрипач, отражает его суть. Когда наконец герой задумался о смерти, то прежде всего начал беспокоиться о скрипке, о том, что она будет одинока. Постепенно скрипач начал «преобладать» в Якове над гробовщиком. Интересным показалось то, что свой последний гроб герой делает еще при жизни жены. После ее смерти он играет на скрипке и вспоминает (если раньше в его сознании существовало только «сегодня», то теперь появилось и «вчера»).

Наблюдения учеников становились все глубже. По ходу разговора формулировки многих вопросов уточнялись. Возникли новые вопросы. В том числе обсуждалось и то, почему свое назначение скрипка приобретает именно в руках Ротшильда, и то, почему в руках Ротшильда скрипка всегда плачет, и то, о чем она плачет. В разговоре возникла и болезненная национальная тема, в том числе связанная с многократным употреблением в рассказе Чехова слова «жид». У ребят появились мысли о том, как относится Чехов к еврейской теме. Но все это попутно, только в связи с анализом ткани рассказа.

К концу разговоров я не делала обобщений, не подводила итогов, однако ощущение, что многое прояснено, возникло не только у меня, но и у моих собеседников – это чувствовалось. И все же принципиально важным для меня было то, что к концу урока вопросов осталось много, возможно, не меньше, чем их было в его начале.

Остается заметить, что на протяжении всего разговора я старалась сохранить в этом обсуждении интонацию предположения. На все обсуждение ушло 4 часа (из них два – чужих; я заменяла заболевшего учителя).

Сейчас, перечитывая свой конспективный отчет, думаю: так учить невозможно – времени ни на что не хватит. А потом возражаю сама себе: во-первых, я и не учила – мы учились вместе. А во-вторых, сдается мне, за эти часы мы успели гораздо больше, чем если бы потратили их на вполне традиционное изучение ну, например, двух произведений того же Чехова. И главное – есть уверенность, что ребята станут читать Чехова и дальше.

## II. Чтение за рамками урока

*В. А. Леонтьева, Т. В. Рыжкова*

### **Школьный виртуальный литературный музей**

«Уж сколько раз твердили миру», что компьютер из опасной игрушки для малышей и средства бездумного выполнения домашних заданий для школьников средних и старших классов нужно превратить в настоящего друга и помощника ребенка. И мы решили попробовать найти хотя бы одно решение этой задачи. Союз компьютерных технологий и литературы только на первый взгляд кажется неустойчивым. А мы к этой паре решили добавить еще одну составляющую – музей. Так родился проект **школьного виртуального литературного музея (ВЛМ)**.

Конечно, у него были предшественники – музейные сайты, ставшие к сегодняшнему дню заметным явлением культурной жизни. Они предоставляют максимально широкий доступ к информации о культурном наследии огромному кругу пользователей, которые не могут побывать в том или ином музее. Безусловно, возможность свободно передвигаться по виртуальным залам от страницы к странице сайта, самому выбирать маршрут и дозировать информацию, рассматривать музейные объекты со всех сторон, вступать в интерактивный диалог и получать ответы на свои вопросы и отзывы, не покидая собственной комнаты, делает музейные сайты привлекательными и для сознательных, и для случайных посетителей. Такой музей обладает огромным информационным и культурным потенциалом, потому что в виртуальном пространстве могут быть представлены все экспонаты, в реальности разбросанные по разным городам и странам, а сообщения о них могут по необходимости разворачиваться или сокращаться. Развитие веб-технологий обещает сделать виртуальный музей еще интереснее, а главное – доступнее, чем реальный.

В истории России уже были попытки создания не только мемориальных литературных музеев, но и музеев литературных героев. Вымышленный герой, затронувший умы и сердца многих читателей, являющийся собой яркий социальный тип, постепенно мифологизируется в общественном сознании, превращаясь в своеобразного культурного героя. Музей становится средством закрепления мифа и дальнейшей его трансляции во времени. В музее литературного героя нет ни одной подлинной вещи, но в то же время любая вещь может восприниматься как подлинная – эта декларируемая условность лежит в основе концепции музея такого рода.

Мы решили, что виртуальный музей как нельзя лучше подходит для воплощения этой идеи, потому что литературный герой тоже виртуален.

Предлагая школьникам создать музей понравившегося им литературного произведения, мы рассчитывали прежде всего разбудить их воображение, без которого невозможно осуществить никакую творческую деятельность. Пищей же для воображения обязательно станет текст: ведь музей раскрывает характер (или тип) своего героя и условия его формирования, его образ жизни.

Мы были уверены, что разработка проекта виртуального литературного музея может заинтересовать школьников и привлечь их к книге, расширить их культурный кругозор и открыть, какой увлекательной может быть работа по созданию музея и как много знаний требуется от самих создателей. Наша уверенность основывалась на том, что необычная цель, особая атмосфера литературного музея, совместная работа учеников и учителя, творческая самостоятельная работа школьников включают ребенка в профессиональную деятельность, результатом которой становится общественно значимым и полезным. Не менее интересной может быть работа в уже созданном виртуальном музее, когда посетитель самостоятельно, в зависимости от цели своего визита, выбирает маршрут, дозирует количество необходимой ему информации и находит ответы на интересующие его вопросы.

Итак, мы предлагаем ребятам принять участие в проекте «Виртуальный литературный музей». Обычно учитель обращается непосредственно к своим ученикам, но они могут привести и своих друзей из других классов. Интереснее и легче работать, когда участниками проекта становятся ребята разного возраста, потому что они очень быстро начинают учиться друг у друга, делясь уже имеющимся у них опытом. Младшим важно, что они работают наравне со старшими, а старшие открывают, что малыши обладают порой гораздо более свободной фантазией и решения их подчас весьма оригинальны.

Создание музея протекает в три этапа.

**Первый этап – подготовительный. Его цель – диагностика.** Мы выясняем, что знают ребята о музеях, их видах и назначении, о специфике музейного пространства и музейной деятельности.

**Второй этап (основной) – взаимодействие школьника с пространством виртуального литературного музея.** Создание музея начинается с разработки его научной концепции. Для этого нужно ответить на целый ряд вопросов. *Какова наша цель, зачем нужен этот музей, какие функции он будет выполнять? Какие залы в нем будут, каково назначение каждого из них, какова логика их расположения? Какие экспонаты должны быть в каждом зале, как выглядит экспозиция, какие мысли и чувства она должна вызвать у посетителей? Какую информацию о каждом музейном предмете следует представить и в какой форме – видео, аудио, графической или текстовой?* Необходимо подумать и о том, какие вопросы могут возникать у посетителя музея и как он сможет получить ответы на них.

Затем пытаемся представить архитектурный облик музея и каждого зала. Архитектурно-художественное решение музейного пространства должно быть обосновано как с эстетических, так и с функциональных позиций.

**Третий (заключительный) этап – создание виртуального музея** (сбор материалов, перевод их в электронную форму и размещение в музейном пространстве, сочинение, набор и аудиозапись текстов, музыкальных произведений и т.д.), **поддержка его функционирования в сети Интернет, обновление и дополнение экспозиции музея, контакты с посетителями.**

Рассмотрим подробнее направления деятельности школьников на примере создания **ВЛМ по повести-сказке В. Крапивина «Дети синего фламинго»**. Она хорошо знакома многим ребятам и вызывает у них неподдельный интерес, как, впрочем, и многие другие произведения этого автора.

Первым заданием является разработка дизайнерского проекта ВЛМ и карты музея-сайта. Это поможет нам определиться с общей концепцией. Чтобы раскрыть специфику представления информации в Интернете, учитель предлагает школьникам познакомиться с уже существующим веб-сайтами (можно обратиться к музею барона Мюнхгаузена или официальному сайту В. Крапивина). Такая работа вызывает интерес – ребята активно включаются в обсуждение, отмечают интересные моменты в оформлении сайта (например, пространственную организацию главной страницы, эффектный дизайн, необычные рубрики и др.), указывают на недостатки (например, обилие текста, нечеткие картинки, отсутствие меню, сложности навигации и др.), сами находят подобные сайты в Интернете.

Коллективное обсуждение и принятие концепции ВЛМ – первый шаг проекта. Вполне естественно, что по ходу работы появятся новые идеи и интересные предложения, которые после обсуждения могут быть включены в структуру ВЛМ. В этом и заключается изюминка проекта: он всегда может быть доработан, расширен, переделан.

После того как будут определены основные тематические веб-страницы музея – «Зал автора», «Зал героя», «Картинная галерея», «Исторический зал», «Библиотека», – ребята выби-

рают, над каким залом они будут работать, и в соответствии с этим распределяются на группы. Учитель помогает детям определить задачи групп, сроки защиты проектов; распределить основные роли внутри каждой группы, например: руководитель (ответственный за подготовку проекта), собиратели и хранитель (осуществляют сбор и хранение материалов, собранных группой), экскурсовод (определяет тему экскурсии, создает ее маршрут и текст) и т.п.

Так, в задачи группы, создающей **«Зал автора»**, входит поиск и отбор информации о В. Крапивине (биография, статьи о его творчестве, фотографии) и создание на ее основе текста экскурсии. В соответствии с этими задачами ребятам необходимо определиться с источниками информации, спланировать последовательность действий по созданию экспозиции, решить, как будут представлены ее элементы. Учитель может подсказать, что информацию биографического характера можно найти не только на официальном сайте Крапивина, но и во вступительных статьях к его книгам, предложить заняться поиском его автобиографии. Так ребята смогут познакомиться с новыми книгами уже известного им писателя.

**«Залы героев»** (их может быть несколько, и это тоже оговаривается при разработке концепции музея) погружают посетителя непосредственно в мир художественного произведения, раскрывают систему образов персонажей повести, помогают глубже понять отношения между ними, позволяют рассказать о полюбившихся героях. В нашем случае ребята начинают с зала главного героя Женьки Ушакова. Какие же экспонаты могут быть представлены в этом зале? В первую очередь, портрет героя. Учитель может посоветовать сделать серию портретов, отражающих образ героя в различных ситуациях, в которые он попадает на острове Двид: «Женька в образе Рыцаря Оленя», «Битва с Ящером», «Птица спасает Женьку», «Среди жителей бастионов» и другие. Можно сделать карту странствий Женьки по острову Двид. Экспонатами могут стать и предметы, связанные с этим персонажем: кинжал, доспехи рыцаря, ключ.

Самые большие сложности возникают у ребят при создании текстов – аннотаций для экспонатов, экскурсии. Здесь им необходима помощь учителя. Ребятам будет трудно охватить все разнообразие экспозиции, свести собранные материалы в единое целое. Поэтому разработка экскурсии может начинаться с сочинения текста-описания одного экспоната или тематического раздела экспозиции. Экскурсии могут быть представлены в различных формах (не только текстовой, но и в виде аудиозаписи). Одной из таких экскурсий станет рассказ «Странствия Женьки Ушакова» (на материале карты остова Двид).

**«Исторический зал»** в нашем случае отражает особенности художественного пространства повести-сказки, которое четко разделено на реальное и сказочное, поэтому содержание этого зала будет раскрывать историю острова Двид. Ребята в процессе подготовки экспонатов и текста экскурсии исследуют историю острова Двид (легенда об Ученом), быт жителей (взаимоотношения взрослых и детей, костюмы, обычаи и традиции), государственное устройство; составляют карту острова. Работа над экспозицией этого зала поможет ребятам глубже понять смысл существования в повести двух миров, взглянуть на «расцвет и благоденствие», «равновесие порядка» глазами Тахомира Тихо – героя, противопоставленного писателем Женьке Ушакову. Работа над этим залом откроет ребятам разнообразие музейных профессий, позволит на практике познакомиться со спецификой деятельности музейных работников.

Экспозиция **«Картинной галереи»** разнообразна по тематике – это могут быть иллюстрации художников к книге, собственные иллюстрации детей, портреты отдельных героев, фотографии автора в сопровождении текстов-комментариев.

Подбор материала для раздела **«Иллюстрации художников»** предполагает поиск книг с иллюстрациями разных художников. При этом важно и довольно трудно отобрать небольшое количество иллюстраций из множества. Ребята учатся оцени-

вать произведения изобразительного искусства с точки зрения эстетики, соответствия иллюстрации замыслу писателя и концепции экспозиции.

Группа, оформляющая зал собственными иллюстрациями, продумывает их тематику и количество: ребята могут создавать иллюстрации к разным эпизодам текста, варианты иллюстраций к одному и тому же эпизоду, варианты портрета одного героя.

Функция зала **«Библиотека»** заключается в создании экспозиции, посвященной творчеству Крапивина, таким образом перед ребенком выстраивается цепочка «Автор – книга». Ребята рассказывают об уже прочитанных книгах, ищут новые, делятся впечатлениями, обмениваются мнениями, дают советы друг другу. Организующей идеей экспозиции может стать характерное для В. Крапивина стремление к циклизации. Так, повесть-сказка «Дети синего фламинго» входит в цикл «Сказки о парусах и крыльях». С повестей этого цикла школьники и могут начать создание «Библиотеки». В экспозицию можно включить фотографии обложек, отзывы о произведениях, библиографические данные. Учитель может предложить оставлять справку для посетителя о том, где можно найти определенную книгу. В результате может появиться раздел «Какие книги Крапивина есть в школьной (районной, городской) библиотеке?».

В целом работа по созданию ВЛМ осуществляется в тесном сотрудничестве групп. Например, ребята, занимающиеся разделом «Фотографии автора» для «Картинной галереи», могут обратиться к материалам, найденным разработчиками «Зала автора». Группа, осуществляющая поиск иллюстраций различных художников, может найти информацию о них у создателей «Библиотеки» и т.п.

Когда работа над основными залами закончена, возникает необходимость включения новых залов в структуру музея, ведь в музее могут проводиться разные по темам экскурсии. Поэтому

появляется специально организованный перечень всех разработанных экскурсий. Если кто-то из ребят захочет составить авторскую экскурсию по всему музею, это желание должно быть поддержано и реализовано. Для этого понадобится специальный зал **«Экскурсионное бюро»**.

Необходимость обратной связи с посетителями наведет школьников на мысль о создании разделов **«Контакты»**, **«Книга отзывов»**.

У ребят может возникнуть желание рассказать о своей работе над музеем, своевременно оповещать посетителей об изменениях в экспозиции – такую информацию можно разместить в разделе **«Новости музея»**.

С размещением музея в Интернете работа не заканчивается: создатели ВЛМ активно занимаются поддержкой его функционирования в сети, обновляют и дополняют экспозицию музея, осуществляют контакты с посетителями.

Наш первый опыт реализации проекта ВЛМ убеждает в его эффективности: большинство детей не просто прочитало одну повесть, но с увлечением продолжает читать книги В. Крапивина – именно этого, в сущности, мы и добивались.

*Н. Р. Ванюшева*

### **Читаем и обсуждаем**

В экономико-математическом лицее, где я работаю, считается, что ученики читают. Так принято, этому способствуют лицейская дисциплина, иначе... Но нам, учителям, хочется, чтобы было не «иначе...», а интересно, чтобы была потребность читать. Размышляя об этом, мы придумали урок для пятиклассников, который уже стал традиционным, – **«Книги, которые читали родители в моем возрасте»**.

Месяца за 2 ученики получают задание попросить у родителей ту книгу, которую они с интересом читали в возрасте примерно 10–12 лет (сейчас их можно взять в личных библиотеках, городских, библиотеках родственников и знакомых и т.д.). В течение недели происходит сбор информации, затем ученики читают «свою» книгу (родители «не пощадили» детей – книги в 700–1000 страниц). За неделю до урока новое задание: выяснить у родителей, какой эпизод(ы) или страница(ы) им понравился (заинтересовал или вызвал иное чувство), почему; отметить эти эпизоды и сделать закладки на тех страницах, которые заинтересовали самих ребят. С этими книгами и закладками в них ученики приходят на урок. А учитель составляет каталог книг, которые читали в детстве родители его учеников, группирует их по жанрам и формулирует несколько вопросов для связок и переходов от приключений к фантастике и т.д. Отмечу сразу, что со стороны родителей не было халатности: книги, которые принесли ученики, имели вид, явно свидетельствующий о том, что читали «до дыр». Выяснилось также, что дедушки и бабушки пожелали, чтобы внуки прочли и их любимую когда-то книгу.

В центре урока – обсуждение того, что нравилось в прочитанном старшим, а что – младшим. Безусловно, учитель делился своими впечатлениями о каждой книге, ибо и сам их в детстве прочитал (а если нет, то у него есть срок – 2 месяца). То, что урок прошел бурно и весело, без перемены (никто не хотел

прерывать дискуссию) – не самое главное в этом мероприятии. Главное – резонанс, который оно получило в семьях и классах. Основной итог урока: «родителям, оказывается, нравится то же, что и нам». Как говорили родители, в семьях до конца года все вместе читали и обсуждали прочитанное, подключились дедушки и бабушки, а в классах ученики обменивались книгами, которые их заинтересовали во время урока.

Для более старших школьников можно предложить другое внеклассное мероприятие – **игру-диалог о книге «Круг чтения»**.

**Цели игры:** привлечь внимание учащихся к культурным проблемам современности; сформировать понятие «культурный читатель – культурный человек»; познакомить учащихся с новыми для них именами в истории мировой культуры и с новинками юношеской литературы отечественной словесности.

#### **Подготовительный этап:**

- 1) заранее объявляется тема игры;
- 2) сообщается тема для конкурса красноречия (с критериями построения речи ученики 9 класса уже знакомы, однако можно ориентироваться и на образцы выступлений участников телевизионной игры «Умники и умницы»);
- 3) учитель-ведущий заранее приглашает коллег в жюри;
- 4) приглашается школьный библиотекарь для организации выставки книжных новинок;
- 5) в диалоге участвуют классы в параллели – количество классов равно количеству команд.

#### **I. Вступление.**

##### Слово ведущего.

Сегодня здесь состоится диалог читателей. Диалог как жанр существует с древних времен. Наше время особенно распола-

гает к дискуссиям, так как сегодня пересматриваются многие исторические и общественные вопросы. Вопрос о круге чтения, о том, как формировать собственную библиотеку, тоже относится к тем, взгляд на которые в наше время изменился. Диалог поможет нам сегодня сформулировать наши читательские мнения и показать их спектр. Кроме того, выбор темы обусловлен еще и тем, что «говорить о книгах всегда приятно, к чему бы это ни привело» (А. Конан Дойл).

## **II. Первый раунд.**

Объявляются условия первого раунда и представляются члены жюри. Первый раунд – обмен мнениями по общим вопросам, допускается по 2–3 выступления от команды. Для вас это будет своего рода разминкой, а «совсем не строгое» жюри должно достаточно серьезно оценить ваше умение:

- полно отвечать на вопрос,
- поддерживать разговор,
- переключаться по ходу мыслей.

Максимальное количество баллов, таким образом, 3.

Вопросы для обсуждения:

1) В наше время при выпуске огромного количества литературы мы испытываем дефицит времени для чтения, но, думаю, читать все-таки необходимо. Читать или не читать? Что вы думаете по этому поводу? Какие еще проблемы, мешающие нам наслаждаться чтением в полной мере, существуют сегодня?

2) В состоянии ли вы определить для себя, что читать, а что нет? Альфред де Виньи, французский поэт-романтик, например, мог читать только те книги, которые заставляют мысль работать. По другим она скользит, как плуг по мрамору. А поэт любил «пахать». Чем вы руководствуетесь при выборе книг? Какой литературе отдаете предпочтение?

### Возможное дополнение ведущего.

Вам пока не хватает опыта при выборе книг для самообразования, поэтому прислушивайтесь к советам, например, классиков нашей литературы. Любимым чтением 9-летнего Пушкина были произведения Плутарха и «Илиада» и «Одиссея» Гомера. И неудивительно, как отмечают биографы, что 12-летний лицеист поражал своих друзей, наставников и недоброжелателей начитанностью. Гомер, Шекспир, Гете, Пушкин, Лермонтов, Гоголь – любимые авторы И. С. Тургенева. «Когда мне грустно, когда дурное настроение, 20 стихов Пушкина спасают от меланхолии, будоражат...» – писал Иван Сергеевич. По вечерам в семье Достоевского читали вслух Жуковского, Державина, «Историю государства Российского» Карамзина. В юности писатель с восторгом открывает для себя Скотта, Сервантеса, позже Гоголя, Бальзака, Диккенса. Примеры вовсе не говорят вам о том, что нужно читать только классику. Однако произведения классической литературы – порой 2–3 из них – равняются целому университету. «Вкус только образуется чтением, читать и перечитывать надобно несколько книг. А потом надобно читать и новые», – советовал Герцен своим детям.

3) Не только Герцен, многие считают, что собрание книг – подлинный университет. Во все времена перед книгами благоговели как перед святыней. У арабов существует поговорка: «Один день мудреца длиннее жизни невежды». Мне близки эти слова, как близки они были китайскому философу Конфуцию, который называл себя «человеком, предпочитающим духовную пищу телесной». Однако, оглядываясь на опыт мудрейших, я думаю, что сейчас сложно пройти свой университет знаний, т.к. книжные лавки и магазины заполнены бульварной литературой. Как вы относитесь к этому веянию времени?

### Примечание.

В результате обмена мнениями по этому вопросу ученики приходят к мысли о том, что подобная литература – часть нашей современной культуры, и задаются вопросом о культуре человека.

Здесь можно задать такие вопросы: что значит быть культурным читателем и культурным человеком? как связаны эти понятия?

А. Моруа говорил: «Быть культурным не значит знать обо всем понемногу, не значит это и знать все о чем-нибудь одном; быть культурным – значит изучить как следует произведения великих писателей, проникнуться духом их творчества, сродниться с ними». Вряд ли бульварная литература способствует культурному развитию человека, однако книги на прилавках книжных магазинов отражают наши культурные интересы. Значит, формирование культурных интересов повлияет на книжный рынок – приходят к мнению ученики.

**III. Второй раунд: вопрос «противнику».** Команды задают 5 вопросов друг другу по очереди.

Слово ведущего.

Способ ведения диалога, заключающийся в постановке вопросов собеседнику, широко использовал древнегреческий философ Сократ. Он не писал ученых трактатов, а проводил свои дни, бродя по улицам Афин и задавая прохожим различные вопросы, все время спорил с кем-нибудь, чтобы доискаться истины. Так возник новый литературный жанр – философский диалог. Вам предлагается попробовать свои силы в этом жанре. Напомню, что ваши вопросы должны заставить собеседников задуматься. «Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума или проницательности. Если вопрос сам по себе бессмыслен и требует бесполезных ответов, то, кроме стыда для вопрошающего, он имеет иногда еще **тот** недостаток, что побуждает неосмотрительного слушателя к нелепым ответам и создает смешное зрелище», – писал немецкий философ Кант.

В этом раунде команды получают:

1 балл – за проблемно сформулированный вопрос;

1 балл – за четко сформулированный ответ: развернутое утверждение с примером.

### Примечание.

Ученики спрашивают не только о том, что читать, как читать, читать или не читать. Они задают вопросы о современном литературном герое, о темах современной литературы, о существующем в наше время дефиците юношеской литературы, о состоянии школьных библиотек и др.

## **IV. Третий раунд: конкурс красноречия.**

### Слово ведущего.

Еще об одном греческом философе существует легенда – о знаменитом ораторе Демосфене. Смолоду он был косноязычен. Чтобы исправить недостаток и научиться говорить внятно и звучно, он поселился в пещере на берегу моря, чтобы здесь упражняться в красноречии. Он набивал рот камешками, чтобы сильнее двигался язык; он говорил на берегу, стараясь перекрычать шум прибоя; он говорил, поднимаясь в гору, чтобы научиться правильно дышать. И он добился своей цели. Главным его соперником был оратор Эсхин. Когда они сошлись в суде на решающем процессе, Демосфен получил такое большинство голосов, что по правилам Эсхину пришлось покинуть Афины и уйти в изгнание. Он уехал на остров Родос. Любознательные родосцы попросили его повторить перед ним свою речь, а выслушав его, пораженные, спросили: «Как же ты после такой великолепной речи оказался в изгнании?» И Эсхин ответил: «Если бы вы послушали Демосфена, вы бы об этом не спрашивали».

Итак, конкурс ораторов (домашнее задание)! Тема речи **«Чтение – не развлечение, но работа мысли»**. Приглашаются по 3 человека из команды.

### По одному баллу жюри оценивает построение речи:

- обращение к слушателям, в котором должно быть выражено отношение к аудитории;

- вступительное замечание, в котором выражена мысль о значимости темы и сформулирована идея речи;
- главная часть: обоснование, аргументация, доказательство идеи;
- заключение: яркий акцент в выводе.

## **V. Заключительный этап.**

- 1) Знакомство с новинками литературы: проводит библиотекарь.
- 2) Слово жюри: комментарии, пожелания.
- 3) Слово ведущего.

Позвольте мне сказать похвальное слово книге и закончить наш диалог словами старой английской песенки:

*Листья тихонько в саду шелестят,  
Криками полнится улица,  
Не отрываю от книги я взгляд,  
Бедное сердце волнуется.*

*Знаю я, многим брильянты нужны,  
Золота блеск ослепляющий.  
Мне же лишь книга да свет от луны,  
Душу мечтой наполняющий.*

Проявив интерес к теме диалога и проблемам дискуссии, ученики предложили продолжить встречи. Дальнейшие мероприятия – диалоги и конференции, посещение мероприятий в библиотеках города. Темы встреч: «Школьные учебники: учиться или “проходить”?», «Лицейский круг чтения: что читают в нашем лицее ученики и преподаватели?».

*Л. Э. Москвина*

## **Литературная дуэль**

«По причинам, понятным мне и неважным для читателя», мне всегда достаются при распределении нагрузки классы «Г», «Д», «Е», «Ж» – то, что осталось после «естественного отбора» в «А» и «Б» (хорошо, в параллели не хватает классов до «Щ»). Какие в связи с этим проблемы? Чтение. Незнание текстов. Нежелание, неумение, вообще отсутствие привычки брать книгу в руки. Все в Интернете сидят, готовые рефераты на любую тему качают. А может, думаю, они не виноваты. Может, это Гуттенбергов пресс, сделавший бесценную книгу доступной массам, повернул эволюцию человечества не в ту сторону, и вот теперь мы пожинаем побочные эффекты цивилизации, «плоды просвещения»...

Говорю детям:

– Может, прав был Фамусов: собрать «все книги бы да сжечь»?

Так радикально решить вопрос учащиеся пока не отваживаются, но – робко:

– Сейчас другое время, никому не хочется сидеть «у тусклой лампы допоздна», темп жизни другой... масса информации со всех сторон поступает...

Нда, – думаю, – они не чувствуют запаха страниц...

– Да и правда, ребята, наверное, в XXI веке книги мало кому нужны, сложим наиболее ценные экземпляры в музей – может, какой-нибудь чудака захочет полистать... А когда-то мы считались самой читающей нацией...

Не ожидавшие, что я так скоро соглашусь, появляются оппоненты, которым «за державу обидно», ищут аргументы в защиту старого способа чтения.

Так у нас рождается идея провести что-то вроде диспута «Книга: за и против».

Над формой долго не мудрствовали – телевизор предлагает множество вариантов соревновательной игры, нам подходит форма «КВН», но название, конечно, придумали, ласкающее слух словесника: литературная дуэль **«За честь и достоинство книги. Pro и contra»**. Разделились на две команды по пять человек плюс капитаны. В течение недели «Аристократы» и «Нигилисты» готовились: сочиняли приветствие, подбирали вопросы для разминки, инсценировали отрывки пьес Островского, писали «Путевые заметки» и заключительное «Слово о книге» – в соответствии с позицией своей команды.

В назначенный день пригласили гостей (учащихся «А» и «Б» классов, учителей и просто сочувствующих). Выбрали жюри из круга приглашенных – и «противники сошлись».

### **Вступительное слово учителя:**

Сегодня нам предстоит выступить свидетелями и секундантами интеллектуального поединка двух команд. Это «Аристократы» (*встают*), защищающие культурное наследие прошлого, художественные традиции и нравственные принципы предшествующих поколений, и «Нигилисты» (*встают*), выступающие сторонниками отказа от груза прошлого, от преклонения перед авторитетами и нормами. Болельщики будут поддерживать ту команду, взгляды которой они разделяют (прошу сесть соответственно по разные стороны). Секунданты рассудят, чьи аргументы окажутся более убедительными. Оружие: знание литературных произведений, умение стилизовать свой текст, доказывать свою точку зрения и терпение выслушать оппонента.

Начинаем с приветствия противников. Вот что нам удалось придумать (не без подсказки учителя, конечно):

#### Нигилисты:

*Мы приветствуем вас в этой книжной дуэли!*

*Мы готовы, взгляните на нас!*

*Вы не с нами ль сегодня сразиться хотели?*



2) по интерьеру его жилища (можно вспомнить не только сразу узнаваемые усадьбы гоголевских помещиков, но и Лысье горы или Отрадное из «Войны и мира», или Обломовку, или поместье Кирсановых, или комнату Раскольникова);

3) по предметам, ему принадлежащим (можно использовать описания предметов из текстов, но интересней – по принципу «кота в мешке» или «черного ящика» – достать и продемонстрировать, например, обломовский халат или малиновый берет Татьяны Лариной, плюшкинский графинчик с мухами или книгу Манилова, раскрытую на четырнадцатой странице). Надо назвать произведение, его автора и героя, которому данный предмет принадлежит.

Жюри подводит итог второго раунда, затем команды удаляются, чтобы подготовиться к инсценировке, тем временем подходит **дуэль капитанов**. Вопросы задает учитель, капитан, первым нашедший правильный ответ, «наносит удар» поднятием руки.

1) Знаете ли вы литературную критику XIX века (надо назвать автора статьи и произведение, о котором идет речь):

- «Милльон терзаний»;
- «Луч света в темном царстве»;
- «Русский человек на rendez-vous»?

2) Кто из отцов давал своим сыновьям такие заветы (назвать автора, произведение, героев):

- «Береги честь смолоду»;
- «Копи копейку»;
- «Угождать всем людям без изъятья»?

3) Узнайте героя (автора) по их отношению к книгам:

- *Ей рано нравились романы,*  
*Они ей заменяли все.*

– Уж коли зло пресечь,  
Забрать все книги бы да сжечь.

– ...в книгах не видал вреда;  
Он, не читая никогда,  
их почитал пустой игрушкой.

Затем капитаны обмениваются заранее подготовленными вопросами на знание «Энциклопедии русской жизни» (по пять вопросов из разных сфер культурной жизни по «Евгению Онегину»).

Затем команды вывешивают заранее нарисованные **афиши** и представляют свои **инсценировки**.

Аристократы подготовили отрывок из комедии А. Островского «Свои люди – сочтемся», взяли напрокат настоящие костюмы и постарались сыграть в духе Малого театра.

Нигилисты взялись показать финал «Бесприданницы», превратив его в комедию абсурда, где на помощь слабовольному Карандышеву приходит Раскольников, но Лариса сама бросается в Волгу (падает со стула со словами: «Почему люди не летают, как птицы»).

Должна отметить, что выступление «нигилистов» было встречено зрителями с большим энтузиазмом: классическая постановка, даже с костюмами и реквизитом, – это знакомое, привычное, а «мальчиши-плохиши» всегда интересней – ведь они делают что-то неожиданное!

Далее противники обменялись **дружескими посланиями** «Из Петербурга в Москву» (мы как раз недавно побывали с классом на экскурсии в Санкт-Петербурге).

В заключение капитаны произносят **речь о книге**. Аристократы говорили о том, что книги помогают сохранить культуру и язык, память о прошлом, соединяют нацию. Нигилисты упирали на то, что книги консервируют и воспроиз-

входят многие предрассудки и стереотипы, а попадая в руки цензуры, становятся средствами пропаганды. Интернет гораздо свободнее книги...

И опять я боялась, что выступление противников книги окажется более ярким и созвучным настроению зрителей. Но ошиблась! Не только присутствующие учителя, которым было предложено принять участие в диспуте, но и учащиеся с таким жаром бросились защищать книгу, что культурное мероприятие грозило превратиться в Новгородское вече...

Я сама не очень верю, что в споре рождается истина, и не очень люблю всякие соревнования. Но в данном случае, мне кажется, положительный результат достигнут – ведь и «аристократы», и «нигилисты» вынуждены были хорошенько пошелестеть страницами во время подготовки, и я видела, что они делали это с удовольствием.

### III. Ребенок и книга

*Р. А. Храмцова*

#### **Книга в руках школьника**

Книга в руках подростка. Есть ли она? И если есть, то какая? О чем он читает? В каких ситуациях к ней обращается? К размышлению на эти темы меня, учителя литературы, подтолкнули не только круглые столы и конференции по чтению, которые в последнее время все чаще проводятся в нашей стране. Проблема чтения в полный рост встает передо мной, когда я прихожу на урок.

Мои нынешние ученики – шести- и одиннадцатиклассники. Младшие попали ко мне в сентябре, старших учу седьмой год. Ни на тех, ни на других не могу пожаловаться: серьезные, ответственные, работают интересно, творчески. Мы читаем с ними на уроках серьезные произведения, они заинтересованно рассуждают о сложнейших философских и литературоведческих проблемах, пишут исследовательские работы.

Но все чаще я замечаю, что они, способные решать сложные вопросы, которые ставят перед ними авторы изучаемых произведений, оказываются беспомощными, инфантильными в ситуациях повседневности – не экстремальных, а простых, что называется – жизненных. В ситуациях общения со взрослыми – родителями, учителями – и со сверстниками, требующих актуализации опыта, который накапливается в том числе и в общении с великими текстами – на уроке литературы. Почему так происходит? Классическая литература, конечно, не учебник жизни, но ведь и не компьютерная игра, не виртуальная реальность. Или то, о чем мы говорим в школе, даст свои «всходы» только через много лет?

Так что же такое книга и чтение для нашего ученика?

Шестиклассникам показывала недавно хороший фильм о школьниках-подростках, вышедший на экраны в начале восьмидесятых годов. Поразила тому, какие вопросы задают мои ученики: не о реалиях советского времени, для них непонятных, а о взаимоотношениях школьников, о мотивации поступков, конечно, живших в другую эпоху, но все же не таких уж и далеких от них героев – это не Николенька Иртенъев, не Егорушка из чеховской «Степи» и даже не Султанмурат – один из «ранних журавлей» в повести Айтматова.

Размышляя об этом, я задала своим маленьким ученикам пять вопросов:

1. Как часто ты читаешь?
2. Всегда ли было именно так? Если ситуация изменилась, то, как ты думаешь, почему?
3. Какие книги ты любишь читать: направление, жанр, автор?
4. Почему ты читаешь? Что ищешь в книге?
5. Каких книг – о чем – тебе не хватает?

Скажу сразу, что «охватила» целую параллель шестых классов. Понимаю, что выборка может показаться нерепрезентативной и школа у нас не самая обычная – московская гимназия. Но тем, мне кажется, острее проблема.

Во-первых, дети читают, причем очень многие – каждый день. Правда, большинство отмечает, что раньше (в начальной школе) было больше свободного времени для чтения, сейчас это время приходится выкраивать или дожидаться выходных, читать в транспорте.

Во-вторых, интересно проанализировать, что читают наши дети.

Ребята называют традиционные для этого возраста, классические произведения приключенческого жанра – романы Жюль Верна, Ф. Купера, Т. Майн Рида, А. Конан Дойла, книги о жи-

вотных, некоторые девочки называют повести Л. Чарской. В разряд востребованных попали книги справочного характера – энциклопедии, научно-популярная литература, необходимая для подготовки к урокам. В число читаемых подростками попадают и взрослые книги, ставшие популярными благодаря «раскрученности» их на книжном рынке. Но лидерами в ответах ребят стали фэнтези и жанр, определяемый ими как фантастика.

Популярность этого жанра напрямую связана с тем, что ищет ребенок в книге. Очень многие отмечают, что читают они, потому что хочется:

- попасть в другой мир;
- попасть в неизвестные миры;
- найти в книге приключения, «которых нет у меня»;
- забыть хоть ненадолго о тех проблемах, которые существуют в их жизни;
- отвлечься от школы;
- чего-то другого, не того, что в жизни;
- расслабиться от повседневной жизни;
- забыть про жестокий настоящий мир.

Может быть, методологически неверно напрямую ставить перед ребенком вопрос: зачем, почему он читает? что он ищет в книге? Меня не удивляют немногочисленные ответы «не знаю», «просто интересно», «люблю читать». Но многие дают ответы типа «когда скучно и хочется занять себя», «компьютер в поездку не возьмешь, а книгу можно». Меня заставила серьезно задуматься *установка на потребление книги исключительно как продукта, который может доставить удовольствие, стать элементом* пусть не физического, но *комфорта*.

Жизнь современного школьника очень сложна, она ставит перед ним гораздо более серьезные задачи, чем перед его сверстниками несколько десятилетий назад. Конечно, нельзя воспри-

нимать художественный текст как прописываемое врачом лекарство. Но та книга, которую наши взрослеющие ученики каждый день берут в руки, *не помогает* в решении этих задач, она дает им недолгое *забытие*, уводя от реальных проблем, к которым все равно завтра придется вернуться. О сложностях жизни ведь можно говорить по-разному. Тем более что сами дети отмечают, каких книг им не хватает:

- меньше сказок надо, а больше реалистичных книг;
- о современных подростковых проблемах;
- о реальности;
- о реальной жизни, документальности;
- о старой жизни (становится меньше художественных книг и больше фантастики);
- добрых книг без убийств, смертей и войн;
- юмористических рассказов о школьниках;
- что-нибудь о школе, о классе;
- книг, в которых есть только хорошие герои;
- душевных книг, «вечно эти взрослые детективы»;
- добрых, красивых книг про настоящих людей.

Здесь возникает параллель с кино. Нынешние школьники уже не первое поколение подростков, выросшее без прекрасных детских фильмов Р. Быкова, А. Митты, С. Соловьева, Д. Асановой – картин, в которых говорилось о самых важных для взрослого человека вещах. Но фильмов не примитивно дидактических, а воспитывающих – в самом высоком смысле – своей эстетикой. Фильмов, которые мог видеть каждый ребенок по центральным телевизионным каналам.

Но наши дети лишены и книг, которые воспитали не одно поколение. Знает ли нынешнее поколение книги В. Голявкина, Р. Погодина, В. Железникова? Герои этих авторов попадали в

такие же психологические ситуации, что и нынешние дети, мир и для них открывался в своей сложности, с которой надо было справляться. И я думаю, многие люди моего поколения и более молодые, оглядываясь назад, могут сказать, что этот досуг – а чтение было именно досугом – оказал на нас очень серьезное влияние.

Меня, наверное, можно заподозрить в излишней тревожности, обвинить в ненаучности подхода к исследованию проблемы, но я твердо знаю, что прав был паровозик из Ромашкова: упустишь из виду какую-нибудь мелочь – и опоздаешь на всю жизнь. Есть книги, которые ребенок должен прочитать в определенном возрасте. Дать ему эту книгу – посоветовать, подложить под подушку, настоятельно порекомендовать, прочитать ему или вместе с ним вслух – наша задача.

В заключение хотелось бы привести слова восьмиклассницы, которая очень обеспокоена вот чем: «Мне не хватает мировых шедевров. Вот, например, я их скоро прочитаю все – и они кончатся. И что я буду делать?» Конечно, можно улыбнуться: «Наверное, все-таки они еще не скоро кончатся. Ты просто не обо всех еще знаешь». Ну а что мы ей скажем всерьез?

*Н. Р. Ванюшева*

### **Присмотримся к книге**

Не скрою, что мне хотелось бы в кабинете литературы помимо книг на партах видеть ноутбуки. На мой взгляд, компьютер книге не мешает, особенно если умело этим компьютером пользоваться. Например, при выполнении аналитической работы на экране можно быстро открыть любой справочник или словарь, выполнить сложную работу с эпизодом, с иллюстрациями. В старших классах это очень сэкономило бы время. Но...

Но нет ноутбуков – есть только книги с классическими произведениями, язык которых все более непонятен нашим ученикам. Казалось бы, ученики, лихо умеющие находить нужную информацию в Интернете, должны так же успешно справляться с книгой. Именно *казалось бы*.

На первом же уроке в новом 5 классе решила проверить, что знают ученики, четыре года читавшие книги в начальной школе, об «устройстве» книги, умеют ли ею пользоваться. После всех вводных реплик задала простой вопрос, вызвавший у учеников смех: *как устроена книга*. Но современные школьники понимают, что в простом вопросе может что-то скрываться, поэтому они «думают» или делают вид, что задумались. И вот ответ (цитирую): «в книге есть страницы, корочка, обложка, переплет, номера страниц, иллюстрации, содержание и указание имени автора, иногда название».

Примерно это я и предполагала услышать, хотя надеялась на большее – лицей все-таки. Конечно, я спросила, чем корочка отличается от обложки и переплета и как называется место, где написано имя автора и название книги. Последние, как стали мне объяснять пятиклассники, располагаются на «фасаде». А вот какое толкование получили другие слова: «корочка» – первая твердая страница, «обложка» – две крайние, а «переплет» – полоска посередине. Если бы мне кто-то

рассказал подобное, то сочла бы за анекдот, но я сама это услышала от своих будущих учеников, которые через 4 месяца по нашей программе будут читать «Илиаду» Гомера в переводе Гнедича без всяких сокращений.

Никак не прокомментировав ответы учеников, раздала им книги, приготовленные заранее. Выбрала из известных серий: «Библиотека классики», «Библиотека всемирной литературы», «Литературные памятники» – и просто отдельные издания классических произведений. В подобранных книгах содержались разные указатели, сноски, комментарии, предисловия, то есть элементы книжного аппарата. Кроме того, выбирала намеренно авторов программных (Грибоедов, Чехов, Одоевский...) и не изучаемых, но упоминаемых в курсе литературы (Булгарин, Вельтман...), чтобы поинтересоваться у учеников, кто из авторов на «фасаде» им известен.

По моему заданию ученики в прямом смысле *рассматривали* книги и вслух называли то, что обнаруживали внутри (о корочках-обложках пришлось самой рассказать). Первое, что заметили все, – разные *указатели* (предметный, алфавитный, этимологический). Рассмотрели их, определили, для чего они нужны, заметили *комментарии* и поняли, как удобно ими пользоваться. И не только удобно, нужно и важно, так как в классе нет ноутбуков с выходом в Интернет, негде быстро посмотреть справочную информацию, «а в книге, оказывается, есть необходимое справочное бюро». И даже полезный вывод успели сделать: беря книгу в библиотеке или покупая в магазине, стоит обратить внимание на наличие в ней комментариев. Увидели также «маленькие текстик» в начале и в конце, прочитали некоторые для примера и запомнили, что это *аннотации* – «по ним можно ориентироваться в магазине, когда книги листаешь».

Собственно, зачем я все это устроила? Затем, чтобы на первом «праздничном» уроке дать понять ученикам, что они не-

сколько лет держали в руках неизвестный им объект? Показать им, что, прежде чем щелкать мышкой по экрану, они должны были научиться пользоваться книгой? И да, и нет. Урок прошел весело, обид не было – наоборот, ученики много удивлялись тому, что в известном можно «открывать» новое. А что получила я? Я увидела, что ко мне пришли любопытные дети, способные усваивать новую информацию, быстро настраиваться на работу. Уверена, что Гомер будет прочитан.

Между тем меня волнует сама проблема. Кто должен научить ребенка пользоваться книжным аппаратом: учитель начальной школы (после урока я подошла к ней и услышала в ответ на свой вопрос, что они с учениками еще не дошли до этого. До чего? До умения пользоваться книгой? А как читали все 4 года? Только указанные страницы?), библиотекарь, родители, мы, учителя литературы? Стоит подумать всем.

*Т. В. Рыжкова*

## **Не бойтесь компьютера!**

Взрослых, учителей в том числе, слова «компьютер» и «Интернет» пугают уже гораздо меньше, чем лет, скажем, пять назад, а уж современные школьники с ними давно на «ты». Умение ориентироваться в виртуальных дебрях осваивается ими так быстро, что не поддается логическому объяснению. Но, как показывают наблюдения моих коллег – учителей, работающих в разных городах России, – школьники используют мощную информационную среду в основном для развлечения и общения друг с другом. Возможности же сети Интернет, связанные с образованием, нашим ученикам практически неизвестны. А возможностей этих великое множество. Словари и самые разные энциклопедии, произведения искусства, литературные и научные источники – почти все сегодня есть в Великой сети, и почти ко всему доступ можно получить за минуты и бесплатно. Не выходя из дома или школьного кабинета, можно оказаться в музее, в космосе, в библиотеке, на лекции...

Легко сформулировать задачу, стоящую перед сегодняшней школой: *переориентировать ребенка с развлекательного маршрута на маршрут образовательный*. И вот здесь большинство учителей и родителей разводят руками: «Им ничего не нужно! Только бы играть! Дай ребенку компьютер – и он превратит его в игрушку!» Но это не совсем так.

Опровергнуть ставшее стереотипным суждение о ребенке, которому ничего не нужно, кроме игры, и компьютере как враге чтения и образования несложно. Зайдите хотя бы на один из многочисленных читательских сайтов: их посетители и активные участники – преимущественно школьники и студенты. Оказывается, наши нечитающие дети читают – и читают много, и имеют свою точку зрения на прочитанное. Другой вопрос, *что именно* они читают и *как именно* понимают. Нам бывает трудно

принять их выбор, но ведь и в этом случае у нас появляется общая тема для разговора, для обсуждения. Но читатели школьного возраста идут с этими разговорами не в школу, а на сайт. Почему? Да там их уважают – не поучают, не навязывают готовое *правильное* мнение. На сайте они могут выражать свои чувства и мысли, не опасаясь того, какую отметку поставят в журнал или какое лицо будет у учителя, когда своей любимой книгой кто-то назовет, например, «Волкодава» Марии Семеновой или «Гарри Потера» Дж. Роулинг. Не разучились ли мы, учителя, слушать и слышать ребенка? Не подавили ли тестами или установками *«думай, как я»* его робкие попытки понять и высказаться?

Да, мы теряем учеников не потому, что они не читают и играют в компьютерные игры, а потому, что мы не видим в них личности, не соблюдаем право читателя, которое Даниэль Пеннак сформулировал как «право не читать». А сами школьники и студенты продолжили: «право не читать то, что не нравится, что непонятно, что не волнует». Нас с вами волнует Пушкин, Гоголь, Достоевский, а наших детей и внуков – Пелевин, Стругацкие, Акунин, Семенова, Мурашова, романы для девочек, детективы (этот ряд можно продолжить, он будет меняться в зависимости от возраста и интересов юного читателя). Но разговор об этом не вмещается в образовательный стандарт и программы. Стандарт не хочет признать права читателя. Отсюда и рождается конфликт *учителя, призванного реализовать стандарт, и ученика, которому нет никакого дела до наших стандартов: он живой, он настоящий.*

Но как же быть: убрать из стандарта классику? Невозможно! А оставить ее, понимая, что лишь единицы действительно ее прочитают, а не приобщатся к ней в кратком изложении, возможно? Круг замкнулся. Ребенок не дорастает до классики, а мы, боясь (и совершенно обоснованно боясь), что он вообще не услышит о ней и не узнает лучшего, что создано

человечеством в области литературы, пытаемся впихнуть в ребенка как можно больше через силу, игнорируя все психологические законы. Эффект отторжения проявился в конце XX – начале XXI века (свободы стало побольше) с такой силой, что все схватились за головы. Катастрофа! Не читают! И давай еще сильнее впихивать, приобщать... Но разве можно полюбить насильно? По чьей-то указке?..

Они читают. Кстати, именно Интернет становится для них источником бесплатного и быстрого получения нужного текста. Нам трудно понять, как можно читать с экрана, нам нужно взять в руки книгу – но они другие, и им вполне достаточно компьютерного экрана, который, заметим, делается все тоньше и меньше. Уже появились электронные страницы, завтра такими будут все книги, как бы мы ни плакали о бумажной подруге.

Вообще пора перестать исходить слезами по уходящей эпохе: нужно начать наконец *действовать на опережение*. А у нас педагоги пугаются заданий, которые предлагают школьникам самостоятельно отыскать информацию в Интернете, посетить детские сайты, посмотреть с помощью Сети кино и послушать музыку. Задания разработать версию компьютерной игры по мотивам, допустим, былин или проект сайта (виртуального музея) о литературном герое ввергают некоторых педагогов в шок. А дети изобретают и придумывают – и при этом не раз перечитывают (а кто-то впервые прочитывает) тексты, отправляются в путешествие по сети Интернет в поисках дополнительной информации, потому что их продукт будет кому-то нужен, их труд будут оценивать всерьез, а значит, он должен быть лучшим. Вот и первый способ решения сформулированной задачи о дружбе ребенка с литературой.

Второй способ видится в том, что мы, учителя, должны набраться мужества и признаться себе, что страусиная позиция (и знать не хочу, что не читают, мое дело уроки провести, раз нужно проходить «это», буду проходить) скоро приведет нас

действительно к катастрофе. И, признавшись себе в этом, отказаться от бездумной реализации нынешнего стандарта – как заведомо невыполнимого и не учитывающего возможностей современных школьников. Ведь нашими руками, эксплуатируя наше чувство ответственности и долга, отвращают школьников от литературы и культуры.

Нужно задать вопрос ученым о том, почему сегодняшние дети не могут читать то, что читали их бабушки и дедушки; какими путями можно подвести ребенка к высокой (и потому самой сложной!) литературе; когда и почему утрачивается интерес к чтению у тех, кто в раннем детстве читал (или хотя бы слушал) с охотой. И ответы должны прозвучать не на страницах чисто научных изданий, а публично. А если они уже есть, то тем более их нужно опубликовать в средствах массовой информации, говорить об этом с телеэкранов, по радио, в Сети.

Может быть, прежде чем начать *приобщать к чтению* в школе, нужно перестать хотя бы *отвращать* от него? Но для этого нужно не бояться играть на том поле, на котором давно уже играют школьники.

*Д. В. Николаева*

## **Что делать, или Можно ли обучать детей литературе?**

Слова, вынесенные в заголовок, нуждаются в пояснении, ибо это не риторический вопрос. Это действительно вопрос, которым задается, наверное, каждый учитель литературы.

Вот типичная картина моего учительства: я стою у доски и увлеченно рассказываю про то, как Дмитрий Сергеевич Лихачев сказал, что если когда-нибудь будет написана История Советов, то одно из первых мест в ней должно занять письмо Владимира Мономаха, адресованное убийце его сына. Очень меня Лихачев этим зацепил, и я должна с кем-то поделиться. Класс живет своей жизнью, уровень шума не превышает допустимый, за третьей партой Ванька с Данилом деловито «реанимируют» линейку, сломанную перед тем на перемене. У них скотч и несколько флаконов замазки: «Вань, Вань, ща гипс накладывать будем...» Гриша заткнул уши наушниками, спасибо, сидит тихо... Костя беседует с соседкой... У девочек тоже масса насущных проблем, не имеющих никакого отношения к древнерусской литературе. Среди этого безобразия есть несколько ангельских лиц, на которых изображен интерес к моим мукам. На первый взгляд, картина катастрофы – мы живем в разных плоскостях, и все, что я могу для них сделать, это не устраивать им каторгу вместо уроков литературы. А в том, что каторга бывает только *вместо* уроков, я убеждена.

Я знаю, что опыт авторитарного учителя тоже имеет право быть рассмотренным. И я его рассматривала, когда еще не была уверена, что из меня такого учителя не выйдет. А поняв, что не выйдет, я задумалась о том, для чего мне нужна эта тишина на уроке, эта «дисциплина», эти безмолвные «ученические единицы»? В первую очередь, чтобы проходящие по коридору думали, что я хороший учитель. Со стороны кажется, что тишина – показатель качества урока, его увлекательности, свидетельство

того, что учитель без помех в данный момент грузит в детские головы разные ценные сведения и полезные знания. Хорош также несильный гул детских голосов, когда они увлеченно обсуждают «предложенную учителем проблему». Может, оно и так, но для меня это пустые мечты. Предложенные мною проблемы не бывают так хороши, чтобы ими заинтересовались все двадцать два человека, сидящие в классе. В лучшем случае шесть-семь. А остальные все равно сочтут, что их собственные проблемы важнее и насущнее. Радует, что эти шесть-семь не всегда одни и те же.

Но разве КПД уроков, на которых детям надиктовывается информация, выше? Те же шесть-семь человек, которым литература «нужна» для дальнейшей карьеры, ее усваивают (характерно, что это слово позаимствовано из описания процесса пищеварения), зато остальные проникаются к литературе стойким отвращением и, выйдя с выпускного экзамена, клянутся себе, что больше никогда – ни-ког-да!!! – эту гадость в руки не возьмут.

Но и те несчастные, в чьих головах задержатся чужие мысли взамен собственных, оказываются на самом-то деле не подготовленными к дальнейшей жизни. Потому что цель такого обучения – выпускной (вступительный) экзамен. Вот он сдан, а дальше что? Вот насобачился выпускник писать сочинение (или пресловутую часть С в ЕГЭ). Где ему пригодится этот специфический жанр? Можете ли вы представить себе человека, который будет излагать свои мысли в форме сочинения, скажем, в дружеской беседе? Или в письме к родственнику? Да и вообще, многие ли в своей повседневной жизни «обсуждают» произведения искусства? В литературные салоны мы не званы, а на собственной кухне можем себе позволить ничего не демонстрировать. Прочитали книгу, что-то обдумали, готовы к «публичному выступлению», если такая потребность возникла. Стилистические шероховатости будут приветствоваться как свидетельство живости языка, речевую ошибку мало кто заметит, на фактическую вам укажут, а орфографическую в устном высказывании не сделаешь. Так чему же мы одиннадцать лет учили посредством написания

сочинения? На язык так и просится патетическое: «Надо учить мыслить!» Но думать они умеют. Проблема только в том, что не желают думать на *заданные* темы.

Так все-таки что же делать, чтобы им было интересно то, что происходит на уроке литературы?

Этот вопрос часто задается в профессиональной прессе. И какие только ответы не приходится выслушивать! Открываю наугад: автор очередной статьи рассказывает, как читать с детьми «стихи о родной природе». Дескать, надо, чтобы дети любили родную природу, и тогда они полюбят Паустовского... Я еще с детства испытывала безотчетное раздражение, когда взрослые говорили что-то о любви к природе. Со временем обдумала и поняла, что меня раздражало. Дело в том, что нельзя любить *природу вообще*. Она неизменно распадется на землянику, которая вкусная, бездомных собак, которых жалко, оранжевые осенние деревья, которые красивые. А любовь к красоте уже не любовь к природе, потому что природа это не эстетическая категория. Сами по себе деревья не испытывают грусти, впадая в очередную фазу своего существования, а лишь символизируют собой человеческие опасения по поводу наступающих холодов. Нет рассказов о природе, есть рассказы о человеке, который находит иллюстрацию своему настроению, мыслям и чувствам в явлениях природы. Разговоры о любви к природе напоминают анекдот, когда у рыночного торговца спрашивают: «Вы любите помидоры?» А он отвечает: «Кушать люблю, а так – нэт». А мы носимся с этими фальшивыми восторгами: ах, дети, ах, должны, ах, любить, ах, природу! И пересказываем друг другу в десяти разных изданиях «невыдуманную» историю о том, как учительница принесла в класс подобранную по дороге еловую ветку и какие трогательные сочинения написали по этому поводу Вовы П. и Маши К. А мои бы Вовы устроили из этой ветки балаган и написали бы какую-нибудь ерунду, чтобы только избавиться от этой сладчайшей и липкой сентиментальности, которую им пытаются навязать.

Все попытки ответить на вопрос «Как?» неизменно упираются в вопрос «Зачем?» – вопрос о *цели преподавания литературы*. Чего я хочу больше всего для своих учеников? Чтобы они были счастливыми и свободными людьми! Свобода – это свобода выбора. Предоставить им выбор – это и есть моя задача как учителя литературы. У меня нет снобистской убежденности, что мир, ограниченный сведениями из журнала «Лиза», хуже мира, открытого для всей «пройденной» и не пройденной нами литературы. Просто мне лично он тесноват. Но если кто-то из них сочтет, что для будущего счастья ему вполне достаточно первого варианта, я не буду в обиде. Потому что знаю: *выбор им был предоставлен*.

Я уверена, что прочитанные или выученные наизусть строки к ним обязательно еще вернутся. Именно так: не дети к книгам, а книги к детям, помимо их воли, даже не всегда представляясь: «Здравствуйте, я «Божественная комедия». А просто вдруг откуда-то из темноты выплывут строчки: «Земную жизнь пройдя до середины, я очутился в сумрачном лесу...» – и осветят эту темноту разноцветным сиянием...

## **Случаи из практики**

### **Н. В. Гоголь «Тарас Бульба»**

Сражение с «Тарасом Бульбой» я начала, еще будучи ученицей седьмого класса. Вызвали меня к доске, а я вышла и сказала: «Это очень плохое и злое произведение». Сказала и заплакала. От собственной, оказавшейся непосильной смелости. Потому что как же мне, девочке, было считать Андрия предателем. Ведь он любил. А Остап никого не любил – вот он и есть предатель. Ведь родина отвечает на вопрос «что?», а не «кто?», разве можно любить неодушевленное?! Маму вызвали в школу – не воспитываете в ребенке патриотизм. Тем и запомнился мне классик – позором, слезами и роковым «несовпадением» со мной.

Дойдя до «Тараса Бульбы» в собственной учительской практике, я позволила себе открыто ненавидеть предмет изучения. Стала внимательно перечитывать текст – и вдруг увидела, что «вера христианская», определяемая прежде всего по гастрономическому принципу и ненависти к «жидкам», вовсе не является эталоном веры для автора. Об Остапе нигде не сказано, что он лучше Андрия, а о «ляхах» – что они хуже запорожцев. Подчеркиваются различия между людьми, каждый шаг которых регламентирован узкими улочками цивилизации, и другими, имеющими простор (в том числе и простор невежества) для проявления самых диких своих желаний. И тут выяснилось, что патриотизм во мне собиралась воспитывать моя учительница литературы и вся советская школа в ее лице, а вовсе не Гоголь. Гоголь, оказывается, совершенно не собирался принуждать меня к чему-либо, а романтически мечтал о просторе, воле, дикости. Хочешь, садись и мечтай с ним вместе, а хочешь – еще крепче возлюби узкие улочки своей несвободы.

Поэтому, придя в класс, я постаралась сосредоточить детей на деталях, по возможности лишив урок «установки»: просто с одной стороны все, что относится к *«простору»* и *«безграничности»*, с другой – к *«границам и ограничениям»*. Работа собирателей многих увлекла, ко мне поступали все новые и новые примеры. Смотрите, одни укрылись за стенами, а другие за телегами. Тот брат, который изучил науки, выбрал город, а тот, которому науки не дались, – степь. Гибель Тараса – трагедия, а причина гибели – безделица. И уже у самих детей возникла необходимость окрасить своим отношением эти противопоставления – кто лучше, Андрий или Остап, что лучше, «степь» или «город». Даже если ничего от этих споров у них не останется, все лучше, чем ненависть...

### **А. С. Пушкин «Золотой петушок»**

Когда я сообщила своим семиклассникам, что во второй четверти мы будем изучать «Сказку о золотом петушке», дети

взвыли: «Мы уже взрослые! А «Колобком» не пора ли заняться вплотную? Или «Курочкой Рябой»?» Хорошо, что дети сказали это вслух – я оказалась предупреждена, а значит, вооружена. Стала лихорадочно думать, что делать, и в беседе с одной из коллег услышала, что персонажи этой сказки Пушкина не претендуют на «жизнеподобие». Они – фигуры на шахматной доске, марионетки в руках автора. Мое воображение, оттолкнувшись от ее рассказа, нарисовало целый кукольный театр с поворачивающимся кругом, декорациями и множеством фигур – персонажей сказки.

Я пришла в класс и сказала: «В самом деле, «Золотой петушок» – детский сад. Давайте покажем его пятиклашкам. Пусть все видят, что это их уровень, это им может быть интересно!» И мы с детьми стали клеить «Петушка». Нам пришлось в самом прямом смысле слова вертеть в руках пушкинских героев. Дело затянулось очень надолго, и мы все откладывали и откладывали премьеру, закопавшись в бумажной психологии своих бумажных героев. Больше всех увлеклась я сама, увлеклась прежде всего потому, что... не смогла понять смысла сказки. И в процессе работы над куклами этот смысл стал потихоньку проступать.

Мы бесконечно долго красили, клеили, скрепляли – и все время рассматривали своих героев. Вот трогательно нескладные сыновья царя. Почему они не стали у нас записными красавцами? Потому что у родительской любви нет выбора, она не выбирает лучших... Вот склеили Скопца – нет, он не такой, он получился яркий, щеголеватый какой-то, как у Ирвинга... А наш Скопец – он апологет Покоя, а Покой туманный, незаметный, никакой. Шамаханскую царицу клеили девочки. Облепляли блестками, стразами, чтобы блестела, сверкала, поражала воображение. И вместе мы думали о том, что значит «поразить воображение». Парализовать его, чтобы не нарисовало последствий? Я рассказывала им и о том, что у Пушкина слова «блестящий», «сверкающий» всегда заставляют насторожиться, потому что

речь пойдет о внешнем блеске, противостоящем внутренней красоте. Над доской повесили листки с пушкинскими строками:

*Чужой для всех, ничем не связан,  
Я думал: **вольность и покой**  
Замена **счастьем**. Боже мой!  
Как я ошибся, как наказан...*

(«Евгений Онегин»)

*На свете **счастья** нет, но есть **покой и воля**...*

(«Пора, мой друг, пора!..»)

*Но под старость захотел  
Отдохнуть от ратных дел  
И **покой** себе устроить...*

(«Сказка о золотом петушке»)

В результате о «счастье» и «покое» размышлял весь класс. Подходили ко мне на переменах и высказывали свои соображения. Самой большой наградой считаю вопрос, заданный мне в конце работы: «А Скопец что – царя спасти хотел?» Ну да, получается, что Скопец хотел спасти царя, как «спасался» сам, как вообще мыслил себе «спасение» и как не мог согласиться «спасаться» Пушкин.

Случаи из собственной практики навели меня на простую мысль. Прежде чем провозглашать тему, рекомендованную методическим пособием, которая меня заставляет цепенеть от ужаса (например, «Масштабность мирозерцания поэта, постижение гармонии мироздания поэзии А. С. Пушкина»), нужно дать детям «потрогать руками» разные несложные детали произведения, попросить их найти в «Евгении Онегине» слова «блеск», «блестящий» или «стол», а потом, рассматривая собранные богатства, обнаружить, что стол может быть обеденным, туалетным, а в какой-то момент может становится подставкой для гроба – и так далее.

И еще я знаю одну вещь. Она банальна, но именно потому, что банальна, ей мало кто верит. Эта «вещь» – магия слова. Если заманить детей в текст и бросить там одних, они эту магию почувствуют. Пускай не сформулируют так, пускай не осознают

даже, но увидят, что ни один стол у Пушкина не бывает «просто так», ничто случайно не заблестит, а уж слова «сойти с ума», «безумец», особенно в сопоставлении с «Медным всадником», просто покажутся криптограммой, которую надо расшифровать.

Если бы меня попросили как-то обобщить свои наблюдения и ответить на вопрос, чего мне как учителю не хватает для того, чтобы детям было интересно на уроке литературы, я бы сказала так.

- Позволить уроку быть непредсказуемым.
- Строго следить за соотношением вопросов и ответов (количество вопросов, заданных учителем, должно многократно превосходить количество ответов, им данных).
- Забыть про «правильный ответ».
- Найти в каждом писателе то, что интересно именно тебе, за что ты его любишь или не любишь (учитель имеет право не любить писателя, который значится в школьной программе).
- Не торопиться с выводами, а заложить в изучении произведения «фазу собирательства».
- Считать, что все дети, сидящие перед тобой, – «филологи» и достойны того, чтобы вести с ними серьезный разговор.
- Быть снисходительным к неумению (зачем учить тех, кто все умеет?) и даже нежеланию говорить и писать на заданную тему.
- Оценивать не способности, а только прилежание.
- Радоваться каждой самостоятельной мысли, чтобы привить охоту их высказывать.
- Позволять себе быть самим собой.
- Не давать установок и, высказывая свое мнение, даже если оно совпадает с мнением сотни маститых литературоведов, уважать право каждого с тобой не согласиться.

А самое главное, не терять надежды на то, что хоть когда-нибудь этим детям будет интересно.

## Сведения об авторах

**Абелюк Евгения Семеновна**, учитель литературы лицея № 1525, г. Москва

**Белкина Вера Аркадьевна**, учитель литературы Специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) НГУ, г. Новосибирск

**Ванюшева Наталья Рудольфовна**, заведующая кафедрой гуманитарных предметов Экономико-математического лицея № 29, г. Ижевск

**Волков Сергей Владимирович**, главный редактор газеты «Литература – Первое сентября», учитель русского языка и литературы ГОУ ЦО № 57, г. Москва.

**Леонтьева Виктория Александровна**, магистрант при кафедре детской литературы РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

**Москвина Людмила Электроновна**, учитель литературы МОУ «Гимназия № 2», г. Балашиха

**Николаева Дарья Вильямовна**, учитель литературы гимназии № 1570, г. Москва

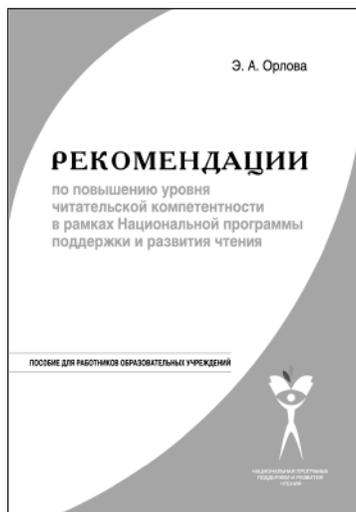
**Рыжкова Татьяна Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель литературы, г. Санкт-Петербург

**Храмцова Римма Анатольевна**, учитель литературы гимназии № 1514, г. Москва

**Шолпо Инна Лолиевна**, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель литературы, г. Санкт-Петербург

## Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества готовит к изданию:

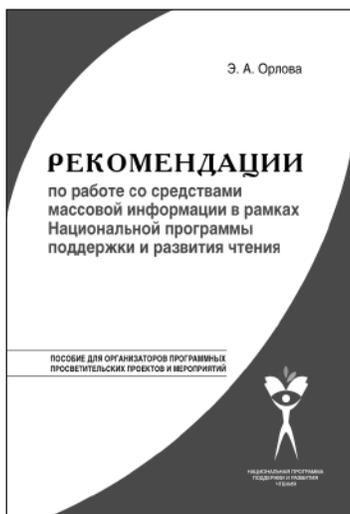
---



**Орлова Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения.** – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. – 72 с.

В Рекомендациях по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения охватывается широкий круг вопросов, которые связаны с обучением эффективному чтению, повышением уровня читательской компетентности членов российского общества. Рекомендации составлены на основе обобщения теоретических и прикладных разработок, результатов экспериментов, осуществляемых отечественными специалистами в области социальных наук, образования, библиотечного дела. Они предназначены для работников учебных заведений, принимающих участие в реализации Программы.

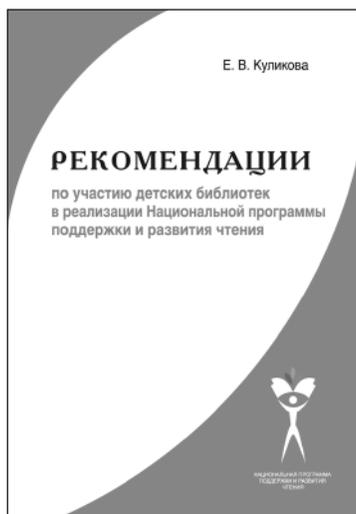
В электронном виде издания МЦБС доступны по адресу:  
<http://www.ifapcom.ru/ru/365>



**Рекомендации по работе со средствами массовой информации в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения.** – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. – 72 с.

В Рекомендациях по работе со средствами массовой информации в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения представлены два основных направления работы, связанной с повышением уровня читательской и общекультурной компетентности членов российского общества. Во-первых, предлагаются способы использования СМИ для продвижения Программы. Во-вторых, рассматриваются ее возможности с точки зрения приобщения широкой аудитории к чтению и пониманию текстов современной медиакультуры. Рекомендации предназначены для тех, кто разрабатывает и реализует соответствующие просветительские проекты в рамках Программы.

В электронном виде издания МЦБС доступны по адресу:  
<http://www.ifapcom.ru/ru/365>



**Куликова Е. В. Рекомендации по участию детских библиотек в реализации Национальной программы поддержки и развития чтения.** – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. – 64 с.

В Рекомендациях рассматриваются специфика и методы работы детских библиотек в контексте целей и задач Национальной программы поддержки и развития чтения.

Издание адресовано руководителям и работникам детских библиотек, органов управления культуры и образования, педагогам, специалистам в области детской литературы, детского и семейного чтения, родителям.

В электронном виде издания МЦБС доступны по адресу:  
**<http://www.ifapcom.ru/ru/365>**

## **Школа как территория чтения**

Сборник статей

Составитель *С. В. Волков*

Редакторы *Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова*

Корректор *Е. Г. Сербина*

Компьютерный дизайн *И. М. Горюнов*

Ответственный за выпуск *С. Д. Бакейкин*

### **Издатель:**

Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС)

105066, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 2А, стр. 1

Тел.: +7 (499) 267 33 34, факс: +7 (495) 657 96 20

[www.mcbs.ru](http://www.mcbs.ru)

Подписано в печать 15.09.08

Формат 60 x 90/16

Печ. л. 5,5

Тираж 1000 экз.