

Тихомирова И.И.

БИБЛИОТЕЧНАЯ ПЕДАГОГИКА, ИЛИ ВОСПИТАНИЕ КНИГОЙ

(Научно-практическое пособие для библиотекарей, работающих с детьми)

*«Книги, которые пишутся собственно для детей,
должны входить в план воспитания как одна из важнейших его сторон»*
(В.Г.Белинский)

*«Без преувеличения можно сказать, что чтение в годы детства –
это, прежде всего, воспитание. Слово, раскрывающее благородные идеи,
навсегда откладывает в детском сердце крупинки человечности,
из которых складывается личность»*
(В.А. Сухомлинский)

Содержание:

Предисловие

Глава 1. На пути к возрождению библиотечной педагогики

- 1.1. Библиотечная педагогика: сущность и специфика
- 1.2. Руководство чтением в структуре библиотечной педагогики
- 1.3. Педагогика детского чтения в прошлом и настоящем
- 1.4. Воспитание как ключевое звено педагогики детского чтения
- 1.5. Культура чтения – западная и российская модели
- 1.6. Руководство чтением в контексте российских традиций
- 1.7. Библиотечная педагогика и урок литературы сегодня
- 1.8. Свободное и обязательное чтение школьников с позиции воспитания
- 1.9. Литература и «чтиво» в контексте влияния на детей

Глава 2. Психологические основы педагогики детского чтения

- 2.1. Ступени возраста – ступени развития
- 2.2. Что происходит в сознании ребенка, когда он читает?
- 2.3. Информация и традиционное чтение
- 2.4. Восприятие или диалог читателя с книгой
- 2.5. Чтение как феномен творчества
- 2.6. Мотивация или сила, влекущая к чтению
- 2.7. Интерес - эмоциональный двигатель чтения
- 2.8. Работа мышления как основа вдумчивого чтения
- 2.9. Эмоции или резонанс души
- 2.10. Связь прошлого опыта с актуальным чтением

Глава 3. Библиотечные ресурсы воспитания детей

- 3.1. Развивающее пространство библиотеки для детей
- 3.2. Для каждого жанра и для каждого возраста своя педагогика
- 3.3. Развивающий потенциал детской литературной классики
- 3.4. Сказка как духовный оберег детства
- 3.5. Воспитательные возможности жанра рассказа
- 3.6. Литературные герои как модели поведения для юного читателя
- 3.7. Диалоговые формы руководства детским чтением
- 3.8. Вопрос как двигатель диалога
- 3.9. От игры к чтению, от чтения – к игре
- 3.10. Продукты читательского творчества и их воспитательное значение
- 3.11. Модель руководства чтением, ведущая к жизни
- 3.12. Библиотекарь как психолог, педагог и читатель

Заключение

Предисловие

Библиотечная педагогика возникла в России вместе с зарождением библиотеки как социального института. В предлагаемой книге библиотечная педагогика и ее основная часть - педагогика чтения - рассматриваются автором применительно к детям, начиная с середины 20-го столетия, когда в ней прочно утвердился термин *Руководство чтением*, пришедший из 19-го века. Материалом для написания книги послужили печатные источники, а также личный опыт и воспоминания самого автора, начавшего библиотечную работу с детьми и юношеством более пятидесяти лет назад. В книгу вошли также материалы отдельных лекций по разработанному автором курсу «Психология детского чтения», который читается на библиотечно-информационном факультете Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств (СПб ГУКИ) для будущих детских библиотекарей. Автор не претендует на изложение всех аспектов библиотечной педагогики. Во главу угла поставлен воспитательный аспект руководства чтением художественной литературы – искусства слова, рассматриваемого в качестве образной этики, способной учить ребенка, не уча.

В конце пособия даны вопросы для самоконтроля и литература по темам, изложенным в главах.

Цель предлагаемого пособия – помочь библиотекарю, работающему с детьми и юношеством, осознать свой педагогический потенциал и его уникальность, раскрыть сущность руководства чтением как ведущего педагогического звена библиотечной деятельности, показать его психологические основы и методические ресурсы, конкретизировать отдельные направления взаимодействия библиотекаря с читающими детьми на материале литературных произведений.

В концепцию пособия заложены следующие положения:

- понимание библиотечной педагогики как реализации гуманитарной миссии библиотеки, работающей с детьми.
- отечественные традиции руководства чтением художественной литературы, направленные на духовно-нравственное воспитание детей.
- понимание природы чтения художественной литературы как особого вида эмоционально-творческой жизни, главной чертой которой является сопереживание читателя.

- детский способ постижения искусства – наглядно-образное и эмоционально-непосредственное восприятие, потребность ребенка в расширении жизненного опыта, в возможности пережить непережитое, в познании себя и других.

- подход к детской литературе с точки зрения ее воспитательного потенциала, скрытого в системе художественных образов, в отборе ситуаций, развитии действия, в освещении поведения персонажей. Постановка педагогической задачи - помочь ребенку через усиление сопереживания и читательской рефлексии вскрыть этот потенциал и направить его на развитие личности.

- убеждение, что интерес к чтению и его эффективность напрямую зависят от включенности произведения в контекст жизни ребенка: в прошлом, настоящем и будущем, от соединения читаемого с его субъективным «я».

Основным методом, педагогически обеспечивающим воспитательный эффект от чтения, является межличностный диалог библиотекаря с читателем-ребенком – интеракция читающих личностей.

Автор сочла важным, предваряя книгу, обозначить свои позиции по отношению чтения детей, ибо к современной педагогике чтения существуют разные подходы. Набирает силу информационный подход к чтению художественной литературы, а также рациональное текстологическое направление, во главу угла которого в работе с книгой ставится анализ структурных элементов текста. Чтобы отмежеваться от указанного направления, автор, ратующий за воспитание детей средствами художественной литературы, берет в союзники тезис Н.А.Рубакина: *«Главное в чтении не текст сам по себе, а мысли, чувства, образы, вопросы, которые рождаются в душе читателя»*. Об этом «главном» и идет речь в предлагаемой книге.

В первой главе дан общий взгляд на библиотечную педагогику, ее сущность и специфику, освещенные в контексте времени, обосновано воспитательное значение руководства чтением художественной литературы, показаны отечественные традиции в этой области. Вторая глава раскрывает психологические основы педагогической деятельности библиотекаря, показывает возрастную дифференциацию читателей-детей применительно к искусству слова. Особое внимание уделено психологии восприятия художественной литературы как процессу сотворчества писателя и читателя. В третьей главе освещаются основные воспитательные ресурсы педагогической деятельности библиотекарей, среди которых особое внимание уделено классической литературе, рекомендательной библиографии и диалоговым формам педагогики чтения.

Глава 1. На пути к возрождению библиотечной педагогики.

1.1 Библиотечная педагогика: сущность и специфика

Определение предмета библиотечной педагогики как *педагогических аспектов библиотечной деятельности* дано в «Библиотечной энциклопедии» (2007) А.Н.Ваневым.

Подойдем к раскрытию «педагогических аспектов библиотечной деятельности» через анализ общего понятия «Педагогика». Как социальная наука педагогика входит в систему гуманитарного знания, поскольку непосредственно обращена к человеку. Само слово «педагогика» греческого происхождения, означающее «детоводческое мастерство», то есть сопровождение ребенка в жизнь, воспитание его. С точки зрения современной науки, педагогика раскрывает роль образовательного процесса в развитии личности, разрабатывает практические пути и способы повышения его результативности. Надо сказать, что в трактовке педагогики как науки и особой сферы практической деятельности среди специалистов единства нет. Разнобой в определении этого понятия подтверждают современные словари и энциклопедии. Начавшись, как наука о воспитании детей, педагогика в процессе эволюции расширяла свою сферу, вышла за рамки детства и стала охватывать такие понятия как **образование, обучение, воспитание и развитие**. Нынче к этим составным частям педагогики и к ее соответствующим функциям иногда присоединяют еще одну – **социализацию личности** (от латинского слова *socialis* – общественный). В педагогических статьях можно встретить утверждение, что педагогика и социализация личности это синонимы. Под социализацией чаще всего понимают усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, системы социальных связей и отношений, присущих данному обществу. Но есть и другие определения этого понятия. Так философ И.С.Кон

социализацией считает усвоение индивидом социального опыта и готовности растущего человека к выполнению социальных ролей. Профессор А.В.Мудрик понимает под социализацией развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры. Социализирующая педагогическая функция официально возложена на специальные образовательно-воспитательные учреждения: ДОУ, школы, гимназии, вузы. Огромное влияние на социализацию личности оказывает семья. Она может действовать на человека как позитивно, так и негативно. Рисками нынешней социализации подрастающего поколения являются разрушение семейных отношений, алкоголизм, сиротство, увеличение количества правонарушений среди несовершеннолетних, девальвация духовных ценностей, насаждение культа денег и многие другие негативные социальные явления. В последнее время предметом серьезного осмысления стали процессы, протекающие в неформальных объединениях, в стихийно возникающих группах молодежи (готы, эмо, рокеры, фанаты и др.) и неоднозначно влияющих на сознание и поведение молодого человека. Сказывается на социализации личности и экономический кризис, увеличивший число семей, живущих за чертой бедности, порождающий рост озлобленности и агрессивности в детской среде: старших к младшим, бедных к богатым - и наоборот. Большое влияние на социализацию личности в школьные годы оказывает сложившаяся у нас на сегодняшний день система образования, нацеленная преимущественно на получение знаний и не ориентированная должным образом на развитие личности и ее воспитание. Характерная особенность социализации – ее непрерывность и незавершенность. Она протекает на протяжении всей жизни. Говоря о педагогике как целостном явлении, охватывающем и соединяющем в себе разные формы духовной деятельности, известный теоретик педагогики М.С.Каган, включил в нее преобразующую (**творческую**) деятельность, цель которой – изменение субъектом объекта ради создания нового.

В конце 20 века в качестве ведущей категории педагогики выдвинулось **образование**. В основе образования лежат знания о мире, обществе, природе и человеке. Общество знаний, в которое вступил постиндустриальный мир, потребовало образованных компетентных людей, умеющих грамотно взаимодействовать с окружающим миром, способных определять и создавать будущее, что выдвинуло качественно новые требования к системе образования. Его цель - не получение человеком готовых знаний впрок, а создание мотивации и возможностей на основе приобретения существующих знаний, рождают новые. Поставленная цель образования, смена его парадигмы от «образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни» (в европейской традиции чаще используется термин «непрерывное образование») обусловили модернизацию всей образовательной системы. Модернизация нацелена на достижение всеобщего доступа к образованию, его высокого качества и эффективности. В этой ситуации особенно важной задачей стало формирование информационной культуры подрастающего поколения, что предполагает использование не только печатных изданий, но новых информационных технологий (электронных, цифровых). Образование как система получения знаний обеспечивает, как сейчас говорят, культурную компетенцию или инкультурацию - интеграцию личности в национальную и мировую культуру.

Говоря о роли образования в современную эпоху, нужно подчеркнуть, что освоение знаний при всей его важности носит *безличностный* характер, ибо отражает объективные закономерности и свойства бытия и зависит от степени развития интеллектуальных способностей человека и его памяти. Знания и нравственность лежат в разных плоскостях. Технология получения знаний осуществляется, как правило, через монологическую коммуникацию, т.е. через просвещение - передачу в устной или письменной форме некой информации кем-то кому-то. Результатом образования считают культурную компетентность человека, его общую эрудицию, осведомленность, сформированное мировоззрение и развитый интеллект.

Основной декларируемый вектор образования последних лет в России – гуманизация - до сих пор расходился с реальностью – с общим курсом на рационализацию учебного процесса и доминантой информационных технологий. Образование оказалось отчужденным от духовности, от культуры, от личности. В концепции модели Новой школы, школы XXI века, стратегией образования становится саморазвитие и самореализация личности школьника. На смену идеологии «образование-преподавание» приходит «образование-созидание», когда развитие личности ученика становится центром внимания педагога. В качестве ключевой компетенции учащихся выдвигается «умение учиться», а в способе индивидуально-личностного развития приходит стратегия духовно-нравственного воспитания, что влечет за собой усиление внимания работе с художественной литературой, внесение соответствующих коррективов в программы подготовки учителей по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Важно заметить, что акцент в модели пространства Новой школы делается на внеурочную деятельность школьника, на работу клубов, кружков, студий, ориен-

тация на саморазвитие и самореализацию личности, что потребует развития коммуникативных способностей ученика, использования способов поиска, сборов, анализа и интерпретации информации. Фундаментом качественного образования, в котором нуждается современное общество, многими учеными признано чтение. Возникнувшие новые потребности в чтении с листа и с экрана приводят школьника в библиотеку, что актуализирует ее роль в педагогическом процессе.

В отличие от образования, **обучение** касается преимущественно организационных форм образования и направлено на привитие человеку умений, навыков и способов деятельности. По отношению к образованию обучение носит прикладной характер и осуществляется главным образом посредством обучающих технологий: практических занятий, тренингов, уроков, упражнений, семинаров, консультаций по конкретным вопросам. Большое место сегодня в обучающем направлении деятельности образовательных учреждений занимает обучение детей умению добывать информацию всеми существующими способами. В начальной школе ребенок обучается базовому умению читать и писать и получает первые навыки анализа печатного текста и его интерпретации. В последние годы в процесс обучения активно вошли компьютерные технологии, электронные тренажеры, мультимедиа. Слова «образование» и «обучение» часто употребляются вместе, что указывает на их неразрывную связь.

Одна из основных и самых сложных в педагогике категорий – категория «**воспитание**». Иногда воспитание называют ценностно-ориентационной деятельностью. Под воспитанием в широком смысле понимается одна из основных функций общества, направленная на передачу новым поколениям социально-исторического опыта, без которого невозможно воспроизводство и развитие общества, человека, существование самой человеческой цивилизации. В этом плане воспитание сливается с социализацией. С точки зрения педагогики воспитание – это влияние на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, принципов, системы ценностей, способствующих становлению, формированию и развитию человека как личности, как духовного деятеля, как субъекта культуры. Процесс воспитания, как интегральный процесс, развивает все сферы сознания ребенка, главными из которых является эмоционально-чувственная и волевая, обеспечивающие нравственное поведение человека, делающие его способным жить в обществе и участвовать в его развитии. Эмоционально-чувственная сфера – определяет отношение человека к миру, к людям и самому себе, действует в механизме выбора «добро-зло», «хорошо-плохо», «можно-нельзя-надо». Волевая сфера – это механизм нравственного поведения, деятельности, поступка. Воспитание – это не просто привитие ребенку определенных навыков поведения, как значится в Словаре русского языка С.И.Ожегова (в этом плане можно воспитать и щенка), а укоренение его сознания в культуре нации. Интересное понимание этого явления дала психолог Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. Она увязала его со смыслом самого слова «Воспитание», понимая его как «в Ось питание», питание Оси, жизненного стержня, развитие самосознания человека. Начиная с 90-х годов, слово воспитание было вычеркнуто из педагогической лексики. Оно исчезло из словарей. Не нашлось ему места даже в «Большом толковом словаре правильной русской речи» Л.И.Скворцова, изданном в 2006 году и содержащем 8 тысяч слов и выражений. И лишь в последнее время, к слову «воспитание» стало возвращаться уважительное отношение. Жизнь показала: попытка обойтись без воспитания, подменить его обучением и образованием не увенчалась успехом. Результаты оказались устрашающими. Складывался тип молодого человека без веры в завтрашний день, отрицающий духовные ценности, человека с потребительскими наклонностями и циничным отношением к традиционным святыням – труду, семье, родине, любви. Выступая на страницах газеты «Аргументы и факты» (№ 39, 2009) режиссер С.Говорухин назвал нынешнее поколение молодежи «поколением без души» и добавил: «Нельзя не обращать внимания на то, что по России бродят стада молодых людей, даже не подозревающих о существовании неких духовных радостей и живущих на уровне тупого физиологического прозябания». Подтвердила и развила эту мысль писатель Олеся Николаева на встрече с Премьер министром В.В.Путиным 7 октября 2009 года, опубликованную в «Литературной газете»: «Беда в том, что в сознании юного гражданина России на месте эстетических, нравственных, духовных парадигм, которые закладываются в душе русской литературой, на месте национальных архетипов образуется черная дыра невежества, в которую тут же устремляются мутные потоки агрессивной массовой культуры. Она навязывает свои слоганы, укореняет свои стереотипы, подавляя творческую волю не защищенного никаким культурным слоем молодого человека и заполняя мир своей беспросветной пошлостью». Если получение знаний и обучение идет через личную коммуникацию, то воспитание как аспект педагогики осуществляется главным образом через общение, форму связи субъекта с другим субъектом. По определению известного философа, теоретика педагогики, М.С.Кагана «Общение это межсубъектное взаимодействие, цель которого – достижение единства дейст-

вующих лиц при сохранении субъектной уникальности каждого. Оно может быть межличностным диалогом, межгрупповым, когда социальная группа выступает как «совокупный субъект», и внутриличностным, когда личность полисубъектна, и ее сознание становится внутренним диалогом».

Первостепенное значение для обеспечения внутреннего диалога, когда ребенок размышляя, делает нравственный вывод сам, имеет художественное освоение мира, отождествленное в великом искусстве и прежде всего в художественной литературе. Ее воспитательная функция общепризнанна. «Литература, - говорил известный гуманитарий Ю.Лотман в своей книге «Воспитание души», - дает возможность пережить непережитое, возможность приобрести опыт прохождения непройденных дорог – не только того, что случилось, но и того, что не случилось. А история неслучившегося – это великая и очень важная история». Воспитание искусством осуществляется не путем усвоения знаний, а через эмоциональную сферу, или как говорят психологи, через подсознание, комулирующее в себе инстинкты, переживания, совесть и многое другое, что регулирует и корректирует человеческое поведение. Цели воспитателя и искусства оказываются схожими. Как талантливый педагог стремится развивать индивидуальность своего воспитанника, так и гениальный художник в каждом создаваемом им образе выявляет его индивидуальность. В неразрывной связи с воспитанием находится самовоспитание – сознательная деятельность человека, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности во благо себе и людям. Базируясь на активизации механизмов саморегуляции, оно предполагает наличие осознанных целей, идеалов, личностных смыслов. Надо сказать, что большой урон делу воспитания нанес нынешний подход к преподаванию литературы в школе. Сказалось исключение из программ уроков внеклассного чтения, сокращение часов на предмет «Литература», введение Единого государственного экзамена, искажившего полноценное восприятие школьниками литературных произведений.

Близко к понятию «воспитание» стоит категория **«развитие»**. Под развитием понимается трансформация, качественное изменение человека в направлении большего усложнения, большего многообразия его бытия. Развитие обнаруживается в мыслительной деятельности и, в частности в складывающейся мотивации предпочтения индивидом некоторых видов деятельности, в изменении его социального поведения, взглядов и убеждений. Развитие ребенка, согласно Л.С.Выготскому, есть переход от одной возрастной стадии к другой, связанный с построением и изменением его личности. Ученый выдвинул идею зон ближайшего развития – т.е. задач, которые слишком сложны для самостоятельного решения, но становятся доступными для ребенка с помощью взрослых или более умелых сверстников. Изменение возраста от младенчества к юности сопряжено с возрастанием сложности психики и поведения человека, что требует от педагога разных форм общения с разными возрастными группами детей. Часто с понятием «развитие» отождествляют поэтапный процесс формирования способностей человека. Говоря о позитивном развитии личности школьника, ряд ученых (Т.Г.Галактионова, Л.С.Илюшин, Е.И.Казакова и др.) выдвигают в качестве доминанты личностную ориентацию на успех, понимая успех, как получение результата в «зоне ближайшего развития». В последнее время в педагогике стал выдвигаться принцип нелинейного развития, протекающего не в одном направлении, а в разных. Происходит преломление общего в индивидуальном, требующем всемерной поддержки. В отдельных работах философов можно встретить суждение, что вершиной развития человека является «человек духовный». (В.П.Зинченко. Размышление о душе и ее воспитание // Вопросы философии 2002, №2, С.119-136)

Что касается **творческой** деятельности, то она реализуется в младшем возрасте в виде рисунков, стихов, песен, ролевых игр. В старшем школьном возрасте школьники приобщаются к проектной и исследовательской деятельности. К творческой деятельности относится и восприятие литературы, развивающее метафорическое мышление читателя. О необходимости развития творческого начала с детства говорят многие. К сожалению, в наших школах пока эта направленность является слабым звеном. Речь идет не об обучении будущих великих музыкантов, писателей, ученых, а о реализации творческого потенциала каждого ребенка.

Таковы вкратце составные части педагогики. Надо сказать, что они на протяжении веков развивались не равномерно. Основное внимание педагогика уделяла дидактике, т. е. методам обучения и не придавала должного значения другим формам активизации сознания, которые выходили за рамки познавательных, аналитических способностей учеников. Эта неравномерность дошла и до наших дней, оставив доминантой образовательно-обучающую функцию, и удалив на задворки воспитательно-развивающую и творческую

составляющую педагогики. В концепции образовательной модели Новой школы сделана попытка эту неравномерность методологически и практически устранить.

Все перечисленные части и функции педагогики включила в себя в той или иной степени развития **библиотечная педагогика**, которая еще в дореволюционной России входила в общую педагогику, как организационная ее часть, связанная с внешкольным образованием. Как и общей педагогике, ей присуща *образовательная* функция, которую часто называют просветительской и связывают с подвижничеством как социальным архетипом библиотекаря. Эта функция в последние годы приобрела характер информационной деятельности, раскрывающий детям доступ ко всем богатствам знаний, как поддерживающих школьные программы, так и выходящих за их рамки. Обеспечивая локальный и удаленный доступ детей к объективной и всесторонней информации о мире в доступной и безопасной форме, пробуждая к ней интерес, поощряя любознательность, библиотекари расширяют кругозор детей, знакомят их с системой знаний. Из библиотечных методов, расширяющих диапазон знаний школьников, надо назвать саму организацию библиотечной среды, в которой представлена вся мировая культура в ее системной классификации. Систематизированные книжные фонды библиотеки, объединенные в информационно-коммуникативное пространство, создают в глазах посетителя библиотеки наглядный универсальный образ знаний. Раскрывая эти богатства путем книжных выставок, тематических обзоров, устных форм информирования, экскурсий по библиотеке и других средств приобщения к знаниям, в число которых входит и Интернет, библиотека раздвигает границы образования школьников. Важнейший канал получения знаний детьми – научно-познавательная литература, справочные издания и энциклопедии. Приобщая детей к ним, библиотекарь развивает познавательные интересы школьников, обогащает запас знаний. В реализации целей образования ключевое положение занимает школьная библиотека. «Сильные школьные библиотеки рожают сильных учащихся!» – такой вывод, подтвержденный опытом работы многих школьных библиотекарей, сделали авторы книги «Реализация целей образования через школьные библиотеки» Т.Д.Жукова и В.П.Чудинова, подготовленной к первому в истории России Съезду школьных библиотекарей (2007).

Библиотеке, работающей с детьми, свойственна и *обучающая* функция. Разрабатываемые ныне технологии библиотечной деятельности более всего связаны как раз с обучающей функцией библиотеки. Эта функция реализуется в форме библиотечных уроков, создания специальных памяток методико-практического и библиографического характера, консультаций по конкретным вопросам, обучения системам поиска и использования информации, работы с книгой. Приобщая детей к использованию различных источников информации: энциклопедиям, справочникам, словарям, Интернету, библиотекари тренируют в детях универсальные учебные действия, которые помогают им учиться.

Наличие в библиотечных фондах запасов отечественной и мировой художественной литературы позволяет библиотеке широко использовать ее возможности в *воспитательных* целях: организовывать громкие чтения литературных произведений, проводить беседы, обсуждения, читательские конференции, побуждать читателей к размышлению о связи прочитанных книг с их жизненным опытом, стимулировать написание читательских отзывов. Создавая программы развивающего чтения, а также библиографические указатели, рекомендательные списки литературы, ориентированные на разные возрастные группы, библиотека активно влияет на литературное и читательское *развитие* детей, продвигает их от менее сложной к более сложной литературе, углубляет и совершенствует их восприятие. Вершиной (акмой) восприятия текста признано сотворчество с автором. Систему читательского развития разрабатывает в последнее время наука акмеология. Организуя у себя духовную среду, работая с родителями, готовя подростков к жизни и профессионально ориентируя их, приобщая к лучшей литературе, взаимодействуя с читателем, библиотека содействует *социализации* личности, ее формированию. В последнее время в профессиональной литературе можно встретить понятие «коммуникативная социализация» - выстраивание отношений библиотекаря с читателем, опыт взаимодействия, коммуникативной компетентности. Так, исследуя этот вопрос в книге «Библиотекарь и читатель: типы поведения» (2009) профессор С.А.Езова делает вывод: «У нас накоплен значительный опыт коммуникативной социализации в библиотеке, нуждающийся в обобщении в ракурсе этого важнейшего резерва социального развития личности читателя и библиотекаря». Уделяя внимание развитию полноценного восприятия читаемых книг, побуждая на основе чтения к созидательной деятельности (рисованию, ролевым играм, написанию читательских отзывов, созданию рукописных книг и др.) библиотекарь развивает в ребенке *творческое* начало. Реализуя названные виды педагогической деятельности в их сово-

купности библиотекарь содействует формированию целостной, социально адаптированной и творческой личности.

Трактовка библиотечной деятельности как педагогики сотрудничества выдвигает на первое место **общение с читателем**. Исследовав подходы к терминологии: «общение» и «коммуникации» в психологии и культурологии, С.А.Езова пришла к выводу о большом разбросе во взглядах на эти явления, вплоть до взаимоисключающих. Наиболее верным, как она считает, является мнение тех ученых, кто специфику коммуникации видит в ее вербальном характере, основанном на субъектно-объектных отношениях. Библиотекарь информирует читателя, тот получает эту информацию. Общение в отличие от коммуникации – это субъектно-субъектные отношения, при которых равно активны оба участника собеседования. Ссылаясь на документы ЮНЕСКО, С.А.Езова подчеркивает тенденцию трансформации библиотеки в центр человеческого общения, прежде всего диалогового характера. Психолого-педагогические аспекты библиотечного общения разрабатывала в 80-е годы доцент Николаевского Института культуры И.А.Мейжес. Она, в частности установила, что общение библиотекаря с читателем, выходящее за рамки «запрос-ответ», происходило в те годы скорее по инициативе читателя, чем библиотекаря, что говорит о неготовности библиотекаря к личностному общению с читателем, о нехватке его общей культуры. Не случайно, в своей новой книге «Библиотекарь и читатель: типы поведения» С.А.Езова неоднократно цитирует слова К.С.Станиславского: «Для того, чтобы общаться, надо иметь то, чем можно общаться, то есть прежде всего свои собственные пережитые чувства и мысли». Теме педагогического общения в библиотеке посвящена обстоятельная статья Н.В.Клименковой «Проблема общения в руководстве чтением» (Сов. библиотековедение, 1983, №2, С.26-43) С ее точки зрения общение в библиотеке – это специфическая форма взаимодействия, обусловленного чтением, разысканием нужной литературы, обсуждением прочитанного. В этой форме взаимодействия библиотекарь выступает не столько в функциональной роли, сколько как личность со своими ценностными ориентациями, интересами и целями, причем в его общении с читателями весьма непросто отделить личные связи от деловых, провести резкую грань между ними.

В связи с темой библиотечной педагогики полезно вспомнить, что в 1984-85 учебном году во МГИКЕ был создан А.Я. Айзенбергом курс «Библиотечная педагогика», цель которого развитие педагогического мышления у будущих специалистов. О содержании курса можно прочитать в его статье «О содержании курса «Библиотечная педагогика» (Сов. библиотековедение, 1985, №1, С.88-90) Подытоживающим состоянием библиотечной педагогики в советский период и наметившим перспективы этой деятельности, можно назвать учебное пособие В. И. Терешина «Педагогические аспекты деятельности советских библиотек» (МГУКИ, 1988), в котором основная роль была отведена когнитивной педагогике, информации и знаниям. С развитием информационных технологий, пользование которыми выходит в последнее время на передний план в трактовке библиотечной педагогики, само определение этой направленности библиотечной деятельности претерпевает изменение. В настоящее время преобладает мнение, что библиотечная педагогика присутствует во всех видах деятельности библиотеки. «В настоящее время, – пишет профессор А. Н.Ванеев в «Библиотечной энциклопедии» (2007) - вся библиотека – это педагогическая система, направленная на воспитание и образование читателей». Способствуя целенаправленному и соответствующему интересам читателя доступу к знаниям и информации, влияя через книгу и чтение на его внутренний мир, библиотека превращается в своего рода социальный институт содействия непрерывному образованию. Неслучайно в учебные программы библиотечных факультетов последнего десятилетия включена дисциплина «Основы педагогического мастерства». На отделении СПбГУКИ, готовящем библиотекарей для работы с детьми, введена специализация «Педагог детского чтения» и изданы в 2000 году соответствующие учебно-методические материалы. Сама профессия выпускника библиотечно-информационных факультетов определена как «Библиотекарь-библиограф-преподаватель». Заметим также, что библиотековедение включено в систему педагогических наук, и специалистам, защитившим диссертации, присуждается ученая степень кандидата или доктора педагогических наук. Надо учесть и рекомендации Парламентских слушаний от 1 июня 2009 года «Законодательное обеспечение деятельности библиотек общеобразовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания детей» о введении новой специальности для школьного библиотекаря - «библиотекарь-педагог». Библиотечная педагогика, в отличие от общеобразовательной, предполагает, как уже говорилось, добровольное посещение библиотеки, нерегламентированный характер взаимоотношений в системе «библиотекарь-читатель», исключая контроль над получением знаний и оперирование оценками. Главным средством библиотечной педагогики является книга, которая через чтение и его активизацию со сторо-

ны библиотекаря способна влиять на читателя, на его кругозор и жизненные установки. Усилить это влияние, научить полноценному чтению – задача библиотекаря.

В силу объективного снижения в последние годы активности чтения в стране, в том числе среди детского населения, в системе библиотечной педагогики стала сегодня занимать центральное место **педагогика чтения**. Трактовку этого понятия применительно к детям дала в предисловии к межвузовскому сборнику научных трудов «Педагогика детского чтения: история, теория, перспективы» (2002) профессор Г.А.Иванова. «Это система научного знания о воспитательной направленности литературы для детей и юношества, о формировании интеллектуального и духовного облика ребенка-читателя под воздействием различных социальных факторов и воспитательных концепций». Составной частью педагогики чтения традиционно является рекомендательная библиография, определяющая репертуар чтения детей, обучающая ориентации в книжном потоке. В сегодняшней ситуации пренебрежения детьми и взрослыми чтения как вида деятельности, в структуру педагогики чтения включается продвижение самой идеи чтения как предпосылки культурного и интеллектуального развития человека. На продвижение чтения главным образом направлена и Федеральная программа «Поддержка и развитие чтения в России», утвержденная в ноябре 2006 года.

Обратимся снова к библиотечной педагогике. Появилось мнение, что оставшись по сути гуманитарной, она по способам и формам реализации стала технологической. Это мнение основано на том, что изменился ее технический уровень, необходимость использовать различные массивы электронной информации. Технократический образ библиотечной педагогики у многих специалистов вызывает сегодня протест (А.В.Соколов, С.А.Басов, Л.Н.Гусева и др.). Они отстаивают гуманитарный, культуротворческий смысл всего библиотечного дела, тем более того, который касается растущего человека и его воспитания. Техническая сторона дела, по их мнению, носит чисто прикладной характер, не меняющий гуманитарной миссии библиотечной педагогики, направленной на то, чтобы «наши дети овладели культурным кодом нашей нации, человеческим кодом культуры» (Г.П.Ивлиев) К этому мнению присоединяется и автор предлагаемой книги.

Особое значение библиотечная педагогика имеет для школьной библиотеки, с которой начинается вхождение школьника в библиотечное пространство. Следует заметить, что на парламентских слушаниях, прошедших 1 июня 2009 года, деятельность библиотек и прежде всего школьных, была отнесена к важнейшим системам формирования духовно-нравственного мира ребенка. В докладе Президента Русской школьной библиотечной ассоциации Т.Д.Жуковой подчеркивалось: «Новым моделям образования должны соответствовать новые модели школьных библиотек, которые сами могут быть катализаторами и ресурсом создания новых моделей образования». В контексте воспитательной роли библиотеки еще одна мысль, высказанная в докладе Т.Д.Жуковой, заслуживает особого внимания - мысль о библиотеке как «аптеке для души», как особого пространства, ключевая цель которого – пробудить душу ребенка, помочь ему найти собственный путь в жизни и творчестве, научить его не готовые ответы искать в Интернете, а самому творить свое будущее и будущее планеты». Именно на этих Парламентских слушаниях было рекомендовано для школьного библиотекаря должность «библиотекаря-педагога».

Подытоживая, скажем, что на протяжении многих веков педагогическая мысль вела научный поиск путей и методов приобщения подрастающего поколения к миру книжной культуры в целях развития личности. Эту педагогическую миссию взяла на себя библиотека. Наиболее выражена она у школьного библиотекаря. Осознание ее особой педагогической роли привело к необходимости определить статус школьного библиотекаря как библиотекаря-педагога. Эта интегрированная, универсальная профессия, требующая надпредметного и системного мышления специалиста, отражает реальный опыт библиотечной работы со школьниками. В этой профессии органически соединились образовательная, обучающая, воспитательная и развивающая функции, а также способность реализовать творческий потенциал ребенка в разных видах созидательной деятельности, вызванной чтением. Педагогическую миссию библиотекарь осуществляет специфическими библиотечными ресурсами, библиотечными методами, и в библиотечном развивающем книжном пространстве, располагающем к свободе читательского самопроявления, не копирующими ресурсы, методы и условия учителя-предметника. Передавая через чтение опыт, зафиксированный в книгах, от старшего поколения к младшему, уча искусству чтения и общения, поддерживая творческую инициативу детей, библиотекарь-педагог готовит школьников к полноценному вхождению в социум, чтобы они не только могли жить и развиваться в нем, но и совершенствовать его.

1. 2. Руководство чтением в структуре библиотечной педагогики.

Остановимся подробнее на вопросе **руководства чтением**. Одни специалисты считают, что в демократическом обществе ему места нет. Как пишет Ю.А.Гриханов в статье «Руководство чтением», помещенной в «Библиотечной энциклопедии» (2007), некоторые библиотековеды предложили вообще не упоминать этот термин, учитывая его идеологизированность, связь с советской действительностью. (Они не учли, что этот термин в педагогике появился еще в 19 веке). Специалисты предложили заменить его другими – активизация чтения, поддержка чтения, педагогическое сопровождение и др. Однако в раскрытии содержания руководства чтением, которое сделано автором упомянутой статьи, никакой идеологизации как раз нет. Все три названные его части:

- помощь читателю в выборе произведений печати в соответствии с интересами читателя, подбор и рекомендация литературы по теме запроса, содействие формированию новых интересов;
- содействие читателю в овладении навыками самостоятельного выбора книг;
- помощь в процессе чтения и восприятия прочитанного (беседы, обсуждения, обучение методам рационального чтения)

не несут в себе никакого авторитарного начала. «Помощь» и «содействие» - это не давление и тем более не насилие над читателем, а всего лишь участие библиотечного специалиста в выборе литературы и в ее восприятии, диктуемое его профессиональными обязанностями и личностными побуждениями. Перечисленные элементы руководства чтением - это разные его направления, к которым нынче, в условиях кризиса чтения, надо присоединить еще одно: продвижение идеи чтения, раскрытие его ценности. Если учесть воспитательную задачу в руководстве чтением художественной литературы, тем более – детей, то, на мой взгляд, в предложенной Ю.Грихановым формулировке понятия руководство чтением следует убрать слово «рациональное», применительно к восприятию прочитанного, или дополнить его словом «эмоциональное». В целом, предложенная автором система базируется на изучении и учете читательских интересов и потребностей посетителей библиотеки, их возрастных и гендерных особенностей и осуществляется разными формами и методами приобщения к книге, традиционно применяемыми в библиотеке. Если мы заглянем в последнее издание учебника «Руководство чтением детей и юношества в библиотеке» (1992), и посмотрим тут на определение понятия «руководство чтением», то слова «воздействие» мы в нем уже не найдем. Оно заменено «общением». В основе процесса лежит установка на личность, взгляд на читателя как на субъект, а само руководство чтением детей нацелено на воспитание. Оценивая эту педагогическую систему, профессор Г.А.Иванова увидела в ней не вчерашний день, а завтрашний день детской библиотеки. Хочется вместе с известным библиотековедом С.Г.Матлиной задаться вопросом, который она поставила в своей книге «Публичная библиотека. Пути инновационного развития» (2009): «Не получится ли так, что отринув теорию руководства чтением, с осторожностью относясь к феномену рекомендательной библиографии, мы вместе с их идеологическим наполнением оставили за бортом все те нравственные императивы и связанные с ними ценностные ориентации, которые составляли один из столпов русского просветительства?» (С.315). Сама автор не только не исключает в современных условиях этот аспект библиотечной работы, но видит в нем зерно инновационной деятельности. «Все те элементы руководства чтением, о которых мы в настоящее время говорим с извинительной интонацией, оказывается, входят в набор предпочитаемых функций американского библиотекаря». Все, что многие отнесли ко вчерашнему дню библиотечной педагогики, за рубежом подхвачено библиотекарями и выдается за их изобретение, использовать которое нам в России еще только предлагают.

Приведем в качестве примера опыт Японии, о котором рассказала доцент Университета Досия, Киото, постоянный член комитета IFLA Юрико Накамура в докладе «Баланс и интеграция двух возможных основ теории школьного библиотечного образования: руководство чтением и формирование информационной культуры личности», произнесенном на Форуме школьных библиотекарей России «Михайловское-2009». Показательно, что вопрос о руководстве чтением она выдвинула в качестве теории школьного библиотечного образования и миссии японских школьных библиотек, что утверждено было в принятом еще в 1949 году в этой стране «Законе о школьных библиотеках». Осознание значимости руководства чтением не пошатнулось у японских специалистов даже в годы американской оккупации. Японские библиотекари и родители вопреки американскому подходу к библиотечной деятельности, как деятельности сугубо информационной, утверждали ценности руководства чтением детей, полагая, что оно должно предшествовать формированию информационной культуры. Важно подчеркнуть, что под руководством чтением в Японии понимают не

только продвижение чтения, чтение вслух и обсуждение книг, но и подготовку детей через чтение к жизни и реальному поведению. Именно эта целевая установка обеспечивает, как сказала Юрико Накамура, полноту понятия «руководство чтением».

Японский опыт говорит о том, что термин руководство чтением вышел за пределы России – родоначальнице этого опыта, его теории и практики. Как утверждала библиограф И.Н.Тимофеева, руководство детским чтением - это вклад России в мировую педагогическую копилку и нам не только негоже от него отказываться, но напротив, надо считать его нашим национальным достижением. Сама И.Н.Тимофеева, не взирая на мнение отдельных библиотекведов, негативно относящихся к термину «руководство чтением», не только без «извинительной интонации» использовала этот термин, но подчеркивала его незаменимость и ценность в наши дни. Она разработала две его системы. Одну - применительно к родителям и вложенную в энциклопедию «Что и как читать вашим детям от года до десяти» (2000), другую, составившую пособие «Дети. Время. Книга» (2009), она адресовала библиотекарям. По ее мнению система руководство детским чтением, которую создавали наши великие учителя Ушинский, Толстой, Сухомлинский, выдержала проверку временем. Эта система отвечает на все вопросы образования, обучения, воспитания и развития детей средствами книги и чтения. Главные из них: как приохотить детей к печатному слову, какие книги следует рекомендовать в том или ином возрасте, как научить ребенка полноценному восприятию, как с помощью литературы развивать ум и сердце ребенка, а также познавательные интересы и способности. Наконец, как из читающей личности вырастить самостоятельно думающего, активного, творческого человека. Эта система, важная всегда, приобретает особую актуальность в период системного кризиса детского чтения, какой мы переживаем сегодня. Дело не в термине (при желании его можно заменить словами «педагогика чтения» или «воспитание культуры чтения»), а в том, что мы вкладываем в него.

Важно подчеркнуть, что идея связи руководства чтением с реальным поведением ребенка и опытом его жизни, о которой говорила Юрика Накамура, российскими библиотекарями-педагогами осознана давно. Следует в этой связи вспомнить книгу «Руководство к чтению поэтических сочинений» русского педагога Виктора Острогорского, изданную в Петербурге в 1875 году. Последнее, пятое издание, вышло в свет в 1911 году. Долгая жизнь книги свидетельствует о потребности широкого круга читателей в подобного рода руководствах. О значении этой книги говорит тот факт, что она была одобрена Ученым комитетом Министерства народного просвещения для ученических библиотек средних учебных заведений и городских училищ, для библиотек учительских институтов и семинарий и для бесплатных библиотек-читален. В этой книге содержится обоснованное указание, подтвержденное массой примеров, как вести разговор о художественном произведении, какие вопросы, ведущие от литературы к жизни, ставить и обсуждать. Цель книги содействовать воспитанию души, веры в добро и в человеческое достоинство. Автор рекомендовал читателям найти себе надежного руководителя в чтении, который бы знал хорошо возраст, жизнь, характер, вкус, настроение души растущего человека и умел выбрать такие книги, которые бы влияли, «сообразно с потребностями, то руководя, то одобряя, то развивая». Содержание разговора с читателем определялась не только спецификой художественного произведения, но и нравственными целями, чтобы читатели задумывались о самих себе, «чтобы с лицами, созданными поэтом, сравнивали себя самих, чтобы взвешивая их дурные и хорошие планы, учились обдумывать и выполнять свои». Из названных целей и задач и складывалось руководство чтением художественных произведений в России.

В начале 20 века Н.А.Рубакин высказал мысль, подтвержденную его собственным опытом : «Чтение – только начало. Творчество жизни – вот цель». Идея неразрывного единства руководства чтением с формированием жизненных установок ребенка, с его нравственностью и поведением, красной нитью проходит через все четыре издания учебника «Руководство чтением детей в библиотеке», через опыт школьных и детских библиотекарей. Она проходит, в частности, и через творческую деятельность библиографа-методиста И.Н.Тимофеевой. Ее беседы с детьми о художественном произведении всегда переходили в разговор о жизни. Этому она учила библиотекарей, давая им советы как беседовать с детьми о добре и зле, о любви и ненависти, о жестокости и милосердии, о стойкости и мужестве, о соблазне и его преодолении. И чтобы это был не абстрактный разговор, а сугубо конкретный, вытекающий из образной природы того или иного произведения. Эта же мысль подтверждается и опытом такого крупного специалиста в области детского чтения как психолог РГДБ О.Л.Кабачек . Так, в статье «Хорошая книга выстраивает личность» она пишет: « Чтение настоящей художественной литературы формирует объемное, живое восприятие окружающего мира, природы, жизни. Подлинное художественное произведение всегда обращается к образам, воплощающим важ-

нейшие культурные и нравственные ценности. Оно выводит человека к лицемерию и переживанию самых глубин жизни. Взаимодействие души ребенка с нравственным зарядом такого произведения потрясает ее, порождает катарсис – благотворный эмоциональный взрыв, помогает увидеть в обыденном вечное» («Виноград», 2006, №3, с. 14). Деятельность библиотекаря по руководству чтением призвана углубить и развить то в произведении, чего сам ребенок не всегда способен увидеть и осознать.

Само слово «руководить» – означает вести за руку, то есть направлять, помогать, корректировать, регулировать. Оно отвечает потребности самого ребенка в развитии, в восхождении к высотам культуры, чего самостоятельно, без участия взрослого, он сделать не в силах. «Дитя – говорил известный писатель и педагог В.Одоевский, - не может научиться из самих книг всему тому, что ему нужно знать. При книге необходимы объяснения и замечания искусного руководителя, который бы заставлял его беспрестанно вникать в смысл прочитанного и помог таким образом его разумению». Объяснения и замечания искусного руководителя необходимы ребенку и при выборе книг, чтобы в репертуар его чтения попадала доброкачественная духовная пища, а не суррогат. Составляющие понятия «руководство чтением» в лапидарной форме определил еще К.Н.Ушинский. Этими составляющими он назвал две. Первая: Что читать. Вторая: Как читать. По его мнению, без этих составляющих чтение не имеет смысла. Сегодня для возрождения и претворения в жизнь педагогической системы руководства детским чтением настало благоприятное время. Идея поддержана «Рекомендациями парламентских слушаний «Законодательное обеспечение деятельности библиотек общеобразовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания детей», а также общественно-государственным проектом «Концепцией развития библиотек общеобразовательных учреждений Российской Федерации до 2015 года». В последнем документе говорится: «Деятельность библиотек общеобразовательных учреждений должна находиться в русле модернизации системы образования России и интегрироваться во все общенациональные, региональные и местные образовательные программы». И еще: «Обучение есть та грань, на которой обязанности школьного библиотекаря смыкаются с обязанностями учителей». Эта смычка касается и библиотек сферы культуры. В «Концепции библиотечного обслуживания детей в России (Проект)» обращает на себя внимание пункт: помощь в социализации личности ребенка. Та же задача социализации и развития ребенка ставится и в проекте «Модельного стандарта детской библиотеки». В «Законе Российской Федерации «Об образовании» в статье 14, пункте 8 записано: «Образовательное учреждение при реализации образовательных программ использует возможности учреждений культуры», чем признается родственный характер библиотек, принадлежащих, как к сфере образования, так и культуры.

Руководство чтением, как уже было сказано, проявляет себя в наши дни более всего в сфере библиотечного общения и реализуется преимущественно через библиотечное обслуживание и рекомендательную библиографию. Хотя в определение понятия «Библиотечное обслуживание» педагогических аспектов не заложено (согласно ГОСТУ 7.0-99 – «Библиотечное обслуживание это совокупность разных видов деятельности библиотеки по удовлетворению потребностей ее пользователей путем предоставления библиотечных услуг») задачи библиотечного обслуживания фактически во многом смыкаются с задачами библиотечной педагогики. Согласно учебнику Ю.П.Мелентьевой «Библиотечное обслуживание» (2006) они предусматривают:

- поддержание высокого статуса книги и чтения как средства социализации (развитие, образование) личности;
- разработку методик и технологий приобщения к чтению, продвижение чтения;
- формирование высокого уровня культуры чтения и информационной культуры во всех читательских категориях.

Без педагогической функции, - говорится в учебнике, - библиотечное обслуживание превращается в чисто технический процесс, а библиотека - в книгохранилище.

Главным элементом библиотечного обслуживания, как и библиотечной педагогики, является общение с читателем. Оно обычно предваряет выдачу книги, и следует за ее возвращением. Именно в общении по поводу чтения реализуется чаще всего принцип сотрудничества библиотекаря с читателем, который нельзя свести к какой-то сумме правил или технологических процессов. Его важнейшая предпосылка – взаимный интерес библиотекаря и читателя друг к другу, готовность понять и принять нечто новое, идущее от конкретной личности. Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информаци-

ей, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению. Именно поиски общения, как было выяснено, приводят нередко подростка в библиотеку и к установлению контактов с библиотекарем, ибо к общению располагает сама книга, нацеленная на ответную мысль читателя, ждущую разрешения в диалоге с другими людьми. Как педагогический процесс общение может осуществляться только при условии, если в нем заинтересован сам читатель.

По критерию цели называют несколько функций общения. Среди них – установление контакта, обмен информацией, стимулирование активности, взаимное понимание намерений, установок, переживаний, состояний, установление отношений. Только на основе эмоционально-сердечных, доверительных субъектно-субъектных отношений и возможно влияние библиотекаря на развитие познавательных интересов ребенка, влияние через книгу на его внутренний мир, на качество чтения, на передачу читательского опыта от одного человека к другому, старшего поколения к младшему. Научное направление, связанное с библиотечным общением, сформировалось в России в 90-е годы прошлого века. На сегодняшний день это одно из самых активно разрабатываемых проблем библиотечного обслуживания. Так, в монографии С.А.Езовой «Библиотечное общение как феномен исследования» в списке литературы содержится 304 названия книг и статей по этой теме. В числе названных работ есть и те, которые посвящены педагогической составляющей библиотечного общения.

Особое место в системе библиотечного общения занимает индивидуальное общение, когда библиотекарь и читатель ведут диалог друг с другом. «Индивидуальное» в этом случае в равной мере относится и к библиотекарю и читателю. Индивидуальное по отношению к библиотекарю означает персонифицированный стиль общения, определяемый личностными качествами – жизненным, читательским опытом, багажом знаний, социальной позицией и установками. Ребенок, регулярно посещающий библиотеку, интуитивно распознает индивидуальные черты библиотекаря и стремится к общению с тем, кого он облюбовал. Из множества личностных и профессиональных качеств библиотекаря дети младшего возраста на первое место ставят душевность, подростки – хорошее знание книг, юношество – профессиональную компетентность. Самыми отрицательными качествами библиотекаря дети всех возрастов называют равнодушие и стремление поучать. Индивидуальный стиль общения библиотекаря с читателем во многом определяется литературными предпочтениями библиотекаря. Все, что любит он, что ценит в литературе, чем увлечен, так или иначе сказывается на работе с читателем, вызывает желание одарить его, поделиться впечатлениями. Его диалог с читателем носит, как правило, не вопросно-ответный характер, а характер живой беседы.

Второй субъект индивидуального общения – читатель. У каждого из них свой путь к книге, свои интересы, свой взгляд на окружающую жизнь. В выработке «своего» и состоит, по существу, смысл чтения. По тому, что читает ребенок и как читает, как оценивает книгу, можно судить о том, каков он сам. В индивидуальном, скрытом от других опыте переживаний, каким является восприятие читаемого, его радостях и огорчениях, восхищении и негодовании, в решении жизненных проблем, фантазии, в спорах с героями и вырабатывается личность, формируется характер. Каждая хорошая книга для ребенка – это ступень в его духовном развитии при условии, что этот мир переживаний будет насыщенным и богатым. Вот здесь и нужна «рука» библиотекаря, чтобы помочь ребенку открыть самого себя.

Ситуации индивидуального общения чаще всего возникают при записи ребенка в библиотеку, при приеме и выдаче книги, удовлетворении запроса, при выдаче-получении справок, при консультировании. Как отмечает Ю.П.Мелентьева, при решении разных задач во взаимоотношениях библиотекаря и читателя могут создаваться два варианта общения: субъект-объектное и субъект-субъектное. Но то и другое строится не на авторитаризме или иерархии, как при взаимоотношении ученика и учителя, а на паритете, на сотрудничестве. Говоря о вариантах общения применительно к библиотечному обслуживанию, хочется сделать уточнения. При библиотечном обслуживании, когда библиотекарь удовлетворяет спрос читателя и не более того, сохраняются между ними субъект-объектные отношения. Когда же речь идет об общении, связанном с книгой, ее прочтением и обменом впечатлениями, то здесь вступают в свои права субъект-субъектные, межличностные отношения, выходящие за рамки предоставления читателю библиотечных услуг.

Большое значение в педагогике чтения имеет рекомендательная библиография, отвечающая за репертуар чтения детей, противодействующая попаданию в круг их чтения пустоопорожней массовой литературы. Составление рекомендательных списков, включающих золотое ядро детского чтения, заложено в традициях отечественной культуры: дать детям свод духовно безопасных книг, способных содействовать развитию

ребенка, становлению его как личности и гражданина. Так, во вступительной статье к пособию И.В.Владиславлева «Что читать (1918) Н.А.Рубакин писал: «Укажите детям гг. взрослые на существование возможно большего числа хороших книг, а воспользоваться вашими указаниями по своему хотению и выбрать из них по своему разумению наиболее для них интересное - это сумеет и сам юный читатель. Такая постановка дела и есть ни что иное, как организация свободного и самостоятельного чтения, а это и есть идеал всякого чтения».

В условиях, когда чтение и воспитание рассматриваются как стратегический ресурс российского общества, вопрос о том, что читать детям становится особенно актуальным. От того, что предлагается читать детям, зависит престиж чтения, отношение к нему и детей и взрослых. Те и другие нуждаются в надежной подсказке: взрослые - в систематической информации о доброкачественной литературе, в отборе лучших книг для чтения детей, дети - в доступной им информации о лучших книгах. Как утверждает один из авторов учебника «Библиография детской литературы» Е.Н.Томашева: «Школьному и детскому библиотекарю нужны не только исчерпывающие сведения о микропотоке издаваемой литературы для детей, сколько оценочная информация, с этим потоком связанная, рекомендации и советы по использованию лучших материалов в работе с детьми разного возраста». Именно квалифицированный библиограф учит находить разницу между хорошей и плохой книгами, подсказывает пути использования литературы в различных видах деятельности. Наиболее приближен к этой модели сегодня библиотечный сайт «Библиогид» (имеется его бумажный вариант). Дети предпочитают игровые формы библиографических пособий в бумажных и электронных вариантах (Г.С.Ганзикова). В последнее время рекомендацию лучших новинок осуществляют детские и юношеские журналы, вводя рубрику «Премьера книги» («Костер», «Крылья» и др.) При отсутствии крупных рекомендательных изданий для детей, стали пользоваться спросом малые библиографические формы, создаваемые силами самих библиотекарей: информационные листки, книжные закладки, картотеки «Библиотекари читают. Библиотекари рекомендуют», самодельные списки «Читатели советуют». Хорошую помощь библиотекарям оказывают такие журналы, как «У книжной полки», «Читаем вместе», которых называют навигаторами в мире книг. Они адресованы взрослым читателям, но отдают должное и детям. В отборе лучших книг для детей стали принимать участие библиотекари отделов комплектования. Показателен в этом отношении опыт ЦГДБ им. А.С.Пушкина (Санкт-Петербург). Библиотека создала долговременный инновационный проект «Книжный хит-парад», цель которого определить 10 лучших книг года. При обработке книг, лучшие из них отбираются, аннотируются, апробируются в работе с детьми и после пересылаются на сайт библиотеки. Достоин поддержки также факт создания при ЦГДБ им. А.П.Гайдара (Москва) экспертного совета по критике выходящих новых детских книг. Для школьных библиотек силами РГДБ составлен в 2008 году список «Круг чтения. Что читать дошкольникам и младшим школьникам» («Школьная библиотека», 2008, №10. Вкладка). Из всего сказанного вывод напрашивается сам собой: руководство чтением было и есть ядро библиотечной педагогики, которую психолог О.Л.Кабачек назвала уникальной лабораторией, оперирующей всем лучшим в педагогике.

1.3. Педагогика детского чтения в прошлом и настоящем.

«Совсем недавно в названиях библиотечных конференций ключевым словом было слово "информация". Сейчас другие задачи: заново учить библиотекаря делу влияния книги на внутренний мир ребенка»

(А.А.Демидов – зам. председателя
Российского комитета программы ЮНЕСКО «Информация для всех».)

Слова, вынесенные в эпиграф, были произнесены А.А.Демидовым на заседании ИФЛА 2004 года. Поставленная им задача есть не что иное, как призыв к возрождению педагогической направленности библиотечной работы с детьми. Эта направленность в России существовала давно. Ее родоначальниками были Ушинский и Толстой, большой вклад внесли в нее учителя-словесники 19 века и библиографы. Но не будем вдаваться в далекую историю, остановимся только на библиотечном вкладе в педагогику детского чтения XX века.

Проведя психологический мониторинг профессионального мастерства детских библиотекарей в 1991-1993 годах, библиотечный психолог О.Л.Кабачек сделала вывод: библиотечная педагогика – это уни-

кальная лаборатория, оперирующая всем лучшим в педагогике. Она базируется на добровольности ребенка, на его потребности в общении, свободном читательском самовыражении и развитии. Библиотечная педагогика – это достояние отечественной и мировой педагогики. Идя именно от того, что значимо для ребенка и соотнося его потребности с книгой, уча его ориентироваться в книжном море, рассказывая о лучших книгах, библиотекарь выполняет важную социальную миссию – приобщает детей к культуре, осуществляет свое посредничество между читателем и книгой.

Термин «Педагогика чтения» применительно к библиотекам, как свидетельствует библиотековед Н.В.Збаровская («Библиотечная педагогика как научная дисциплина» // Библиотековедение, 2006, №2, С.118-125) был впервые введен в начале XX века книговедом Н.М.Сомовым. Он понимал под этим словосочетанием науку об организованном воспитательном воздействии книгой и через книгу и соотнес понятие с книговедением. В 70-е годы понятие «педагогика чтения» рассматривалось как часть общей педагогики, т.е. науки об образовании, обучении, воспитании и развитии. Директор Библиотеки СССР имени В.И.Ленина О.С.Чубарьян, исследовавший вопрос о взаимосвязи библиотековедения с другими науками, в том числе и с педагогикой, отнес это понятие к библиотековедению.

После 30-х годов, как выявила Н.В.Збаровская, указанное понятие в специальной печати практически не использовалось. В качестве синонима был введен взятый из XIX века термин «Руководство чтением», основным средством которого признавалась рекомендательная библиография и индивидуальная работа с читателем. Особенно прочно этот термин установился с 50-х годов, когда вышел под редакцией Н.Н.Житомировой учебник «Руководство чтением детей в библиотеке», претерпевший три издания (четвертое под редакцией Т.Д.Полозовой вышло в 1992 году под названием «Руководство чтением детей и юношества в библиотеке»), работали в этом направлении кафедры детской литературы и библиотечной работы с детьми в библиотечных вузах.

Как сказано в первых изданиях названного учебника, *«Руководить чтением детей – значит активно воздействовать на содержание и качество чтения детей, развивать навыки работы с печатным словом и пользования библиотекой»*. Ключевое слово «воздействовать» стало стереотипом руководства чтением до конца XX века. Сатирическую сценку воздействия библиотекаря на подростка изобразил Ф.Искандер в рассказе «Чик и Пушкин»: *«Она (библиотекарь) всегда ухищрялась всучить не ту книгу, какую сам хочешь прочесть, а ту, которую она хочет дать. Она всегда ядовито высмеивала попытки Чика отстаивать свой вкус»*. Разоблачая подобный стиль работы библиотекаря, Н.А.Рубакин еще в 1920 годы задавался вопросом: *«Не следует ли прежде всего протестовать против этих самых руководителей во имя личности человеческой и ее свободы в целях ограждения личности и свободы от них самих?»*. Содержание руководства чтением в советский период было подчинено задачам коммунистического воспитания и в целом носило агитационно-пропагандистский характер. Однако в 1960-е годы, когда я начинала свою библиотечную деятельность, пропагандистский напор уменьшил свою силу. Первую скрипку в педагогике играл в то время В.Сухомлинский. Его идеи эстетического, нравственного, гражданского воспитания влияли не только на школу, они были подхвачены детскими и юношескими библиотеками, методологически оснащали библиотечную педагогику, поворачивали ее в сторону воспитательной деятельности. В педагогике как науке был сделан акцент на всесторонне развитую личность.

В 1969 году вышла книга Л.И.Беленькой «Ребенок и книга (О читателе 8-9 лет)», основанная на многолетнем педагогическом эксперименте автора. В книге теоретически обоснованы и практически подтверждены основные принципы руководства чтением детей, обозначена специфика изучения читателя-ребенка. Среди разработанных принципов автор выделила принцип литературно-педагогического анализа детской книги: библиотекарь должен уметь понять и почувствовать своеобразие литературного произведения не только с точки зрения своих критериев, но и с точки зрения ребенка, найти в книге то, что будет наиболее значимо для того или иного возраста. Ею же была обоснована социально-психологическая типология читателя-ребенка. Разработанные Л.И.Беленькой педагогические принципы и конкретные приемы изучения читателя-ребенка, неотрывно связанные с изучением его как личности, были заложены в концепцию масштабного исследования «Книга и чтение в жизни небольших городов» и составили три главы в вышедшей в 1973 году книги под тем же названием. Теоретические постулаты и выводы Л.И.Беленькой вошли также в 3-е издание учебника «Руководство чтением детей в библиотеке» (1976).

Много внимания в теории и практике работы с читателем в те годы уделялось **беседе**, как рекомендательной, так и беседе о прочитанном. В зависимости от возраста читателей и вида литературы, а также от уровня развития ребенка разрабатывались разные варианты бесед о конкретных книгах. Было издано несколько пособий по этой теме. Особой глубиной отличались «Беседы о книгах» О.Ф.Хузе и Н.Ф.Новичковой

Большую помощь библиотекарям оказывала **рекомендательная библиография**, которая разрабатывалась в те годы в общем контексте педагогики. Исследование роли рекомендательной библиографии в руководстве чтением, проведенное Государственной Библиотекой им. Ленина в середине семидесятых годов, показало ее эффективное использование, как самими читателями, так и библиотекарями. Над созданием рекомендательной библиографии детской литературы работала методическая группа руководства чтением детей при методическом отделе Публичной библиотеки им. М.Е.Салтыкова-Щедрина (ныне РНБ). Этой группой под редакцией Л.А.Виролайнен и Л.А.Ольшевой были созданы уникальные указатели детской литературы, не имеющие аналогов в мировой практике. Среди них путеводитель по книгам для учащихся 5-6 классов (1971) и для учащихся 7-8 классов (1974) под общим названием «Что читать». Путеводители отличались универсальным характером и очерчивали круг чтения лучших книг для подростков по всем областям знаний. С точки зрения воспитательных задач особенно интересны пособия Л.А.Ольшевой «Как привлечь школьников 7-8 классов к чтению русской классической литературы» (1967) и Л.А.Виролайнен «Зарубежная литература для детей». Их авторы предложили принципиально новый стиль разговора о классике как увлекательном, актуальном чтении, имеющем отношение к тем проблемам, какими озабочены подростки во все времена. Библиографы не просто давали характеристику той или иной книге, они советовали читателям, на что обратить особое внимание, над чем подумать, с чем сравнить. От книги они вели детей к живописи, к музыке, к киноискусству, проводили параллели, расширяли культурное пространство ребенка.

Особое внимание уделялось в те годы теории и практике **индивидуальной работы** с читателем, что находило свое отражение в анализе читательских формуляров, в организации «бенефисов читателей», в «Дневниках индивидуальной работы библиотекарей», в анализе читательских отзывов. Индивидуальной работе с детьми были посвящены отдельные главы учебника «Руководство чтением детей в библиотеке». Среди теоретиков индивидуального руководства чтением детей надо назвать имена Н.Н.Житомировой и Н.Ф.Новичковой. Последней принадлежит статья «Об индивидуальном руководстве чтением детей», опубликованная в Трудах Восточно-Сибирского института в 1965 году, которая до сих пор считается основополагающей в разработке данной проблемы. Нельзя в этом отношении пройти и мимо уникальной книги «О чтении детей», вышедшей в 1960 году, в которой были прослежены индивидуальные читательские биографии детей, показаны пути, приведшие каждого из них к книге. Характерной чертой педагогики детского чтения тех лет было стремление решать научные проблемы в условиях естественного педагогического эксперимента, непосредственно в процессе воспитательной работы библиотеки. Это благотворное явление, которое позволяло исследователям избавляться от теоретических догм, а практикам – от штампов и рецептурности в выборе методов и форм работы с книгой, от вредной в воспитании назидательности, от прямолинейных «лобовых» решений педагогических проблем руководства чтением.

Серьезные исследования в области **теории руководства чтением детей**, опробование разных методических решений взаимодействия ребенка с книгой осуществлялись в 70-80 годы на кафедре детской литературы и библиотечной работы с детьми ЛГИКА (ныне СПбГУКИ). По этой проблеме было издано несколько сборников трудов института. Среди них: «Актуальные проблемы чтения современных школьников» (1977), «Дифференцированное руководство чтением детей» (1983). Отдельным изданием вышло учебное пособие И.И.Тихомировой «Эстетическое воспитание детей в библиотеке» (1978), а так же монография Н.Н.Житомировой «Советская историко-художественная книга для детей и ее воспитательное значение» (1976), получившая широкий отклик в печати не только у нас, но и за рубежом. Были разграничены понятия «Педагогика чтения» и «Руководство чтением». Педагогика чтения понималась как система научных знаний о чтении, а руководство чтением – как практическая область и цель педагогики чтения. Заметным явлением в библиотечной деятельности детских и школьных библиотек в 70-80 годы, ныне почти забытом, была активизация руководства чтением **иллюстрированной книги** для детей. Библиотекари стремились подойти к книге как к целостному организму, искусству, которому нужен талантливый читатель-зритель. Поднималась проблема взаимосвязи литературного и графического материала книги и его влияния на читателя ребенка

(Г.О.Векслер, О.Г.Шабалина). Во МГИКЕ был создан и читался курс «Иллюстрация детской книги» для будущих детских библиотекарей.

Среди достижений в области педагогики детского чтения в 70-е годы надо назвать два замечательных пособия, какие были созданы сотрудниками ГРДБ и ставшие профессиональной классикой. Это, отличающееся своей глубиной, воспитательной направленностью, лишенной назидания, пособие *И.Я. Линковой «Ты и твоя книга»* (1975) и пособие «Библиотечно – библиографические знания школьникам», претерпевшее три издания. Названными изданиями детские библиотекари пользуются до сих пор. Та и другая книга в своей совокупности давали целостную систему воспитания культуры чтения детей: первая нацеливала преимущественно на культуру чтения художественной литературы, вторая больше ориентировала на работу с научно-познавательной и справочной книгой. Пособие «Библиотечно-библиографические знания школьникам» библиограф И.Н.Тимофеева назвала выдающимся явлением отечественной педагогики.

Говоря о педагогике детского чтения и ее разработке в доперестроечное время, нельзя не сказать о том, какое внимание уделялось самой **детской литературе** и ее воспитательным аспектам. В Ленинграде выходил и пользовался большим авторитетом научный сборник «О литературе для детей». В Москве издавался аналогичный по тематике сборник «Книги детям». Тот и другой издавали действующие в те годы Дома детской книги. Это были исследовательские центры детской литературы и детского чтения. На кафедре детской литературы и библиотечной работы с детьми ЛГИК читались среди других уникальные курсы «Детская литература народов СССР» и «Научно-познавательная литература для детей», утраченные с перестройкой, выходили статьи, связанные с теорией детской литературы (Г.И.Позднякова, А.Н.Акимова). Большим подспорьем для исследователей детской литературы был журнал «Детская литература», занимавшийся теорией и критикой литературы для детей. Однако многое из того, что было ценного и значительного в области детской литературы и руководства чтением с началом перестройки кануло в Лета. Веками наработанная педагогическая система была признана ненужной.

С утверждением в обществе либеральных ценностей, с усилением внимания к информатизации, под влиянием хлынувших в Россию западных идей и технологий, педагогический аспект в библиотечной работе с детьми стал осваиваться главным образом в сфере **обучения детей информационной культуре**. (По данным журнала «Библиография»-1999, №1, С.67-69-только в 1997-1998 гг. в России велась работа над 20 кандидатскими диссертациями по проблемам информационной культуры). В этом отношении библиотечная педагогика развивалась очень бурно. «Прорывом в преодолении «черных дыр» во Вселенной информационной культуры» - назвала теоретик библиографии для детей Е.Н.Томашева пособия «Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях» Н.И.Гендиной и ее научного коллектива, а также два учебные пособия «Человек и информация», созданные в Свердловской областной детско-юношеской библиотеке в 2007-2008 гг. Педагогика в сфере информационной культуры затмила все другие направления педагогической библиотечной мысли. Педагогика детского чтения как направление научных исследований перестала существовать. Руководство чтением было признано порочным, противоречащим идеям свободы. Исчезло из профессиональной лексики и само слово «чтение». Оно было заменено словами «получение информации». Та же участь постигла и воспитание. Под предлогом давления на ребенка оно было изъято из библиотечной сферы. Его прозвали «педагогической цензурой». Огромные воспитательные ресурсы библиотеки – лучшие произведения художественной литературы, хранящиеся в фондах детских библиотек, - вышли из употребления. Утратила свое значение и рекомендательная библиография для детей. «С рекомендательной библиографией – как сказала Е.Н.Томашева, - произошло то же, что и с могучей советской державой - полный развал сложившейся системы и отрицание ее необходимости в целом». Сам тип изданий такого рода был изъят из перечня существующих изданий и исключен из документо-ведения.

Исследования детского чтения конца 20 века показали снижение чтения детей по всем параметрам. Сборник научных трудов «Детское чтение на рубеже веков: проблемы, исследования, прогнозы» выпущенный РГДБ в 2001 году обозначил надвигающийся кризис детского чтения. Забили тревогу родители, учителя и библиотекари. Посыпались письма в редакции: *Что происходит? Можно ли изменить положение?* Однако жизнь и ее тенденции подталкивали библиотеку в другую сторону. Компьютеризация и связанная с ней технизация работы библиотек, увели библиотекаря от воспитательной составляющей своей профессии.

Большой урон детскому чтению принесла **коммерциализация книгоиздания** для детей. Подлинной культуре, за редким исключением, не нашлось в нем места. Как заметила Л.Н.Гусева, сотрудник РНБ, *«хорошие книги ушли в андеграунд»*: книгоиздатели отказывались их публиковать под предлогом нерентабельности. Классика в реальном чтении детей оказалась на грани вымирания, а дети – заложниками чтения ширпотреба. *«Заходишь в магазин в отдел детской книги – говорит сотрудник «Литературной газеты» в беседе с детским писателем В.Воскобойниковым, - все книги, как на подбор: приключения, страсти, насилия, убийства. Герои сплошь супермены. Однако нет спокойной, думающей литературы, которая не провоцировала бы агрессию, а вызывала сочувствие к обыкновенному человеку»*. Заявила о себе агрессивная реклама и раскрутка книг сомнительного содержания. Диктат бездуховности в детской литературе стал нормой. Засилье сцен агрессии и жестокости на всех носителях информации превысил все допустимые нормы. Заметно снизилась полиграфическая культура изданий для детей. Ушла в прошлое школа великих иллюстраторов детской книги, которой гордилась Россия. Многие детские книги стали издаваться без указания имени художника. Полноценная литература, сохранившаяся в библиотеках и способная воспитывать в детях лучшие человеческие качества, за редким исключением, оказалась невостребованной и ушла в сектор редкого спроса или в запасники. Детское сознание уходило от реального мира в сторону антимира, от подлинной жизни – к ее имитации. Выросло целое поколение в ситуации тотального негатива, цинизма, развенчания в детском сознании всего святого: любви к родителям и Родине, героям Отечества, нашей истории, морали. В этом плане во многом преуспели молодежные журналы, пользующиеся спросом и у подростков. Среди них «Кул», «Молоток», «Круто», «Все звезды» и др. Журналы систематически дискредитировали и дискредитируют взрослых в глазах подростков. Особенно негативная оценка дается родителям и учителям. Авторы публикаций представляют их в образе злобных монстров и профессиональных зануд. Что касается кумиров – актеров и спортсменов, то чаще всего их творчество подается детям как легкий способ материального обогащения и шумных профессиональных тусовок.

Подверглась изменению **терминология** и профессиональная лексика. По данным библиотековеда В.А.Бородиной за пять лет с 1975 по 1980 год появилось 15 новых терминов, тогда как за другое пятилетие с 1996 по 2001 их было введено в четыре раза больше. Подавляющее большинство новых терминов, связанных с информационными технологиями, пришло из американских источников. Многие российские профессиональные термины были признаны несостоятельными и заменялись иностранными. Связь с общественностью стала называться блик-рилейшен, обсуждение – фокус-группой, методика – технологией, книга – документом и др. Введенные новые термины не были аналогами старых понятий, в них проглядывала тенденция на рационализацию и стандартизацию всех библиотечных процессов. Русский дух из библиотековедения стал изгоняться. Заметно повысился интерес к западным технологиям формирования функциональной грамотности, затмив собой все другие задачи библиотеки. Библиотека превращалась в центр информации. Под информационную деятельность библиотеки был подведен и «Кодекс профессиональной этики библиотекаря». В эту сторону повернулась и школа, поставив во главу угла информационный принцип образования и исключившая из учебного плана «Внеклассное чтение» – единственный предмет, поддерживающий интерес ребенка к книге и чтению. В библиотечной сфере сам вопрос о чтении детей в будущем стал ставиться под сомнением. Из стен РГДБ в 2003 году вышла книга «Читали! Читают. Будут читать?».

В результате названных тенденций мы получили так называемую **новую модель детского чтения**, которую правильнее было бы назвать «кризисной». Ее характерные черты назвала социолог В.П.Чудинова: детский читательский негативизм, отказ от добровольного чтения серьезной литературы, превалирование в репертуаре чтения низкопробных книг и журналов, низкая культура чтения, отказ признавать за книгой воспитательную функцию. Все, что было положительного в «старой модели» детского чтения – любовь к книге и библиотеке, высокая культура чтения, интерес к классической литературе, в новой – стало со знаком минус. Прежние традиционные достижения библиотеки в работе с юными читателями перечеркивались. Особенно перечеркивалось отношение к книге как учебнику жизни, что символизировало собой утрату воспитательной роли книги. На первое место ставилась информационно-коммуникативная, деловая функция книги и библиотеки. Читать или не читать и как читать ребенку стало делом его личного выбора. Его право – не читать признавалось священным. В теории появились идеи о превосходстве ребенка над библиотекарем, профессионализм библиотекаря как педагога утрачивал свое значение.

Новая модель детского чтения, признанная за веление времени, привела к отказу от руководства детским чтением, от позитивного влияния библиотеки на содержание и качество чтения детей. Сам термин

«руководство детским чтением» стали увязывать с авторитаризмом и давлением на ребенка, лишаящих его свободы. Популяризировалась идея «свободного воспитания». В результате развитие ребенка было пущено на самотек. Применительно к чтению эта идея означала: «Пусть дети читают что хотят. И как хотят. Задача взрослых удовлетворить их запросы». Запросы детей стали священными, какой бы характер они ни носили. Место взрослых, даже специалистов в области чтения, оказалось позади ребенка. Заметно проявила себя тенденция к принижению достижений в области детской литературы, детского чтения и детской библиотеки советского периода. Многие из того даже было предано осмеянию.

В итоге Россия в 2000 году по качеству чтения детей вышла на 28 место среди 32 стран мира, а в 2003 году скатилась еще ниже. Из пяти степеней сложности заданий, связанных с умением читать, наши дети едва справлялись со второй. Неумение наших детей проявилось и по отношению к художественной литературе: дети утратили чувство языка. Эти и другие признаки кризиса детского чтения некоторые специалисты посчитали закономерностью, с которой надо смириться. Никаких конструктивных мер по этому поводу принято не было. В те же самые годы наша страна оказалась на первом месте по преступности и суициду среди несовершеннолетних. Есть все основания полагать, что совпадение кризиса детского чтения с кризисом самого детства произошло не случайно. Существует близкая корреляция между детским читательским негативизмом и деструктивным поведением. Закономерно и то, что кризис детского чтения захватил уже поколение молодых родителей. Положение с детским чтением заметно усугублялось.

В то время, как библиотека отказались от термина «**Руководство детским чтением**», за рубежом его стали активно использовать и выдавать за открытие. Как мы уже говорили, на Форуме школьных библиотечкарей «Михайловское – 2009» японский специалист Юрико Накамура одной из основных теорий развития школьных библиотек у себя в стране с гордостью назвала разрабатываемую с середины 50-х годов XX века теорию руководства чтением, цель которого воспитание детей. Из двух основных направлений работы школьных библиотек – руководство детским чтением и информационная деятельность, на первое место поставлено ими руководство чтением (Школьная библиотека, -2009, С.64-67). В этой связи уместно сказать, что оценивая педагогическую систему руководства детским чтением, профессор Г.А.Иванова увидела в ней не вчерашний день, а завтрашний день детской библиотеки.

Пришедший в России на смену руководства чтением термин «**библиотечное обслуживание**» снизил педагогическую составляющую деятельности библиотеки, превратил библиотеку номинально в сферу услуг. (Надо отдать должное авторам учебников «Библиотечное обслуживание» А.Я.Айзенбергу (1996), Ю.П.Мелентьевой (2006) и учебного пособия В.А.Бородиной под тем же названием (2004), что они сохранили в содержании обслуживающей деятельности библиотекаря элементы библиотечной педагогики). То же надо сказать и о библиотечной работе с детьми. Хотя она официально тоже встала на рельсы библиотечного обслуживания, отдав приоритет удовлетворению информационных потребностей юных читателей, в реальной практике она все же не утратила педагогической направленности. Подтверждает это опыт детских и школьных библиотек России. В 1999 году вышел, например, сборник материалов «Педагогическая деятельность библиотек» (составитель И.П.Тикунова), выпущенный в Архангельске. В 2003 году в Ярославле прошел областной семинар «Духовность и нравственность - основа науки о чтении», где шла речь о педагогической функции библиотеки. Педагогическая направленность деятельности библиотечкарей, работающих с детьми, подчеркивалась и в учебном пособии В.И.Черниченко и Т.В. Христизис «Основы профессионально-педагогической деятельности библиотекаря» (1996). В 2002 году в Москве вышел межвузовский сборник научных трудов Г.А.Ивановой и Е.О.Самохиной «Педагогика детского чтения: история, теория, перспективы». Симптоматично, что в итоговом документе Международной конференции «Через библиотеки – к будущему» (2005) заложено положение: *«В связи с возросшим значением воспитательной функции библиотек в подростковой и молодежной среде ввести квалификацию «библиотекарь-педагог» в вузах культуры и искусств»*. Следует заметить, что в новую редакцию «Кодекса профессиональной этики российского библиотекаря» внесено предложение об усилении просветительской роли библиотекаря, о содействии социализации личности, формирования гражданского сознания. Иными словами, речь идет об усилении педагогической функции библиотекаря в библиотечном обслуживании («Библиотечное дело», -2009, - №22, С.34). Об этом говорит и введение в недавнем прошлом в учебный процесс Библиотечно-информационных факультетов вузов культуры предмета «Основы педагогического мастерства». Об этом говорят и решения Парламентских слушаний 1 июня 2009 года, посвященных школьным библиотекам, где предлагалось назвать специалиста школьной библиотеки библиотекарем-педагогом. Таким образом, идейное уничтожение библиотечной

педагогике, прекращение теоретических исследований в этой сфере, не сумело искоренить ее из реальной практики. Традиции оказались сильнее социально-исторических перемен. Благодаря традициям не прервалась связь времен. Как говорят философы, память менее подвержена уничтожению, чем социальные явления. Она способна хранить внеисторические ценности и смыслы.

Жизнь показала, что ценности и смыслы библиотечной педагогики чтения в последние десятилетия не только не утратили своего значения, а стали еще более актуальными и значимыми, если учесть те риски социализации, которые обрушились на нынешнее молодое поколение и содействовали его культурному одичанию. Отказавшись от воспитания детей, не реализуя свои уникальные ресурсы для этой цели, сама детская библиотека оказалась в тупике. Интерес к ней, как со стороны самих детей, так и их родителей, стал неуклонно падать.

На рубеже веков думающие библиотекари все больше стали осознавать те колоссальные потери, которые произошли и происходят в теории и практике работы с детьми. Их профессиональное сознание на новом витке времени заметно стало клониться к возрождению утраченного, к осмыслению традиционных отечественных ценностей педагогики детского чтения. Одной из первых детских библиотек в стране, которая осознала ценность отечественных традиций педагогической деятельности была Ленинградская ОДБ. Уже в 1993 году ею был выпущен сборник «Детская библиотека: Традиции. Духовность. Возрождение», составленный из статей ведущих специалистов детских библиотек Ленинградской области. В концепции сборника подчеркивалась идея библиотечной педагогики, нацеленной на индивидуализацию чтения ребенка, на личностное общение библиотекаря и читателя. Авторам удалось преодолеть стереотип «воздействия», что потребовало от библиотекаря повышения психологической и педагогической культуры. Надо сказать, что стереотип «воздействия» был уже преодолен в учебнике «Руководство чтением детей и юношества в библиотеке» 1992 года издания. В нем руководство чтением рассматривалось как педагогический процесс общения библиотекаря и читателя, отвечающий задачам образования, воспитания, сложному духовному миру и запросам ребенка, подростка, старшеклассника. Цель определялась как воспитание личности. Именно установка на личность, взгляд на читателя как на субъект и цель деятельности рассматривалась в числе ведущих принципов и методологических предпосылок совершенствования работы библиотек.

Характерно и еще одно проявление интереса к проблеме детского чтения в условиях сплошной информации, когда само слово «чтение» признавалось устаревшим – создание силами сотрудников РГДБ в 2000 году указателя «Чтение детей и подростков». В разделе «Формирование культуры чтения детей и подростков значились рубрики: «Педагогика семейного чтения», «Педагогика введения дошкольников в книжную культуру», «Педагогика чтения и литературного образования младших школьников», «Педагогика чтения и литературного образования подростков», «Педагогический аспект библиотерапии для детей и подростков». В указателе подчеркивался педагогический характер библиотечной работы с детьми, указатель стал вызовом идее свободного воспитания детей.

В условиях кризиса детства вопрос о необходимости **возврата к воспитанию** (а применительно к библиотеке – возрождению руководства детским чтением) встал со всей остротой. Были приняты на федеральном уровне законы о духовно-нравственном воспитании детей и молодежи, о патриотическом воспитании и формировании толерантного сознания подрастающего поколения. Слово «воспитание» замелькало в заголовках статей. Борьбу за воспитание детей средствами книги и чтения взяли на себя журналы. Всеобщее родительство по руководству чтением своих детей нашел отражение в журналах «Школьная библиотека», «Семья и школа» и «Домашняя школьная библиотека» и др. Отрадным событием стало появление нижегородского журнала «Детское чтение», всецело ориентированного на поддержку воспитания детей средствами книги. Появились и другие региональные журналы данного направления. Среди них заметно выделился своим профессионализмом екатеринбургский журнал «Читай-город». Начиная с 2000 года, маятник общественного движения заметно качнулся в сторону традиционных ценностей.

Была разбужена местная инициатива. В регионах прошли акции и фестивали в поддержку детского чтения и библиотеки. В Москве было проведено много мероприятий всероссийского масштаба. Назовем некоторые: «Всероссийский конгресс в поддержку чтения (2001), «Заседание совета при Президенте РФ», обсудивший вопрос о формировании духовного мира подрастающего поколения (2002) «Всероссийское совещание «Регионы России: читающие дети – читающая нация» (2002). Одна за другой прошли в начале нового века конференции в регионах. Характерной особенностью конференций стало исчезновение из их на-

званий слова «информация». Не сговариваясь, библиотекари на местах стали выдвигать другие проблемы для профессионального обсуждения. Назовем некоторые из них: «Детское чтение – феномен и традиции в конце XX века» (1999, СПб), «Чтение – основа всестороннего развития личности подростка» (Тюмень, 2001), «Дети и их чтение как духовный ресурс культуры (2002. Иркутск), «Творчество как основа деятельности детской библиотеки» (2001, Пермь) и др..

В области теории руководства детским чтением большим событием был выход в 2000 году энциклопедии по руководству чтением для родителей «Что и как читать вашему ребенку от года до десяти», принадлежавшая перу старейшего библиографа-методиста И.Н. Тимофеевой. В названной, а также и другой книги этого автора «Дети. Время. Книга» (2009) была разработана целостная система руководства чтением детей. В первой она адресована родителям, во второй – библиотекарям, работающим с детьми. Приоритет в этой системе отдан великой классике детской литературы и защите ее от посягательств бездушной информации и низкопробного чтива. Первое место в разработанной системе детского чтения и опирающиеся на традиции отечественной педагогики, автор отвела воспитанию души ребенка, которое понимается как поддержка и выращивание в нем естественной человечности. Автор на конкретных примерах показала, как говорить с детьми о том, о чем редко говорят с ними: о добре и зле, любви и ненависти, об искушении и соблазне, о милосердии и жестокости, о стойкости и мужестве. Отличительной особенностью методической системы И.Н.Тимофеевой является то, что в ней максимально проявлена личность автора с ее огромным педагогическим талантом и жизненным опытом, с удивительной памятью детства, что делает ее книги субъективно окрашенными, теплыми, душевными. Перед нами педагогика чтения в образах, живых людях и картинах. Лишенная ученой премудрости она легко усваивается. Следует обратить внимание на приложение «Уроки жизни», где дан уникальный материал индивидуального руководства чтением внучки автор осуществляющегося от года до 14 лет. Прослежен путь читательского, а вместе с ним и личностного развития растущего человека в неразрывной связи с разговорами взрослого и ребенка о лучших детских книгах.

Массовое движение в защиту детского чтения подхватила пресса. Редкий журнал не откликнулся на эту тему. Доминантой данного движения стала идея приобщения детей к чтению, формирование интереса к книге, улучшение качества чтения. Библиотеки стали активно разрабатывать программы поддержки и развития детского чтения. Появились Центры чтения, Школы лидеров чтения, Мастерские чтения. Возникли при библиотеках театры книги, литературные и читательские студии. Массовым явлением стало проведение конкурсов, праздников чтения. Обосновывались и реализовались диалоговые и иные методики, ориентированные на свободу высказываний детей, придающие чтению личностный смысл. Вернулись к жизни обсуждения книг. В РГДБ активно заявил о себе клуб подростков «Диалог». В индивидуальной работе с читателем возродилось явление библиотерапии, разработанное в свое время Н.Рубакиным. Интересно отметить, что в последние годы включились в библиотерапевтическую деятельность и сами дети. Показателен в этом плане опыт Пермской ОДБ, где подростки рекомендуют своим сверстникам книги, способные помочь им в состоянии депрессии, одиночества, конфликтности ситуаций. (Этим опытом библиотекари поделились в созданном ими в 2005 году пособии «Чтение плюс»). Заметно усилилось внимание к созданию библиотечной среды, стимулирующей чтение и создающей условия для общения ребенка с книгой. Стали выделяться в библиотечном пространстве места для творчества детей, «уголки для чтения и межчитательского общения» и пр. С этой же целью стали создаваться при библиотеках музеи, такие как, музей читательского творчества в Геленджике, музей детской книги в Иванове, музей литературных героев Гайдара (Калининград), музей книжек-игрушек (С-Петербург), музей писателя Л.Кузьмина в Пермской областной детской библиотеки, носящей его имя и многие другие. Возвращается из небытия прямое и опосредованное общение читателей с писателями, завязывается переписка между ними. В этом отношении интересен опыт Ленинградской областной детской библиотеки, сумевшей в рамках программы «Книги детства» объединить писателей и читателей, создать плодотворную систему литературных коммуникации между ними.

Превалирующей тенденцией всей сферы детского чтения стала тенденция **гуманитаризации**. Эта тенденция означает направленность на культуру, на духовность, на нравственность, на гуманность. Названная тенденция отвечает духу российской ментальности и традиционным ценностям отечественной культуры, образования и воспитания, характерной чертой которых является обращенность к внутренней, духовно-нравственной сфере человека. Гуманитаризация встает на защиту детей от губительного влияния деструктивной, разрушающей психику ребенка литературы. Поднимается вопрос о нравственной экспертизе детской литературы, об обеспечении в литературе позитивных ролевых моделей, с которыми ребенок мог бы иден-

тифицировать себя. Вокруг темы информационной безопасности в последнее время развернулась острая борьба, которая вышла на страницы журналов и на экраны телевизоров.

В русле тенденции на гуманитаризацию новое освещение получило **понятие «Чтение»**. Оно отделилось от понятий «информация» и «потребление» и стало напрямую связываться с качеством жизни человека, с успешной его самореализацией, с адаптацией в социуме. Подход к детскому чтению с этих позиций повысил статус читателя как соавтора книги, усилил интерес к формированию ценностных установок на чтение – мотивов, интересов, потребностей. «Человек читающий» стал предметом выставок, библиографических указателей. Появились слоганы «Читать снова модно», «Читай и полетишь», «Читать – это здорово», «Время читать» и др. Новым явлением стало возникновение межрегиональных комплексных проектов, какой, например, создали Ленинградская областная детская библиотека и Школьная ЦБС города Озерска Челябинской области «Дни воинской славы России». Проект явился составной частью долгосрочной программы «Детское творчество в универсальном доступе к ресурсам культуры». Он основывается на базе имеющегося опыта создания и использования электронных ресурсов. Заслуживает внимания тот факт, что дети стали активно влиять на книгоиздателей. Показателен в этом плане опыт Отдела культурных программ при ЦГДБ им. А.С.Пушкина проведения конкурса на лучший макет будущей книги. В рамках одной из книжных ярмарок подростки вышли на защиту книг С.Махотина, В.Воскобойникова, А.Шевченко и др. петербургских детских писателей, рукописи которых издательство не приняло к изданию. Вопрос детей «Еще не изданы, почему?» и создание ими макетов неизданных книг возымели действие: книги были изданы, и детский образ их был учтен издательствами.

С позиции гуманитаризации стала разрабатываться специалистами и возрождаться к жизни идея **культуры чтения детей**. В Санкт-Петербурге в начале века в рамках Международной ассоциации чтения (МАЧ), в контексте модернизации российской школы, прошли две конференции, посвященные этой проблеме как фактору социализации личности. Изданы сборники статей по материалам этих конференций. Расширилось понятие культуры чтения. В нее стали включать не только библиотечно-библиографическую грамотность, но и качество восприятия текста, работу самосознания читателя. В структуру культуры чтения включен важнейший элемент - творческое чтение. Стал формироваться образ идеального читателя. Из общей массы читающих детей выделился элитный читатель, чье чтение отличается глубиной восприятия и носит сугубо индивидуальный характер. Появилась необходимость в соответствующей направленности программ повышения квалификации руководителей чтения, особого направления в обучении студентов. Поставлен вопрос о подготовке учителей чтения и о новой специальности библиотекарь-педагог. Идеи, высказанные в адрес школы, не прошли мимо и детских библиотек.

Одна из тенденций времени – разработка программ **пропедевтики читательского развития** детей на ранних стадиях развития, в том числе и в пренатальном периоде. Большой вклад в решение этой проблемы внесла Пермская Областная детская библиотека им. Л.Кузьмина, создав знаменитые «Ступени». Эта идея была подхвачена во многих регионах России. Она заставила библиотеки обратить особое внимание на семейные чтения и семейное воспитание, сделать эту проблему приоритетной. В Год семьи (2007) был издан РШБА сборник «Семейное чтение в Год семьи». Была выдвинута идея проведения общероссийского родительского собрания по детскому чтению и издано в том же году пособие на эту тему. Многие библиотеки стали активно разрабатывать развивающие программы для родителей, создавать для них клубы. В Архангельске и других городах России прошли «Марафоны» родительских собраний, посвященных чтению детей. Материалы по раннему приобщению детей к чтению, разработанные в библиотеках, стали распространяться в детских поликлиниках, женских консультациях и родильных домах. Богатый опыт в этом направлении накопила Централизованная система муниципальных библиотек города Омска. В общей программе «Омск, читай!» большое место отведено акции «Компетентная мама», в которую включены часы родительской грамотности, родительский практикум, проведенный вместе с медиками, обзоры литературы для родителей, праздники семейного чтения. Завершил акцию День новорожденных читателей, который состоялся в загсе каждого административного округа г. Омска. Новорожденные вместе со свидетельством о рождении получили в подарок читательские билеты, детские футболки «Мама, почитай мне!», книги-игрушки. (Подробнее см. Чернявская Н.Л. Чтение – тоже имидж! // Современная библиотека, -2009.- №3 - С.63-65)

Новым явлением в педагогике детского чтения стало развитие теории и практики работы с особыми детьми, проявила себя **коррекционная педагогика чтения**. Стала разрабатываться теория игр, направлен-

ных на читательское развитие детей (Н.А.Опарина,Н.К.Сафонова). Специалисты по детскому чтению в последнее время включились в новую область научных знаний – акмеологию, науку о развитии. Сотрудниками кафедры «Библиотекovedения и теории чтения» СПбГУКИ В.А.Бородиной и И.Н.Казариновой написаны по этой теме ряд статей.

Произведенные усилия со стороны общества и библиотек сдвинули детское чтение с мертвой точки. Многие дети были привлечены к чтению. Встала задача увлечь их чтением лучшей литературы, отечественной и мировой. Подверглось переосмыслению отношение к детской литературе советского периода. Лучшая психологическая проза советских писателей-классиков стала активно включаться в круг чтения нынешних детей. Знаменателен факт широкого звучания в стране 100-летия со дня рождения А.Гайдара. На повестку дня встал вопрос о необходимости вернуться к традициям педагогики детского чтения и к ее ведущей части - **рекомендательной библиографии** для детей. За короткое время был создан ряд масштабных библиографических указателей: трехтомник «Писатели нашего детства» (РГДБ) и «Что и как читать вашим детям от года до десяти» (РНБ, автор И.Н.Тимофеева), «Детские писатели России» и «Зарубежные детские писатели» Г.Н.Тубельской. На сайте РГДБ появился альманах «Библиогид», который издательством «Школьная библиотека» переведен на бумажный носитель. Пушкинский фонд выпускает указатель «У книжной полки». Объединенный центр «Московский дом книги» стал издавать замечательного навигатора в мире книг «Читаем вместе». Заметно стала развиваться рекомендательная библиография малых форм. В рекомендацию книг сверстникам включились сами дети. Интересен в этом отношении опыт ЛОДБ. В рамках программы «Книги детства» для лучших детских книг там учрежден Знак «Нравится детям Ленинградской области». Знак присваивается детьми лучшим десяти книгам года. Детские книги, удостоенные Знака, широко представляются и рекламируются по всем каналам, какие имеются у библиотеки. Знаменательным событием в области рекомендательной библиографии для детей явился круглый стол «Роль рекомендательной библиографии в реализации программы Юнеско «Информация для всех», прошедший 18 мая 2005 года в РГБ. Вместе с возрождением рекомендательной библиографии для детей усилился интерес к психологии чтения, трансформированной применительно к библиотечной работе с детьми. Встал вопрос о создании учебника «Психология и педагогика детского чтения».

В деле повышения интереса, эффективности и глубины усвоения почти любой темы, к которой обращаются дети, начинает активно включаться **краеведческий аспект**. Краеведческие знания являются важной составляющей репертуара детского чтения, обеспечивающей более легкую адаптацию и «вживание» мигрантов в новую для них среду обитания (в том числе переселенцев , беженцев и др.) Краеведческая составляющая обеспечивает эффективность патриотического воспитания, которое начинается с любви к родному краю, его культуре и традициям. В этой связи нельзя не упомянуть развитие средствами книги национального самосознания в детях. В этом плане примером может служить деятельность единственной в стране Национальной детской библиотеки Республики Коми и созданный ею библиографический указатель «Многообразный мир детской литературы Коми» (2005). Получил лицензию издаваемый РШБА новый журнал «Юный краевед», а вслед за ним и «Альманах юного краеведа».

Определенные изменения можно наблюдать и в характере **исследований детского чтения**. Количественную социологию стала теснить качественная. Наблюдается сближение социологии с психологией: с анализом читательских автобиографий, изучением отзывов детей о книгах, дневников чтения, сочинений, рисунков. Стал использоваться материал читательских заметок на полях книг. В этом плане показательная статья В.И.Ситниковой из Сыктывкара «Маргиналии в библиотечной книге»(БШ, №01,2005), в которой рассказывается об исследовании читательских пометок на полях классических произведений, изучаемых в школе. Подчеркивания, записи, исправления текста, символы, дорисовка иллюстраций – все это несет смысловую нагрузку и характеризует восприятие читателя, раскрывает его культуру. Заметным явлением последних десятилетий стала разработка в библиотекovedении **психологических аспектов** чтения. В Петербурге при обществе психологов в 2005 году была организована под руководством библиотековеда В.А.Бородиной секция Психологии и педагогики чтения, куда вошли библиотекари и учителя, занимающиеся психологическими исследованиями. По теме читательского развития этим ученым в 2008 году была защищена докторская диссертация. За пять лет существования названной секции ее членами было опубликовано около 300 научных работ. В 2009 году вышел указатель трудов членов секции (Составитель С.М.Бородин). Издательство «Школьная библиотека» в 2004 году выпустило методический словарь-справочник для библиотекарей, работающих с детьми, «Психология детского чтения от А до Я». Психоло-

гия чтения заявила о себе как методологическая основа принятия правильных педагогических решений в системе руководства чтением.

Отрадно заметить, что к решению проблем детского чтения в последние годы **присоединилась школа**. Примером могут служить павловская школа им. А.М.Горчакова, школа № 700 Василеостровского района С-Петербурга, школа «Надежда» в Москве. Эти и другие школы стали своеобразной моделью чтения, когда внимание детскому чтению уделяет не только школьный библиотекарь, оно проходит на всех уроках, входящих в школьное расписание и обеспечивается силами всего педагогического коллектива, когда учитель и ученик вместе осваивают искусство творческого чтения и общения на этой почве. Вновь обрело жизнь громкое чтение. Активно включились в разработку и реализацию проектов, связанных с детским чтением, студенты и ученые Государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. Суть этого движения состоит в том, чтобы выпустить из школы читающее поколение интеллектуально, творчески и социально развитых людей. Педагогический опыт развития культуры чтения петербургских школьников нашел отражение в книге «Чтение как Радость, Труд и Творчество». (2004) Интересным начинанием в школе стала идея читательского «портфолио». Его назначение в накоплении школьником своих достижений в области чтения (отзывов на прочитанное, рисунков, сочинений, заметок и т.п.) и в последующей демонстрации своих успехов в этом направлении, выраженной в сочинении «Я - читатель». Характерно, что некоторые школы стали проводить эту работу под знаком какого-либо литературного произведения. Например, школа №700 в Петербурге проводит всю работу по активизации детского чтения как размышление о «Маленьком принце» Сент-Экзюпери, а московская школа «Надежда» взяла символом «Синюю птицу» М. Метерлинка – сказку-притчу о поисках счастья и познания бытия. Поощрением успехов руководителей чтения в деле приобщения детей к книге стал Приз детской признательности – уменьшенная авторская копия работы выдающегося современного скульптора Арсена Аветисяна «Размышление о Маленьком принце». Этот проект поощрения нашел международную поддержку среди учителей и библиотекарей. В педагогике школьного чтения выдвинулась вперед теория и практика педагогики успеха (Т.Г.Галактионова). Стал усиленно развиваться технологический инструментарий такого чтения, основанный на анализе текста. Вышло в 2009 году в издательстве ЛЕМА методическое пособие для педагогов «Успешное чтение: теория и практика». В январе 2010 года в Санкт-Петербурге на базе РГПУ им. А.И.Герцена состоялась Первая Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная педагогике книжного и некишечного текста. В ежегодных конференциях «Чтение детей и взрослых», организуемых Академией постдипломного педагогического образования в Санкт-Петербурге активно участвуют библиотечные специалисты города и всей России.

Если говорить о библиотеках, работающих с детьми, то на сегодняшний день в их деятельности явно обозначилось два направления. Одно назвали **технократическим**, другое - **гуманитарным**. Если учесть, что библиотечная профессия интегральная и входит одновременно в разные системы: «человек – машина» и «человек-человек», то технократическое направление ставит на первое место «человек-машина», гуманитарное – «человек-человек». К гуманитарному направлению можно отнести те библиотеки, которые, не отрицая прикладной роли информационной деятельности, ставят во главу угла педагогику чтения и ее основную задачу – читательское, личностное и творческое развитие ребенка. Созданный на основе их опыта сборник «Растим читателя-творца» (2009)- говорит сам за себя. На первое место в этом культуротворческом направлении вышли детские и детско-юношеские библиотеки Уральского региона, Центра и Северо-Запада России. Пожелаем им и дальше следовать этому пути, а педагогической библиотечной теории активно развиваться, не теряя связи с ее корнями. Будущее библиотеки как социального института зависит, на наш взгляд, именно от того, сумеем ли мы преодолеть и в теории и в практике технократический императив всей нашей библиотечной системы, связанной с детством, и заменить его гуманистическим.

1.4. Воспитание как ключевое звено педагогики детского чтения

«Именно закрепленные в национальной культуре нравственные установки, модели поведения предопределяют успешное развитие личности и нации в целом» (Д.А.Медведев из Послания Федеральному собранию 13 нояб. 2009)

Если руководство чтением является ядром библиотечной педагогики, то воспитание можно назвать ядром руководства детским чтением. Вышедшее сегодня на повестку дня педагогической деятельности это забытое слово «воспитание» стало чаще всего использоваться в значении «духовно-нравственное». Задача духовно-нравственного воспитания одухотворить, очеловечить ребенка, сделать его носителем культуры.

Усиление сегодня внимания общества к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения, как к насущной проблеме - явление не случайное. Духовно-нравственный кризис на фоне успехов цивилизации, с каждым годом заметно обостряется. Усиливается дисгармония в человеческих отношениях. Требуется решительный поворот к этической культуре, утверждающей приоритет нравственных ценностей. Как значится в проекте «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» («Учительская газета», 2009, № 23, 9 июня, с.17-19): «Быстрый демонтаж советской идеологической системы и поспешное копирование западных форм жизни, а также агрессивное вторжение ценностей рыночной экономики привели к эрозии ряда важных морально-нравственных норм, ценностей и установок, традиционных для России. Через СМИ, кино, рекламу, Интернет насаждаются модели, среди которых главная – обогащение и успех любой ценой». Сказалось на дегуманизации подрастающего поколения и современное состояние отечественного образования, которое, согласно последним данным ООН, скатилось в мировом рейтинге на 26 место. В «Закоме «Об образовании» (1992) ставились цели сугубо утилитарного характера. Понятия духовности, которую считают мерилем человечности, в нем не было. Именно духовность выделяет человека из животного мира и возвышает его над ним. В современной публицистике духовности приписывают функцию защиты личности от грубой материализации и деградации, считают силой, противостоящей низменным инстинктам. Духовно-нравственное воспитание включает в себя формирование нравственных эталонов и представлений как ориентиров в отношениях с людьми и миром в целом. Оно предполагает также способность различать и оценивать отношения и поведение людей с позиции добро-зло, хорошо-плохо, человечно-бесчеловечно. Как уже говорилось, Россия два десятка последних лет жила без воспитания. Само слово «воспитание» было отнесено к устаревшим понятиям, пришедшим из советской эпохи и связанным с насилием над личностью ребенка, с покушением на его свободу. Однако подмена его словами «обучение», «образование», «компетентность» – не увенчалась успехом. Путь к свободе без воспитания привел к системному кризису культуры, к росту преступности, падению морали, к деформации семейных отношений, к наркомании и другим явлениям, говорящим о деградации общества. В 90-е годы молодым поколением за образец был взят прагматичный человек западного образца. Выросло поколение нигилистов, отрицающих духовные ценности, потерявших ориентацию в добре и зле, лишенных осознания смысла человеческой жизни, поставивших во главу угла своей жизни потребительские интересы и удовлетворение инстинктов. Стало ясно, что надо немедленно браться за воспитание подрастающего поколения на гуманистических, духовных, нравственных началах.

Стоит вспомнить, что в 2002 году усилиями трех министерств Российской Федерации – по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации, образования и культуры была разработана межведомственная федеральная целевая программа «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи» (2003-2007 гг.) Эта программа явилась ответом на возникшие потребности общества. Формирование у подрастающего поколения нравственного фундамента названо в ней важнейшим приоритетом государственной политики в сфере культуры, искусства и образования. Ряд пунктов в этой программе был посвящен деятельности библиотек, на которые возлагалась задача по развитию чтения в стране, а также приобщению детей и молодежи к основам духовности и нравственности через литературные произведения. При всей важности сформулированных в программе целей и задач, сама программа прошла мало замеченной, ибо не была органически включена в школьный образовательный процесс. Не участвовала в ней и семья. Далеки от ее выполнения оказались и дошкольные образовательные учреждения. Духовно-нравственное воспитание растущего поколения не было отражено в те годы и в актуальных задачах детских и школьных библиотек.

Сегодня ситуация с реализацией воспитания молодого поколения существенно меняется. Убедиться в этом помогли прошедшие в 2007, 2008 и в 2009 годах в Москве XVI, XVII, XVIII Международные Рождественские образовательные чтения. Проводит традиционно эти чтения Московская Патриархия при участии Министерства образования и науки РФ, Российской академии наук, Российской академии образования, Московского университета им. М.В.Ломоносова и других светских учреждений. Ядром Чтений было духовно-нравственное воспитание детей и молодежи, рассмотренное сквозь призму ценностей православной культуры.

Духовно-нравственное воспитание, как говорилось в докладах, имеет отношение не только к настоящему, но и к прошлому и будущему нашей страны. Вопрос поставлен определенно: в той мере, в какой традиционные православные ценности, - основа всей нашей культуры и наших идеалов, - займут место в образовании, зависит существование России. Образование, лишенное этих ценностей, ведет страну к гибели. То состояние, в каком с 90-х годов пребывает страна и, прежде всего, молодое поколение, носит разрушающий для личности характер. Рыночные отношения в стране стали не только основой экономики, они проникли в

быт, во взаимоотношения между людьми. Рыночные отношения вошли и в школу. Исчезает существовавшая веками система связи «учитель-ученик», в основе которой учитель был главной фигурой, ведущей за собой ученика. Эта система, традиционно основанная на доверии и почитании, превращается в систему «покупатель-продавец». Ученик покупает знания, учитель их продает. Смысл образования ради совершенствования и развития личности ученика, ради обретения им образа мира и себя в мире, утрачивается и превращается в способ получения диплома. Противостоять обществу потребления, как утверждалось на Рождественских образовательных чтениях, может только духовно-нравственная культура, включающие в себя такие понятия как добро, милосердие, служение, честное отношение к труду, жертвенность, целомудрие. Обращение к корням национальной культуры – условие спасения нации от хаоса, преступности, наркомании, коррупции и других тяжких пороков современности.

Ключевыми словами выступлений на Чтениях были «Воспитание», «Образование», «Семья», «Учитель», «Православие». Эти слова произносились не для риторики. Им давалось философское, культурологическое обоснование, ориентированное на глубокое осмысление их взаимосвязи. К этим словам надо было прислушаться и открыть их заново.

Остановимся на заглавном слове «воспитание». На чтениях подчеркивалось: воспитание - не просто привитие навыков и привычек поведенческого характера, а наполнение внутреннего бытия человека, укрепление его сознания в отечественной культуре, основанной на православных ценностях. Воспитание – это, прежде всего, формирование ценностных ориентиров, отношения человека к миру, к себе, к другим. В разговоре о воспитании в христианском понимании, была опровергнута позиция Руссо о так называемом свободном воспитании, при котором сам ребенок по своему разумению, не ориентируясь ни на какую систему ценностей, вправе выстраивать модель поведения в зависимости от сложившейся жизненной ситуации. Традиционное российское воспитание - это идентичность человека духовным, нравственным, историческим корням своего народа. Воспитанный человек это внутренне целостная личность, отвергающая ценности, идущие в разрез нравственности и традиционной морали. Важнейшей составляющей процесса воспитания является формирование патриотизма – преданности Отечеству, осознания своей ответственности за его судьбу. Эта преданность строится на изучении истории и культуры своего народа, на знании имен людей прославивших Россию, на показе примеров служения Родине. Среди традиционных ценностей названы честный труд, помощь ближнему, коллективизм, милосердие, скрепленная любовью семья. Воспитание человека начинается с души, с понятий совести, чести, достоинства, служения, благородства, с осуждения стяжательства, лжи, бесстыдства, лицемерия и других человеческих пороков. В русской культуре не приветствовалась, например, страсть к приобретательству, отмечалось ее разрушительное действие на личность. Человек рассматривался в единстве телесного и духовного, что отличает россиянина от человека западной культуры, отдающего приоритет удовлетворению телесных потребностей. В докладах не раз звучала мысль: благодаря единству телесного и духовного в сознании русского человека, в котором главенствовала духовность, выжил блокадный Ленинград и был Россией спасен мир от фашизма.

В тесной связи с воспитанием рассматривалось на Рождественских образовательных чтениях образование. Соответственно определялась и его цель: духовно развитая личность, носитель культуры нации. Традиционное образование в России сохраняло связь с христианской системой ценностей: не убий, не укради, чти отца своего, не прелюбодействуй и др. Возврат к ней дает надежду на нравственное возрождение России. Выпускник школы должен быть на «ты» не только с информационно-коммуникативными технологиями, но и отличаться творческим подходом к делу, должен оперировать культурными категориями. Новые достижения техники, не уравновешенные системой образования и воспитания, несут в себе риски социализации молодого поколения. Ориентация школы на то, чтобы учащиеся овладели суммой знаний и информационной грамотностью - недостаточна. Почему? При всей ценности, они безразличны к вопросам воспитания. Они не нуждаются ни в любви, ни в нравственности. Информация и знания не несут ценностного содержания, не облагораживает человека, их можно передавать технологически. Это товар. Переход образования на информационные рельсы привел его к кризису. Выход из положения состоит в сохранении традиционной модели православного образования. Она не исчерпала себя. Вот почему в новом образовательном Стандарте предлагается отдать первенство гуманитарным предметам, формирующим мировоззрение учащихся, их духовно-нравственную культуру. Важно отметить, что в новой редакции п.2 статьи 14 Закона Российской Федерации «Об образовании» формирование духовно-нравственной личности включено в результат образования. Стоит обратить внимание и на тезис «Концепции модернизации российского образо-

вания на период до 2010 года»: «Опираясь на богатейший опыт российской и советской школы, следует сохранить лучшие традиции отечественного естественно-математического, гуманитарного и художественного образования. Воспитание как первостепенный приоритет в образовании, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированный в общий процесс обучения и развития». В этой связи, в докладе Министра образования и науки А. Фурсенко на Чтениях сообщалось, что создается специальная программа «Развитие воспитания в системе образования на 2008-2010 год». Готовится новое поколение государственных образовательных стандартов, призванных расширить возможности личностного и духовно-нравственного саморазвития и самореализации обучающихся. Выступая с докладом на XVI Рождественских чтениях Президент Российской Академии образования Н.Д.Никандров сказал: «Думая о том, что положить в основу воспитания, нельзя не придти к выводу, что искать эти ценности надо не где-то на стороне, а в истории нашей Родины, в истории тысячелетней православной России».

Говоря о православии, выступающие на Чтениях подчеркивали, что речь идет не о введении в образовательный процесс предмета религиоведения, или «Закона Божья» и не о возврате к клерикализму. Речь идет о воспитании и образовании духовно-нравственной личности, идентичной национальной культуре, сыгравшей ключевую роль в возникновении и развитии государства Российского. Подчеркивалось, что традиционная культура, основанная на ценностях православия, это не пережиток прошлого и не антинаучный вымысел, а условие выживания нации. Невозможно привить любовь к Родине, не зная ее истории, не зная национальных корней.

Что касается библиотеки и библиотекаря, книги и чтения, то эти слова на Чтениях не были упущены. О чтении классической литературы, воплотившей в себя нравственные ценности народа, говорили многие. Доброе слово о библиотекарях сказали ректор Государственного социального университета, академик В.И.Жуков и писатель А.Лиханов. Первый назвал библиотекаря в ряду других трех главных должностей страны – врача, учителя и священника – от которых зависит благополучие общества. Писатель А.Лиханов рассказал, как библиотека и книга помогали детям выжить в военное лихолетие. Школьным библиотекарям было посвящено событие третьего дня XVI Рождественских чтений. Состоялось награждение школьных библиотекарей – победителей конкурса «Открывая книгу, открываем мир». Целью конкурса было содействие культурному и духовно-нравственному просвещению педагогической общественности и российской семьи, духовно-нравственному и патриотическому воспитанию школьников. 12 библиотекарей по трем номинациям «Духовная культура России», «История моей страны», «Кто такие классики?» получили награды и денежные премии. Вручала их Т. Д.Жукова - Президент РШБА и главный редактор журналов «Школьная библиотека», «Семейное чтение», «Читайка», «Крылья» и «Юный краевед». Это было признание нравственного подвига школьных библиотекарей.

В связи с темой духовно-нравственного воспитания детей как приоритетной задаче сегодняшнего дня особо следует остановиться на двух Парламентских слушаниях. Первое, прошедшее 2 июня 2008 года было названо «О концепции государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания и защиты нравственности детей в России: правовой аспект». Второе, состоявшееся 1 июня 2009 года, (о нем мы уже упоминали) было посвящено школьным библиотекам, и называлось «Законодательное обеспечение деятельности библиотек общеобразовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания детей». В Рекомендациях первого Парламентского слушания констатировалось: «В настоящее время ситуация в области духовно-нравственного состояния российского общества характеризуется сохранением и углублением негативных тенденций в сфере духовно-нравственного состояния подрастающего поколения, увеличением масштабов социальных и духовно-нравственных деформаций в среде несовершеннолетних, что является одной из наиболее значительных угроз национальной безопасности и будущему России». В этом же документе подчеркивалось, что осуществление функции воспитания детей не являлось до сих пор для системы образования приоритетным направлением. При модернизации системы образования эта жизненно важная функция оказалась упущенной. Парламентские слушания предложили целый пакет федеральных законов, направленных на защиту нравственности подрастающего поколения. Созданный проект «Концепция государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей и защиты нравственности в РФ» был предложен для широкого обсуждения. Концепция является частью Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, разработанного в соответствии с Законом «Об образовании», с целями и задачами «Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы». Это принципиально новый для отечественной школы документ, в котором сформулированы: система базовых

общенациональных российских ценностей, требования к результату организации и условиям воспитания российских школьников, структуре и содержанию программ воспитания и социализации гражданина России. В концепции определен современный национальный идеал личности – высоконравственный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях русского народа. В этой связи целью воспитания является поддержка, развитие и укрепление в человеке гуманности, пробуждение в нем стремления к нравственному преобразению, культурному, социальному и духовному развитию. Надо отметить, что процесс образования трактуется в этом документе не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащихся, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. В этом же документе значится, что базовые духовно-нравственные ценности должны быть реализованы не только через учебный процесс, но и через внеурочные воспитательные мероприятия, в деятельности кружков, клубов и других форм дополнительного образования. Участие в этих формах воспитания и самовоспитания должна взять на себя и библиотека с ее книжными и информационными ресурсами и со своей неповторимой методикой. Ведущая роль в этом деле принадлежит школьной библиотеке.

Разговор о школьной библиотеке, как сердце современной школы и центре духовно-нравственного воспитания школьников состоялся на Парламентских слушаниях 1 июня 2009 года. В них приняли участие депутаты Государственной Думы, члены Совета Федерации, представители Министерства образования и науки РФ, Министерства культуры, Общественной палаты, органов государственной власти 43 субъектов Российской Федерации и много других участников. Обсуждался вопрос совершенствования работы библиотек общеобразовательных учреждений как важнейшего ресурса формирования человеческого капитала, духовно-нравственного мира детей, развития их интеллектуальных и творческих способностей. Тема Слушаний отражена в их названии «Законодательное обеспечение деятельности библиотек общеобразовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания детей». Выступая на этом форуме Председатель комитета по вопросам семьи, женщин и детей Государственной думы РФ Е.Б.Мизулина сказала: «Очень важно осуществить возможность превращения школьной библиотеки не только в информационный центр, но и в центр воспитания. В библиотеке никто не говорит: «Сядь, и я буду тебя воспитывать». И ребенок воспринимает беседу с библиотекарем как партнерский диалог со старшим коллегой-профессионалом». В выступлениях отмечалась необходимость сохранить уникальную профессию библиотекаря, способную влиять на умы и сердца людей. Председатель Комитета по культуре Государственной Думы Российской Федерации Г.П.Ивлиев подчеркнул роль искусства в духовно-нравственном воспитании детей. Он сказал: «Только через передачу нашим детям типов поведения, которые заложены в русской литературе, которые заложены в художественных образах в кино, живописи, мы сможем вернуть их к тому, что называется нашим культурным богатством». В Рекомендациях Парламентских слушаний было внесено в Минобрнауки предложение по разработке квалификационных характеристик новой должности для школьного библиотекаря «библиотекарь-педагог». Участникам Слушаний была предложена «Концепция развития библиотек общеобразовательных учреждений Российской Федерации до 2015 года». Кроме функций образовательной и информационной в ней основными названы – *культурная* – обеспечение духовного развития читателей, приобщение их к ценностям отечественной и мировой культуры, создание условий для репродуктивной и продуктивной культурной деятельности. И *досуговая*. В ней особым пунктом выделено создание на базе библиотеки творческой коммуникативной площадки. Сам факт проведения специальных Парламентских слушаний о деятельности школьных библиотек - явление неординарное. Это признание социальной роли библиотеки и библиотекарей как высокообразованной части нашего общества, подлинных интеллигентов, способных передать духовное и нравственное богатство от предыдущих поколений, к следующим.

Если соотнести идеи Рождественских образовательных чтений и Парламентских слушаний с содержанием библиотечной работы с детьми, то открывается огромное поле педагогической деятельности по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. В руках библиотекаря уникальный воспитательный ресурс, каким располагаем только он – универсальные книжные фонды. Если взглянуть на них с позиции традиционных культурных ценностей, то актуальными окажутся и народная педагогика, сосредоточенная в фольклоре: пословицах, поговорках, былинах, сказках. Как никогда актуальной становится классическая литература, раскрывающая духовный мир человека и нравственные ценности народа. Более значимыми становятся книги по истории нашей Родины, о ее славных победах, о вкладе России в мировую культуру. На передний план выходят книги о жизни замечательных людей нашей страны: о полководцах и сол-

датах, спасших Россию на полях сражений, о писателях, музыкантах, художниках, воспевавших ее в своих творениях. Особое место в круге чтения детей должны занять книги о природе России, о родном крае. Задача библиотекаря сегодня – осмыслить это духовное богатство и донести его до сердца детей. Всколыхнуть ребенка книгой, побудить его к сопереживанию, к творчеству, к осознанию своего предназначения – очень сложная задача, значительно более сложная, чем, ставшая привычной информационной работа и освоение новых технологий. Воспитание детей требует от библиотекаря душевной отдачи, нравственной высоты и большого педагогического мастерства.

Нельзя отрицать в деле духовно-нравственного воспитания роли этических знаний, нравственных постулатов. Так, книга педагога-гуманиста В.А.Сухомлинского «Как воспитать настоящего человека» (1990) вся написана в форме этических поучений (нравоучений, заповедей, законов, наставлений), касающихся понятий добра и зла, долга, чести, достоинства, служения и др. Их структура и содержание были определены Сухомлинским в результате длительной работы с детьми в Павлышской школе. Каждое его поучение имеет законченную форму и сопровождается авторскими размышлениями. Наставления, как известно, пронызывали «Жития святых». Этот жанр использовал Л.Н.Толстой. Не избегал его и Д.С.Лихачев. Известны его 10 заповедей, адресованных детям. Однако при всей ценности этических формул они проходят лишь через познавательную сферу личности и не способны регулировать поведение воспитанников. Можно знать и даже заучить нравственные истины, но если они не коснулись сердца, не приобрели личностный смысл, не стали убеждением, они не действуют. Неслучайно говорят: нравственности обучить нельзя. Упование на сознательность в сфере воспитания не решает проблемы.

Главную роль в духовно-нравственном воспитании может сыграть искусство, и первое среди них – художественная литература в ее лучших образцах, аккумулирующих в себе законы нравственности и воспевавших в образной форме ее ценности. « В литературных произведениях, - сказал автор книги «Художественная классика как средство духовного возрождения» (1996) В.А.Левидов, - заложен страхующий механизм для восстановления подрубленных корней духовности». Он назвал литературу щитом, который на протяжении веков своими гениями создавало человечество для защиты от всего негативного, им же творимого. Но этим щитом надо уметь воспользоваться. Главное из этих умений – эмоциональная реакция читателя, называемая сопереживанием, и интерпретация прочитанного. Если в науке истины даются в готовом виде, то в искусстве они индуктируются в сознании читателя. В своей Нобелевской лекции по этому поводу А.И.Солженицын поставил вопрос: «Кто сумел бы косному упрямому человеческому существу внушить чужие дальние горе и радость, понимание масштабов и заблуждений, никогда не пережитых им самим? Бесильны тут и пропаганда, и принуждение, и научные доказательства». И сам же на этот вопрос ответил: «Но, к счастью, средство такое в мире есть! Это – искусство. Это литература. Доступно им такое чудо: преодолеть особенность человека учиться только на собственном опыте...Искусство переносит целиком груз чужого долгого жизненного опыта со всеми его тяготами, красками, соками, во плоти воссоздает опыт, пережитый другими, - и дает усвоить его как собственный». Факты литературы воздействуют на эмоциональную сферу человека, заставляют его переживать. Переживания рождают самостоятельные мысли, закрепляемые в долгосрочной памяти, становясь принадлежностью души человека.

Духовно-нравственное воспитание не может осуществляться теми средствами, какими оперирует наука. Для его осуществления нужны методы, родственные искусству слова, отвечающему его эмоционально-творческой природе, способные реализовать развивающие возможности книги. Закончить разговор о духовно-нравственном воспитании средствами художественной литературы мне хочется словами философа из Екатеринбурга С.Н.Каташинских. Выступая на Всероссийской конференции «Чтение как система трансляции духовного и культурного опыта» (РНБ, 2008) он сказал: *«Духовные ценности, выраженные в образах, это по сути своей архетипы, ощущаемые сознанием, как нечто постоянное и неизменное для всех людей на все времена, как некое наследие воспоминаний предков, передаваемое в поколениях».*

1.5. Культура чтения: западные и российские подходы

В одном из выступлений о нравственности современной молодежи, патриарх Кирилл заметил, что в отличие от прошлого, когда литература, образование и воспитание формировали одни и те же ценности, нынче мы наблюдаем множественное дробление целостного идеала: в школе говорят одно, дома – другое, на

улице – третье, в прессе – четвертое. Ребенок воспитывается с «лоскутным» сознанием. Лоскутное сознание разрушает нравственность человека, разрушает и самого человека.

Приблизительно то же происходит нынче и с профессиональным сознанием библиотекаря. Под действием разных, а порой противоположных идей, касающихся целей библиотечной работы с детьми, как и педагогики детского чтения в целом, библиотекарь оказывается как рыцарь на распутьи: какую дорогу выбрать, куда идти, к какой цели стремиться? Он ощущает себя в тупиковой ситуации. Раздираемый противоречиями он или останавливается, или выбирает один из заданных путей, или, наметив свою цель, протаптыкает к ней собственную дорожку.

Многие из присутствующих на Международном семинаре «Чтение в системе социально-культурного развития личности», прошедшем в СПбГУКИ в последние дни июня 2006 года, обратили внимание на разницу в подходе к обсуждаемому предмету «Чтение» у зарубежных и российских специалистов. Докладчики из Швейцарии, Италии, Финляндии и США, говоря о чтении, все, как один, остановились на проблеме понимания текста, и вытекающей отсюда технологии текстовой деятельности школьников и студентов. Именно в понимании текста они видят высшую ступень культуры чтения. Повышение уровня понимания взяты ими в качестве показателя результативности применяемого для этой цели анализа текста и соответствующего мониторинга – отслеживания успехов учащихся в приобретении необходимых умений.

Что касается российских выступлений, то ключевыми здесь преимущественно были слова «культура», «духовность», «воспитание». На такой результат были нацелены и использованные ими методические приемы: упражнения, задания, вопросы. Разный подход к чтению определил и разное представление о его роли в социально-культурном развитии личности. Для западных специалистов чтение - это основа успешности образования, информационной и функциональной грамотности человека в целом. Применительно к школьникам чтение там всецело поставлено на службу «учись учиться». Российские же участники семинара, не исключая значения понимания текста, видели в чтении главным образом воспитательную, нравственную, творческую миссию. Разница существенная. Не удивительно, что среди уходящих с конференции библиотекарей и педагогов, можно было услышать разговоры, об образовавшейся у них «каше» в голове. Ясно было только одно – перед нами разные модели культуры чтения. Одну, традиционно российскую, я хорошо себе представляла. Она вырисовалась из того объемного материала, собранных мной читательских автобиографий и теоретических работ отечественных ученых, составивших вышедшую в 2006 году в издательстве «Школьная библиотека» хрестоматию «Школа чтения». Эта модель, относящаяся преимущественно к художественной литературе, имеет, по меньшей мере десятки, если не сотни граней. О ней пойдет речь ниже. В другой модели, я условно назвала ее «западной», предстояло разобраться. Это было важно еще и потому, что данная модель была положена в основу Международного тестирования школьников 2000 и 2003 годов, где наши участники, как известно, потерпели фиаско. Она положена и в основу создания в России «идеальной» школы, отвечающей европейским характеристикам, и в разработку Программы «Поддержка и развитие чтения в России» (2006). Этим же идеям была посвящена «Первая Всероссийская научно-практическая конференция «Открытое образование. Педагогика текста» (СПб 28-29 января 2010 года). Учитывать надо было и ориентацию современного российского образования на западную модель, и общее стремление к унификации критериев образованности. Я задалась вопросами: какое место «понимание» занимает в структуре восприятия, а текстовая деятельность в читательской деятельности в целом? Как соотносится эта модель с российской? Благотворен ли перенос западной модели на российскую почву?

Чтобы разобраться в этих и в ряде других вопросов, понадобилось самым тщательным образом перечитать книгу научного руководителя Европейского проекта «Международной Ассоциации чтения», создателя школ, отвечающим европейским характеристикам, профессора Н.Н.Сметанниковой «Стратегический подход к обучению чтению» (М, «Школьная библиотека» 2006). Помог также сборник статей российских участников этого проекта «Школа, где процветает грамотность» (М, «Школьная библиотека», 2005). Западная методология заложена также и в книгу Т.Г.Галактионовой «Успешное чтение» (2009). Все три книги освещают ту самую модель, которая и была продемонстрирована в выступлениях зарубежных специалистов на упомянутом мной семинаре «Чтение в системе социально-культурном развитии личности». Базовое понятие «Чтение» в этой модели трактуется как процесс извлечения из печатного текста информации. Считается, что это определение наиболее объемно, так как оно включает в себя чтение различных знаков. Уметь читать,- пишет Наталья Николаевна, – это значит: 1. определять тему; 2. членить речевое сообщение; 3. опре-

делять главную мысль; 4. устанавливать логику смыслового сообщения; 5. определять общее содержание смыслового сообщения. Рациональный подход к чтению заложен и в книгу «Успешное чтение». В той и другой на переднем плане работа с текстом, под которым понимается последовательность слов и предложений на страницах книги. В той и другой ключевым словом является «понимание». Образовательными целями ставятся: освоение приемов эффективной работы с текстом; способов графической организации информации; подходов к структурированию текста; формирование умений найти ключевые понятия, составить план. Все названные цели носят сугубо рациональный характер.

Согласно психологическому словарю *понимание* – это способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат. Понимание не следует отождествлять с знаниями (т.е. способностью человека усвоить и воспроизвести сумму сведений, в правильности которых он не сомневается), поскольку возможно знание без понимания. Понимание – предмет науки герменевтики. Не вдаваясь в подробности этой науки, скажем лишь, опираясь на мнение Л.Выготского, что суть понимания заключается в том, чтобы ориентироваться в пространстве текста. Понимание текста, по его рассуждению, подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации и в соединении их в том или ином соотношении, в придании каждому из них определенного веса и степени важности. Эту же мысль академик А.А.Леонтьев сформулировал так: понимание текста – это процесс перевода смысла текста в любую форму его закрепления, сжатую или развернутую. Оно может быть выражено и графически, в цифровых и иных обозначениях. Как бы то ни было, понимание – это сугубо мыслительный процесс, направляемый вопросами. Более всего в понимании нуждаются деловые, учебные, инструктивные и другие информационно насыщенные тексты. Не случайно Н.Н.Сметанникова, объясняя подросткам - читателям журнала «Крылья» - суть заданий на понимание текста статей журнала, упоминает компьютер. Это он потребовал исключительной внятности изложения, отчетливых формулировок, железной аргументации, продуктивной работы с большим объемом информации, графиками, схемами, таблицами, инструкциями.

Ведущую роль понимания текста в этом случае вряд ли можно оспаривать. Надо, очевидно, согласиться и со стремлением западных технологий добиться от читателей «правильного» понимания такого рода текстов, исключить разномыслие. Не вызывает возражения и результат, на который ориентирована западная модель – функциональная грамотность, т.е. умение пользоваться печатными текстами для бытовых, учебных и производственных нужд. Этот прагматичный, сугубо деловой результат логично вытекает из всей концепции понимания сущности чтения. На него и нацелена западная модель. Хороша она или плоха? На мой взгляд, она хороша в качестве минимума общения с текстом, несущим информацию. Овладеть техникой чтения и пониманием сути заложенного в текст сообщения крайне важно. Нет сомнения: этим минимумом должен овладеть каждый входящий в жизнь человек, иначе он не сможет существовать в цивилизованном обществе. Но если западную модель рассматривать с позиции гуманитарной, общекультурной, духовной, то она явно не удовлетворяет этим требованиям. Настораживает присущий ей нравственный нигилизм, исключая ориентацию чтения на воспитание душевных качеств личности. При анализе западных технологий формирования культуры чтения бросается в глаза игнорирование природы художественной литературы, которая не сводится к информации.

Остановлюсь на этом важном вопросе подробнее. Как известно, понимание в восприятии художественной литературы не играет основной роли. Не им определяется влияние искусства слова и не оно регулирует внутренний мир и поведение читателя. Вот что говорил по этому поводу выдающийся отечественный психолог А.Н.Леонтьев: «Подлинным и мощным регулятором является не значение. Не понимание. Можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначил термином «личностный смысл»». Привести к единому пониманию полноценное художественное произведение невозможно. Каждый читатель понимает его по-своему. И не поиски смысла в конечном счете определяют качество чтения художественного текста.

. Всем, кто хочет проникнуть в тайну влияния искусства на человека, я рекомендую прочесть книгу Ф.Шаляпина «Маска и душа» и задуматься, хотя бы, над такими строчками: «Как бы ни был хорошо нарисован автором персонаж, он всегда остается зрительно смутным... Самый искусный художник слова не может пластически объективно нарисовать лицо, передать звук голоса, описать фигуру или походку человека. На что величайший художник Лев Толстой, но пусть десять талантливых художников попробуют нарисо-

вать карандашом или писать кистью портрет Анны Карениной по заметкам Толстого – выйдет десять портретов, друг на друга совершенно не похожих, хотя каждый из них в каком-нибудь отношении будет близок к синтетическому образу Карениной. Очевидно, что объективной правды в этом случае быть не может, да и не очень уж и интересна эта протокольная правда». Преодолеть механическое и протокольное в восприятии искусства, по мнению великого русского певца, помогает воображение и чувство, обеспечивающие свободу понимания. Шаляпин собственной натурой почувствовал, что главное в искусстве – затронуть сердце и душу человека. Он восставал против всякого новаторства, убивающего суть искусства. Разве эта позиция не имеет отношение к восприятию художественной литературы?

Когда «понимание» относят к научному или учебному тексту – его можно принять, хотя и тут, как я думаю, не обходится одним пониманием. Мысль, заложенная в познавательном тексте, рождает собственную мысль читателя, она стимулирует появление гипотез, соотносится с имеющимися знаниями, побуждает к вопросам, сравнениям. Она может не только приниматься читателем как данность, но и оспариваться, развиваться. Это уже не просто понимание, а творчество читателя. Но не будем сейчас углубляться в затронутую тему. Примем за аксиому: в восприятии нехудожественных текстов пониманию принадлежит ведущая роль. Когда же технологию, применяемую к научной литературе, западные специалисты и те, кто следует их концепции в России, механически переносят на художественную, тут хочется кричать: «СОС!». Такой крик души я испытала, например, когда читала схему диалога с детьми о стихотворении А.Барто «Наша Таня громко плачет». В этой схеме даны вопросы и предполагаемые ответы на них. Кто? – «Таня, те, кто ее утешает, мячик». Где? Когда? – «В данном произведении. Как? – «На берегу реки «Танечка», «тише», «не плачь, «наша». О чем? – «О плачущей девочке, которая потеряла мячик». Зачем? «Помоги тем, кому плохо». Проблема? – «Стоит ли сразу плакать?». Пути ее решения? – «Не утонет в речке мяч». По мнению авторов этой технологии, в ней рассматриваются три вида информации в художественном тексте: фактуальная, концептуальная и подтекстовая. Если бы эта стратегия не подавалась как опыт передовой школы европейского образца, я бы посчитала, что речь идет о текстовой деятельности детей коррекционных классов.

Подобным образом стратегия текстовой деятельности осуществляется и в работе с подростками, о чем можно судить по вопросу к отрывку из повести Горького «Детство», где описывается картина пожара. Шестиклассникам на уроке ОБЖ предлагается ответить на следующие вопросы: Почему все испугались пожара? Кто правильно ведет себя во время пожара? Почему важно знать правила поведения на пожаре? Какие меры предосторожности надо соблюдать? А где еще можно найти материал о пожарах? Пять вопросов – и ни одного о пережитых чувствах детей. Как видим, классический художественный текст в данном случае принимается за деловую инструкцию поведения на пожаре. Как исключение, такой вариант допустим, но он явно недостаточен, когда речь идет о художественном тексте. Я бы не стала выдавать его за положительный опыт формирования культуры чтения, который, якобы пробуждает у детей интерес к чтению. Пусть простят меня создатели опыта, но я не могу в это поверить. Данная стратегия противоречит природе искусства, одним из видов которого и является художественная литература. Как учебная деятельность она, возможно, и вызывает у детей чувство успеха, но как регуляция чтения художественной литературы, эта деловая стратегия уводит детей от искусства, ломает естественное чувственное восприятие.

Мой критический взгляд на западный алгоритм текстовой деятельности, примененной к художественному произведению, совсем не означает, что в целом их модель обучения культуре чтения несостоятельна. При отсутствии гуманитарной направленности в западной методике есть много достоинств и концептуального характера, и частных педагогически оправданных находок, к которым нам надо приглядеться и творчески использовать.

Прежде всего заслуживает поддержки взгляд на чтение как на базовый компонент учебной деятельности, обеспечивающий успех школьника по всем учебным дисциплинам. Без чтения – нет образования. Этот тезис ставит чтение в центр деятельности всех учебных заведений, придает формированию культуры чтения методологическое значение.

Одна из важных особенностей западных технологий чтения – деятельный характер и ориентация на достижения и успех. Обучая детей чтению, им не дают скучать. Их включают в разнообразные виды интеллектуальной работы, где один вид сменяется другим. В результате дети не устают и получают удовольствие от такого обучения. Система умственного труда учащихся, названная парадигмой «Изучающее чтение», разработана детально и целесообразно. Здесь выписки, и тезисы, проблемные вопросы и перекодирование

текста в графические схемы, здесь и презентация собственной работы читателя и ведение дневниковых записей, сжатие и развертывание текста, распознавание его видов и многое, многое другое. Не удивительно, что дети, в результате начинают лучше учиться, работать с информацией, усваивать учебный материал.

Привлекателен в западной технологии обучения чтению ее интерактивный, диалоговый характер, в котором ребенок - субъект деятельности, а не ее объект. Эта технология предусматривает и реализует обучения речевой деятельности, предтекстовое и послетекстовое обсуждение книг, дискуссии, дебаты, размышления вслух при выполнении заданий.

И еще на одно положительное качество западных технологий формирования культуры чтения хотелось бы обратить внимание. В ней большое значение придается рефлексии читателя, то есть его самооценке, его размышлению над тем, чего он достиг в результате той или иной деятельности. В этой связи большую роль играет технология, названная «Портфель», позволяющая включить самого читателя в оценочную деятельность собственных успехов. Данная технология направлена на развитие самоуправления своей учебной, в данном случае - читательской деятельности. В реальной учебной ситуации Портфель – это папка, куда учащийся складывает свои работы в области чтения. По ним можно судить о прогрессе читателя. Единицами сбора материала в Портфель могут быть творческие работы, проекты, планы, схемы, диаграммы, отзывы и др. Портфель является мотивирующим фактором чтения. Он стимулирует наблюдение и анализ за собственным ростом, развивает рефлексивное мышление, формирует ответственность за результат своей работы.

Очень интересно в педагогическом отношении разработан проверочный лист по написанию читательского отзыва о прочитанной книге. Лист состоит из вопросов, на которые надо ответить «да» или «нет». Вот некоторые из них:

Есть ли у меня вступление?

Даю ли я название книги?

Называю ли я автора книги?

Объясняю ли я, почему выбрал именно эту книгу для чтения?

Даю ли я сведения об авторе?

Определен ли у меня жанр книги?

Названы ли герои?

Высказываю ли я в общих чертах мнение о книге?

Называю ли я тех, кому эта книга могла бы понравиться?

В плане рефлексии читателя по отношению прочитанной книги созвучны рубрики читательского дневника, разработанные в Великобритании. Приведем из него лишь итоговые формулировки, стимулирующие размышления читателя относительно собственных достижений: Я прочитал (название книги), Я научился, Я познакомился, Я участвовал, Я получил удовольствие, Я сделал. Я создал. Я развил.

Нами названо много достоинств зарубежной модели культуры чтения и технологии ее формирования. Но как говорит французская поговорка: в каждом достоинстве есть свои недостатки, в каждом недостатке есть свои достоинства. Об одном недостатке, касающемся культуры чтения художественной литературы уже было сказано. Как русскому читателю мне бросился в глаза и другой: свойственный Западу рационализм и прагматизм в полной мере отразился и на модели, и на технологии чтения. Из читателя готовят двигателя технического прогресса, способного взять на себя ответственность за создание и использование мощных технологий XXI века. Как я уже ранее отметила и повторю снова, на формирование нравственных душевных качеств личности, что так важно для русского менталитета, эта модель явно не рассчитана. Наша модель чтения в этом отношении значительно выигрывает. Там, где Запад в формировании читателя останавливается (функциональная грамотность), Россия только начинает. Показательно в этом плане сравнить структуру приведенного выше читательского дневника британского школьника, носящего сугубо деловой характер, с вопросами книжной закладки, разработанной в Петербурге и использованной в ряде детских библиотек, в которой читателю предлагается от имени «Я» рассказать не о том, что он сделал, а о том, что он пережил, кому посочувствовал, что ярко представил, над чем задумался, что вспомнил, с чем согласился или не согласился, где взгрустнул, как бы продолжил прочитанную книгу. Если культура чтения на Западе

строится на мыслительной деятельности читателя и на тренировке его ума, то исконно русская модель прибавляет к этому и ставит в центр духовно-нравственный аспект. Наша модель по сравнению «изучающего» чтения, принятого на Западе за основополагающее, значительно более сложная. Она затрагивает не только интеллект читателя, но всю сферу его сознания, включает в работу все органы чувств. Не столько сам текст интересует читателя, когда он погружен в книгу, сколько жизнь заключенная в тексте, которая вовлекает его и рождает гамму всевозможных переживаний.

Как уже было отмечено, российскую модель культуры чтения в ее полноте и красках мы увидели, готовя Хрестоматию «Школа чтения», куда вошли несколько десятков читательских автобиографий выдающихся деятелей русской культуры и несколько теоретических работ отечественных ученых. Назову некоторые черты восприятия, наиболее характерные для российского читателя:

- высота гражданских устремлений, рождаемых в процессе чтения великих книг..
- способность откликаться на мысли и чувства персонажей своими чувствами и мыслями;
- яркость воображения, создание субъективно окрашенных образов и представлений;
- эмоциональная включенность в события, изображенные в книге, сопереживание судьбам персонажей;
- идентификация себя с литературными героями, нахождение общих и различных черт;
- возникновение жизненных ассоциаций: от книги - к реальности, от реальности – к книге;
- пристальное внимание к внутреннему миру человека;
- создание идеалов нравственных достоинств человека;
- библиотерапевтический, гуманизирующий эффект чтения;
- чуткость к слову, его многозначности, свежесть и непосредственность восприятия;
- склонность к перечитыванию полюбившихся книг;
- стремление к собственной пробе пера;
- потребность делиться своими читательскими впечатлениями с другими;

Перечисленными качествами не исчерпывается творческий характер чтения, но и их достаточно, чтобы увидеть многогранность российской модели чтения. Важно отметить, что именно наличием названных качеств определяется нравственное и гражданское влияние полноценной книги на читателя. Чтобы привести чтение в соответствие с традиционной российской моделью, нужна не столько технология, ориентированная на формирование умений и навыков, сколько высочайшее педагогическое мастерство, нацеленное на развитие личности, ее творческого и духовного потенциала. Овладеть западным алгоритмом чтения значительно легче, чем воспитать достойного человека. Говоря об этом, с горестью надо признать, что подлинное педагогическое мастерство формирования культуры чтения детей уходит в последнее время из наших библиотек. Оно подменяется информационными технологиями, упрощается, примитивизируется. Как сказал недавно поэт Андрей Дементьев, нам надо вновь учиться воспитывать детей полноценной книгой. Вот почему, нам как хлеб нужен нынче не просто библиотекарь, а библиотекарь-педагог в высоком его значении.

Пересадить на русскую почву западную модель с ее информационной однозначностью и технологией текстовой деятельности, означало бы упростить, принизить ту высокую духовность российского чтения, которая традиционно присуща нашей нации. О читательском таланте русских людей, о формировании творческого чтения существует огромная литература. (Из последних изданий о воспитании в ребенке талантливого читателя назовем книгу «Как воспитать талантливого читателя» И.Тихомировой (2009), пособие Э. Гуткиной «Дети и стихи»», а также переиздание в 2005 году книги Л.И.Беленькой «Ребенок и книга»). Западная модель может служить нам как важное дополнение к традиционной, как начальный этап формирования культуры чтения. Усвоение информационных технологий нашими юными читателями будет содействовать их успеху на последующих международных тестированиях качества чтения (РИЗА), станет гарантом того, что они займут место, достойное России. Цель нашей модели чтения - вырастить не только интеллектуалов западного образца, но гуманного, творческого, интеллигентного человека, гражданина своего отечества.

Из всего сказанного можно сделать вывод. Западная и российская модели культуры чтения не противоречат, а взаимно дополняют и обогащают друг друга. При внимательном изучении той и другой «лоскутное» сознание, о котором говорил Патриарх Кирилл, преодолевается. «Лоскуты» укладываются в систему. Наша задача не подменять российскую модель западной, к чему имеется тенденция, а умело совмещать их, интегрировать, как это делают японские библиотечные специалисты. Информационные технологии нужда-

ются в гуманитаризации, в свою очередь гуманитаризация должна органично соединиться с информационными технологиями. России нужна такая политика в области формирования культуры чтения, которая бы увязывала между собой традиционные ценности, без которых Россия теряет свою самобытность, и западные ценности, без которых в России нет прогресса.

1.6. Руководство чтением в контексте российских традиций. Российские традиции развивающего чтения

«Каждый культурный подъем связан с обращением к прошлому»
(Д.Лихачев)

Сегодня, когда в теорию и практику педагогики детского чтения вторглись западные технологии, олицетворяющие идеи рационального, сугубо делового и информационного чтения, самое время продумать черты, присущие нашему отечественному чтению, отвечающих российскому менталитету и духовным традициям, понять, что мы приобретаем и что теряем с приходом иной системы ценностей в эту гуманитарную сферу. Созданные на Западе Национальные программы чтения преимущественно ориентированы на формирование функциональной грамотности населения – умение писать и читать, добывать информацию для выполнения бытовой и производственной необходимости. Функциональная грамотность в своей основе прагматична и носит применительно к чтению потребительский, сугубо информационный характер. Она не принимает в расчет субъективный мир читателя: чувства, образы, ассоциации. Из ее поля зрения выпадает художественная литература как вид искусства. Что касается российской культуры, то она по своей природе духовно-нравственная. Гольй прагматизм ей изначально чужд. Еще Ушинский говорил, что грамотность тогда только является приобретением для русского человека, когда укрепляет в нем нравственный элемент, возвышает его духовно. В этой связи полезно приглядеться к опыту детского чтения как к родоначальнику читающей России в целом, тесно связанному с опытом поколений, с корневой системой национальной культуры. Благодаря импринтингу – впечатыванию в мозг ранних, окрашенных положительными эмоциями, впечатлений, идущих от звуков родного голоса матери и остающихся в памяти до конца жизни, влияние чтения на ребенка сильнее, чем на взрослого.

Достижения в той или иной сфере принято мерить по ее вершинам – именно они, как говорил Дмитрий Лихачев, - «возвышаются над веками и создают горный хребет культуры». Вот почему особую ценность для понимания самобытности руководства детским чтением, как и самого чтения в России, имеет опыт детского чтения выдающихся людей России – цвета ее нации.

В анализе собранных мной и помещенных в хрестоматию «Школа чтения» (2006) воспоминаний о своем детском чтении известных отечественных писателей, актеров, художников, ученых 19-20 веков, я попыталась уловить нечто общее – национальные черты их взаимодействия с книгой, выходящие за рамки функциональной грамотности.

Россия – страна традиционно литературоцентричная. Литература, особенно художественная, была для русского человека своего рода Библией, способом бытия, формирующая самую жизнь. Это отношение через семейные чтения передавалось из поколения в поколение.

Если говорить в самом общем виде, то черты чтения российских читателей в детстве во многом совпадают со свойствами самой русской литературы, с ее «сверхлитературным» характером, который поэт Евтушенко выразил словами: «Поэт в России больше, чем поэт». В той мере, в какой литература в России больше, чем литература, в той мере и чтение в ней больше, чем общепринятая функциональная грамотность, заложенная в Международный стандарт качества чтения. Так же, как в литературе, Россия в чтении нашла свое самое полное и глубокое выражение. Чтение оказалось главным способом существования русской души, сосредоточием культуры, способом возвышения нации над прагматичностью и повседневностью быта. Оно открывало в самом читателе такие стороны личности, о которых он часто и не догадывался: повышенный интерес к человеку, способность к сопереживанию, побуждение к самовыражению и самостоятельному мышлению.

На первом месте в обеспечении влияния искусства на русского читателя стоит *эмоциональная заражаемость*, как ответная реакция на образное слово, рождающее в сознании зрительные, звуковые, пространственные представления. Характерно в этом отношении название первого российского журнала для

детей Н. Новикова «Детское чтение для сердца и разума» (1775), где на первое место поставлено «сердце». *«Пережить творение поэта, - считал один из великих читателей России В.Г.Белинский, - значит, переносить, переживать в душе своей все богатство, всю глубину их содержания, переболеть их болезнями, перестрадать их скорбями, переблаженствовать их радостью, их торжеством, их надеждами»*. Его собственная реакция на литературные произведения – реализация этой мысли. Ему как читателю была присуща не только сила чувств, но и их «разгул» - богатство оттенков – от смеха, радости, до глубокой грусти, жалости, сострадания, тоски. Названные критиком эмоциональные черты чтения в наибольшей степени проявлялись у детей. На будущего писателя Виктора Розова, например, когда он был подростком, произведения Достоевского действовали так ошеломляюще, что он не мог усидеть на месте и прыгал, чтобы успокоиться. Говоря о чувственном характере восприятия российского читателя, надо отметить, что этот характер распространялся не только на отечественную, но и на зарубежную литературу. Достаточно напомнить отношение А.И.Герцена к произведениям Шиллера: *«Сколько слез лилось из глаз моих на твои поэмы! Какой алтарь я воздвигнул в душе моей!»*.

Включение эмоций в восприятие художественного произведения создавала иллюзию личной причастности читателя к сюжетным коллизиям книги. Он испытывал отношение к героям книги как к живым людям. Ребенок стремился воздействовать на события не только в мыслях, он продолжал и трансформировал книгу в играх, рисунках, в поведении, во внешнем облике. Он даже наружностью и привычками старался быть похожим на полюбившегося героя. Евгений Шварц, например, будучи ребенком, создавал театр понравившейся книги, где стремился проиграть, примерить к себе образ того или иного персонажа с соблюдением всех внешних атрибутов. В слиянии читателя с героями и заключалась главная притягательная сила чтения.

Эмоциональность в сочетании с доверчивостью к тексту и соучастием в жизни персонажей обуславливали долговечность книги в духовной биографии читателя. Читательские впечатления детства «вжигались» (выражение В.Вересаева) в душу, влияли на характер и поведение молодого человека. Они входили, как говорил Гоголь, в «жизненный состав», иногда определяя профессиональную судьбу человека. Желание самому писать, рисовать, импровизировать, познавать, изобретать рождалось у них именно в процессе детского чтения. Пройдя школу сотворчества вместе с авторами книг, у читателей возникала потребность в собственном творчестве.

Столь сильное влияние книги в детстве было обусловлено еще и тем, что книга пробуждала самосознание российского подростка. А там, где зарождалось самосознание, там зарождалось и самовоспитание, поиски и открытие нравственных достоинств человека. И.Бунин дивился: *«И как уже различала, угадывала моя душа, что хорошо, что дурно, что лучше и что хуже, что нужно ей и что не нужно ей!»*. И не только различала и угадывала, но и закрепляла за собой все доброе и отторгала все злое, или как говорил Аксаков: *«рождала презрение ко всему низкому и подлому и уважение к честному и высокому»*.

Способность русского читателя находить в себе сходство со всеми характерами и персонажами, видеть в них живых людей, доверяться автору, «принимать к сердцу чужие печали и радости» (Чуковский), ценить «честное и высокое» породила явление *библиотерапии*, названное так и обоснованное Н.А.Рубакиным. Психологически это явление объясняется перенесением жизненного интереса от себя на другого. Переживая в процессе чтения человеческие страдания и радости, разделяя мысленно их, человек внутренне закалялся, получал опыт преодоления жизненных трудностей, умение жить в обществе по законам толерантности и взаимопонимания.

Отличительная черта русской литературы – ее глубочайший психологизм. Эта черта обусловила привитие с детства у российских читателей *интереса к внутреннему миру* человека. Углубленность во внутренний мир персонажей, способность пережить разные психологические состояния, открывала юным читателям сложность окружающих их людей, ценность любой человеческой личности. Великая литература вызывала у юного читателя ощущение человека как единственного в мироздании, который никого не повторяет и никогда не повторится. Не случайно Герцен в «Записках одного молодого человека» цитирует немецкого поэта Гейне: *«Каждый человек – есть вселенная, которая с ним родилась и с ним умирает; под каждым надгробным камнем погребена целая всемирная история»*. Это ощущение сложности человека, осознание его неповторимости, помогало растущей душе бережно относиться к людям, страховало от проявления жестокости и унижения по отношению к другим.

Нельзя не коснуться еще одного элемента культуры чтения российских читателей - философского умонастроения. Открытие «умственных наслаждений» было характерно для юношеского чтения. К философским поискам подталкивала сама русская художественная литература, о которой философ В.Ф.Асмус сказал: «Редкая литература в кругу литератур мирового значения представляет пример такой тяги к философскому сознанию жизни, искусства, творческого труда, какой характеризуется именно русская литература».

Говоря о национальных чертах культуры детского чтения 19-20 веков, нельзя не заметить такого качества, как желания читающих детей разделить свои читательские впечатления с другими. С отцами любили разговаривать о чтении писатели Вересаев, Мамин-Сибиряк, художник Бенуа, с другом делил свои читательские переживания Герцен, дневнику доверяли сокровенные мысли, будущая меценатка М.К.Тенишева, актриса Н.Выгодская. Читательское творчество перешло у этих людей со временем в мемуары, в собственное литературное, художественное, актерское творчество.

Мы назвали лишь несколько, наиболее характерных черт чтения российских детей, которое становилось ключом к чтению на все последующие годы. Все эти черты можно назвать общим словом *рефлексия* – субъективно окрашенной реакцией на образное слово. Характерным свойством этой реакции является двойственность, которую Мариетта Шагинян выразила в формуле «*получаю-отдаю*». Читая, ребенок не только получает из книги новые знания и новые образы, он отдает книге свои мысли, чувства, представления. «Мотор развития» в этом случае находится как в произведении, так и во внутреннем мире читателя. Это единство получения-отдачи и обогащает читателя, доставляет ему наслаждение. В нем, очевидно, и скрыта та духовная сила чтения, которая для России является зерном ее национальной культуры.

Составители Российской программы «Чтение», осмысляя ее цели и задачи, учитывая международные стандарты, позволяющие идти России в ногу с развитием цивилизации, не должны были игнорировать традиции в этой области, которые с максимальной отчетливостью проявились в детском чтении. Освоение национальных традиций культуры чтения и достижений в этой области должно быть заложено в Стандарт школьного образования, в программы ДОУ, в стандарты профессионального образования педагогов и библиотечарей, в просветительскую деятельность среди родителей. Должна быть усилена психологическая составляющая в осмыслении природы чтения. Если мы хотим сохранить отечественную культуру, нам надо чаще оглядываться на наших великих предшественников и ориентироваться на их высоту. Отрыв от национальных корней русской культуры чтения может обернуться огромной потерей для будущего России.

1.7. Библиотечная педагогика и урок литературы сегодня

«Если школа не привила ученику любви и потребности в книге, значит, она ничего не дала ему, и человек ушел в жизнь с пустой душой»
В. Сухомлинский.

Еще в 70-х годах величайший гуманист XX века Альберт Швейцер в своей книге «Культура и этика» говорил: «*В современном преподавании и современных учебниках гуманность оттеснена в самый темный угол, как будто перестала быть истиной, что она является самым элементарным и насущным при воспитании человеческой личности*». Сказанное еще в большей мере относится к современному состоянию преподавания литературы в школе, которое, как мы уже говорили, превратилось в бездушное натаскивание школьников на ЕГЭ, начиная с младших классов. Школьными методистами открыт закон: провоцирования школой отвращения у детей к чтению. Это отвращение как раз и вызывает классика, входящая в учебные программы. Место ее в свободном чтении занимает развлекательный литературный ширпотреб, не требующий от читателя ни умственного, ни эмоционального напряжения. В результате для ребенка безвозвратно утраченным оказывается нечто органически необходимое для его развития.

Праздность в общении ребенка с книгой, которую он сам выбирает для свободного чтения, не редко поддерживается в библиотеке. Вместо того, чтобы стимулировать интеллектуальную жизнь детей, сама библиотека начинает содействовать бездумному развлечению детей, заманивать их в библиотеку легковесностью своих мероприятий. Первокласная детская литература стоит тем временем на полках непрочитанная, отгороженная от читателя плохим преподаванием, дурными книгами и библиотечным безразличием к

тому, что выбирают для свободного чтения дети. Великие духовные богатства классической литературы, сосредоточенные в библиотечных фондах, не ставятся многими библиотекарями на службу гуманизации и нравственности детей. Они выводятся из употребления. Неразличение ценностей становится важной проблемой для самой библиотеки. Сказывается отсутствие профессиональной рекомендательной библиографии для детей, в природу которой заложено стремление соблазнить чтением лучших книг. Сказывается и нынешний акцент в работе библиотеки на передачу детям утилитарных знаний, на обучение работе с машиной. Этот рациональный, подчас технократический процесс, все время совершенствуется, о нем много пишут, в то время как проблема «передачи» нравственных ценностей, сосредоточенных в лучших произведениях для детей, теоретически не разрабатывается и держится в основном на практическом опыте отдельных библиотекарей-педагогов. *«Когда библиотекари отступают от гуманитарных принципов в своей работе, их деятельность начинает напоминать конвейер, с которого сходят серийно умы, созданные только для того, чтобы наполнять их сведениями утилитарного характера»* - пишет В.А.Левидов в своей книге «Художественная классика как средство духовного возрождения».

Учитель года России 2006 - преподаватель русского языка и литературы математической школы №37 города Череповца Андрей Успенский - когда его спросили: «Чему вы учите своих подопечных?», ответил так: *«Я их не учу литературе. Это не тот предмет, который надо учить. Не требую от учеников формулировок типа: что такое нигилизм, каков принцип построения романа «Война и мир»... Вообще не учу, мы на уроках разговариваем о литературе. Это своего рода тренировка души»*. Лучшим результатом своего метода он считает, *«когда ученики после уроков читают произведение, которое обсуждали в классе»*. На вопрос: Не мешает ли математический уклон школы, в которой учатся большинство мальчиков, любви к чтению, - Андрей Успенский ответил: *«Учителя математики дают системное понимание жизни, а я это все одухотворяю»*. Интервью с Учителем года России опубликовано в журнале для юношества «Крылья» (2006, № 11) под рубрикой «Метод победителя», где сам учитель назван новым национальным героем.

Хочу обратить внимание читателей: разговор о литературе, пробуждающий интерес к ней в наше время – время массового отторжения учеников от программного чтения, возведен в ранг героизма. А героизм, как известно, не рядовое явление. А что же представляет собой рядовое явление в нашем уроке «Литература» и как оно отражается на отношении нынешних детей к книге и чтению? Задавшись этим вопросом, я обратилась к учебникам по литературе и учебным пособиям по подготовке школьников к Единому государственному экзамену как к итоговой аттестации выпускников. Своими размышлениями по этому поводу я и хочу поделиться. Очень помогли мне в моих размышлениях статьи известного учителя словесника Л. С. Айзермана «Пятьдесят лет спустя» (Литература в школе 2006, № 6,9, 2007 № 1) и «Я не виноват, но все же все же». Педагогическая драма в восьми действиях» (2009, №№ 4.5.6) и его книги последних лет, чтение которых совпало со знакомством с опытом Андрея Успенского.

Пятьдесят лет Л.С. Айзерман сражается с той схоластической методикой литературного образования, отдельные черты которой давали о себе знать еще в советское время, но окончательно эта методика утвердилась и дошла до своего апогея, олицетворенного в ЕГЭ - в наши дни. Пятьдесят лет учитель, он же методист и ученый, на счету которого 21 книга, около 200 журнальных и свыше 100 газетных статей, идеи которого были поддержаны в свое время К.Чуковским, А.Твардовским, Ф.Абрамовым, В.Сухомлинским, В.Быковым и оказали колоссальное влияние на теорию и практику формирования культуры чтения художественной литературы в стране, сегодня приходит к выводу полного краха предмета «Литература» в школе, а вместе с этим - чтения детьми изучаемой классической литературы. Цель преподавания литературы, какой она, по мнению Л.С.Айзермана, должна быть - это процесс движения: соразмышления, сочувствия, сопереживания над страницами прочитанных книг, сопровождающийся сопоставлением разных точек зрения, в споре, в обсуждении. В определении цели уроков литературы он исходит из формулировки, данной в свое время Марией Рыбниковой - классиком методики преподавания литературы в школе и литературного воспитания в целом: *«открывать глаза и окрылять сознание – вот задача всех школьных уроков»*. Главный герой урока при этом - сам ученик во всей полноте его мыслей и чувствований, который на уроке постигает чужое пространство произведения как свое, входящее в его жизнь, влияющее на его понимание себя в мире и мира в себе, формирующее умение понимать язык искусства, воспитывающий читателя. Живое слово Л.С.Айзермана на уроке литературы, услышанное сотнями, а может быть и тысячами учеников (он все 50 лет учителствует), и не меньшим количеством учителей-словесников, читавшим его книги, осталось не услышанным чиновниками из РАО, взявшим на себя право вершить судьбу этого предмета в школе, одно

упоминание о котором вызывает у нынешних школьников аллергию. Цель нынешних школьных уроков литературы, как бы ее красиво не декларировали сотрудники Российской академии образования – экзамен, содержание которого вступило в полное противоречие с природой самой литературы, ориентированной на переживание, на читательскую рефлексивность, на адекватное возрасту индивидуальное восприятие прочитанного. Экзаменационное тестирование по своим задачам прямо противоположно этой ориентации: его идеальный результат – унификация восприятия. Правильными считаются абсолютно одинаковые, лишенные всякого личностного начала ответы. Загоняя литературу в контрольно-измерительное ЕГЭ, школа убивает ее в сознании детей. При нацеленности уроков литературы на тестирование, в основу которого положена лишь литературная осведомленность школьников: знание ими литературных фактов, названий произведений, имен авторов и литературных героев (что легко можно выявить из справочников и энциклопедий, не обращаясь к самим художественным произведениям) – внутренний мир ребенка остается незатронутым. Читать школьнику первоисточники при таких требованиях становится излишним. Его жизненные интересы с направленностью урока в данной ситуации не пересекаются. Собственные мысли по поводу прочитанного, чувства, образы, представления, вызванные произведением, остаются не востребованными и не реализованными. Вопросы, какие задаются на уроке о литературных произведениях, подростка как личность не волнуют, ибо они не связаны с его актуальными жизненными задачами. Мотивации чтения, вызванной потребностью души, в этой ситуации не происходит. Как призналась автору статьи «Пятьдесят лет спустя» учительница из Сибири, лишь 30 процентов школьников, по ее наблюдениям, читает нынче программную литературу. Такова участь «изучающего» чтения. Не случайно, классическая литература во многих библиотеках оказывается сегодня в запасниках.

Отголоски школьного литературного тупика мы, библиотекари, ощущаем каждый день. Это на наших книжных полках собираются и выдаются детям по их просьбе пособия, заменяющие чтение литературных первоисточников, обуславливающие их нечтение. Мы собственноручно вручаем им орудия, убивающие интерес к лучшим образцам художественной литературы. Среди таких пособий готовые сочинения, сборники с краткими пересказами произведений русской классики, шпаргалки по русской литературе, методички по подготовке к ЕГЭ. Только одних названий такого рода руководств можно насчитать сотни. Центр их тяжести – перемещение от слова «чтение» к слову - «экзамен», от литературы - к дайджестам. Данные пособия с одной стороны отражают трагедию преподавания литературы в школе, с другой еще больше усугубляют ее. (Состояние преподавания литературы в школе сказалось на неразличении ценности подлинных произведений и их кратких пересказов не только детьми, но и взрослыми. Так, Заочный круглый стол «Нечтение – личностное дело или угроза обществу», прошедший в библиотеке «Фолиант» №18 г Тольятти, выявил людей, которые говорят: *«Кто же будет обременять себя чтением целого произведения, когда есть «выжимки»*).

Отголоски школьного литературного образования мы видим и в репертуаре чтения детей. От года в год читательский спрос детей на досуговое чтение становится все более примитивным. Книга и чтение все значительнее отдаляются от жизни школьников с их реальными потребностями, связанными с вхождением в социум и адаптацией в нем. Из средства воспитания и формирования самосознания читателя, каким исконно считается литература, книга в ее массовых вариантах превращена в чтиво, в средство бездумного досуга, развлечения, отключения растущего человека от жизненных проблем. Выявляется закономерность: чем более усугубляется формализм школьного преподавания литературы, тем ниже становится уровень реального круга чтения детей, который наглядно проявляется в записях их читательских формуляров.

А начинает проявляться эта закономерность еще в младших классах, на уроке «Чтение», которое по существу, становится уроком не приближения к книге, а отчуждения от нее. Следуя указаниям методистов из РАО, учитель начальных классов, часто не сознавая, усиленно практикует у детей негативное отношение к чтению, делает все, чтобы интереса к чтению не возникло у них ни теперь, ни в последующие годы. Известный школьный методист Н.Н.Светловская вывела даже закон «провоцирования обучением нежелания школьника читать». Как этот закон проявляется и реализуется на практике в младших классах, показано в учебном пособии того же автора «Обучение детей чтению. Практическая методика» (2001), созданном в соавторстве с Т.С.Пиче-Оол и адресованном будущему учителю начальной школы. К этому учебнику стоит присмотреться внимательно, ибо в нем отражена методология отторжения детей от чтения, с последствиями которой нам, библиотекарям, приходится сталкиваться ежедневно.

Основа этой методологии заложена в самом определении понятия «Чтение». Оно дается в первом параграфе книги, названном «Что такое чтение». Прочитаем это определение: «Чтение – это беседа книги с читателем, а не наоборот». Беседа в данном случае из диалога, предполагающего прямую и обратную связь собеседников, превращена в монолог автора, не допускающего проявления ответной реакции читателя («а не наоборот»). Можно было бы принять это определение просто за неудачное, если бы оно не было выделено жирным шрифтом как особо значимое, на котором базируется вся последующая методическая система обучения детей чтению. Предлагаемая система односторонней связи читателя с книгой, всецело идущая от авторского монолога, лишает права ребенка высказывать свое собственное понимание прочитанного произведения. Задача школьника при таком понимании сущности чтения – лишь воспроизвести, репродуцировать вслух или про себя содержание текста, к нему лично никакого отношения не имеющего. При таком характере обучения чтению ребенок – лишь объект читательского развития, а текст – лишь средство информации. Не удивительно, что именно с приходом в школу многие дети теряют интерес к книге, который был пробужден у них в дошкольном детстве. Показательно в этой связи высказывание одного юного петербуржца, которое мне уже как-то доводилось приводить: *«Раньше, еще до школы, я любил читать, и мы с мамой прочитали много детских книг, они у меня до сих пор остались в памяти. Но как только я пошел в школу, я перестал любить это занятие. Особенно я ненавижу анализировать текст. И я сказал себе: вообще не буду читать»*. Под этим высказыванием могли бы подписаться сотни тысяч наших школьников.

В данной односторонней модели чтения, нацеленной на анализ изучаемого текста с соответствующим перечнем вопросов-заданий, особенно «не повезло» эмоциям, тем самым эмоциям, на которые и рассчитана литература и более всего русская, названная писателем Горьким «самой сердечной в мире». Эмоции, сообщаются и с природой чтения. Способность пожалеть от души вымышленное лицо или порадоваться за него Лев Толстой назвал самой главной способностью читателя художественной литературы. В методической системе, разработанной в учебном пособии «Обучение детей чтению», эмоции ребенка поставлены на последнее место – после запоминания, пересказа, анализа и оценки текста. Школа, таким образом, с первого класса преграждает литературе путь к сердцу читателя и возводит это в закон. Надо ли удивляться кризису детского чтения в нашей стране, опасные последствия которого мы пожинаем в виде так называемой негативной идентичности школьников: наркомании, преступности, бродяжничества, языковой и нравственной деградации. Литературная классика, лишенная обратной связи с читающим ребенком, становится бессильной противостоять деструктивным явлениям, происходящим в детской среде и обществе в целом.

Вековым опытом литературного воспитания установлено, что чтение только тогда становится внутренней потребностью человека, когда оно проходит через эмоциональную сферу личности и индуцируется в ней. Когда в процессе чтения, следя за судьбой героя, ребенок страдает и радуется за него, когда эти горести и радости он переживает сполна, когда в чужом он узнает свое, когда почувствует неповторимую прелесть тревоги сердца и исканий собственной мысли – только тогда и может возникнуть любовь к чтению. Чтобы в школе утверждался противоположный ныне действующему «закон провоцирования **желания читать**», надо исходить именно из субъективной значимости чтения для личности ребенка. Сам феномен чтения должен пониматься как диалог писателя с читателем, в котором читатель имеет право на реализацию обратной связи и с автором, и с его героями, диалог, в котором фразы «Я думаю», «На мой взгляд», «Мне понравилось» были бы не только естественны, но и стимулировались учителем. Если воспользоваться лексикой авторов учебного пособия «Обучение детей чтению», то определение понятия «Чтение» надо бы сформулировать так: **«Чтение – это беседа книги с читателем и наоборот»**.

Суть чтения как прямой и обратной связи с текстом в формулировке «получаю-отдаю» представила писательница Мариетта Шагинян, много размышляющая о природе чтения. Оказывается, - объясняла она, - чтобы книга вам дала – вы ей сами должны дать. А начинается отдача с «думы» читателя, которую он отдает книге. От книги – читателю, от читателя – книге. *«Происходит вот что: по мере углубления в книгу вы начинаете давать ей все больше и больше, увеличивая свою отдачу за счет получения, как сыплющийся песок в песочных часах. Но все увеличивающаяся отдача, то есть все более умное и глубокое ваше проникновение в книгу, как внезапно перевернутая склянка песочных часов, где от поворота весь как бы высыпавшийся от вас песок в книгу, оказывается снова наверху, превращается в получение – отдача становится получением»*.

Но какой эмоциональной отдачи, кроме негативной, можно ждать от школьника, когда для анализа лирических стихов, самого эмоционально насыщенного рода литературы, предлагается перечень формальных вопросов, состоящий из 14 пунктов. Назовем некоторые: «Композиционное своеобразие. Особенности строфики», «Образный ряд стихотворения», «Лексический строй стиха», «Особенности поэтического синтаксиса (обращения, восклицания, риторические вопросы, инверсии)», «Приемы звукописи», «Размер стихотворения, его смыслопорождающая функция (двусложные и трехсложные размеры, дольник, тонический стих). Музыкальность стиха», «Смысл названия стихотворения». Мы перечислили половину предлагаемых вопросов для анализа лирических стихов. Тот же характер вопросов и в другой половине. Стоит отметить, что предваряют предложенный план анализа лирики для итоговой аттестации девятиклассников такие красивые слова: *«Лирика сосредоточена на тончайших нюансах человеческих переживаний, способных вызвать мгновенный отклик в душе человека. Глубокий, вдумчивый анализ стихотворения невозможен без сопереживания»*. Вместо того, чтобы вопросы к читателю увязать с природой лирики и нацелить его на «отклик в душе человека» и на сопереживание, авторы указывают: «предложенная схема анализа подчинена логике, сложившейся в школьной практике». Эта логика оказалась сильнее логики поэзии и ее восприятия. Можно ли ждать от школьника включенного в систему логики, лишенной личностного начала, любви к великой литературе? Не случайно на Круглом столе, посвященном преподаванию литературы в школе (Русская словесность, 2005, № 1) было сообщено, что медальные сочинения выпускников или поголовно списаны, или сведены по памяти к скучному пересказу. В них отсутствует живое восприятие литературы и творческая энергетика. Таков итог школьного литературного образования.

Ориентация всей системы преподавания литературы в школе на ребенка как субъекта читательской деятельности предполагает смену парадигм: от репродуктивной – к эмоционально-творческой. Такая парадигма должна быть нацелена не столько на обучение, сколько на самораскрытие ребенка, на осознание им богатства собственного внутреннего мира через восприятие литературного произведения. Очевидно, так и идет Учитель года череповчанин Андрей Успенский, говоря, что он не изучает с детьми литературу, а тренирует их души и одухотворяет их собственные мысли в процессе разговора о литературе.

Почему бы создателям нового Стандарта литературного образования школьников не прислушаться к словам передового учителя и не последовать его методу, не ввести его в учебники и учебные пособия? Ведь его метод – это не частное изобретение учителя-одиночки. Этот метод лежит в основе традиций отечественной школы литературного воспитания, признанной во всем мире. Ее разрабатывали и закладывали в педагогический базис такие великие педагоги-словесники как В.Острогорский, В.Стоюнин, М.Рыбникова, Г.Гуковский, В.Сухомлинский, как психологи Л.Выготский, Б.Теплов, Н.Рубакин. (Надо отдать должное лучшим библиотекам страны, они в работе со школьниками применительно к чтению художественной литературы идут именно этим путем)

Нынешняя система отечественного литературного образования школьников отошла от национальных основ преподавания литературы и нацелилась на западные рациональные образцы, замыкающие восприятие детей на информации и знаниях, то есть на поверхностном слое культуры чтения, не выходящем за рамки потребления (получения).

Мы очень ждали программу «Чтение». Мы ждали от нее методологии, которая, учтя социальные изменения, происшедшие в России за последние десятилетия, дала бы основу для обновленной системы общения населения с книгой в нашей стране, подняла бы в этом плане престиж страны. Мы полагали, что национальная программа повернется к национальным истокам и там найдет точку опоры для возрождения в стране былого интереса к чтению. Мы надеялись, что программа вскроет причины отворачивания подрастающего поколения от классики, подвергнет критике Стандарт школьного литературного образования, укажет пути приобщения к великой литературе, направит на подъем педагогику чтения в стране в целом, соотнесет цели чтения с задачами России на современном этапе.

К сожалению, ожидания наши не оправдались. Цель программы – повышение читательской компетентности – как нельзя лучше, совпала с нынешней направленностью всего литературного образования, где преобладают информация и знания. Быть знающим и информированным, конечно, неплохо, но это бесконечно мало, чтобы возрождать духовность России и двигать нацию вперед. Планка задач популяризации чтения, сформулированных в программе без учета сложности переживаемого страной периода – явно занижена. Она не поднялась до государственного масштаба – обеспечить через чтение духовное, культурное,

интеллектуальное, а значит, и экономическое, лидерство России в мире. Конкурентоспособность страны зависит не от читательской компетентности, а от роста созидательного потенциала нации, обеспеченного чтением умных книг и творческой мыслью читателя.

Изданные в последние годы книги Л.С. Айзермана «Зачем я иду сегодня на урок литературы?» и «Литература в старших классах. Уроки и проблемы» и его статьи, ответившие на вызов времени, дают библиотекарю значительно больше в плане методологии литературного воспитания детей и их читательского развития в современных условиях, чем проект «Национальная программа поддержки и развития чтения» и ожидаемые на 2020 год результаты этой Программы - повышение читательской компетентности населения до уровня, *«сопоставимого с развитыми и активно развивающимися странами»*. В эту Программу, в которой за идеал взяты западные образцы, такой Учитель года, как Андрей Успенский, не вписывается. Зато полностью вписалась в нее современная система литературного образования школьников, совпавшая с Программой по цели и снабдившая программу инструментом для измерения читательской компетентности, названным ЕГЭ.

Однако есть и отрадные моменты, связанные со школой, а конкретно, с литературным чтением. В Стандарте нового поколения применительно к начальной школе ставится задача учить детей полноценно воспринимать художественную литературу как искусство слова, эмоционально отзываться на прочитанное, высказывать свою точку зрения и уважать мнение собеседника. Важным видом читательской деятельности предполагается ориентация ребенка в нравственном содержании прочитанного, осознание им сущности поведения героев, умение делать самостоятельные выводы, соотносить поступки героев с нравственными нормами, доказывать и подтверждать фактами (из текста) собственное суждение. Все указанные умения и качества восприятия литературного произведения нацелены на реализацию воспитательной функции, заложенной в книге.

Предусмотрена в Стандарте нового поколения и творческая деятельность читателя художественной литературы. Предполагается, что при окончании начальной школы выпускник научится творчески пересказывать текст (от лица героя, от автора), дополнять текст; создавать иллюстрации, диафильм по содержанию произведения; работать в группе, создавая инсценировки по произведению, сценарии, проекты. (Планируемые результаты начального общего образования – М.: Просвещение, 2009 – 120 с. Стандарты второго поколения). Эта направленность методики школьного литературного образования, если она будет осуществлена не на словах, а на деле, поможет сблизиться школе и библиотеке обеспечит единство действий той и другой. Тенденции к этому намечаются: организуются экспериментальные площадки для совместных учебных занятий библиотекарей и учителей, единые школы повышения квалификации тех и других. Связующим звеном могут стать школьные библиотекари-педагоги, которые, с одной стороны, владеют библиотечными технологиями работы с художественной литературой, с другой стороны, им наиболее знакомы и технологии учителей-словесников, используемые в школе, где они работают.

1.8. Свободное и обязательное чтение школьников с позиции воспитания

«Очень рано дети различают два рода книг: один, который они читают, другой, который им велят читать» А.Герцен (Предисловие к сказке Ж.Санд «Похождение Грибуля»)

Чтение детей по целям, мотивам и характеру разнообразно. Модель детского чтения сложная и динамичная. Наиболее устойчиво в наше время определились категории – досуговое и деловое чтение, которые часто противопоставляются друг другу. Применительно к школьникам деловое чтение часто называют учебным. Мы подойдем к названным категориям с позиции свободы и необходимости.

Свобода, как известно, есть способность субъекта принимать самостоятельное решение, проявлять свою волю, поступать в соответствии со своими целями и идеалами. Обязательность – из категории «необходимого». Она предопределена, предписана извне, она безусловна к исполнению. Применительно к чтению подростков свободное - означает нерегламентированное, исходящее из собственных желаний читателя, без вмешательства со стороны взрослых. Обязательное, чаще всего, учебное т.е. выполняемое в соответствии со школьной программой и предполагающее оценку его со стороны учителя. Отличает его от свободного не только предписание «сверху», но и выполнение определенных заданий: ответов на вопросы, анализа текста,

сочинения и др. Страх что-то не понять, неправильно ответить, не угадать того, чего от ученика ждет учитель, тормозит полноценное чтение, лишает школьника удовольствия от общения с книгой. Кроме того, учебное чтение требует от читающего школьника особой вдумчивости восприятия, к чему нынешний подросток в силу клипового сознания, выработанного телевидением и рекламой, оказывается в большинстве случаев не подготовленным. Все это вместе взятое и обуславливает в детях негативную реакцию на программное чтение. Уже сам факт включения произведения в ряд изучаемых зачастую отпугивает от него подростка. И это не только явление сегодняшнего дня. Еще в начале 20 века Евгений Шварц как ученик заметил: «То, что мы проходили наших классиков в качестве обязательного предмета в школе, мешало нам понимать их. И я помню, что с наслаждением читал в хрестоматии отрывки, которые предстояло проходить, и они же теряли всю свою прелесть, когда учитель добирался до них». Подтверждают это и нынешние факты. Стоило, например, известной книге Сэлинджера «Над пропастью во ржи» - любимой книге подростков всего мира – попасть в школьную программу американских школ, как в ее адрес посыпались проклятия учеников. Произошло массовое отторжение их от этой книги. Пример говорит о том, что дело в большинстве случаев не в самой литературе (качество классики, включенной в учебные программы, не подлежит сомнению), а в том, что она становится *учебным* материалом и этим самым теряет свою привлекательность в глазах школьников. Подросток в этом случае, как он думает, читает «для учителя», а не «для себя», «для оценки», а не «для души». Отношение наших школьников к обязательному чтению косвенно передают их родители. Вот реплики родителей архангельских школьников: «Чтение ребенка сегодня – это чтение из-под палки», «Программная обязаловка», «Это наша родительская мука», «Это наши затраченные нервы».

На первый взгляд может показаться, что свободное чтение – это непременно желаемое для подростка чтение, а обязательное – нежелаемое. Прямой зависимости здесь нет. Многие определяют характер и уровень преподавания в школе. И прежде всего - урока литературы. Знакомство с читательскими автобиографиями знаменитых людей России показывает, как многое в их отношениях к изучаемой в школе литературе зависело от облика учителя. При одном учителе весь класс влюблялся в изучаемые классические произведения, при другом – весь класс считал их «занудством».

Обратимся к свободному чтению подростков. Вот некоторые его тенденции последних десятилетий, замеченные специалистами: от серьезной литературы – к развлекательной, от переводных классических текстов – к отечественным, большей частью легковесным, от научной фантастики – к фэнтези, от проблемных книг – к прикладным, от публицистики – к ток-шоу, от художественной литературы - к справочной, от литературно-художественных журналов к комиксам. Отвечают ли эти тенденции реальному спросу подростков? Обеспечивают ли они подлинную свободу выбора и полноценный досуг ребенка?

Сегодня важно осознать, что свобода чтения подростков, как и других категорий читателей - понятие *относительное* и интерес к нему может быть разным. «Идея полной и безграничной свободы, доступа к любой книге и информации – не более, чем миф, причем миф опасный и вредный» - пишет известный библиотековед Ю.Н.Столяров. Заметное влияние на свободное чтение оказывает мода на определенные книги или рекламная «раскрутка». Как, например, это произошло с книгами Роллинг о Гарри Поттере, которая до сих пор в рейтинге детского чтения занимает одно из первых мест. Прочитавшие ее школьники далеко не все единодушны в ее высокой оценке. Многие очень пожалели времени, затраченного на чтение этой многотомной книги. То же можно сказать и о книгах Лукьяненко. Мода хоть явление и не насильственное, но влиятельное. Ее заметное воздействие начинается именно с подросткового возраста, когда усиливаются межличностные связи школьников и стремление каждого не стать «белой вороной» в значимой для себя группе сверстников.

Относительность свободы чтения обуславливается так же книжным рынком и фондами библиотек. Казалось бы нынешний книжный рынок и книжные полки библиотек безбрежны: можно выбрать на любой вкус и удовлетворить любое желание. Однако свобода выбора заметно ограничена книгоизданием и финансовыми возможностями библиотек. При всем кажущемся обилии книг, детям подчас читать нечего. И это, прежде всего, опять-таки касается подростков. Их выбор книг в настоящее время по существу зависит от вкусов книгоиздателей и их коммерческих соображений. Это создает ситуацию, когда *реальный и желаемый круг свободного чтения подростков не совпадают*. Исследования последних лет показали, что это расхождение очень значительно. Подростки хотят читать одно, а вынуждены читать – другое. Из художественной

литературы их интересует жизнь сверстников, проблемы взаимоотношений с родителями и друзьями, работа собственного характера, познание своего «я» и многое другое, связанное с нравственным и социальным становлением. Эти проблемы сегодняшний книжный рынок, как правило, игнорирует, навязывая подросткам так называемую «развлекаловку» - увлекательное чтение, преимущественно в жанре фэнтези и приключений, подменяя им все другие потребности растущего человека. Сегодняшние подростки превращены в заложников массовой литературы. Они испытывают духовный голод. По данным Московской областной детской библиотеки (2003 г.) 36,4 % читателей не находят в библиотеке интересующие их книги, 19 % получают отказ на свои запросы. А вот цифры, какие привел в своей статье «От буквы – к духу» директор издательства «Русская книга» Мих.Ненасhev.(Российская газета, 2004, 16 окт, С.5.) Из 130 млн. экземпляров художественной литературы (2003) около 60% детектива, 17% -фэнтези. *«Гигантский всплеск ширпотреба, - как он говорит,- захлестнул рынок детской книги – литературы разового пользования, как памперс. Выросло поколение, не знающее серьезной книги».* Читающий подросток, ищущий на книжных полках современную литературу, оказывается в примитивном культурном пространстве, часто носящем криминогенный характер. Как показывает статистика, эта литература по своим потокам опережает темпы тиражирования социально-благоприятной литературы. (См. подробнее о круге чтения досуговой литературы в книге Т.Б.Ловковой «Досуговое чтение. М.: Либерея, 2009). И это явление далеко не безобидное. Оно порождает нравственную деградацию юного поколения, антиобщественные наклонности. Противостоит сегодня этому беспределу лишь школьная программа литературы, включившая в себя лучшие произведения отечественной и мировой литературы, доступной подростку и формирующая в нем художественный вкус и гуманные качества личности. Однако учитель, даже самый хороший, с двумя уроками литературы в неделю не может противостоять всему тому негативному, что несет молодому поколению – массовая литература.

В современных условиях свободное и обязательное чтение по своему уровню и художественной состоятельности оказались полярными. Единственный предмет, который соединял эти полюса, был до недавнего времени предмет «Внеклассное чтение». Сегодня он исключен из Стандарта школьного образования, увеличив тем самым разрыв между свободным и обязательным чтением подростков. Учителя теперь никак не связаны с досуговим, свободным чтением школьников. Оно исключено из сферы их влияния. В свою очередь программное чтение все более отдаляется от интересов школьников. Его целью становится тестирование школьников, а не их духовный багаж, не их жизненные потребности и личностное развитие. Передовые учителя осознают пагубность создавшегося положения. Об этом говорят дискуссии в журнале «Литература в школе» и других педагогических журналах. Анализируя современное состояние изучения литературы в школе, старейший учитель и методист Л.С.Айзерман назвал его «педагогической драмой».

Таким образом, на сегодняшний день ни свободное, ни обязательное чтение не удовлетворяют духовным потребностям школьников. Это ведет к заметному спаду интереса к чтению в целом. По данным социологов количество читающих детей из года в год уменьшается. Уже более половины детей не читают. Не-чтение коснулось не только свободного (досугового) чтения, но и обязательного. Школьники довольствуются дайджестами программной литературы, скаченными рефератами с Интернета, шпаргалками и ответами, изготовленными издателями. Речь в последнее время уже идет уже не о кризисе детского чтения, а о его катастрофе. За свой отказ от чтения подростки будут расплачиваться всю жизнь.

Итак, мы имеем сегодня парадоксальную ситуацию. Художественная литература, как включенная, так и не включенная в школьную программу, не выполняет своей основной функции интеллектуального и эмоционального развития читателя. Большой развивающий потенциал программной литературы не реализуется из-за того, что воспринимается детьми, как чисто учебное занятие, не пробуждающее их высоких чувств, за затрагивающей их личности, а внепрограммная литература, хоть и читается еще детьми, но сама по себе не способна оказать на детей облагораживающего влияния. В результате, подвывая к взрослости, наши дети, как написала в Литературной газете О.Рачкова, способны образовать из «самой читающей страны» - лишь страну «самую читающую Дарью Донцову» (ЛГ, 2006, № 9), превратив Россию в невежественную и криминальную страну.

В создавшемся положении чтения подростков вина больше всего падает на взрослых. Писатели и книгоиздатели творят ширпотреб, вершители Стандарта школьного образования сокращают часы на литературу, формализуют подход к ней, учителя гасят интерес к классике, библиотекари, занявшись информационной деятельностью, отстранились от рекомендации лучших книг. В результате свободное и обязательное

чтение в сознании детей, с одной стороны, разошлись между собой, как разные сферы, с другой - сошлись обе в своей ненужности детям.

И все-таки об единстве свободного и обязательного чтения подростков сегодня говорить можно. Обеспечивают его лучшие школы и лучшие детские библиотеки страны. В последнее время появились школы так называемой всеобщей грамотности. Примером могут служить школа им. А.М.Горчакова в Павловске, школа № 700 Василеостровского района в Петербурге, школа «Надежда» в Москве. В этих и других подобных школах чтение подростков не делят на свободное и обязательное. В них одинаково увлекают детей тем и другим. Не случайно, приз детской признательности «Маленький принц» присуждается в равной степени и учителям этих школ и библиотекарям за лучший опыт приобщения к чтению. Чтением детей полноценной литературы в этих школах озабочен весь педагогический коллектив.

Многие школы взяли в свой методический арсенал технологию критического мышления, повернув его в сторону развития критериев оценки читаемых книг и развития у детей художественного вкуса, способности сопротивляться литературной «жвачке» и подниматься до высот подлинной литературы и жизненных ценностей. Ширится распространение диалоговых интерактивных форм в анализе произведений как программной, так и внепрограммной литературы. Все это так, или иначе, сближает ту и другую литературы в осмыслении школьника как единое искусство слова и как единое жизненно необходимое ему чтение.

Большое участие в сближении свободного и обязательного чтения принимают детские и школьные библиотеки России. Они проводят конкурсы на лучшего читателя, где не разделяются книги, изучаемые в школе и книги, читаемые по собственному выбору. Из участников и призеров конкурсов выделяются элитные читатели. Это начитанные дети, хорошо знающие, как программную, так и не программную литературу, серьезно относящиеся к учебе, имеющие глубокие и обширные общие знания. Примеры таких школьников мы видим в телевизионных передачах «Умники и умницы», «Самый умный» и др. Мы видим у этих детей выработанную привычку к умственному труду, серьезное и ответственное отношение к учебе, развитый художественный вкус, разбуженный интерес к серьезному чтению без разделения его на свободное и обязательное. Показателен в обеспечении этого единства опыт челябинцев, которые сумели в 2004 году организовать и провести в городе и области Год детского чтения, прошедший под девизом «Читающие дети – надежда нации». Одной из задач Года как раз и было соединение в единое целое обязательного и свободного чтения школьников. Изданная силами Областной детской библиотеки книга отзывов детей о прочитанных книгах («Книги нашего детства», 2005 г) собрала в единое целое и произведения Линдгрэн, Дюма, Крапивина и вместе с тем, Пушкина, Лермонтова, Гончарова, Гоголя. Год объединил учителей, родителей, библиотекарей в общем стремлении «заразить» детей чтением, пробудить интерес к духовной стороне этого вида деятельности, получить от них «обратную связь».

Приобщение подростков к лучшим образцам художественной литературы во многом зависит от развития рекомендательной библиографии, адресованной как самим подросткам, так и взрослым - руководителям детского чтения. Заметными явлениями последних лет в развитии рекомендательной библиографии, связанной с детским чтением стала Энциклопедия для родителей «Что и как читать вашим детям от года до десяти» И.Н.Тимофеевой, трехтомник «Писатели нашего детства» (РГДБ), указатели Г.Н.Тубельской «Детские писатели России» и «Зарубежные детские писатели». Особое место среди такого типа изданий занимает электронный Библиогид «Альманах о книгах для детей» (РГДБ), который переводится в бумажный вариант издательством «Школьная библиотека». На страницах всех названных указателей мы не найдем разделения литературы на обязательную и свободную. Дети через взрослого или непосредственно вводятся в мир искусства слова в его самых лучших образцах. В образцах, которые способны ответить на самые насущные проблемы подростков, независимо от того, изучается ли эта литература в школе и входит в разряд «обязательного» чтения, или литература, выходящая за эти рамки, в безбрежный океан современной жизни.

Это о ней говорят дети:

« Книги помогают мне познакомиться с людьми, с которыми в реальности я никогда бы не встретился. Она открывает возможность побывать не только в прошлом, но и в будущем». «Благодаря книге я научилась справляться с плохим настроением. Когда мне бывает грустно, я беру в руки книгу, и плохое настроение улетучивается». «Когда я читаю интересную книгу, я погружаюсь в какой-то иной мир, мир ге-

роев этой книги. Я переживаю за них, радуюсь, восхищаюсь ими. И в этом мире мне становится легче. И мои проблемы уже не кажутся мне такими трудными».

В этом случае художественная литература для ребенка становится особенно значимой и необходимой. Эффект узнавания себя и своих проблем в литературе, эффект сближения жизненных устремлений читателя с литературными героями - самый сильный аргумент в пользу чтения художественной литературы для подростка, который озабочен поиском своего «я» и своего места в жизни, стремлением понять себя и других людей. Эти ведущие мотивы чтения подростков и должны быть учтены как писателями, издателями, учителями в процесс изучения литературы в школе, так и библиотекарями в рекомендации лучших книг для свободного чтения.

1.9. Литература и «чтиво» в контексте воспитания детей.

«Сейчас принято ахать и охать по поводу того, что современные школьники мало читают, а если и читают, то только детективы, боевики, триллеры. А кто их собственно соблазняет чтением хороших книг? Никто. (В.Дементьев. Студент).

На конференции «Чтение: программы поддержки и развития», состоявшейся в РНБ, некоторые участники, говоря о стимулировании чтения, коснулись качества читаемой литературы. Приводились примеры низкопробных произведений, которые противопоставлялись полноценной литературе, классике. И.А.Романова, сотрудник Британского совета из Москвы, в своем сообщении рассказала, что в отличие от России, в Великобритании литературу не делят на хорошую и плохую. В ней, в зависимости от рейтинга, выделяют популярную и не популярную литературу. Хорошими книгами считаются любимые большинством читателей.

Если исходить из высказанной позиции, то лучшими книгами в России за последние два-три года адресованных взрослому читателю, надо считать книги Б.Акунина. По данным анкетного опроса читателей, проведенного РНБ в 2003 году в 33 городах 21 региона страны, именно его книги, о которых серьезная критика особых восторгов не высказала, были названы самыми популярными в городе, среди друзей и знакомых. Что касается детского чтения, то и без исследования ясно, что книга английской писательницы Ролинг «Гарри Поттер» в рейтинге популярности многие годы и сейчас занимает первое место. Свидетельством тому являются раскупленные миллионные тиражи этой книги. Издатели из «Росмен», выпускающие эту книгу, считают, что именно она усадила нынешних детей за чтение, разрешила неразрешимую проблему детского читательского негативизма, называемую в России кризисом детского чтения. А что касается негативного результата, то издатели отсылают читателей в Центр реабилитации лиц, пострадавших от оккультизма. Может ли нас удовлетворить такое решение проблемы детского чтения как средства воспитания?

В этой связи вспомнился мне такой факт. Бывший президент США Клинтон в одно из посещений России, побывал в нашей школе. Он спросил первоклассников, зачем они хотят научиться читать. Один из них ответил: «Чтобы читать Пушкина». Президент удивился и сказал, что если бы американскому школьнику задали такой вопрос, он бы ответил: «Чтобы читать факсы». Читать Пушкина и читать факсы – это далеко не одно и то же. Чтобы читать факсы, особого умения не требуется, нужно лишь освоить элементарную технику чтения и суметь принимать поступившую информацию. Это чисто деловая, прагматическая деятельность. К Пушкину человек идет всю жизнь, так и не проникнув до конца в мудрость его поэзии. Эта деятельность духовная, эмоциональная, мыслительная. Она требует всей полноты человеческого ума и сердца, определенной высоты его отношения к миру. Она невозможна без творческого соучастия и общения с автором, без работы самосознания, без соотнесения читаемого с опытом реальной жизни.

Школьник, выросший на произведениях о Гарри Поттере, может так и не подойти к Пушкину. А вот факсы читать он сумеет. Для чтения факсов качество литературного материала не имеет значения, был бы текст, несущий информацию, и определенный навык ее смыслового восприятия. Десять-пятнадцать лет назад деловые страны Запада столкнулись с явлением функциональной неграмотности населения, которое трактовалось, как неумение человека выполнять свою производственную функцию, связанную с чтением текстов. Встала задача любой ценой поднимать престиж чтения, тренировать его навык. Возможно, именно эта прагматическая задача и определила профессиональные ориентации библиотекарей и издателей на чтение, безотносительно к художественной и социальной ценности литературных произведений.

Что касается России, здесь другие традиции. Они были выражены еще Ушинским, который утверждал: *«Читать – это еще ничего не значит. Что читать и как читать – вот суть вопроса»*. Еще более определенно о качественной стороне чтения говорил Белинский. По его мнению, читать дурно выбранные книги хуже и вреднее, чем ничего не читать. В России критериями оценки литературы всегда была ее социальная, нравственная, духовная значимость, которая неразрывно увязывалась с художественной полноценностью искусства слова, способной вызывать глубокие переживания и размышления читателя. Чем выше уровень мастерства писателя, тем больше шансов, что книга запечатлется в памяти человека, повлияет на его отношение к жизни, к людям, станет для него регулятором в решении нравственных вопросов. Вера в возвышающую силу истинного искусства – исконно русское качество. Судя по тому, как глубоко писатель исследует жизнь и как при этом он эмоционально заражает читателя, мы и судим о его таланте.

Убедительный пример тому, как по-разному влияют на человека разные по художественному уровню произведения, мы обнаружили в статье «Воспитательная роль литературы» (Энциклопедический словарь юного литературоведа. М., 1997). В статье приводится письмо русского прозаика А.И.Эртеля, в котором он сравнивает впечатления, произведенные на него двумя книгами. Одна из них – повесть крестьянина Семенова, другая «Сон Мармеладова» из «Преступления и наказания» Ф.Достоевского. Книга Семенова вызвала ряд мыслей, но он отложил ее и забыл о ней, забыл и название и фабулу. Но Мармеладова ему не удалось забыть. Он пишет: *«У меня, может быть, исчезнет из памяти самый рассказ, подробности, нюансы, но страдальческое лицо Мармеладова, сердце его, истекающее кровью, вид его несчастный я уже не могу забыть»*. Автор письма полагает, что, и у многих других «правда того, что есть», изображенная с неподражаемой силой, не даст ему покою, зажжет недовольство в его душе, переполнит его беспокойством за его счастье, за его мелкие идеалы, т.е. пробудит совесть. Мармеладов не умрет, и будет гулять по свету сотни лет, и всегда будет оказывать свое влияние на душу, ощутившую беспокойство. Таким образом, книга бесталанная и талантливая по-разному живут в сознании читателя. Первая проходит бесследно, вторая способна напоминать о себе всю жизнь, то укором совести, то предостережением, то моральной поддержкой.

Но не всякая бесталанная книга так безобидна, как упоминаемая книга крестьянина Семенова. В наши дни на почве бездуховности пышным цветом расцвела литература, несущая в себе пропаганду насилия, страха, принижения традиционных ценностей. Появились писатели, оскверняющие язык, отечественные святыни, отрицающие нравственные законы. В детской литературе сплошным потоком пошли увеселительные книги, так называемые «забавки». Эта литература в силу ее привлекательности, часто заостренной интриги, обладает суггестивной (внушающей) способностью дегуманизировать сознание читателя, рождать в нем агрессивные наклонности, культ потребительства и эгоцентризма. Ограничив свой репертуар чтения такой литературой, соединив его в своем сознании с сайтами насилия в Интернете, человек, незаметно для себя начинает считать нормой человеческих отношений безнравственность, жестокость, стяжательство, равнодушие к чужим страданиям. Человеческое умонастроение, как говорят ученые-экологи, имеет силу планетного значения – или разрушающую или создающую. Вот почему российские люди, те, кто болеет душой за духовное возрождение страны, за расцвет нации, не могут согласиться с таким положением, когда суррогат культуры оттеснил на задний план подлинную культуру. По данным недавнего исследования, проведенного НИИКСИ Петербургского Университета (руководитель известный социолог В.Е. Семенов) 80% студенческой молодежи признали необходимым введение нравственной цензуры применительно к продукции СМИ, в том числе к печатной продукции массовой культуры. Чувство нетерпимости к засилью вредоносной, разрушающей личность литературе, особенно обострилось в связи с атакой терроризма на нашу страну. Многие обеспокоены, как спасти растущее поколение, чтобы оно не пополнило ряды бандитов и правонарушителей. Как свидетельствует исследование, проведенное в 2002 году в Российской академии наук, более половины нынешних детей агрессию считают вполне приемлемым способом разрешения конфликтов. Вот почему насущной социальной задачей стала гуманизация подрастающего поколения, которая напрямую увязывается с чтением «экологически чистого» искусства слова.

Кто же «соблазняет» чтением хороших книг нашу молодежь? Кто берет на себя эту задачу? Кому по силам ее выполнить?

Скорей всего предположить, что эту задачу у нас выполняет школа. Стоит перелистать учебники по чтению в начальных классах и по литературе в основном звене школьного образования, чтобы убедиться: в них включены лучшие произведения отечественной и мировой литературы – ядро нашей культуры. В школе

изучают Пушкина, Гоголя, Толстого, Некрасова, Тургенева, Чехова, Шекспира, Мольера и других писателей экстра-класса. Вошли в школьные программы и выдающиеся произведения писателей советского периода. Среди них Ахматова, Цветаева, Горький, Есенин, Булгаков. И, если бы не школа, то, возможно, со многими произведениями из разряда классических люди никогда бы не познакомились. Да, хорошо, что эти и другие выдающиеся писатели изучаются, но читаются ли? Соблазняют ли их читать учителя-словесники? В первом номере газеты «Библиотека в школе» за 2010 год опубликована статья учителя словесника С.В.Волкова, названная им «Урок литературы – смерть чтению». Это название не требует комментариев, оно говорит само за себя. Преподавание литературы зашло в тупик, ибо не выполняет своей основной задачи – привлечения детей к чтению великих произведений. Вот что пишет учитель-словесник с 50-летним стажем Л. Айзерман в статье «Зачем я сегодня иду на урок литературы?»: *«Главным на уроке литературы становится не понимание литературы, а усвоение информации о ней, причем все более и более литературы непрочувствованной, непродуманной и даже не прочитанной».* Этот путь, по его мнению, не ведет к литературе, а отвращает от нее. Многие учителя приходят к выводу, что литература, изучаемая в школе, себя изжила: она все более приобретает мемориальный характер, оторванный от реальной жизни. Неудачи уроков литературы преподаватели относят к самой великой литературе. По данным исследования «Молодежь и классика», проведенного отделом социологических и психологических исследований РГЮБ в 2001 году, свыше 50% учащихся и студентов, юношей и девушек от 15 до 20 лет, считают предмет «Литература» таким же обычным, как и всякий другой предмет, математика или физика. А некоторые респонденты сочли его совершенно бесполезным, не достойным любви. Мнение учащихся еще раз подчеркивает, что современный стиль преподавания литературы не ведет к чтению лучших произведений отечественной и мировой литературы, которые входят лишь в рубрику «деловое чтение». Не случайно в составленных молодежью списках произведений классической литературы, известных им, значатся в подавляющем большинстве только те, что входят в программу. Произведений, выходящих за рамки учебника, в этих списках оказалось лишь единицы. Авторы упомянутого исследования делают вывод: школьное преподавание литературы не стало мотивом, побуждающим юношество к чтению великих книг.

Вместе с тем исследование показало, что урок литературы и сама литература в оценке детей не совпадают. Если уроки за редким исключением воспринимают негативно, то саму изучаемую литературу 60% респондентов считают актуальной и для нашего времени. Мы решаем, говорят они, те же проблемы, что когда-то решали герои классической литературы. Важно отметить, что, сравнивая хрестоматийных героев с нынешними, реальными людьми и с собой, молодежь узнает среди них и Чичикова и Печорина, Наташу Ростову и Татьяну Ларину, Лопухина и Раскольникова, Дубровского и Бориса Годунова. Это типы и характеры людей на все времена. Социальная и психологическая идентификация молодежи с героями великих произведений, ярко проявившая себя в исследовании, способность сопереживать с ними, позволяет говорить о том, что великая сила классической литературы – не блеф, а реальность.

Если школа – не соблазняет чтением хороших книг, то может быть, это делают издательства? Конечно, всегда найдутся несколько книг среди многих тысяч, издающихся ежегодно, которые отличаются высоким качеством и содержания, и оформления и подачи материала, когда хорошая книга сама просится, чтобы ее прочитали. Но, к сожалению, издательства, руководствуясь законами рыночной экономики, предпочитают издавать не хорошую литературу, требующую особых усилий для ее распространения, а массовый ширпотреб. Именно этой литературой они и соблазняют читателя, и, прежде всего, детей, упаковывая ее в яркие обложки. О положении с изданием художественной литературы гротескно рассказал писатель А. Слаповский в своей повести «Качество жизни» (Знамя, 2004, №3). Издатели заказывают писателям книги для взрослых фразами: «Детективщинки листов пятнадцать, любовщинки – семь». А для детей – «Гаррипоттерщинки, какой ни есть, листов тридцать-сорок, издадим толсто и красиво!». Это уродливо-карикатурное изображение имеет под собой реальную почву. Качественную книгу, как говорят писатели, особенно отечественную, нынче издать практически невозможно. На совещании о детском чтении, состоявшемся 15 января 2006 года в Министерстве образования, коммерческий директор книготорговой сети с гордостью перечислил книги, которые сделали «прорыв»: заставили школьников выключить телевизоры и усадили за чтение. Кроме «Гарри» там значатся его отечественные клоны «Пэрри Гаттер», «Таня Гроттер» и им подобные книги с волшебниками, чародеями, тайными мирами. Хорошо продаются несущие агрессию «Черные желания», «Артемиус Фаул» О. Колфера, «Северное сияние» Ф.Пулмана, «Воин Рэвола» Б.Джекса, «Бойцовский клуб» Чака Паламика и им подобные книги. Что касается зарубежной классики, то ни Марк Твен, ни Джек

Лондон, ни Жюль Верн, ни Гюго не издаются. Книжные издательства, как видим, далеки от того, чтобы со-блзнять детей полноценной гуманной пищей.

Как обстоит дело с журнальным чтением, хорошо обрисовала на упомянутой конференции в РНБ главный редактор журнала «Октябрь» И.Н. Барметова. Говоря о печальной судьбе своего журнала, она кос-венно обрисовала умирание и других литературных журналов, вместе с которыми умирает язык. Критика, по ее мнению, бездействует и не пропагандирует читающей публике лучшие книги, не ориентирует их в книжном потоке. Не более оптимистично обстоит дело и с детскими литературными журналами. Дети пере-стали их читать. Исследование, проведенное в ЦГДБ им. А.С. Пушкина, в рамках «Мастерской чтения», по-казало, что нынешние подростки читают журналы, которые им методично навязываются с витрин журналь-ных киосков: «Молоток», «Кул», «Все звезды» и им подобные журналы, рассчитанные на читателей, ли-шенных индивидуальности. Подростковая периодика не подвергается никакой нравственной цензуре. Рей-тинг альтернативных, таких известных и читаемых ранее журналов, как «Костер», стремящихся дать ребен-ку лучшее, что есть в литературе, не входит в десятку читаемых детьми и терпит крах из-за ничтожной под-писки.

Если говорить о роли радио и ТУ в рекомендации лучшей литературы взрослым и детям, то за редким исключением, они устранились от выполнения этой задачи и не влияют на книжный рынок. На телевидении изредка эта тема возникает на канале «Культура». Из детских передач Петербургского радио можно упомя-нуть редкие встречи с писателями и передачи, которые ведет Сергей Махотин и Михаил Яснов. Взрослые слушатели радио «Россия» раз в неделю получают информацию о книгах, достойных прочтения, из уст пи-сателя Петра Алешковского. Вот, пожалуй, и весь вклад СМИ в проблему, вынесенную в заглавие предла-гаемой статьи.

Перейдем теперь к тому звену, которое имеет максимальные возможности для реализации поставлен-ной цели – к современной библиотеке, как рекомендательному центру литературы для массового чтения. Справляется ли она с этой, исконно присущей ей, задачей? Поднимает ли она читателя вверх по ступенькам книг?

Несколько слов о возможностях этого уникального центра книги и чтения. Уже сама по себе органи-зация книжного пространства в библиотеке имеет большое значение. Войдя в нее, читатель, прежде всего, должен натолкнуться на полноценную литературу, выставленную для него и преподнесенную так, что «слюнки потекут» от предвкушения счастья прочитать ее. Редкую в своем роде возможность завлекать чи-тателя лучшими книгами имеет индивидуальное общение библиотекаря с читателем при выдаче книг и воз-врате их. Несколько напутственных слов в адрес книги и ее чтения при выдаче обуславливают установку на прочтение произведения, соответственно влияют на восприятие. Что касается момента возврата книг в биб-лиотеку, то этот момент открывает возможность для диалога с читателем по поводу прочитанного, для включения в этот диалог других посетителей библиотеки, для клубных объединений по интересам. Необхо-димо сказать, что в круг профессиональных обязанностей библиотекаря, особенно детского, входит руково-дство чтением, основанное на знаниях психологии и педагогики чтения, на понимании критериев оценки литературы. Школу руководства чтением в России и ее ведущую часть- рекомендательную библиографию – создавали в 19 веке ученые с мировыми именами. Среди них Н.Рубакин, В.Острогорский, Х .Алчевская и др. Большого расцвета достигла рекомендательная библиография художественной литературы в советское время. Ею занимался специальный отдел Государственной библиотеки им. Ленина. Там работали крупней-шие специалисты в этой области: Н.Е.Добрынина, С.А. Трубников, Ю.С.Зубов. В детскую рекоменда-тельную библиографию внесли свой вклад в середине 20 века и позже И.Н.Тимофеева, Н.Ф.Новичкова, О.Ф. Хузе и др., чьи труды и в наше время не потеряли своей ценности. Все они, подобно героине повести Люд-милы Улицкой «Сонечка», умели отличать в огромном книжном океане, «*крупные волны от мелких, а мел-кие – от прибрежной пены*». И не только умели сами это делать, но и библиотекарей-практиков и читателей вооружали этим умением.

Настоящий библиотекарь в русском сознании – это всегда был человек-просветитель, ценитель под-линной литературы, человек, способный «заразить» своим отношением к литературе других людей и дать им вектор на духовное возвышение.

Однако надо прямо сказать, что эта традиционная миссия библиотекаря в последние годы была подвергнута отрицанию. Свобода, не ограниченная культурой, обернулась против просветительной функции библиотекаря. Она превратила его в простого выдавальщика книг по требованию посетителя. С ориентацией на массовый спрос в большинстве библиотек были организованы специальные зоны для «прибрежной пены», пространственно приближенные к невзыскательному читателю. В зону редкого спроса отошли, помимо программных, произведения отечественной и мировой классики. Приходя в библиотеку, человек видел на полках не Пушкина или Гоголя, не Чехова или Толстого, не Шекспира или Стендаля, а те самые детективы, боевики и триллеры, о которых сказал студент В.Дементьев (см. эпиграф). Низкий вкус читателя, стал провозглашаться священным правом личности. Вместо того, чтобы поднимать культуру чтения своих посетителей, библиотека стала плестись в хвосте у любителей низкопробных произведений. В то время как лучшие произведения отечественной и мировой литературы, выходящие за рамки «делового чтения», ушли в запасники. В образовательном стандарте библиотекаря нынче мы не найдем предмета «Литература», отпала необходимость и в других гуманитарных дисциплинах. Идею руководства чтением, воспитания и подъема культуры чтения, ревнители либеральных ценностей признали олицетворением авторитарности. Сам термин «руководство чтением», как и термин «воспитание», был изъят из библиотечной лексики. Особенно в этой связи пострадали дети. Придя в библиотеку, они оказались беспомощными в выборе книг и потому спрашивали первую, попавшуюся на глаза яркую книгу с интригующим названием, или ту, что услышали от приятеля. Постепенно библиотекари утратили навык разговора с детьми о книгах. Как признаются они сами, они не умеют сформулировать вопрос о прочитанном, не владеют критериями оценки вновь приходящей в библиотеку литературы, не знают, как организовать дискуссию, или обсуждение книг. Ушла в прошлое филигранность работы с читательским отзывами – показателем обратной связи читателя с писателем. По данным социологических исследований рейтинг библиотеки в пропаганде лучших книг резко упал. Библиотека как центр культуры стала постепенно умирать, а с ней вместе и полноценное чтение.

Надо отдать должное детским библиотекарям страны. Именно они, видя, как обесценивается важнейшая предпосылка возрождения России – детское чтение, первыми в 2000 году забили тревогу в его защиту и поддержку. Акции, конгрессы, фестивали, посвященные поднятию престижа чтения в стране, последовавшие за выступлением в печати Е.И.Голубевой, заместителя директора РГДБ – сдвинули проблему детского чтения, а с ним вместе и проблему чтения в России в целом. Тому свидетельство многочисленные конференции о чтении, проходящие в разных регионах страны. Разбуженная инициатива библиотек во многом содействовала поднятию их престижа, подвинула местную власть проявить внимание к их нуждам. Все чаще стали раздаваться голоса за возврат культурной и просветительной миссии библиотек. Появились в печати статьи об использовании традиций в этой области. На волне подъема общественного интереса к проблеме чтения стали возникать Центры поддержки чтения на местах. Оживилась рекомендательная библиография. Заметным явлением в этой области стало трехтомное издание «Писатели нашего детства», созданное специалистами РГДБ. Их усилиями на сайте Интернет создается «Библиогид» - путеводитель в мире книг, издаваемых для детей. В издательстве РНБ в 2000 году выпущена уникальная энциклопедия для родителей «Что и как читать вашему ребенку от года до десяти». ЦГДБ им. А.С.Пушкина одна из первых в стране выпустила пособие «Осчастливить малыша чтением», создала «Мастерскую чтения». В адрес взрослых читателей стали выходить указатели «У книжной полки», и «Читаем вместе».

Особое внимание развивающему чтению детей уделяют журналы «Школьная библиотека», «Семейное чтение», «Читайка», которые возглавили целое направление руководства чтением детей в стране. Они инициировали и провели летом 2003 года беспрецедентный форум, названный «Библиообраз». Привлекли к его организации Людмилу Александровну Путину. Повторили эти масштабные мероприятия в 2005, в 2007 и в 2009 годах. Школьные библиотекари встретились в 2003 году с Президентом и получили от него поддержку их деятельности по стимулированию детского чтения. Все это подтолкнуло вперед решение проблемы. Однако вопрос о смене приоритетов в сфере читательских интересов, о качестве читаемых книг до сих пор надлежащим образом не поставлен. Мы должны признать, что в этом плане мы утратили свою самобытность, в то время как в Великобритании разрабатываются многочисленные программы развивающего чтения, цель которых обогащение и развитие личности средствами книги. А плохими книгами, как известно, этого добиться нельзя.

Как уже было сказано, чтение чтению рознь. Чтение может содействовать возвышению читателя, а может содействовать и его деградации. Настало время говорить не о статусе чтения вообще, а о статусе чте-

ния хороших книг, развивающих духовный мир человека. Предпосылкой к этому является все увеличивающееся с каждым годом число читателей с духовными потребностями, выходящими за рамки массового спроса. Зона активного спроса в библиотеке начинает быть менее активной. Есть основание думать, что эта тенденция будет расти. Будет расти и протест по отношению низкопробного чтения. Решающее слово принадлежит общественному мнению и прежде всего – ратующим за воспитание детей родителям. Именно они могут коренным образом изменить ситуацию с книгоизданием. Книгопродавцы уже сейчас жалуются, что пятая часть тиражей остается нереализованной. Вот когда нереализованным окажется большинство тиражей низкопробной литературы, когда во весь голос заговорит рекомендательная библиография и литературная критика, ориентирующие людей на чтение добротных книг, тогда, очевидно, можно будет ждать изменения издательской политики в сторону «разумного, доброго, вечного». Тогда и библиотека начнет соблазнять читателей лучшими книгами. Тогда и ответ на вопрос студента, вынесенный в эпиграф, будет определенным и оптимистичным. Но для этого надо, чтобы и сам читатель поднялся на высоту настоящей литературы, чтобы был «духовной жаждой томим», и стремился к освоению подлинной культуры.

Вопросы для самоконтроля:

- Как проявляют себя основные функции общей педагогики в библиотечной педагогике?
- Какое место руководство чтением занимает в структуре библиотечной педагогики?
- Согласны ли вы с мнением, что вся деятельность библиотеки – это педагогика в действии?
- Психолог О.Л.Кабачек назвала детскую библиотеку лабораторией педагогического мастерства. Так ли это? Подтвердите примерами.
- Чем библиотечная педагогика отличается от школьно-урочной педагогики?
- Педагогика чтения и руководство чтением – являются ли эти термины синонимами?
- Почему духовно-нравственное воспитание в настоящее время является ключевым в системе воспитательной работы библиотеки?
- Чем в принципе отечественная модель детского чтения отличается от западной?
- Литературное образование в школе и литературное воспитание в библиотеке – их сходство и различие.
- Свободное и обязательное (досуговое и деловое) чтение школьников – в чем их единство и противоречия?
- Технократическое и гуманитарное направление в библиотечной работе с детьми. В чем их расхождение и в чем сближение?

Литература к главе:

- Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников: уроки литературного чтения / Н.Г.Аверина // Нач. школа, -2005, -№11, С.68-71.
- Антипова В. Образовательная функция школьной библиотеки /В.Антипова //Педагогика.-2008,- №3,- С.34-36.
- Библиотека и чтение в структуре современного образования: Материалы Межрегиональной научной конференции (Москва, 29 окт. 2009) М.: Наука. 2009.- 200 с.
- Бородина В.А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении. М.. В 2 ч. Ч.1.: Научные и методологические основы.- М.: Школьная библиотека. 2006.- 336 с.
- Бубекина Н. В. Модельный стандарт детской библиотеки: проблемы разработки и внедрения //Библиотечное дело. -2008. -№4. С.34-37.
- Бубекина Н.В. Вхождение старшеклассников в деловой мир / Читающая Россия : мифы и реальность.: сб.ст. по проблемам чтения – М.: Либерея,1997.- С.119-123.
- Гражданин и патриот: Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников // Учительская газета, 2009.- № 23, 9 июня .- С.17-19.
- Гриханов Ю.А. Руководство чтением // Библиотечная энциклопедия. М.: Пашков Дом, 2007, С.

- Дьяченко Н.В. Проблема духовности современной молодежи /Н.В.Дьяченко //Образование в современной школе,-2009,- №10,- С.3-4.
- Езова С.А.Библиотекарь и читатель: типы поведения: научно-методическое пособие. – М.: Литерея-Бибинформ, 2009. – 112 с.
- Жукова Т.Д. Реализация целей образования через школьные библиотеки. /Т.Д.Жукова, В.П.Чудинова. – М.: РШБА, 2007.- 224 с.
- Жукова Т.Д. Общественно-государственный проект «Концепция развития библиотек общеобразовательных учреждений Российской Федерации до 2015 года» //Школьная библиотека,-2009.- №4-5, - С.17-20.
- Збаровская Н.В. Библиотечная педагогика как научная дисциплина //Библиотековедение,-2006,-№2,- С.118-125.
- Зуева Е.М. Духовно-нравственное воспитание детей и подростков в современной библиотечной среде /Е.М.Зуева – М.: РШБА, 2008. с
- Илдаркина Е.В. Духовно-нравственное воспитание учащихся средствами библиотечной режиссуры / Е.В.Илдаркина / Мастерклассы для школьных библиотекарей. Вып 3. М.: Глобус. - С.23-40.
- Кон И.С. Ребенок и общество: Учеб. Пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. -336 с.
- Ловкова Т.Б. Досуговое чтение. М.: Либерия, 2009. с
- Матлина С.Г. Публичная библиотека: пути инновационного развития: Избранное /С.Г.Матлина.- СПб.: Профессия, 2009.- 376 с.
- Матлина С.Г. Публичная библиотека в эпоху преfigurативной культуры. Пространство для выбора и творчества //Библиотечное дело.-2010.- №19. С.6-9.
- Мелентьева Ю.П. Библиотечное обслуживание.: учебник / Ю.П.Мелентьева. – М.: Издательство ФА-ИР, 2006. – 256 с. – (Специальный издательский проект для библиотек)
- Педагогика детского чтения: история, теория, перспективы: Межвузовский сборник научных трудов. - М.: МГУКИ, 2002. 128 с.
- Родительское собрание по детскому чтению / сост. Т.Д.Жукова. – М.: РШБА, 2007. – 288 с.
- Руководство детей и юношества в библиотеке: Учебник М.: Книга, 1992. с
- Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению / Н.Н.Сметанникова. - М.: Школьная библиотека, 2006.- 512 с.
- Струговец И.Н. Актуальные проблемы духовно-нравственного просвещения и воспитания в библиотеках. //Библиопанорама,-2009,- № 2- С.54-58.
- Тихомирова И.И. Вечный вопрос: руководить или рекомендовать. Проблемы детского чтения «в наше трудное время» /И.И.Тихомирова //Библиотечное дело.- 2006.- №1. С.
- Чтение в системе социокультурного развития личности: Сборник статей Международного научно-практического семинара / Сост. Г.В.Варганова. – М.: РШБА, 2007.- 256 с.

Глава 2. Психологические основы педагогики детского чтения

« Педагогика чтения, направленная на усиление влияния книги, чтобы быть эффективной, должна опираться на законы библиопсихологии»
(Н.А.Рубакин)

2.1. Ступени возраста – ступени развития.

С точки зрения современной психологии характер педагогической деятельности зависит от закономерностей физического и духовного взросления ребенка. Как определяет М.С.Каган – философ отечественной педагогики – *«стадии онтогенеза обусловлены реакцией формирующегося сознания ребенка на запросы социокультурной среды»*.

Еще в 1950 году психологи А.В.Запорожец и М.М.Рубинштейн отметили, что читательская деятельность ребенка начинается задолго до систематического обучения чтению. Понятие «читатель» по отноше-

нию к дошкольникам, не умеющим читать, в значительной степени условно. Общение с книгой в этом «дограмотном» возрасте происходит несколькими способами: ребенок слушает, как ему читает взрослый, самостоятельно знакомится с книгой посредством рассматривания иллюстраций, ближе к школе изучает буквы и звуки и осваивает технику чтения. Это начальный подготовительный период имеет большое значение для последующего взаимодействия с книгой. Говоря о читательском развитии ребенка, психологи выделяют период «физиологической готовности к чтению». Для того чтобы читать, как установила академик РАО М.М.Безруких, нужна способность концентрировать внимание и уметь удерживать его определенное время, нужно, чтобы было развито восприятие контекстной речи, нужно иметь определенный запас слов и понимание их смысла. В период подготовки к чтению важно создавать условия для формирования тех функций сознания, которые обеспечивают процесс чтения – восприятие, внимание, память, эмоции и т.п.

В психологической и педагогической литературе принято в дошкольном детстве выделять стадию младенчества - **от рождения до одного года**, когда жизнь ребенка обусловлена в основном уровнем его биологического развития, еще не способного к самостоятельной культурной деятельности. Его контакт с миром ограничен в основном специфическим духовным общением с матерью. Известный библиограф и методист И.Н.Тимофеева назвала этот возраст докнижным. В этом возрасте, как она показала, как хлеб нужна материнская поэзия, сумевшая впитать бесценный опыт поколений – игру звуками, рифмами, ритмами. Именно материнскую поэзию заложила она в фундамент разработанной ею системы руководства чтением детей. В этот период ребенок особую чувствительность проявляет к звукам человеческой речи, к ее интонации, поэтичности. Именно такими звуками наполнены произведения пестового фольклора: потешки, песенки, прибаутки, приговоры. Через них ребенок познает окружающий мир. С ними бодрствует и засыпает, с ними купается, с ними гуляет и играет. Особое значение для младенца имеют колыбельные песни. «С колыбельной песней – говорил знаток детства Р.Быков – ребенок входит в глубокую связь с главным для него существом на белом свете, с кормилицей, заступницей – с матерью». Эта связь была налажена веками. Колыбельная песня всегда была испытанным средством успокоения ребенка перед сном, умиротворения его, создания ему системы покоя, благополучия, что для него чрезвычайно важно. Колыбельная песня – это своего рода магический оберег, как бы материнские руки, сомкнутые вокруг ребенка, не допускающие проникновения зла. Одним из полезных занятий с малышом является пение. Ученые установили, что восприятием музыки и речи у младенцев занимаются одни и те же отделы мозга. В 9-10 месяцев внимание ребенка можно удерживать книгой и ее иллюстративным рядом. В 11 месяцев ребенок проявляет интерес к значению отдельных слов. Занятие с книгой, которое предлагают ему родители, может стать постепенно его любимым занятием. Читая ему книжки с большими картинками, полезно сочетать слова с жестами, с показа как птичка летает, как рыбка плавает и т.п. По наблюдениям родителей, годовалым детям очень нравится книжка «Забавные зверюшки». Они показывают жестами, как машет крыльями петух, где у козы и коровы рожки, как клюют цыплята, как сердится индюк. Для младенцев издаются книги-игрушки, книги-пищалки, резиновые книги с толстыми страницами, которые ребенок учится переворачивать, развивать моторику пальцев, а через нее тот отдел мозга, который ведает речью.

В навыках взаимодействия с книгой наиболее важен возраст - **от года до трех лет**. Применительно к читательской деятельности его иногда называют стартовым. Умение общаться с помощью слов – без сомнения одно из самых главных достижений раннего детства. К двум годам дети усваивают, что одним и тем же словом называют реальный предмет и нарисованный. Предметный мир становится виртуальным и обозначается картинкой или словом. Как показывает опыт и специальные исследования, к полутора годам словарный запас ребенка достигает 100 слов, а к двум годам – 300 слов. Очень важно в этот период говорить с ребенком о разных вещах. Здесь на помощь приходят книжки из серий «Что вокруг тебя», «Из жизни игрушек», «В любое время года хорошая погода». Основное требование при этом, чтобы звукоподражание и сюжет рассказа были доступны ребенку и оставляли ему время для участия в разговоре. Ассоциируя некоторые звуки с ролевыми словами, ребенок овладевает основными названиями и поддерживает разговор. Звукоподражание рисует ребенку более отчетливую картину происходящего в читаемой книжке. 15 минут чтения-общения в день, как советует французский учитель Жанте Гарнер, достаточно, чтобы получая удовольствие, ребенок умственно и эмоционально развивался. То, что получил ребенок в отношении чтения в этот период, зависит его читательское развитие в последующие периоды детства. Учеными доказано, что дефицит развития в раннем детстве не может быть полностью компенсирован впоследствии. Книга японского педагога Масару Ибуки так и называется «После трех уже поздно». Почему? Ответ прост: упущен период самого интенсивного роста мозговых клеток. Еще К.Д.Ушинский говорил: *«Характер человека более всего формиру-*

ется в первые годы его жизни, и то, что ложится в этот характер эти первые годы, - ложится прочно, становится второй натурой человека. Все, что усваивается человеком впоследствии, никогда не имеет той глубины, какой отличается все усвоенное в детские годы». Каждый день малыша и надо рассматривать как насыщенный курс развития. За три года человек проходит колоссальный путь от беспомощного новорожденного, неспособного к социально осмысленному поведению, к духовному общению не только с матерью, но и с другими людьми. Таково происхождение нравственности в онтогенезе. Речь идет не об обучении буквам и не о технике чтения. Этот этап важный, но не он является решающим в читательском развитии ребенка. Существуют методики раннего обучения детей чтению. К ним можно относиться неоднозначно, но знать о них надо и родителям и библиотекарям. Известный в нашей стране педагог П.В.Тюленев, создатель «Метода интеллектуального развития ребенка», автор книги «Читать раньше, чем ходить» (1996), ратует за то, чтобы в 2-3 месяца прикреплять к кроватке малыша не только картинки, но и буквы. В 7 месяцев показывать ребенку карточки с буквами и одновременно называть их. А в 8-9 месяцев играть с ним в «принеси букву». В результате этой работы ребенок к году, полтора, способен не только показывать буквы, но и называть их. К раннему обучению детей чтению у психологов разные отношения. Одни его поддерживают, другие опровергают. Из зарубежных ученых, кто развивает методики раннего обучения чтению, известны имена Г. Домана и С. Лупан. Другие психологи эти методики опровергают, считая, что механическое чтение, не подкрепленное развитием воображения, эмоций и других сфер сознания ребенка, ведет к притуплению интереса к этому занятию. Такой позиции в частности придерживается директор Института возрастной физиологии РАО, уже упомянутая, М.М.Безруких. Чтение «с пеленок» она считает абсурдом, своеобразной приманкой для родителей, имеющая столько же оснований, как и обещание вырастить гения. Исследуя возможности детей раннего возраста, она выявила, что двух и трехлетний ребенок может запомнить и даже может научиться различать и называть буквы при многократном повторении заданий. Но это – механическое запоминание картинки с определенными линиями, а не буквы. Подобный вариант «дрессуры», как она эти задания называет, не является основой навыка чтения. В ее концепции ученого-исследователя готовность к чтению определяется концентрированностью внимания (чем младше ребенок, тем короче это время), умением различать конфигурацию букв, что зависит от развития зрительной памяти, запасом слов и знанием их смысла, чтобы понимать прочитанное слово. Для годовалого ребенка лучшей подготовкой к самостоятельному чтению является развитие основных навыков слухового восприятия, разглядывания картинок, воспроизведения услышанного. Эти навыки не только помогут ребенку в развитии речи, но и обогатят его интеллектуально и эмоционально, психологически подготовят к желанию научиться читать самому.

Многие нынешние исследователи сместили акценты с проблем овладения техникой чтения на проблемы развития способностей к интерпретации ребенком прослушанного литературного материала, к его реакции на содержание текста, на способность включать читаемое в свой личный опыт. По данным исследования психолога Института коррекционной педагогики Е.Л.Гончаровой, читательская деятельность ребенка начинается с момента, когда он научился понимать обращенную к нему связную контекстную речь взрослого. Именно в этот период у ребенка может возникнуть самая простейшая форма способности превращать содержание авторского текста в свой личный опыт, то есть продуктивное восприятие. Взрослый берет на себя озвучивание текста, стимулирование и поддержание внимания ребенка, приспособление, если это необходимо, лексики и грамматики текста к его возможностям, помощь осмыслить и связать содержание произведения с личным опытом маленького слушателя. Здесь – в возрасте с года до трех лет - берут начало все важнейшие составляющие полноценной читательской деятельности в будущем, ядром которой является способность к диалогу с автором, содействие и сопереживание героям, способность к преодолению простейших проблемных ситуаций. Имеет отношение к читательской деятельности и сюжетно-ролевые игры ребенка, как результат его восприятия литературного текста. В тесной связи с игрой у ребенка складывается и другие виды деятельности с элементами творчества: ребенок рисует, лепит, конструирует. Основная нагрузка в развитии читательской деятельности в этот период ложится на родителей. Ребенок неприученный своевременно к общению с книгой, в дальнейшем может пополнить ряды отстающих школьников и функционально неграмотных людей. Жалобы учителей начальных классов на так называемый синдром нарушения восприятия у детей, который имеет тенденцию нарастания, во многом обусловлен исключением из жизни малышей родительского чтения. Этот тот интеллектуальный и эмоциональный контакт с малышом, те совместные переживания, которые редко возникают в другой совместной деятельности родителей и ребенка.

Внимание к картинке – неотъемлемая часть общения с книгой в период раннего детства. По мере того, как ребенок приобретает навык листать страницы, сосредотачивать на них свое внимание, ему предлага-

ют для знакомства настоящие иллюстрированные книги. Годовалому ребенку нравятся картинки, на которых изображены знакомые предметы и сцены. Картинки должны быть красочными, без лишних деталей, наталкивающие на то, чтобы сопровождать просмотр звуками при участии малыша (корова кричит «Му-му», а труба «туру-ру»). Разглядывание развивает произвольное внимание ребенка. Во время чтения родители замечают, что ребенок ждет, когда перевернут новую страницу. Для него каждая страница самоценна. Рассматривая картинки, ребенок ждет от взрослого краткого объяснения их самыми простыми словами.

Как только родители убедятся, что ребенок их понимает, настало время читать им простые рассказы и сказки. Дети любят произведения, содержащие повторы. Их можно встретить в сказках «Колобок», «Репка», «Три медведя», «Геремок». Как со стороны детей, так и со стороны родителей, получают одобрение те книги, в которых иллюстрации сами подталкивают к игре в поиск изображенных предметов, чтобы сопроводить просмотр звуками при участии малыша. В начальном периоде детей интересуют книги, где рассказывается о том, что знакомо – о животных, о еде, о машинах, о вещах в доме и вокруг его, где описываются повседневные потребности и занятия, где много диалогов. И, естественно, большим «спросом» детей до трех лет пользуются книжки-игрушки, книжки-картинки. Что касается способа приобщения ребенка к книге и чтению, то метод принуждения надо полностью исключить. Специалисты считают целесообразным применение следующих стратегий стимулирования интереса к процессу чтения.

- Сравнить нарисованные предметы с реальными;
- Рассказывать о картинке больше, чем читать текст, удовлетворять желание ребенка отыскивать в картинке знакомые предметы: где Мишка? где утенок?;
- От названия картинок постепенно переходить к пересказу историй, изображенных на них;
- Поощрять заканчивать знакомые стихотворные строчки по памяти;
- Сопровождать чтение элементами театрализации с использованием кукол, теневых фигур, перчаточных игрушек.

В два года, когда малыш больше всего любит разговаривать, открывается прекрасная возможность для речевого общения с ним в связи с читаемой книгой, а вместе с этим и для пополнения словарного запаса. К двум годам малыш освоил многое, что находится вокруг него. Теперь он хочет всему дать название. Его словарный запас при условии занятий с ним к концу второго года достигает тысячи. Вместе с познанием слов происходит стремление к трансформации слов, которое К. Чуковский назвал изумительным феноменом этого возраста. В способности трансформировать слова малыш напоминает Винни Пуха с его знаменитыми ворчалками, пыхтелками, сочинялками, способностью конструировать новые слова. Стоит вспомнить, как слово «опять» вызвало у медвежонка размышление: а почему не «о шесть», не «о семь» и т.д. Как заметил тот же Чуковский: у детей этого возраста есть стремление «изобличать» небылицы и перевертыши, где функции предмета «а» навязываются предмету «б» и наоборот. Это воспринимается как забава, как шутка. Удовлетворяя именно эту потребность, поэт создал известные «несообразности»: «Свинки замыкали Мяу! Мяу! Кошечки – захрюкали Хрю! Хрю! Хрю!». *«Словно для того и сделаны эти стихи, - говорил Чуковский о небылицах, - чтобы стимулировать умственные силы ребенка для борьбы с извращениями истины».* Все это свидетельствует о том, что у детей появляется чувство юмора – важнейшее достижение возраста.

Как отмечают психологи, после двух с половиной лет происходит важное событие, которое изменяет жизнь малыша – он открывает самого себя. Теперь родителям не удастся прочесть книгу ребенку, которая ему не понравилась. Но зато он будет вновь и вновь просить прочесть любимое произведение. Часто любимыми оказываются те, герои которых чумазики, плаксы, упрямы, растеряши. Ребенку отраднее сравнивать их с собой и чувствовать себя лучше их. Способность идентифицировать себя с персонажами – это приобретение трехлеток. Настоящий скачок в развитии ребенка, когда он обнаруживает, что страницы книги между собой связаны по смыслу, а картинки и слова складываются в сказку. Еще об одной особенности трехлетних детей надо сказать: о появлении дифференциации отношения к книге у девочек и мальчиков. Мальчики начинают отдавать предпочтение познавательным книгам (про машины, самолеты, военную технику). Сказки про принцесс переходят в круг чтения девочек.

Рассматриваемый возраст от года до трех лет иногда называют «стиховым». Дети часто предпочитают стихи прозе. При этом они тяготеют к ритмам динамичным, радостным, плясовым. Оттого-то им и нравится фольклор, поэтическая природа которого гармонично соответствует этой потребности. Четкий ритм

стихов позволяет увязать их с действиями, с пением, танцами, знакомит с понятием последовательности и счета, например: «Раз, два, три, четыре, пять. Вышел зайчик погулять...». Разговаривая с детьми языком поэзии, поэты в образной форме, часто через природу, дают детям осознать такие понятия как совесть, правда, дружба, радость бытия.

Если говорить о характере бесед о прочитанном, то в возрасте трех лет они приобретают интеллектуально-нравственную направленность. Их задача – чужой опыт, отраженный в книге, соединить с личным. Это требует размышления ребенка. Так, беседуя с трехлетним малышом о стихотворении К.Чуковского «Муха-Цокотуха», взрослого интересует теперь не только, что случилось с мухой (на этот вопрос ответит и двухлетний), но и хорошо ли поступили ее друзья, оставив муху на съедение пауку? Про кого в стихотворении сказано, что он храбрый смелый? А ты у меня какой?

Раннее приобщение к телевизору развивает в детях визуальные способности. Трехлетний ребенок нынче доверяет картинке больше, чем тексту. Вот сценка из опыта Н.Е.Добрыниной: «Читаю «Колобок». Под конец интересуюсь: «Жалко колобка?» Внучка говорит: «Нет не жалко» Почему же – спрашиваю. Ведь лиса съела колобка! Девочка смотрит на картинку, где колобок сидит на лисьем носу (еще живой) и отвечает «Нет, не съела».

Американские ученые Л.Бродвей и Б.Алберс Хил после 20-ти летней практики пришли к выводам, что дети делятся на три категории: ребенок-зритель, ребенок-слушатель, и ребенок-деятель. Для гармонического развития малыша необходимо развивать все три направления навыков. Учитывая, что зрительные навыки у современных детей преобладают, надо обратить внимание на навыки слуховые, на чтение вслух и книги с встроенными записями голосов и звуков. Для совершенствования навыков деятеля надо разыгрывать сюжеты любимых книг с помощью кукол и игрушек, рисовать, делать аппликации.

Мы не случайно так подробно остановились на возрасте до трех лет, ибо именно здесь закладываются основы для будущей самостоятельной читательской деятельности человека в школьные и взрослые годы. Надо подчеркнуть еще раз - огромное значение имеет в эти годы чтение ребенку вслух. В 1998 году жена бывшего президента Америки Хиллфри Клинтон призвала всех включиться в общенациональную компанию – пусть по всей стране детям как можно раньше начинают читать вслух. Если добиться этого, то, по ее мнению, можно будет ждать в ближайшие десять лет поистине эпохальных перемен. Неслучайно Американская библиотечная ассоциация в программе развития библиотечного дела «Библиотека – 2000» поставила изучение и развитие ребенка раннего возраста на первое место. Эту компанию проводит ныне Польша. Во Франции с этой целью возникли «уличные библиотеки». Библиотекарь, разместившись с книгами возле детских песочниц, читает им книги и разговаривает с ними о прочитанном. К чтению «на скамейке» все чаще стали прибегать и российские библиотекари, чтобы привлечь детей раннего возраста вместе с родителями к взаимодействию с книгой.

С четырехлетнего возраста – время дошкольного детства – наступает период обретения ребенком самостоятельного деятельного существования, творческого воспроизведения бытия. Незрелость левого полушария, объясняет доминирующую активность воображения в деятельности сознания и его наиболее активной формы – фантазии. Эта способность отражается в ролевых играх, в изобразительном творчестве, в лепке, в пении и пляске. Педагогическая доминанта в этом возрасте – развитие воображения ребенка, обуславливающее творческий характер деятельности. Для 4-х летнего ребенка открываются новые возможности общения с книгой. Дар воображения дошкольника многие взрослые недооценивают и стремятся, как можно раньше развивать ребенка интеллектуально, по причине подготовки к школе. Они усиленно начинают его учить читать самостоятельно. Однако с самостоятельным чтением и теперь ученые торопиться не советуют. Специалисты считают, что, если начинать, то лучше не с букв, а со звуков. Учить детей вслушиваться в звучащее слово, узнавать и различать отдельные звуки, отрабатывать артикуляцию, уточнять их звучание. К буквам и слогам надо переходить постепенно. Даже если ребенок приобрел навык чтения сам или с помощью взрослых, то перекладывать на него чтение полностью нельзя. Тренировка механического чтения может скоро отбить у ребенка желание самостоятельно читать. Материнское чтение и в эти годы незаменимо. Стоит прислушаться к признанию сына писательницы Веры Федоровны Пановой: «*Читать самому мне было неинтересно: получалось не только медленно, но и как-то тускло, все столь красочное захватывающее и глубокое при мамином чтении, становилось нудным и невыразительным*». Чтобы этого не случилось, вводить ребенка в мир книг надо умело, используя приемы игры. Помощником в этом деле для родителей и

воспитателей детских садов являются специализированные развивающие тетради «Ступеньки к школе» (2003) и «Ступеньки к грамоте» (2007). Что касается ступенек в мир книг, то лучшими можно назвать «Ступеньки», разработанные библиографами Пермской краевой библиотеки им. Л.И.Кузьмина. Это программа семейных чтений для взрослых и детей от нуля до семи лет, содержащие лучшие иллюстрированные издания. Ценными пособиями для родителей, желающих приобщить детей к хорошим книгам и беседовать о них, признаны Энциклопедия по руководству чтением детей И.Н.Тимофеевой «Что и как читать вашим детям от года до десяти» (СПб,2000), книга Л.М.Гурович «Ребенок и книга» (СПб,1999), З.А.Гриценко «Пришли мне чтения доброго. Пособие для чтения и рассказывания детям 4-6 лет» (М,2001). Названные пособия, учитывая склонность дошкольников к творчеству, нацеливают взрослых на развитие у ребенка творческого восприятия читаемых книг. Они побуждают чаще предлагать ребенку вопросы типа: как ты представляешь себе героя, расскажи, опиши, нарисуй, изобрази, сочини другое окончание сказки, рассказа и др. Это тем более важно, если учесть, что нынешние дети в отличие от предыдущих поколений, стали хуже воспринимать художественные тексты. Объяснение этому мы нашли у психолога РГДБ Н.Г.Малаховой, много лет наблюдающей за взаимодействием дошкольников с книгой. Она считает, что ранняя подготовка детей к школе вместо игры, приводит к информационным перегрузкам и как к следствию к снижению собственной познавательной активности. Вредным оказывается и взгляд родителей на чтение исключительно с прагматической стороны. Они часто предпочитают детские энциклопедии художественной литературе, что усиливает фрагментарность восприятия текста. Эмоциональный компонент восприятия художественного текста у детей заметно занижен. Эти факторы, в свою очередь, определяют выбор литературы для чтения. Круг замыкается, и прорвать его, по мнению психолога, может только организованный процесс воспитания маленького читателя.

С приходом в школу, начинается новый этап жизни ребенка. Резко меняется его деятельная доминанта. Из художественно-ролевой, игровой деятельности он переходит к познавательной. Учебный процесс в нынешней школе нацелен в основном на активизацию работы левого полушария мозга, ведающего абстрактным мышлением, он строится по модели математики и грамматики, упорядочивающих владение языком. Гасится игра фантазии в сознании ребенка. Познавательная деятельность младшего школьника продолжает происходить, главным образом, через взрослых. В возрасте с 7 до 9 лет ребенок переживает трудный период своего читательского развития. Процесс овладения техникой чтения тормозит осмысленное, и тем более творческое, восприятие прочитанного. Многие из школьников целиком сосредоточиваются на преодолении этих трудностей. Их умственные усилия направлены на воспроизведение графического изображения слов в звуковое, в то время, как суть чтения заключается в понимании значения слова в контексте, в эмоциональном включении в мир образов, в активном сотворчестве с автором. Хорошая техника чтения (внятность, громкость, скорость) сама по себе не определяет успеха ребенка в понимании текста и в его дальнейшем обучении. Возникает проблема бездумного чтения, которая проявляет себя в поверхностном, фрагментарном, непродуктивном и незаинтересованном чтении. Чтение без усилий понять содержание текста может войти в привычку школьника и тормозить его личностное развитие и его успехи в учебе по всем гуманитарным предметам не только в рамках начальной школы, но и на последующих образовательных ступенях. Чтение без усилий и рефлексии становится для школьника лишь обязанностью выполнения домашнего задания и лишено интереса. Если такое отношение к чтению еще на уровне мотивации не будет приостановлено в начальной школе, то, как говорят исследователи (Е.Л.Гончарова Д.В, Дмитриева и др.) ребенок никогда не станет настоящим читателем. Выход из создавшегося положения - в продолжении семейного чтения, в обсуждении прочитанного, в поддержании фантазии школьника. Надо помнить, что в младшем школьном возрасте природная игра воображения еще не утрачена и если образовательный стандарт не создает для этого условий, то задача развития воображения, блокирующего рационализацию детской психики, ложится на внеклассное чтение, которое в наши дни осуществляет чаще всего библиотекарь. Создавая программы активизации чтения младших школьников, он включает в них творческую реализацию ребенка в процессе чтения. Примеры таких библиотечных программ представлены в части второй «Растим читателя-творца» книги «Как воспитать талантливого читателя». Составитель И.И.Тихомирова (2009).

Структура детской психики, влияющей на взаимоотношение с книгой, радикально меняется в среднем и старшем школьном возрасте – в возрасте активизации самосознания личности, когда, как говорит И.С.Кон в книге «Открытие «Я», - происходит поиск смысла собственного бытия и проектирование будущего как идеала, мечты, подчас конкретного проекта, в надежде на его осуществление. Необходимость самостоятельного решения этих проблем приводит к переориентации сознания с внешнего мира на внутренний.

Процесс самосознания подростков, как установили психологи, имеет два аспекта – пространственный и временной. Первый выражается в том, что подросток смотрит на себя самого, и одновременно видит себя глазами другого. Временной аспект самосознания – это рефлексия по поводу своего прошлого, настоящего и проецирования себя в будущем: действия эти не познавательные, а оценочные, имеющие смысложизненную установку. Приобщение к ценностям, в отличие от получения знаний, процесс личностный, протекающий индивидуально. Отсюда большое значение приобретает чтение и духовное общение. К сожалению, педагогическая практика учителей устраняется от участия в этом деле. Оно традиционно ложится на плечи библиотекаря, становясь его профессиональной функцией. Переход от детства к юности, каким является подростковый возраст – важнейший период становления человека. Во все времена этот возраст считался трудным. Разлад с самим собой и окружающими, сомнение в непреложных истинах, конфликтность поведения, состояние бунта и протеста – отличительная черта подростка. Он трудный не только для самих детей, но и для взрослых, когда они продолжают считать доминантой в кругу интересов подростков познание. Тогда, как господствующее положение в их духовной жизни приобретает самостоятельный поиск ценностей. Этот поиск начинается с некоего хаотического состояния ценностного сознания, от смены разных увлечений, от разлада с самим собой.

На типичные противоречия подросткового возраста, указал еще педагог В.Сухомлинский в середине прошлого века. Вот некоторые из них. С одной стороны, непримиримость к злу, неправде, готовность вступить в борьбу за истину. С другой – неумение разобраться в сложных явлениях жизни. Подросток хочет быть хорошим, стремиться к идеалу и в то же время не любит, чтобы его воспитывали, не терпит оголенности идей. Желание самоутвердиться – и неумение сделать это. Острая необходимость в совете, и в то же время нежелание обратиться к взрослому. Романтическая восторженность – и грубые выходки. Моральный максимализм – и нравственный нигилизм. Противоречия подросткового возраста нашли воплощение в таких художественных образах как «Дубравка» Р.Погодина, Таня – Р.Фраермана, Лена Бессольцева - «Чучело» В. Железникова. Острой проблемой становится соотношение образования и воспитания, которое переходит в стадию самовоспитания. Но это не значит, что воспитание исчерпало себя. Самый эффективный способ воспитания в этом возрасте – диалог с подростком – высшее проявление взаимоотношения людей. Смысл его – не прием, не понимание ценностей, а их истолкование, осмысление в диалоге.

Учитывая, что ценности не заучиваются, а переживаются, особое значение в преодолении внутреннего хаоса у подростков приобретает чтение высокохудожественных произведений, способных вызвать сопереживание, помочь через эмоции выстроить иерархию ценностей. В этом отношении хороший подарок подросткам сделала критик и историк литературы М.Чудакова, создав для них в серии «Время читать» несколько книг, названных «Не для взрослых» (2009). Эти издания подсказали репертуар книг, которые *непрерывно* надо прочитать в подростковом возрасте, иначе можно опоздать и никогда не получить того удовольствия, которое предназначено подросткам и улетучивается для взрослых. Она считает, что именно для этого возраста надо составить список книг, чтобы своевременно их прочесть. «*Составить – и после этого отказаться от чтения всякой чепухи, которой сейчас везде навалом*». В своих книгах она как бы комплектует золотые полки для подростков. На них поставлены книги русских писателей и переводные – Жюль Верн, Дюма, О.Генри, Марка Твена, Стивенсона, Конан-Дойля, Дефо и многих других первоклассных писателей. И не просто «поставлены», но и раскрыты на самых интересных и интригующих страницах.

В рекомендации книг подросткам надо иметь в виду не только предпочтения возраста, но и критерии оценки литературы. Они изменчивы. Подтверждает это исследование Федорова-Мирзояна – сотрудников Педагогического университета им. А.И.Герцена. На примере отношения к книге о Гарри Поттере они показали, что пятиклассники считают это произведение «значительным явлением искусства». А в 10 классе это произведение классифицируется учениками лишь как «развлекательное чтение». Исходя из этого исследования, профессор Т.Г.Галактионова, автор книги «Успешное чтение» (2009), делает вывод о возможности «пошагового» читательского движения: от Р.Баха к Г.Гессе, от фэнтези к научной фантастике, от утопии – к антиутопии.

Опыт показывает, что если к этому времени школьник осознал значение книги в своей жизни, если обращение к печатному слову стало его внутренней потребностью, если его познавательные интересы вылились в читательские, то есть основание полагать, что в дальнейшем эти качества укрепятся и разовьются. Если же этого не произошло, то в старшем школьном возрасте подросток пополнит ряды «нечитателей».

Чтение подростков социологи делят на деловое и досуговое. Деловое чаще всего связано с выполнением учебных заданий, с написанием рефератов, докладов. Если же у школьников возникают устойчивые интересы к тем или иным учебным предметам, а значит и областям знаний, то круг чтения познавательной литературы может значительно расширяться. Что касается чтения художественной литературы, то на этот возраст приходится пик чтения приключенческой литературы, разного рода фэнтези, боевиков, детективов, развлекательной и иной массовой литературы. На этот возраст приходится, например, «час пик» чтения произведений Роллинга о Гарри Поттере. Ближе к отрочеству в связи с ростом самосознания, при благоприятном течении читательского развития, у подростка развивается способность соотносить прочитанное со своим личным опытом, рождается «эффект сопричастности» с читаемой книгой.

Особого внимания требуют к себе 13-14 летние подростки. Та дифференциация отношения к книге (положительная или отрицательная), которая наметилась к у десятилетних, к этому времени поляризуется. Не случайно одни называют восьмиклассников «самыми читающими», другие – «самыми нечитающими». И те и другие правы. В этом в наибольшей степени сказываются результаты влияния социально-педагогических условий, в которых подросток развивался раньше.

Исследователь стадий возрастного развития человека в рамках построения современной педагогической теории М.С.Каган, пришел к утверждению, что процесс формирования личности в детские годы, а значит и педагогическое участие в нем, представляет собой сложную динамическую систему, в которой скрещивается природное, культурное и социальное. Каждой возраст, как мы убедились, имеет типичные черты, влияющие на взаимодействия ребенка с книгой. Первый период – от рождения до года - это период овладения речью. За ним следует стадия с доминантой игровой деятельности (от года до трех лет). В возрасте от трех лет до школы преобладает эмоционально-творческий характер деятельности. С поступлением в школу начинается познавательный период жизни ребенка, период его интеллектуального развития. Став подростком, человек приобщается к миру ценностей и вырабатывает отношение к ним. В каждом периоде детства наряду с доминантными чертами наблюдается широкий разброс культурных и социальных черт личности, которые она обретает, находясь в разных социальных и педагогических условиях. В силу уникальности каждой личности, требующей интуитивного постижения, подлинный педагог, будь то родитель, учитель или библиотекарь, не может не обладать чертами художественного таланта. При этом он должен учитывать, что широта индивидуализирующего спектра прогрессивно расширяется от возраста к возрасту по мере усвоения личностного содержания культуры. Меняется и содержание общения. Динамика возрастного развития личности в рамках детства определяет вместе с тем и динамику чтения, в которой каждый возраст несет в себе свои приобретения и свои утраты. Возникает проблема прочитанных вовремя книг. От возраста к возрасту видоизменяются и варьируются педагогические задачи. Библиотекаря важно осознать каждый возраст ребенка как ресурс его развития, учиться использовать этот ресурс в целях воспитания.

Социально-психологическая характеристика возраста, закономерности читательского развития на том или ином этапе обуславливают содержание работы с читателем, выбор методов и приемов, специфику общения, свой круг чтения. Знание возрастных особенностей помогает библиотекаря определить наиболее благоприятные моменты для рекомендации той или иной книги, вида или жанра литературы, своевременность разговора на ту или иную тему, актуализировать соответственно потребности возраста те или иные стороны содержания книги, значимые для ребенка в данный период.

Однако влияние возраста нельзя абсолютизировать, потому что, во-первых, границы возрастных периодов развития условны, а во-вторых, многое зависит от индивидуальности юного читателя, социальных условий жизни, которые могут усилить внутренние предпосылки читательской деятельности, а могут и тормозить. Считаться с возрастными потребностями – значит не механически следовать за возрастом, а, как учил психолог Л.С.Выготский, идти все время немножко впереди, видеть перспективы, ориентироваться не только на сегодняшний, но и на завтрашний день читательского развития.

Заканчивая раздел, хочется напомнить предупреждение известного психолога детского чтения А.Запорожца. Он говорил о вреде неразумной торопливости и искусственном форсировании детского развития. Он заботился об обогащении каждого периода возрастного развития детей. Преждевременное взросление – не достоинство, а беда. Каждый период детства имеет непреходящую ценность.

2.2. Что происходит в сознании ребенка, когда он читает?

Ответ на этот вопрос я искала в опыте детского чтения людей, ставших в последствии выдающимися деятелями культуры. Мною изучены многие десятки читательских откровений, отраженных в автобиографиях будущих отечественных писателей, художников, актеров, меценатов. Изучала я восприятие художественных произведений в детстве и у нынешних студентов, что выразилось в их сочинениях «Мои первые читательские впечатления», которые я практикую в курсе «Психология детского чтения» в течение десятка лет. Изучала я и читательские отзывы сегодняшних школьников, в которых, так или иначе, нашло отражение их восприятие литературных произведений. В поле моего изучения были также читающие литературные персонажи, изображенные в детских книгах. Весь полученный материал составил Хрестоматию, названную мной «Школа чтения», изданную в 2006 году в издательстве «Школьная библиотека». Этот материал и помог мне сделать определенные выводы о работе сознания ребенка в процессе чтения, в том числе и о влиянии чтения художественной литературы на его личностный рост.

Первое, на чем следует остановиться, говоря о восприятии художественных произведений – это на работе *воображения* читателя. Почему именно на нем?

Если другие виды искусства предполагают прямое воздействие на органы чувств воспринимающего человека (зрение, осязание, слух), то искусство слова способно влиять на читателя лишь опосредованно через деятельность воображения. Читая, мы видим буквы, слова, предложения, текст в целом, но сознание в этот момент творит другое. Оно перекодирует слова в образы, звуки, запахи, краски, тактильные ощущения. В этом случае читатель видит не сетчаткой глаз, слышит не ушами, ощущает не кожей, а внутренним взором, внутренним слухом, внутренним осязанием. «*Читаешь книгу – кажется, все видишь, все слышишь. А копнешь – это ты придумал, этого в тексте нет*». Это признание Алисы Фрейндлих в какой-то мере отражает сущность процесса чтения художественной литературы как образного мышления. Воображать, фантазировать, мечтать означает, прежде всего, видеть внутренним зрением то, о чем человек читает. Внутри читающего человека, - как говорил К.С.Станиславский,- образуется непрерывная кинолента. Пока длится чтение, она бесконечно тянется, отражая на экране нашего внутреннего зрения иллюстрирование и слуховое сопровождение предлагаемых автором обстоятельств. Возникающие в сознании читателя образы создают определенное настроение, которое в свою очередь, оказывает влияние на весь внутренний мир. Внутреннее зрение и внутренний слух – это главная деятельность воображения читателя. У руля воображения стоят двое – автор и сам читатель. Как книге нужна фантазия читателя, так фантазии читателя нужна книга. Книга как бы выманивает из сознания читателя множество впечатлений, заставляя по-новому их структурировать и оживлять. Это новое воссоздаваемое зрелище, которое проходит перед глазами читателя и определяет влияние чтения на духовный мир человека. «*Произведение литература,- утверждал Горький, - только тогда более или менее сильно действует на читателя, когда читатель видит все, что показывает ему литератор, когда литератор дает ему возможность тоже вообразить – дополнить картины, образы, фигуры, характеры из своего читательского опыта, из запасов его, читателя, впечатлений*». Литературное произведение способно рождать в ребенке мечты и образы, выводящие его сознание за рамки текста. Читатель может мысленно побывать на другой планете, в воде или под водой, оказаться один на необитаемом острове, пожить в прошлом или будущем. В стихотворной форме эту способность сформулировал поэт Леонид Мартынов:

*Вспоминает неожиданно,
Непредвиденно, негаданно,
То, что было и не видано,
Да и впредь не предугадано.*

Существует мнение, что активностью воображения обладают лишь талантливые читатели с доминантой деятельности правого полушария мозга. Психолог Л.С.Выготский доказал, что способность воображения есть у каждого ребенка, только не у всех она развита. В последние годы педагогами замечено, что яркость воображения у современных детей по сравнению с предыдущими поколениями понижена. Одна из причин лежит в рационализации деятельности детей с раннего возраста, в силу чего они утрачивают способность «видеть невидимое», рождать образы и представлять.

Создаваемые силой воображения образы, вызывают у читателя эмоциональную реакцию, называемую *сопереживанием*. Оно, как и работа воображения, обеспечивает влияние искусства слова на сознание в детском возрасте. Поэзия подсказала: *«Память сердца сильнее памяти рассудка»*. Характерно в этом отношении уже название первого российского журнала для детей Николая Новикова *«Детское чтение для сердца и разума»* (1775), где на первое место поставлено «сердце». Не случайно в предисловии к своей повести *«Детство»* среди качеств желаемого читателя Лев Толстой главным назвал «чувствительность», то есть *«способность пожалеть от души и даже пролить несколько слез о вымышленном лице, которого вы полюбили и от сердца порадоваться за него, и не стыдились бы этого»*. Задеть за сердце читателя всегда было главной задачей литературы как искусства слова. И эта задача эхом отзывалась в душах читателей. На будущего писателя Виктора Розова, например, когда он был подростком, произведения Достоевского действовали так ошеломляюще, что он не мог усидеть на месте и прыгал, чтобы успокоиться.

Тесно связанной с эмоциональностью, обеспечивающей эффект чтения, является *доверчивость* ребенка к книге. Толстой вспоминал: *«Все самые неестественные лица и события были для меня так же живы, как действительность, я не только не смел заподозрить автора во лжи, но сам автор не существовал для меня, а сами собой являлись передо мной, из печатной книги, живые действительные люди и события. Ежели я нигде не встречал лиц, похожих на те, про которых я читал, то я ни секунды не сомневался в том, что они будут»*. Иллюзия достоверности всего происходящего в книге создавала ощущение личной причастности читателя к сюжетным коллизиям книги. Ребенок стремился воздействовать на события не только в мыслях, он продолжал книгу в своих играх, рисунках, в поведении, даже во внешнем облике. Доверчивость к тексту читаемой книги во многом определялась отношением к персонажам как к живым людям. Все это обуславливало долговечность жизни в духовной биографии читателя.

Столь сильное влияние книги в детстве объясняется еще и тем, что книга пробуждает *самосознание* читающего подростка. В героях кто-то узнает свое оскорбленное самолюбие, кто-то свои искания, кто-то свои проступки, одиночество души, обиды и многое другое. А там, где пробуждается самосознание, там зарождается самовоспитание, поиски нравственных ценностей. Читатель получает жизненный урок. Иван Бунин дивился: *«И как уже различала, угадывала моя душа, что хорошо, что дурно, что лучше, что хуже, что нужно и что не нужно ей!»*. И не только различала, и угадывала, но и закрепляла за собой все доброе и отторгала все злое, или как говорил Аксаков: *«рождала презрение ко всему низкому и подлому и уважение к честному и высокому»*.

Способность устанавливать связь между персонажами и самим читателем рождает явление, называемое *идентификацией*. Именно на идентификации и связанных с ней *аналогиях* и *ассоциациях* основано самовоспитание читателя, рождение образа «Я» в настоящем и будущем. От персонажа к читателю литература переносит опыт, строй мысли, поведение человека в тех или иных жизненных ситуациях. Не случайно, в отзывах детей можно нередко увидеть такую фразу: *«Мне казалось, что я читаю о самом себе»*. В идентификации есть две стороны – внешняя и внутренняя. Внешняя – это сходство обстоятельств, поведения, поступков. Внутренняя – невидимая, отражающая духовный мир человека, его мысли и чувства, его характер, мотивы поведения. Чем младше ребенок, тем важнее для него внешняя сторона. Лишь по мере возрастания, человек начинает идентифицировать себя с героем, ориентируясь на его внутренний мир. Ярче всего это происходит в отрочестве, когда создается гипотеза о самом себе. Психологи отмечают, что именно в отрочестве чаще всего возникает явление, называемое кризисом идентичности, т.е. утратой человеком представлений о своем месте в непрестанно изменяющемся мире, о самоценности собственной личности. Кризис идентичности затрагивает систему ценностей. Есть опасность возникновения у человека в этом возрасте негативной идентичности, тяготения к антигерою с проявлениями агрессии, насилия, часто порождаемых нынче массовой культурой.

Психологической основой идентификации является способность к мысленному *перевоплощению*: умению поставить себя на место персонажа, жить его жизнью. Представляя себя на месте персонажа, читатель извлекает из собственного сознания новый мир неведомых доселе мыслей и чувств. На важность этого момента обратил внимание известный литературный критик и философ Ю.Карякин: *«Пока ученик относится к литературе как свидетельству того, что происходит с другими, а не с ним самим, пока в чужом не узнает свое, пока не обожжется этим открытием – до той поры нет и самовыделки, нет и потребности*

в ней». Добавим, нет и желания читать. перевоплощение у ребенка часто проявляется в игре по следам прочитанного, в стремлении подражать герою и внешне и внутренне.

Самосознание, идентификация, в сочетании со способностью перевоплощения, включенности в духовный мир персонажа, рождают явление называемое *библиотерапией*. Оно снимает душевную и физическую боль читателя, помогает в преодолении жизненных невзгод. Как бальзамом на душу было влияние на юного Вересаева произведений Тургенева. При нем он забывал все плохое. *«Во время неудач, невзгод, я прибегаю к нему и, при чтении его душа очищается, тоска пропадает»*. Меценат Мария Тенишева, говоря о своем детском чтении, особо выделила книгу Фомы Кемпийского «О подражании Христу»: *«Она внесла в мою душу примирение, утешила меня, поддержала. Всегда в тяжелые минуты, когда грусть сжимала мое сердце, я находила в ней отраду, опору. Я уже не чувствовала себя одинокой»*.

С терапевтическим эффектом, тесно связано и часто обуславливает его – углубление читателя во внутренний мир персонажей. Эту черту особо отметил Н.А.Рубакин. Он считал *понимание человеческой души*, ее переживаний, настроений, стремлений, идеалов главным делом чтения. Конкретизацией этой мысли может служить опыт Короленко, когда он читал «Домби и сын» Диккенса. Внутренний мир Флоренсы и ее угрюмого отца, сложность их взаимоотношений так увлекли юного читателя и так врезались ему в память, что он написал позже целую статью о своем детском восприятии этого романа, пробудившем в нем интерес к психологии человека, к тонкостям его внутреннего мира.

Ребенок, воодушевленный прочитанным, ищет для себя возможность претворить читательские впечатления в продуктах собственной *творческой деятельности*, тем самым реализовать свою природную креативность. В младшем возрасте он чаще всего рисует под впечатлением от книги, делает поделки, импровизирует, в более старшем возрасте начинает творить сам: писать стихи или прозу, выражать свои впечатления в отзывах. Говоря о читательском творчестве, специалисты выделяют два его аспекта: творчество как процесс и творчество как продукт. Особое значение придается творческому процессу, ибо он для каждого человека имеет важные внутренние результаты, которые остаются с ним навсегда. Материализованные продукты творчества отделяются, отчуждаются от творца, становятся принадлежностью других людей.

Говоря о том, что происходит в душе растущего человека, нельзя не коснуться еще одного элемента: *рождение философского умонастроения*. Открытие «умственных наслаждений» характерно для многих подростков. *«Как будто на широких, сильных крыльях я поднимался на воздух и уверенно полетел ввысь»* - писал Вересаев, вспоминая о характере своего мышления при чтении «умных» книг. Ответ на мучивший его вопрос «Зачем, зачем мне жизнь дана?» Он нашел у Писарева, открывшего ему горизонты умственной жизни, указавшего ему путь к счастью, которое не получают от благодетеля, а вырабатывают в себе сами. К философскому умонастроению читателей подталкивала особенно отечественная литература, о которой философ В. Асмус сказал: *«Редкая литература в кругу литератур мирового значения представляет пример такой тяги к философскому осознанию жизни, искусства, творческого труда, какой характеризуется именно русская литература»*.

И еще об одном качестве чтения художественной литературы надо сказать - это обогащение опыта за счет опыта автора и его персонажей. Читая, человек опосредованно проживает чужие жизни, получает возможность побывать в разных жизненных обстоятельствах, продумывает поведение разных по характеру людей. Выносит отсюда определенный жизненный урок. Человек могущественно ощущает свою связь с прошлым, настоящим и будущим. *«Гений писателя, - говорил опытный читатель, филолог А.И.Смирнов-Черкезов, - стократно преумножил мой жизненный опыт. Я был графом и безлошадным крестьянином, был влюбленной девушкой и старой бабушкой, был бродягой, картежным игроком, сумасшедшим, убийцей, был даже лошадкой и собакой. Много раз рождался и умирал. Жил в древней Элладе и гитлеровской Германии, побывал в аду и раю, сражался с Наполеоном и ветряными мельницами. Я испытал все искушения и страсти, поднимался на вершину человеческого духа и низко падал. Каждый день я живу своей и чьей-то еще жизнью и низко кланяюсь писателю, когда эта чужая жизнь становится моей»*. Исследуя ранние этапы читательского развития, психолог Е.Л.Гончарова отнесла приращение закодированного в тексте авторского опыта в личный, смысловой, познавательный, эмоциональный и творческий опыт к базисной структуре читательской деятельности. В этом она видит главный итог полноценного чтения. Если приращения опыта не происходит, формируется стереотип бездумного механического чтения. Такой ребенок на всем протяжении учебы и дальнейшей жизни будет испытывать огромные трудности в понимании прочитанного.

Соединения чтения с опытом обусловлено развитием памяти ребенка. Она превращается в своего рода кладовую, где копяты жизненные и читательские впечатления. При актуальном чтении они способны оживляться и включаться в восприятие читаемой книги. Возникают аналогии и ассоциации с ранее пережитым, отчего чтение превращается в личностно значимую деятельность.

Перечисленные свойства сознания, обеспечивающие личностное развитие читателя, проявляются в той или иной степени у каждого, кто вышел за рамки механического, бездумного чтения. Освоившие технику чтения дети нуждаются в обучении вдумчивому, рефлексизирующему восприятию. В том, чтобы их научили осмысленно читать, возбудили фантазию в ответ на слово, зажгли эмоционально, помогли в тексте увидеть живую жизнь и включиться в нее душой. Эта задача и лежит на библиотекаре-педагоге, поставившем цель растить средствами книги не просто читателя, а Человека. Указанная направленность действий идет в русле естественного процесса восприятия, углубляя и обогащая его. Она исключает навязывание восприятию ребенка черт не свойственных органике этого процесса, идущих от надуманных теорий и технологий, являющихся одной из причин отторжения детей от чтения.

2.3. Информация и традиционное чтение

Слово информация происходит от латинского *information* – разъяснение, изложение, ознакомление. Разные словари дают разное определение этого термина. В одних – это любые сведения, данные, сообщения, передаваемые человеку. В других – обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом. В третьих – единица знания. И, наконец, словари по информатике толкуют информацию как совокупность знаний о фактических данных и зависимостях между ними. Так или иначе, информацией можно считать все то, что мы видим, слышим, можем передавать и получать в устной, письменной, графической или символической форме. В массиве информации различают несколько видов, отвечающих на разные вопросы: декларативный (что, где, когда), процедурный (как, каким образом), разъяснительный (почему, на каком основании). В постиндустриальном обществе информация признана главной движущей силой научного, технического и социального прогресса. С ней связывают новый уровень человеческой цивилизации.

В конце 20 века, когда бум информации, сопровождаемый бурным развитием средств массовой информации и новыми технологиями, достиг нашей страны, в ее орбиту были включены и произведения печати и традиционное чтение. Чтение стало трактоваться как получение смысловой информации, заключенной в тексте. Широкое распространение в этой связи получило скорочтение, нацеленное на быстроту выборки из текста нужных сведений и на соответствующую реакцию глаз. Со временем в массив информации стали вводить и художественную литературу. Появились дайджесты, заменившие художественные полнотекстовые произведения. Изменилась литературоведческая лексика. В этом отношении показательно учебное пособие "Путешествие в страну книги", созданное сотрудниками РАО Г.Граник и О.Соболевой, изданное в трех книгах в 1998 году и адресованное детям младшего школьного возраста и их родителям с целью увлечь чтением художественной литературы. Лучшим способом для этого был избран язык информации. Авторы так и объяснили детям: "Факты и события, о которых рассказывает автор, – это фактуальная информация, спрятанная за текстом – подтекстовая, основные мысли автора – это концептуальная информация". В данной лексике излагается содержание всех трех книг.

Постепенно на информационную лексику перешла и библиотека. Книжные богатства и иная печатная продукция, хранящаяся на полках библиотек наряду с электронными базами данных, переименованы в массив информации, библиотечная деятельность – в информационную, а сама библиотека – в Центр информации. На службу информации было поставлено подавляющее большинство инновационных начинаний библиотек. Культура чтения оказалась поглощенной информационной культурой и, потеряв свою специфику, приобрела технологический смысл. Характерно, что конкурс проектов "Библиотека на пороге 21 века", завершившийся в нашей стране в 1997 году, показал почти религиозное преклонение авторов перед новыми терминами, средствами и технологиями. Преимущественно информационную функцию утвердил за библиотекой "Кодекс профессиональной этики". Победоносное шествие информации стало явью. Термин "Чтение" вышел из библиотечного употребления. Не случайно в "Справочнике библиотекаря" (2000 г.) мы уже не найдем в предметном указателе этого слова.

Однако со временем стало ясно, что не информацией одной жив человек. И не ею одной определяется назначение библиотеки и чтения. Все чаще стали раздаваться голоса об иллюзорности всеислия информации. Всё заметнее в гуманитарной сфере зазвучало мнение, что информация, удовлетворяющая утилитарным потребностям человека, не ведет к подъему культуры, к облагораживанию ума и сердца человека, не разрешает духовного кризиса: информированность и безнравственность хорошо уживаются друг с другом. Требуется решительный поворот к этической культуре, художественно воплощенной в истинном искусстве. Информация должна быть уравновешена гуманизацией человека и, следовательно, чтением. Вот почему все чаще мы наблюдаем протест учителей-словесников против информационного подхода к литературе. Они доказывают, что этот подход ложный. Он не ведет учащихся к полноценному чтению, а уводит от него. Литература при таком подходе перестает участвовать в нравственном становлении личности ребенка. У него нарушается восприятие, гасятся эмоции и воображение, снижается творческий потенциал, теряется способность словесного самовыражения. Человек ожесточается.

Более трезво на роль информации стали смотреть и библиотекари, не удовлетворенные своей прикладной функцией, перечеркнувшей природосообразную ей ранее миссию быть базой, стимулятором и школой чтения. В странах Запада, где раньше началась информатизация библиотек, раньше осознали и ее ограниченность. Примечателен факт, опубликованный в журнале "Библиотека" в 2002 году. Группа библиотекарей из России посетила Францию. При встрече с директором медиатеки в одном из городов Франции – зашел разговор о миссии библиотеки. "Наша цель – информация", – сказали наши коллеги. Эта формулировка вызвала у французского коллеги возражение. "Без слова "культура" – все бессмысленно", – сказал он. Людям только кажется, что в информации есть все. Нельзя смешивать два понятия: Интернет и библиотека, информация и книга.

Одним из первых, кто у нас забил тревогу по поводу превращения книги в средство бездушной информации и отторжения подрастающего поколения от чтения, были детские библиотекари России. Письмо Е.И.Голубевой – заместителя директора РГДБ – в газету "Книжное обозрение" (2000 г.) с примечательным названием "Гражданин читающий – национальная ценность России" дало начало общественному движению в виде Акций, Конгрессов, Форумов, прошедших в стране в защиту чтения, прежде всего, детского, как явления духовности, нравственности, культуры. Движение поддержала пресса, книжные издательства, деятели культуры, психологи. Все это инициировало создание Федеральной программы «Поддержка и развитие чтения». При всей ценности программы, нацеленной на активизацию чтения в стране, в ней, однако, не уточнены позиции, касающиеся самой сути чтения, не включено в орбиту рассмотрения детское чтение. Информационный смысл этого явления остался превалирующим, как и соответствующее назначение библиотеки.

Значительным шагом вперед по пути осознания и реализации культурно-созидающей ценности чтения стали, как мы уже говорили, проходящие в стране в те годы научно-практические конференции, посвященные библиотечному обслуживанию детей. Уже сами названия конференций говорят за себя: "Дети и их чтение как духовный ресурс культуры" (Иркутск), "Дети и культура" (Чита), "Читающий ребенок – символ культуры нации" (Ноябрьск), "Чтение – основа всестороннего развития личности подростка" (Тюмень) и др. Как видно из тематики конференций, на место привычного для глаз слова "Информация" встали слова "Чтение", "Культура", "Духовность". Названные слова прозвучали лейтмотивом во всех докладах и сообщениях, на круглых столах, на презентациях выставок, в мастер-классах, в психологических тренингах. Но дело не в словах, а в сути того, что за ними стоит. За ними стоит обеспечение права ребенка на читающее детство и реализация духовно-нравственного потенциала художественной литературы. На конференции прозвучал важный вывод: детская библиотека достигла такого уровня, накопила такие ресурсы, что она по праву может занять место лидера в приобщении детей к чтению, стать школой читательского мастерства. Не умаляя значения информации и информационной деятельности – веления времени – подчеркивалось, что превращение чтения в средство, а библиотеки – в центр информации отдаляет их от решения воспитательных задач, в чем так нуждаются дети и их родители. Великие духовные сокровища, хранящиеся в библиотеке, замораживаются или реализуются лишь на уровне выборки сведений. Делая ставку на информационную деятельность, библиотека растит потребителя, а не личность.

Особое значение в деле осмысления культурной функции библиотеки и чтения имела конференция "Библиотека как культурный центр", прошедшая в РНБ в январе 2003 года. Выступление на ней доктора

философских наук, специалиста в области культурологии В.М. Межуева, прояснило вопрос: культурная миссия библиотеки состоит не в культурно-массовой работе, как думают многие, а в организации ЧТЕНИЯ ее посетителей. Чтение – это то ядро, в котором потенциальная культура, содержащаяся в книжных фондах библиотеки, реализуясь в сознании читателей, преобразуется в новый пласт культуры. Чтение-культура-библиотека сливаются в единое целое, открывая новый вектор профессиональной деятельности, отличный (и в то же время неотделимый) от информационного. Он направлен не столько на удовлетворение запросов читателей, сколько на их корректировку, на селекцию чтения, на рекомендацию лучшего, наиболее значимого в книжном мире, на содействие более полному творческому освоению его, соответствующему жизненным задачам личности.

Все сказанное заставляет согласиться с американским психологом А.Ребером, автором "Большого толкового психологического словаря" (2000 г.), который отрицает понимание чтения как процесса, посредством которого извлекается информация из письменного или печатного текста. Он считает это определение заблуждением, которое затемняет глубокие, более важные аспекты этого сложного процесса. К сожалению, ученый не раскрывает затемненных информацией аспектов чтения. Возьмем на себя смелость назвать некоторые из них.

Прежде чем подойти к решению вопросов: "Чем отличается чтение от получения информации, и в какой взаимосвязи эти понятия находятся?" – зададимся другим, который поставил перед собой философ и психолог В. Розин в одной из своих статей: "Где мы находимся, когда читаем: перед текстом, внутри текста или за текстом?". Если мы находимся перед текстом, мы ищем в нем информацию, оперируем чужими словами и предложениями, анализируем структуру текста. Находясь внутри текста, мы включаемся всем существом в происходящее: сопереживаем, сожалеем, радуемся с его героями и авторами. Ребенок в этом случае говорит: "Я как будто жил среди ее героев", "Я как будто сам там бы". Находясь за текстом, но под его влиянием, мы мысленно продуцируем новую реальность, в центре которой оказываемся мы сами, соотносим прочитанное с собственным опытом жизни и с ранее полученными читательскими впечатлениями. Читать можно в разных вариантах, но если мы говорим о радости этого процесса и его возвышающем влиянии на человека, их дают только два последних, обеспечивающие эмоциональную вовлеченность и подлинную свободу творчества.

Нельзя отрицать информационной функции чтения художественной литературы. Ю. Лотман, комментируя роман "Евгений Онегин", указывает на довольно обширную и разнообразную информацию о дворянском хозяйстве, образовании, воспитании девушек, плане и интерьере помещичьего дома, быта в столице и провинции, развлечениях, почтовой службе, правилах дуэли и многом другом. Однако выбранная информация, как он сам отмечает, лишь поверхностная часть содержания романа Пушкина. Под этим слоем – огромный мир идей, образов, чувств, переплетение ассоциаций, реминисценций, многообразие интонаций, иносказаний и других тонкостей, которые не "вычитаны" людьми и за 200 с лишним лет, которые в каждом читателе живут своей особой жизнью и отвечают на такие вопросы, каких поэт и предположить не мог. Погрузившись в эти глубины, читатель непредсказуемо реагирует на них, исходя из своего жизненного и читательского опыта. Пушкинские идеи, образы, аналогии и ассоциации рожают у читателя – свои собственные, не тождественные пушкинским, но возбужденные ими.

Как уже было сказано, информация – это совокупность знаний, предназначенных для передачи и потребления. Ее цель преимущественно прагматичная, а преобладающий мотив получения – польза, необходимость, деловая потребность. Мир информации – опредмеченный, точный, подверженный формализации. В отличие от образного языка литературы язык информации обеднен и принудительно однообразен. Он не предполагает многовариантности восприятия. С точки зрения информации "Серый походный сюртук" и "треугольная шляпа" – это только серый походный сюртук и треугольная шляпа – и больше ничего. Пушкин двумя чертами нарисовал образ Наполеона, а читатель, добавив нечто сверх того, воссоздал его в своем воображении. Если перевод художественных произведений, где масса иносказаний – это проблема творческая, то перевод информации с одного языка на другой – преимущественно дело техники.

В художественном тексте, как выразилась поэтесса Н.Матвеева, "не в соли соль, гвоздь тоже не в гвозде". Информатику оттенки и личное отношение к факту не нужны. То, чем сильна литература и что дает читателю полет фантазии, для информации только помеха. И еще, если для информации в тексте важны

ключевые слова, то для подлинного читателя, читающего великое произведение, – нет неключевых; каждое слово, каждая запятая, каждая точка существенны. Вот что говорил, например, актер Игорь Ильинский о пьесах Гоголя: "В его пьесах все, что требуется актеру, написано, и потому там все без исключения важно, начиная от выразительнейших гоголевских ремарок и кончая знаками препинания, последовательностью слов в фразе, каждым многоточием, каждой паузой. Словом, нужно лишь правильно прочесть Гоголя – но какая бездна творческих барьеров заключена в этом "лишь!".

Вот почему подлинный писатель избегает прямой информативности текста и ищет не слов-сообщений, а слов-образов. Показательный пример в этом плане дает критик Л.Озеров в статье "Ода эпитету". Он обратил внимание, пользуясь черновиками Пушкина, как тот, ища эпитет к слову "лорнет", отверг первоначальный эпитет – "позолоченный" и сменил его на "разочарованный". Если первый ничего не прибавляет к образу Евгения Онегина, то второй – это косвенная характеристика хозяина лорнета, заменяющая собой целое описание. В той же статье критик приводит синонимический ряд эпитетов, которые не могут быть адекватно переведены на язык информации. Среди них: несравненный, изумительный, восхитительный, волшебный, упоительный, исключительный, дивный, сказочный, бесподобный, великолепный, божественный. Каждое из названных прилагательных для информации ничто, ибо они не столько сообщают, сколько возбуждают в читателе его собственные образы, чувственные представления и размышления.

Стоит подойти к искусству с меркой информации, как оно тотчас же вянет. Многозначность слова, индивидуальный стиль и интонация автора, весь неопредмеченный мир – мечты, чувства, аналогии, ассоциации, сравнения – все пропадает. Литература обедняется, а с ней вместе обедняется и читатель. Художественное произведение в этом случае не касается его личности, не вызывает к обратной связи. Отдавая все стереотипному левому полушарию, человек теряет работу правого, ведающего творчеством, фантазией, аналоговым мышлением, вдохновением и озарением. Потери здесь невозможны. И человек, питающийся только информацией, для культуры, искусства – погиб: он теряет огромный комплекс своей духовной энергии.

Размышление о соотношении понятий "получение информации" и "традиционное чтение" приводит нас еще к одному существенному различию между ними. Информацию мы получаем в виде готового продукта, выработанного не нами. Продукт же чтения получить нельзя: его создает сам читатель. Это рожденные им самим впечатления, мысли, чувства, образы, аналогии, мечты, воспоминания и многое другое. Читая, человек не только воспринимает написанное, но и воссоздает новое по тем меркам, какие согласуются с его душевной организацией. Поэтому неслучайно полноценное чтение иногда называют созидющим, помогающим человеку выстраивать мир в полнотвучии и многокрасочности.

Следует признать, что сделанная нами попытка соотнести информацию и чтение огрубляет истинное положение дела. Есть книги и книги, есть чтение и чтение. Нельзя сбрасывать со счетов целый пласт изданий, специально предназначенных для получения информации: справочники, словари, энциклопедии. Сюда, частично, можно отнести и научную литературу. Нельзя отрицать и чтения, нацеленного исключительно на информацию. Даже применительно к художественной литературе оно порой необходимо (выполнение разного рода заданий, выборка нужного материала, цитирование). Надо учесть, что есть среди художественных произведений масса таких, которые кроме информации (сюжетной закрученности) ничего иного в себе не несут. Наше стремление обнажить различия продиктовано стремлением показать вспомогательную роль информации, когда речь идет о подлинной литературе и полноценном чтении.

Все сказанное имеет прямое отношение к библиотечной работе с детьми, как и ко всей сфере руководства чтением. Не мы ли зачастую сводим литературное воспитание к проведению многочисленных викторин, списанных с "Поля чудес" и ему подобных шоу, держим читателя в плену вопросов "Что", "Кто", "Где", "Когда", "Сколько", не стимулируя проникновения в глубину текста, не побуждая к самостоятельным мыслям и чувствам? Как повернуть горизонтальное движение мысли читающего ребенка, на вертикальное – во многом зависит от руководителя чтением. Наглядный пример такого "поворота" со всеми его частностями дает нам известный в России учитель В.Левин в своей книге "Когда маленький школьник становится большим читателем". Он предложил маленьким школьникам прочесть рассказ Л.Толстого "Косточка". В результате первого, по сути информационного чтения, этот мини-рассказ был воспринят детьми как рассказ на тему "не укради" и показался им очень простым и понятным, не требующим обсуждения. Затем учитель по-

просил заполнить чувствами не только каждую строку, но и все пространство, находящееся между строк, и под ними, и над строками, направляя их работу соответствующими вопросами. В результате рассказ превратился в сложный, загадочный, философский. Он стал произведением совсем о другом – о доброте, взаимопонимании и согласии в семье, о великодушии и радости прощения. Эта смена содержания рассказа произошла в результате смены способов чтения – информационного на созидающий, продуктивный, творческий.

Подобное движение мысли читателя библиотекарь найдет и в книге И.Н.Тимофеевой "Что и как читать вашему ребенку от года до десяти", которую мы не раз упоминали. Стоит прочитать хотя бы одну беседу автора с читателем по книге М.Твена "Принц и нищий", чтобы убедиться, как отталкиваясь от сюжета повести (информации), автор ведет читателя к таким нравственным глубинам, которые способны потрясать.

2.4. Восприятие или диалог читателя с книгой

Согласно «Новейшему психологическому словарю» (2007) восприятие - это целостное отражение предметов, явлений, ситуаций и событий в их чувственно-доступных временных и пространственных связях и отношениях. Будучи необходимым этапом познания, восприятие всегда в большей или меньшей мере связано с мышлением, памятью, вниманием и другими свойствами сознания человека. Восприятие – не пассивное копирование явлений действительности, а живой, творческий процесс познания. Применительно к печатному тексту определение понятия «Восприятие», данного литературоведами, психологами, педагогами противоречиво и многословно. Не будем вдаваться в поиски среди них истинного суждения. Вдумаемся в само слово «Восприятие». Оно складывается из приставки «вос», означающей движение вверх, и старинной формы слова «принятие», т.е. взятие, получение. Воспринять текст читаемой книги значит принять его содержание, включить читаемое в себя, чужой опыт превратить в личный, присвоить его и тем самым обогатить себя, возвысить. Но только ли к получению, взятию сводится читательское восприятие? Когда-то эстетик, профессор В.Асмус в своей статье «Чтение как труд и творчество» высмеял такое понимание восприятия, изобразив его гротескно в образе гоголевского колдуна Пацюка, глотающего вареники. «Движимые колдовской силой, вареники сами прыгали в миску, сами переворачивались в сметане и сами летели прямо в рот Пацюку». На самом деле читающий человек не просто вкладывает в свой мозг содержимое текста, он реагирует на него своим сознанием: соглашается или спорит, спрашивает или отвечает, создает свои образы и эмоционально реагирует, у него возникают аналогии и ассоциации, он сравнивает и оценивает. Иначе говоря, человек включается в читаемое произведение, живет в нем, вступает с ним в диалог, мысленно действует. Он отвечает на художественную мысль писателя аналогичными движениями собственной мысли.

Восприятие – связующее звено между читаемым произведением и личностью читателя. С одной стороны оно представляет собой единство с произведением (как говорят психологи, с массивом стимулов) и подчиняется ему. Произведение ведет за собой восприятие читателя, устанавливает вехи и те силовые линии по которым направляется фантазия, воображение, эмоции, рефлексирующая мысль. С другой стороны, восприятие неразрывно связано с сознанием читающей личности, ее душевной организацией и находится в зависимости от них. Сознание читателя, его духовная биография, накладывает свой отпечаток на восприятие, определяет его силу, объем, полноту, характер. Л.С.Выготский сравнил читательское восприятие с евангельским чудом – претворением воды в вино: волнение, вызываемое литературными образами, включает в себя нечто сверх того, что в них содержится. В этом плане – восприятие шире объекта. В то же время – восприятие уже объекта чтения, ибо никогда не может исчерпать его полностью. На эту диалектику обратил внимание известный гуманитарий Ю.Лотман. Он указал на то, что художественный текст виртуален и не может быть полностью опредмечен, в нем всегда остается нечто, находящееся за рамками актуального сознания читателя, что и оставляет поле для перечитывания и новых трактовок произведения. Результат восприятия, или так называемый метатекст (мета - приставка, означающая *после, за*), может быть выражен в читательских суждениях, в отзывах, рисунках, игре. У художественно одаренных людей он реализуется в картинах, кинофильмах, театральных спектаклях, книжных иллюстрациях. Но чаще всего он остается лишь в сознании читателя, включается в его долговременную или кратковременную память в виде образов, мыслей, чувств, ассоциаций. Глубокое восприятие великого произведения способно оказать регулирующее воздействие на поведение человека.

Итак, в структуру восприятия, как мы увидели, входит читаемое произведение, реакция на него и результат. Чтобы быть воспринятым, читаемое произведение должно быть доступным читателю по лексике, языку, смыслу, содержанию. Восприятие может не состояться, если сознание читателя недостаточно созрело, чтобы оказаться чувствительным к содержанию книги. Его может не быть и в том случае, если в момент чтения сознание читателя отвлечено от книги посторонними факторами, или сам процесс чтения носит чисто механический характер. Примером последнего может служить чтение гоголевского Петрушки – слуги Чичикова, которого, как мы помним, занимал не смысл читаемого текста, а деятельность по складыванию из букв слов. Немного ушел от него вперед в читательском развитии отец Ильи Обломова. Ему была важна сама процедура чтения, воспроизведение фраз и слов, из которых складывается текст: это занятие поднимало статус его в собственных глазах, вот, дескать, и он принадлежит к читающим, а значит к знатым людям.

Что касается реакции на читаемое произведение, то она во многом зависит от развития нервной системы читателя и тех условий, в которых восприятие протекает. Она зависит и от научения, от специальной стимуляции восприятия. Если научение протекало успешно, то восприятие становится более дифференцированным и осознанным. Здесь многое зависит от того, какого рода стимуляция применяется. Опыт показывает, что развитие восприятия, применяемое в школе на уроках чтения и литературы, нацеленное на вычленивание главных мыслей, содержащихся в тексте, часто влияет на восприятие отрицательно. Оно лишается непосредственности, субъективной окраски, личностного аспекта, превращаясь в сугубо рациональный, стереотипный процесс.

Показательный пример неприятия личностного аспекта восприятия мы встретили в повести иркутской писательницы Татьяны Андрейко «Зеленая горошина». В книге есть эпизод, где пятиклассник Денис слушает стихотворение Лермонтова «Бородино», и у него мурашки идут по телу. «Перед ним словно оживает картина из книжки. «Солдаты еще были не убиты. Земля под ногами качалась от пушечной пальбы, раненые стонали и падали. И ему захотелось туда, чтобы хоть как-то помочь русским солдатам. Он бы подобрал винтовку или скакал на коне с саблей! И был бы такой же смелый, как все». Наутро, придя в класс, мальчик попытался свое восприятие стихотворения передать так же эмоционально, как воспринял его накануне. Однако учительница остановила его, назвала клоуном и поставила двойку. А ответ девочки, которая вслед за Денисом бесстрастно пересказала стихотворение, эта же учительница оценила пятеркой. Критерии оценки, применяемые учителями и навязанные детям, быстро усваиваются ими, и они формируют свое восприятие, подстроенное под требования учителя. Возможно, этим объясняется тот факт, что восприятие дошкольников, не стиснутое рамками стереотипа, отличается большей свежестью, чем тех, кто учится. Интересный пример сопоставления привела специалист по психологии чтения В.А.Бородина в своей книге «Восприятие восточной поэзии», ссылаясь на опыт литературоведа Е.Г. Эткинда. Он сравнил восприятие стихотворения Тютчева «Люблю грозу в начале мая» у разных категории читателей: у ребенка, у поэта, у ученого филолога, у литературного критика, историка, языковеда.

Маленькой девочке Кате, которую восприятию никто не учил, от стихотворения Тютчева стало весело. Она любит весну, и в этих стихах она ее видит и слышит. Кате по душе молодость и веселье, которым заряжено стихотворение, в ее сознании звуки грома и бегущих ручьев слиты. Катя всем существом впитывает атмосферу солнечного праздника, созданную поэтом, ощущает этот пейзаж, где все голубое и золотое. Приближено к ее восприятию по характеру и восприятие поэта В.Рожественского. Он услышал в стихотворении целую симфонию звуков, вошедших в его сердце. Однако, в отличие от восприятия Кати, поэт обратил внимание на художественное мастерство Тютчева, на форму стиха, его инструментовку, на игру гласных и согласных звуков. Что касается на восприятие специалистов, то оно, в отличие от чувственного восприятия девочки и поэта, преимущественно рационально. Эмоциональное восприятие, работа воображения, по их мнению, второстепенны. Они обратили внимание на форму стихотворения, музыкальное развертывание звуковой образности. Для них важно сколько раз в стихотворении встречаются гласные звуки, сколько – согласные, видят преобладание звуков «р» и «г». При всей ценности критического анализа стихотворения, сделанного специалистами гуманитарных наук, он лишен свежести непосредственного чувства. В нем нет душевности, «претворения воды в вино». Полноценным восприятием художественного произведения, видимо, надо считать такое, в котором задействованы как чувственные, субъективно окрашенные формы мышления (им «ведает» правое полушарие мозга), так и логические, речемыслительные, аналитические, идущие от левого полушария. Результат восприятия во многом зависит от избирательности внимания читателя, от мотивации чтения, от установки, от опыта мыслительной деятельности, от эмоциональной реакции, от воз-

раста и многого другого. Для того, чтобы текст был воспринят, на нем должно быть сосредоточено внимание читателя, нервная система приведена в состояние активности..

В «Словаре русского языка» под редакцией С.И.Ожегова восприятие понимается как синоним слова «чтение»: читать – значит воспринимать написанное. На первый взгляд определение не вызывает возражения. Восприятие текста, действительно протекает в процессе чтения, а не в каком либо другом. Только читая, или слушая чтение другого, мы воспринимаем написанное. Но тождественно ли чтение – восприятию? Со всей определенностью мы должны сказать «нет». Если это было бы так, то не было бы необходимости перечитывать. Опыт показывает, что долгая жизнь классических произведений определяется именно перечитыванием, которое не есть лишь повтор первоначального восприятия ни по объему, ни по избирательности, ни по полноте, ни по качеству. Глубокое произведение не раскрывается сразу в одном акте чтения. При перечитывании человек реагирует на то, что раньше не заметил, понимает то, мимо чего прошел в первый раз. Восприятие селективно, и потому чтение всегда шире его. Сколько бы раз мы ни читали поэзию Пушкина, она остается неисчерпаемой не только для отдельного человека, но и для человечества в целом. Читая произведения Пушкина, каждый из нас внешне делает одно и то же: берет книгу в руки, раскрывает ее, погружается в текст и воспроизводит слова и предложения. Но внутренняя жизнь в эти мгновения у каждого читателя своя. У одних в поле внимания, а значит и восприятия, окажутся одни образы и слова, у других – другие. Писатель Ф.Искандер, изобразив в повести «Чик и Пушкин» чтение школьником Чиком повести Пушкина «Капитанская дочка», показал, как в центре внимания мальчика оказался образ Савельича. Именно ему были отданы симпатии Чика, а не Гриневу и не Маше Мироновой. Избирательностью восприятия определяется разный результат чтения одного и того же произведения у разных читателей, и у одного и того же – в разные моменты жизни: опыт накладывает свой отпечаток. Актер И.Певцов в своих записках отметил: «Мы понимаем только то в читаемом, что составляет комплекс наших собственных чувств, мыслей, знаний – все остальное проходит, как бы не задевая нашего существа».

Влияют на восприятие цели и мотивы чтения. Если ребенок читает текст по заданию школы и его мотив чтения чисто учебный, то объем восприятия и избирательность оказывается под контролем этой установки и ограничивается рамками выполнения задания. То, что за ними, часто остается не воспринятым. Наибольшее влияние на восприятие текста оказывает интерес – эмоциональное влечение к чтению данной книги или статьи. Установлено, что чтение без интереса нередко превращается в имитацию: чтение есть, а восприятия нет. А там, где нет восприятия, нет и влияния книги на читателя. Вот почему стимулирование у детей интереса к чтению в нынешней ситуации его угасания, признано доминантой всей системы приобщения ребенка к печатному слову.

Влияет на восприятие текста и скорость чтения. Чем скорость чтения выше, тем меньше можно рассчитывать на полноту и глубину восприятия. Медленное чтение, по мнению философа Б.В.Маркова, - это возможность оперировать небольшими фрагментами текста, видеть в книге не один смысл, а множественность смыслов. Эта множественность достигается в процессе перечитывания. Пример такого чтения, перемежающегося с перечитыванием, приведен в рассказе «Библиотекарь», взятого из книги «Вавилонский голландец(Сост. М.Фрей) «Я читал медленно, то и дело возвращался к началу, внимательно, чуть ли не по складам его перечитывал, смутно догадываясь, что подлинный смысл повествования ускользает от меня, несколько раз в ярости отшвыривал непонятную книгу в сторону, но тут же тянулся за ней и снова открывал, не в силах оторваться от захватывающего рассказа».

Что касается скорочтения, то его целесообразно применять к учебным и информационным текстам, составленным по определенному алгоритму. Зная алгоритм и выбирая ключевые слова, можно научиться быстро находить нужную информацию. Однако скорочтение – это механический процесс. К чтению полноценных художественных произведений, требующих сотворчества с писателем, метод скорочтения в принципе не пригоден. Он может быть использован лишь при чтении произведений массовой литературы, сюжетная сторона которых – основной двигатель мысли читателя.

Следует обратить внимание, что потенциальные стимулы произведения, рассчитанные автором на соответствующую реакцию читателя, в детском восприятии могут остаться незамеченными. Интересный пример такого рода провела Агния Барто в своих воспоминаниях. Как-то она прочитала своему пятилетнему племяннику «Мойдодыра» Чуковского. Слушал он внимательно, а по окончании чтения заявил: «не буду больше умываться». Изумленная тетя спросила: «Почему?» «Потому что хочу увидеть как убежит одеяло и

ускачет простыня» - ответил мальчик. Об этом парадоксе восприятия Барто рассказала Чуковскому – он был поражен: ведь он рассчитывал свое произведение как раз на противоположную реакцию.

Зададимся вопросом: что может сделать библиотека, чтобы восприятие детей было творческим и глубоким, чтобы книга максимально реализовала свой воспитательный и образовательный потенциал, а читатель – развивал свои умственные и душевные способности, нравственно созрел? Как я полагаю, задача состоит в том, чтобы чтение ребенка было максимально приближено к личному опыту читателя и соотносено с его актуальными жизненными задачами. Если до прихода в школу, как утверждает психолог Е.Л.Гончарова, мы - родители, библиотекари, воспитатели - не научим ребенка приращивать свой собственный опыт за счет опыта, отраженного в книге, то в нынешней школе, где изучение литературы подчинено анализу текста, он эту способность не разовьет.

Учить воспринимать литературу – значит учить воспринимать образную природу искусства, которая ориентирована, прежде всего, на эмоциональную реакцию человека, на его способность создавать образы в ответ на слово. В качестве образца такого восприятия могут быть использованы детские читательские впечатления писателей, художников, режиссеров: людей, ставших впоследствии выдающимися деятелями в гуманитарной сфере. Показательные примеры библиотекарь найдет в сборнике воспоминаний «Природа ребенка в зеркале автобиографий» (М.: 1999) и в Хрестоматии «Школа чтения» (М.: 2009). Показать детям примеры читательского восприятия их талантливых сверстников – значит создать предпосылку для активизации восприятия у многих читателей. И ребенок и взрослый смогут опереться на опыт талантливого восприятия искусства слова. Восприятие одного читателя желательно подкрепить восприятием других, чтобы ребенок увидел в них общее – живую индивидуальную реакцию на прочитанное, лишенное стереотипов. Опыт восприятия творчески одаренных детей – ценнейший фактический материал, на котором полезно учиться каждому. (См. «Чтение как феномен творчества»).

Для активизации восприятия детьми художественных произведений в библиотечном опыте накоплено много методов. Здесь и театрализация, и изобразительная деятельность, здесь и обсуждения книг, и написание отзывов и много- много другого (Разнообразие методик см. в разделе «Растим читателя-творца»). Какими бы ни были находки библиотекарей, составным элементом каждой является диалог, тот самый естественный для библиотеки актуальный разговор с ребенком, который или предшествует чтению или следует за ним. Имеющая большой опыт диалогического общения с детьми Ставропольская краевая детская библиотека им. А.Е.Екимцева использует три формы диалога: библиотекарь-читатель, литературный герой – библиотекарь, библиотекарь-читатель-литературный герой. Необходимым условием успешного диалога библиотека считает умение библиотекаря говорить и слушать, встать на точку зрения ребенка и с его позиции посмотреть на произведение и окружающий мир. Устная речь при этом зависит от конкретного места и времени, наполненными общими переживаниями и воспоминаниями. О каких бы произведениях ни шел разговор, библиотекарь и ребенок говорят о том, что их читающих людей волнует, что будит их мысль, что вызывает радость от чтения. Библиотекарь делится своим опытом восприятия литературных произведений и заражает ими читателей. Он не просто передает свою мысль детям, но возбуждает в них их собственные мысли.

2.5. Чтение как феномен творчества

*«Сила восприимчивости на вершине своих возможностей неизбежно становится силой творческой»
(Т.Манн)*

*«Всякая деятельность, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий – творческая
(Л.С.Выготский).*

Библиотеквед профессор Ю.Н.Столяров, исследуя отражение в русских народных сказках письменности и чтения, обратил внимание на способность Елены Премудрой читать не только «по писаному», но и «по неписаному». Только во втором случае она справлялась с поставленной перед ней трудной задачей. Как читать «по писаному», мы знаем – складывать из букв слова, из слов – предложения, черпать из текста информацию. Чтобы чтение, как сказочной Елене, прибавляло мудрости, надо уметь читать «по неписаному,

то есть между строк, видеть не текст, а подтекст, догадываться, постигать смысл, создавать истину собственным умом. В наше время такое чтение называют творческим.

Творчеством, как известно, считают вид деятельности, порождающий как преобразования в сознании и поведении человека, так и создание им продуктов, отличающихся оригинальностью и уникальностью. Творчество является одной из самых сильных мотиваций человека – потребности в самореализации. Его иногда называют синонимом жизни, сущностной характеристикой человека. Что касается общественной роли творчества, то оно является двигателем прогресса. «Рычагом преобразования мира» назвал его Даниил Андреев. Творческую энергию каждого человека назвал главным ресурсом страны Президент России Д.А.Медведев в своем послании Федеральному собранию 2008 года. Ведущую роль в творчестве играет активность субъекта творчества. В отечественной психологии, в отличие от Западной, творчеству, если речь идет о детях, придавалось и придается духовно-нравственный, воспитательный смысл. В основе творчества лежит способность человека находить связи между не связывавшимися прежде явлениями, которые предстают в форме новых мыслей, новых моделей, новых образов, чувств и идей.

В наше время близкое к понятию «творчество» используют слово «креативность» (от лат. creatio) означающее – творческие способности. В отличие от творчества - реализованной способности - под креативностью понимают лишь потенциальную склонность к творчеству, которой обладает каждый индивид и которая может проявиться в соответствующих условиях, а может остаться нереализованной, подавленной запретами, стереотипом поведения или неблагоприятными условиями. В творческих возможностях человека скрыты огромные интеллектуальные ресурсы, богатство будущего.

В период кризиса чтения, какой мы переживаем в настоящее время, усилия специалистов направлены преимущественно на поддержание спроса на печатные издания. Во главу угла поставлен охват населения чтением, привлечение людей к чтению, рост читающей публики, увеличение массива книгоизданий. Этот этап можно назвать этапом *экстенсивного* пути развития в данной сфере. Проблема качества чтения, в том числе качества чтения детей, мало затрагивала в этот период умы исследователей и практиков книжного дела. Сегодня, на мой взгляд, задача иная: оптимизировать процесс общения читателя с книгой. Те минуты в общем лимите времени человека, которые отданы чтению, должны быть использованы максимально плодотворно в плане что читать, и как читать. Остро встает необходимость в переходе всей сферы чтения на *интенсивный* путь развития, на повышение его продуктивности, его качества, его эффективности. Условием обеспечения этого является **творческое чтение**. В нем заложено не только высокое качество восприятия читаемых книг, но и пробуждение интереса к этому виду занятий. Открывается путь - от творческого чтения к увеличению количества читающих людей.

Что же такое – творческое чтение?

На первый взгляд кажется, что читающий человек ничего не создает, а лишь воспроизводит творчество писателя. Но это не так. Просто мало кто задумывается, какие процессы совершаются в его сознании, когда он читает.

Простое и образное определение понятия дал Л.С.Выготский. Он назвал творческим чтением **«воспроизведение чужого творения собственной душой»**. Н.А.Рубакин определил творчество как **«следовую реакцию на читаемый текст»**. Сходную по смыслу трактовку творческого чтения дал ленинградский ученый А.М.Левидов. С его точки зрения творческое чтение – **это жизнь произведения в сознании читающего человека**. Определяющим в характеристике творческого чтения лингвист С.А.Абакумов назвал **свободу мыслить своей собственной мыслью**.

Какое бы разное определение понятию «творческое чтение» ни давали специалисты, все они во главу угла ставят способности человека реагировать на читаемый текст, активизировать по ходу чтения собственные мысли и чувства, оставлять след в душе от прочитанного, развивать сознание. Говоря о творческом чтении, они имели в виду не получение читателем информации, не умения и навыки (стереотип поведения), а способность в реальной практике чтения соединять образы, созданные писателем, с опытом читателя, в результате чего и возникают новые продукты читательской деятельности. Эти продукты могут быть, как идеальными (мысли, чувства, образы, представления, воспоминания и др.), так и реальными (создание вторичных образов: рисунков, театрализаций, сочинений, игр и др.), выработанными его сознанием.

Говоря о трактовке понятия «творческого чтение», полезно сослаться на статью философа эстетика В.Асмуса «Чтение как труд и творчество» (1962), которая в свое время заметно активизировала деятельность детских библиотек в указанном направлении. В издательстве «Просвещение» в 1981 году вышел сборник статей под редакцией С.В.Михалкова и Т.Д.Полозовой «Воспитание творческого читателя», в котором был освещен опыт детских библиотек в данном аспекте. Была предложена соответствующая методика, разработанная сотрудником НИИ Художественного воспитания школьников В. Лейбсоном.

Главное положение, выдвинутое В.Асмусом, состоит в том, что восприятие читателя – это вторичная жизнь произведения, которая обеспечивается не только авторским, но и читательским творчеством. В произведении даны лишь границы или рамки, внутри которых развертывается собственная работа воспринимающего читателя, пунктиром намечены и те «силовые линии», по которым направляется его фантазия, память, комбинирующая сила воображения и оценки. Чем сложнее образ, чем многообразнее раскрывается характер героев, тем неизбежнее читательские вариации понимания, представления, оценки. Содержание книги не переливается в голову читателя, а воспроизводится, воссоздается им – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя. Деятельность эта – творчество. Бывают, как говорит философ, не только неисчерпаемые произведения, но и не иссякающие в своей творческой силе читатели.

Более детальное представление о сущности и природе читательском творчестве дал петербургский ученый А.М.Левидов в своей книге «Автор-образ-читатель» (первое издание – 1977, второе -1983 г.). Одна из глав его книги так и называется «Творчество писателя и творчество читателя». В ней на многочисленных примерах сопоставляются эти виды творчества. Ученый находит, что при всей разнице путей (писатель идет от изучения жизни к произведению, читатель – в обратном направлении), природа их творчества едина – мышление в образах. Оно требует, как говорил Горький «воображения, догадки, выдумки». Писатель, наблюдая реальную жизнь, проникая в сущность человеческих характеров, силой фантазии создает произведение. Читатель – эту созданную писателем жизнь пересоздает в своем внутреннем мире. Отличает их только одно – читательское творчество, объектом которого является литературное произведение, как правило, остается незавершенным, окончательно не определенным, в нем всегда есть открытость, возможность изменения. Если созданный писателем образ зафиксирован в тексте, то читательский – всегда в движении, изменении, вариативности. Он может быть разным у одного и того же читателя одного и того же произведения в разные мгновения жизни. Закрепление на бумаге читательских образов, мыслей, ассоциаций, сопровождаемое подъемом чувств, при определенных условиях может перерасти в литературное творчество. Те, кто знаком с биографиями Маршака, Шварца, Чуковского, не говоря уже о Пушкине, Бунине или Горьком, знают, какое огромное значение имела их читательская деятельность для литературного творчества. Каждый из этих писателей вырос из читателя, развив в себе соответствующие задатки: наблюдательность, фантазию, метафорическое мышление, умение находить ассоциативные связи, создавать образы. Именно в художественном образе, как доказывает А.М.Левидов, встречаются и пересекаются творческие пути автора и читателя. На основе творческой читательской деятельности создаются талантливыми читателями картины, кинофильмы, музыкальные и литературные произведения и другие культурные ценности. Дети на основе прочитанных произведений рисуют, играют, импровизируют, пишут стихи и отзывы. К сожалению, читательское творчество детей еще мало изучено, оно находится на периферии науки и практики литературного воспитания детей. Важнейший пласт культуры, создаваемый ребенком в процессе чтения, его иногда называют «метатекст», остается, по существу, непознанным, не объективированным и по настоящему не оцененным. Игнорирование творческого потенциала детей, неразвитость их творческого самосознания, приводит к тому, что само понятие «творчество», как показывают исследования, вызывает у многих негативную реакцию и раздражение. По данным исследования, проведенного в Тюмени Центром «Семья» в 2001 году, 94% старшеклассников оценивают творчество как непривлекательную для себя сферу приложения своих сил.

Итак, говоря о читательском творчестве, целесообразно выделить два его аспекта: творчество как процесс чтения и творчество как его продукт. Творчество как процесс чтения это скрытая от внешнего наблюдения, подчас неуловимая смена мыслей, образов, фантазий, воспоминаний, рождаемых в сознании читателя в момент восприятия текста. Творческая «продукция» в этом случае остается не реализованной и часто не осознанной самим читателем. Полученные впечатления от книги закладываются в долговременную

память и лишь при определенных ситуациях могут актуализироваться и проявляться. Вместе с воспоминаниями детства часто вспоминаются и читательские впечатления. Примером могут служить воспоминания о читательском опыте детства, изложенные в автобиографиях деятелей культуры и писателей. Творчество как продукт чтения часто находит выражение в виде рисунков, отзывов, игр, театрализованных импровизаций и др. Все они – своеобразный экран, на котором высвечивается внутренний мир ребенка, те духовные процессы, которые совершались в акте чтения. Но это не только проявитель «великого, важного, тайного дела», но и усилитель его. Обрабатывая читательские впечатления, продуцируя их, ребенок возвращается к прочитанному материалу, продумывает его, пытается осознать свои собственные ощущения. Различая творчество как процесс и как продукт, известный исследователь детской креативности, профессор О.Л.Некрасова-Каратеева особое значение придает творческому процессу, ибо он для каждого человека имеет важные внутренние результаты, которые остаются с ним навсегда. Материализованные продукты творчества отделяются, отчуждаются от творца, становятся принадлежностью других людей. Исследователь сетует, что взрослые часто подменяют детское творчество «деланием». Вместо внимания к внутреннему миру ребенка, внимание сосредотачивают лишь на самозначимости «продукта».

Творческое чтение может быть как произвольным, так и специально стимулируемым. Создаются программы творческого развития детей на материале их чтения. Такие программы, например, действуют в Пермской областной детской библиотеке им. Л.Кузьмина, в Удмурдской республиканской библиотеке для детей и юношества, в Краснодарской краевой детской библиотеке имени братьев Игнатьевых, есть они и в РГДБ и в некоторых других библиотеках России. В них определены условия творческого развития детей, разработаны задания, тренинги, установки и иные стимулы, направленные на активизацию, как процесса творчества, так и создание его продукта. Остановимся на некоторых продуктах творческого чтения,

Когда эта работа начиналась, а она начиналась как экспериментальная в одной из Юношеских библиотек Ленинграда в конце 60-х годов, мне еще не были ясны ни ее конечные результаты, ни методическая система. В ходе работы с читателями неоднократно приходилось пересматривать ранее найденное, что-то отбрасывать как неверное, что-то перестраивать и углублять. Выйти на правильную дорогу помогли работы теоретиков в области творческого чтения: Н.А.Рубакина, Л.С.Выготского, В.А.Асмуса, К.С.Станиславского и др.

Я не случайно в одном ряду объединила специалистов разных областей знаний: библиотековеда, психолога, философа, режиссера. Все они, живя в разное время, независимо друг от друга, обосновали творческую функцию восприятия художественной литературы, назвали способности, какие для этой цели надо развивать в читателе. Мнение одного ученого может быть ошибочным, совпадение выводов двоих наводит на размышление, но когда целый ряд крупнейших ученых блестяще доказывают одно и то же, это убеждает и вдохновляет следовать намеченному ими пути.

Освоить методическую систему воспитания творческого чтения детей мне помогли труды классиков методики литературного образования и воспитания – В.П.Острогорского, С.И.Абакумова, М.А.Рыбниковой и специалистов библиотечной методики в лице Л.И.Беленькой, Н.Ф.Новичковой, И.Н.Тимофеевой и др. Проблема творческого чтения потребовала необходимости разобраться в его сущности, обратить внимание на своеобразие отечественного и западного подходов к нему, сделать исторический экскурс в его развитие в России.

Надо признать, что направленность библиотечной работы на творческое чтение вступает в определенное противоречие с нынешней библиотечной практикой, взявшей курс, с одной стороны на информационную деятельность, с другой – на легковесную досуговую деятельность. В этом курсе художественная литература как вид искусства с его духовно-нравственной сердцевиной, выраженной в образном слове, не нашла своего места. Взгляд на нее с позиции информации или сюжетной занимательности умалил ее значение. А вместе с ней умалил самого человека и жизнь. Отношение к чтению как к сугубо деловому, или, напротив, к чисто развлекательному занятию без сочетания с творчеством затормозило развитие образного мышления читателей, отрицательно сказалось на общем созидательном потенциале растущего поколения.

Я хорошо осознаю подводные камни на пути к творческому чтению. Поток массовой литературы и идеи либерализма увели читателя от подлинных ценностей к ложным, снизили роль библиотечной педагогики и рекомендательной библиографии применительно к детскому чтению, направили многие библиотеки

на увеселительную или сугубо информационную деятельность. Поэт Блок говорил: «Лучше меньше читать, но творчески». Жизнь быстротечна и полагать, что ребенок сам придет к осознанию сущности и ценности чтения, к пониманию, что хорошо и что плохо в литературе и жизни – это значит не экономно относиться к драгоценному времени детства, заставлять блуждать ребенка в дебрях книжного хаоса, отвлекать его от решения встающих перед ним жизненных проблем. Наша задача соединять через творческое чтение литературу и жизнь ребенка, вести его к познанию самого себя и окружающей действительности, открывать ему дверь в духовно-нравственную культуру человечества.

Творческое чтение, как я его рассматриваю, это узловая проблема нравственного и гражданского становления личности растущего человека, узловое для всей сферы взаимодействия с искусством слова. Фазиль Искандер определил талант писателя, как количество контактных точек соприкосновения с читателем на единицу литературной площади. То же самое, но с обратной связью, можно сказать и о таланте читателя художественной литературы. Да и о таланте библиотекаря, учителя, родителя, воспитателя – всех, кому приходится вести с ребенком разговор о книгах и чтении. Обеспечить наибольшее количество точек соприкосновения читателя с «единицей литературной площади» - это и значит пробудить интерес к чтению, ведь каждая точка способна вспыхнуть в сознании читающего человека искрой творчества, а значит, радости и созидания. Так реализуется познавательная и преобразующая функция искусства слова в сознании читающих детей, так открываются жизненные смыслы, глубины собственного внутреннего мира и окружающих людей.

Иногда спрашивают: не лучше ли учиться жить у самой жизни, а не из книг? Не все осознают возможности полноценных книг и полноценного чтения. Художественное произведение, если оно не суррогат, и если читается не механически, дает читателю несравненно больше, чем непосредственное наблюдение над жизненными явлениями. Ибо подлинный художник не копирует действительность, а выявляет ее суть, неподвластную поверхностному взгляду. Писатель показывает то, что способно дать наиболее яркое и глубокое представление об эпохе, о людях, о жизни, что способно по-настоящему взволновать и заставить думать. «Писатель создает более истинное, чем все истинно сущее» - говорил Хемингуэй. Художник выводит наружу то, что таится внутри человека, что скрыто за видимостью явлений, что ведет читателя через сопереживание к осознанию подлинных ценностей жизни и своего места в ней. Так происходит развитие читателя, его воспитание. Нравственные ценности аккумулируются в душе читателя и закрепляются в его эмоциональной памяти. Писатель, если он подлинный художник, действует не назиданиями и сентенциями. Он увлекает читателя в жизненные ситуации и во взаимоотношения людей, предоставляя ему самому разобраться, что его радует и что огорчает, что заставляет восхищаться, и что негодовать, что следует беречь и что подлежит отрицанию, что волнует, что вызывает симпатии и антипатии. Здесь в борении чувств и происходит выработка личностных качеств ума и сердца, обогащение себя духовным опытом человечества, сконцентрированным в литературе.

Термин «творческое чтение» не включен сегодня в библиотечный научный оборот. Мы не найдем его ни в учебниках, ни в библиотечных справочниках. (Лишь в «Библиотечной энциклопедии» (2007) он нашел упоминание в комментариях к понятию «Чтение»). Не вошел он и в современный школьный стандарт литературного образования: школа растеряла свои традиции и былые достижения в этой области. Нет упоминания этой проблемы и в Национальной программе поддержки и развития чтения в России. Задумываться над ней начинают сегодня наиболее ответственные родители, осознавшие, что в условиях деформации в сфере семейного воспитания без усиления облагораживающего и одухотворяющего влияния искусства слова на ребенка им не вырастить полноценную личность. Но более всего озабочены этой проблемой лучшие детские библиотекари страны – читающий цвет нашей нации, носители культуры чтения. Для них и с их участием я составила сборник библиотечного опыта «Растим читателя-творца». Библиотеки из 16 городов России приняли участие в этом сборнике. Среди них многие детские и школьные библиотеки Урала, Центрального региона, Северо-Запада. России. В книгу вложена надежда, что ряды творческих читателей, ценителей искусства слова будут множиться а, значит, множиться и ряды настоящих людей, живущих на радость себе и во благо общества.

Творчество долгое время связывали лишь с особо одаренными личностями. Однако это утверждение ныне признано ошибочным. Способностью творить в той или иной мере обладает каждый человек. Это позволяет не только приспособливаться к окружающему миру, реагировать на него, но и обновлять его. В

творческих возможностях скрыты огромные естественные ресурсы, богатство будущего. Не случайно в Америке потребность в творческих личностях заставила государство финансировать и развивать исследования в этой области. Это движение проходило под девизом «Чтобы выжила нация, индивид должен мыслить творчески» (1964 г). Было открыто, что в основе всех креативных процессов лежит общая способность, состоящая в нахождении связи между не связывавшимися прежде явлениями, которые предстают в форме новых мыслей, новых моделей, новых идей.

Исследования в области креативности показали многосторонность творческих способностей. Каждый вид деятельности определяет и свой вид творчества. Свой вид творчества определяет и чтение. В процессе чтения, в пространстве его свободы, ребенок обогащается новыми впечатлениями, которые, соединяясь с опытом переживаний и знаний, и одновременно с реальным миром, создают единственный в своем роде уникальный сплав образов, звуков, картин, идей. Пребывание в мире творчества само по себе способно давать радость читателю. Многие признают, что наслаждение творчеством – это высшее из наслаждений. Если, мы взрослые, хотим, чтобы ребенок читал, чтобы нудное с его точки зрения занятие стало моментом счастья, наша задача - возбудить и поддержать в нем творческое начало. Опыт убеждает, именно творчество, а не что иное, способно вовлечь ребенка в мир литературных образов и сделать из него Читателя.

Согласно словарю русского языка творчество (в психологии часто его называют креативность от латинского слова *create*, что означает – *порождать, создавать, творить*) это создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей. Важное дополнение к этому определению делает Л.Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте». Он считает творчеством не только овеществленный результат, но и особое «построение ума и чувства, живущее и обнаруживающееся только в самом человеке». По его мнению, творчество мы наблюдаем там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое в своем сознании. Ученый рассматривает творчество как процесс самореализации личности, удовлетворяющей внутренней потребности человека. В процессе творчества происходит мобилизация воображения, памяти, ассоциативных связей, изнутри формируется духовный мир личности. Об этом же говорил и русский философ Н.Бердяев, для которого творчество было главной темой всей его жизни. Первичным в нем он считал не создание культурных продуктов, а потрясение и подъем всего человеческого существа, направленного к иной, высшей жизни, к новому бытию, к преобразению мира. Испытание эмоционального подъема, озарения, вдохновения в момент чтения великой книги побуждает человека вновь и вновь обращаться к ней. Многие признают, что наслаждение творчеством – это высшее из наслаждений. Если, мы взрослые, хотим, чтобы ребенок читал, чтобы нудное с его точки зрения занятие стало моментом счастья, наша задача - возбудить и поддержать в нем творческое начало. Опыт убеждает, именно творчество, а не что иное, способно вовлечь ребенка в мир литературных образов и сделать из него Читателя.

Но творческое чтение – это не только путь к книге, но и путь к духовному развитию самого ребенка, к обогащению его внутреннего мира. Оно создает основу для развития творческой личности в целом: активность воображения, фантазии, способность самовыражения необходимы человеку в любых видах деятельности.

Между тем надо признать, что читательскому творчеству у нас не уделяют должного внимания. Педагогика с трудом избавляется от стереотипов в литературном воспитании и образовании детей. Ни Дома творчества юных, ни школа, ни детский сад не ставят своей задачей развивать творческое чтение. Да и большинству современных библиотек, поглощенных информационной деятельностью, нынче не до этого. Однако можно заметить, что в последние годы все чаще и чаще детские библиотеки стали проявлять заботу о творческом чтении детей. Проходят конференции на эту тему, создаются «Школы талантливого чтения», «Мастерские чтения», разрабатываются программы развивающего и радостного чтения, любящие литературу дети привлекаются к участию в специальных студиях творческого чтения. Все это актуализирует саму проблему творческой деятельности, как читателя, так и библиотекаря, привлекает внимание к ней специалистов, заставляет задуматься о ее сущности.

2.6. Мотивации или сила, влекущая к чтению

Мотив (от лат.слова *moveo* - приводить в движение, толкать)- это внутреннее, субъективно-личностное побуждение к действию, осознанная заинтересованность в его свершении. Совокупность мотивов образует мотивацию. Среди родственных мотиву понятий можно назвать стимул, намерение, стремле-

ние, желание, запрос, интерес, цель, установку. Мотив как психологическое явление связан с удовлетворением потребностей человека. Мотив вызывает активность субъекта и определяет ее направленность. С точки зрения философии мотив – причина действия, а действие – ее следствие. Если применить эти положения к чтению детей, то мотив можно считать основой, базисом чтения, осознанной его причиной, а само чтение – следствием мотива. Причина, как известно, предшествует следствию. Чтобы ребенок потянулся к книге – надо развивать его мотивацию, которая могла бы его природную активность повернуть в сторону чтения, негативную мотивацию превратить в позитивную. Приняв мотивацию за побуждение к чтению, мы приходим к умозаключению, что проблема активизации чтения детей – это, прежде всего, проблема мотивации. Именно здесь лежит основное звено, потянув за которое, можно вытянуть всю цепь решения задач детского чтения.

Как показывает опыт, мотивов чтения существует великое множество. На некоторые группы мотивов чтения указал когда-то Ги де Мопассан в предисловии к роману «Пьер и Жак». По его мнению, читающая публика «кричит»: утешьте меня, позабавьте меня, дайте мне погрузиться, растрогайте меня, дайте мне помечтать, рассмешите меня, заставьте меня содрогнуться, заставьте меня плакать, заставьте меня размышлять. Богатство мотивации определяет богатство репертуара чтения. Чем богаче и разнообразнее мотивация, тем богаче круг реального и желаемого чтения.

Говоря о детском чтении сегодня, специалисты чаще всего выделяют две категории мотивов. Первая – **деловые**, связанные с учебной деятельностью школьника. Вторая – **досуговые** мотивы, удовлетворяющие личностные потребности детей. Каждая из этих категорий требует расшифровки. Деловые могут быть *самообразовательными*, продиктованными желанием ребенка узнать нечто выходящее за рамки школьного учебника, *престижными* – не отстать от других и мотивами сугубо *учебными*, связанными с выполнением уроков в рамках задания учителя. Каждое из них может быть разделено еще на ряд мотивов. Среди самообразовательных мотивов легко выделить сугубо *прагматические*: получить полезную для себя информацию, грамотно писать и т.д. К самообразовательным мотивам можно отнести и стремление ребенка расширить круг знаний, стать эрудированным в разных областях науки и техники и т.д. Еще большим разнообразием отличаются так называемые досуговые мотивы. В них можно обнаружить желание читателя развлечься, получить удовольствие, чем-то заняться от скуки, удовлетворить любопытство, отвлечься от реальности, помечтать. К досуговым мотивам относятся и более значимые для личностного развития ребенка духовные потребности, а именно: что-то открыть для себя в жизни, понять себя и других, пережить радости и горести других людей, скрасить одиночество, приобрести заряд бодрости, разрешить тревожащую проблему, получить стимул к творчеству и многие другие потребности, какие могут волновать растущего человека и составлять индивидуальный спектр его жизнедеятельности.

Приведем для примера ряд мотивов чтения французских школьников, представленных в книге учителя-словесника Даниэля Пеннака «Как роман». Школьниками старших классов было названо 20 мотивов чтения. Обращают на себя внимание мотивы, связанные с саморазвитием и поисками смыслов. К первым можно отнести следующие формулировки: повысить культурный уровень, развить критическое чутье, утолить свою любознательность, расширить кругозор. Среди смысловых назовем: найти смысл жизни, освоить опыт прошлых поколений, ориентироваться в настоящем, знать, куда мы идем и кто мы такие. Есть в перечне мотивов и знакомые уже нам – прагматичные и гедонистические, но зато отсутствуют престижные.

Интересно сравнить перечень мотивов французских школьников с перечнем мотивов, созданным екатеринбургскими библиотекарями и представленным в анкете для старшеклассников. Здесь даны десять вариантов мотивов. Среди них прагматичные (желание лучше подготовиться к урокам), престижные (лучше выглядеть в компании, чтобы не отставать от друзей, чтобы быть образованным), гедонистические (получать удовольствие), досуговые (чтобы убить время, избавиться от скуки). Названы здесь и комфортные мотивы (чтобы не приставали родители). Как видим: состав осознаваемых мотивов французских школьников в два раза превосходит по количеству мотивов, осознаваемых нашими библиотекарями. Есть и качественные различия. Уральские специалисты не предусмотрели мотивов саморазвития и самоактуализации детей. Не осознали они и мотивов, связанных с поисками смыслов, свойственными наиболее развитым читателям. Осознание мотивации со стороны библиотекарей имеет прямое отношение к рекомендации книг, которая согласуется с предполагаемыми мотивами и определяет эффективность рекомендации. Сравнивая мотивации школьников и специалистов замечается между ними и нечто общее. Ни в той, ни в другой нет мотивов

основополагающих для чтения художественной литературы: эстетических, нравственных, речевых. Есть о чем задуматься.

Интересное исследование, касающееся мотивации чтения, провела Н.К.Сафонова из Челябинска. Она задала школьникам вопрос: что бы они ответили прилетевшим на Землю инопланетянам, которые не понимают, зачем людям нужны книги и чтение. Младшие школьники указывали, преимущественно на удовольствие. Подростки - на пользу чтения. Любопытный материал дан по мотивации чтения в статье Н.А.Стефановской «Портрет современного читателя» (Библиотечное дело 2004, № 11, с.5-7). На вопрос «как вы думаете: читают ДЛЯ, ОТ, или ВМЕСТО? Большинство ответили, что чтение вносит развивающий элемент в жизнь, 36% считают, что чтение уводит от жизни, и 19% уверены, что оно к творчеству не имеет никакого отношения, а лишь замещает его. Более половины считают чтение отдыхом. 22% считают, что чтение дает возможность не думать самому, ибо за него думал писатель. 15% считают, что чтение разрушает уверенность в себе, мешает достижению цели, 63% считают «во многом знании многие печали».

Надо сказать, что в современной педагогике наблюдается определенная недооценка роли мотивации чтения детей, особенно духовных запросов. В семье главным мотивом приобщения дошкольника к книге является подготовка ребенка к школе, обучение его технике чтения. По данным опроса родителей дошкольников, проведенного в ЛОДБ дипломницей Андреевой О.А. преобладающими мотивами обучения детей чтению являются мотивы образовательные: Чтобы грамотно писать, Чтобы правильно говорить, Для пополнения словарного запаса, Чтобы быть образованным, Без чтения он не сможет учиться, Это один из способов познания мира. Чтение расширяет кругозор. Чтобы стать умным. Так ответили 70% родителей. И лишь 30% увидели в чтении общеразвивающий культурный смысл.

В школьный период родители чаще всего обеспокоены учебными успехами ребенка, и чтение его они рассматривают лишь как гарант успешной учебы. Подобный подход к мотивам чтения детей свойственен и учителям. Словесников, например, более всего волнует умение детей пересказать текст, проанализировать его, подготовить школьника к экзамену – а не их мотивация чтения. Субъективно-личностные потребности детей, как правило, ими не учитываются и не развиваются. В библиотечной методике главным считается удовлетворение образовательных запросов детей, помощь в нахождении и использовании нужной информации. Из досуговых запросов детей им чаще всего приходится иметь дело с запросами гедонистического или отвлекающего от реальной жизни характера. На удовлетворение такого рода запросов подчас делает акцент и рекомендательная библиография. Даже в таком профессионально зрелом пособии, каким является электронное детище РГДБ «Библиогид», мы можем обнаружить ориентацию на удовлетворение однообразных, примитивных запросов детей. Отдавая должное новаторству этого альманаха, его масштабности, прекрасно выполненным аннотациям, нельзя не заметить отсутствия в нем направленности на удовлетворение и формирование гражданских, нравственных, духовно значимых мотивов чтения детей. Среди многочисленных рубрик альманаха мы не найдем рубрик, посвященных защите Отечества, истории, милосердию, великим книгам. Но зато в избытке там рубрики, связанные с оккультизмом и чертовщиной (ведьмы, волшебники, маги, чародеи, колдуны, привидения, призраки, чудовища). Там мы обнаружим троллей, эльфов, гномов, но не найдем героев русского фольклора.

Надо сказать, что между мотивом и самим чтением существует не только прямая связь, когда мотив определяет чтение, но и обратная – когда чтение определяет мотивацию. В этом случае следствие (чтение) выступает в качестве причины, воздействующей на мотивацию. Книга становится побудительной силой чтения, реально действующим мотивом в том случае, если объективные ценности, заложенные в ней, становятся субъективно значимыми для читателя.

Как показывает опыт, это происходит посредством эмоций и тех жизненных сверхзадач, которые стоят перед читателем. Ни одна из книг не бывает конечной – за каждой открывается новый простор, новые потребности и новые мотивы. Задачи, решаемые писателями, могут стать мотивами чтения, если они восприняты читателем как значимые для него ценности. К сожалению, в настоящее время целый поток массовой литературы направлен на дебилизацию читателя, на разрушение его психики, на выработку социально вредной мотивации чтения.

Если обратиться к современным подростковым журналам, типа Кул, Молоток, Штучка, Ведьма, Круто, Хулиган, то там мы обнаружим откровенную ориентацию их создателей на формирование, удовлетво-

ние и поддержку деструктивной мотивации чтения - неуважение к родителям и учителям, агрессивное поведение, слепое подражание кумирам, осмеяние традиционных нравственных ценностей, нажива любыми средствами и многое другое, что противоречит нормам морали и подлинной человечности.

На развитие мотивов влияют и способы чтения. Одна и та же книга, прочитанная по-разному, может обуславливать разные мотивы. У одних она вызовет прагматические мотивы, у других самообразовательные и смысловые, у третьих – творческие. Как происходит влияние хорошей книги на мотивы чтения можно выявить на основе читательских отзывов, когда об одной и той же книге дети говорят разное. Отзывы наглядно показывают многовариантность мотивов чтения, пробуждаемых той или иной книгой, у разных читателей.

Проблема мотивации чтения детей имеет прямое отношение к культуре чтения взрослых, к их собственной мотивации чтения, уровню их духовных потребностей. Опыт чтения самого библиотекаря, переданный детям – фактор более мощный, чем какой-либо другой, способен открыть ребенку путь к книге, обусловить позитивную мотивацию чтения. Создавать такую мотивацию – значит продвигать идею чтения в сознание детей, поддерживать его статус, убеждать каждого ребенка в личной значимости чтения, удивлять уникальностью этого процесса, «заражать интересом». В этом, наверное, и состоит главная миссия библиотеки, работающей с детьми сегодня.

2.7. Интерес или эмоциональный двигатель чтения

Из всех мотивов чтения, самым сильным двигателем является интерес- (от латинского interest - иметь значение, стремиться, проявлять эмоционально окрашенное отношение к объекту). Психологи давно разделили интерес на два главных вида: интерес к познанию и интерес к участию. Интерес к познанию заключается в приобретении, усвоении и обработке информации. Движимый интересом к участию, человек погружается в переживания других людей. Оба вида интереса сливаются в чтении художественной литературы и допускают дальнейшее деление.

Наличие или отсутствие интереса к чтению – основной фактор отношения ребенка к книге и критерий ее оценки. Кризис детского чтения, о котором так много говорят в последнее время, состоит не в том, что дети перестали читать, а в том, что у них не развит или утрачен интерес к этой сфере занятий. Чтение без интереса превращается в формальную деятельность, лишённую для ребенка всякой привлекательности, а значит, и эффективности. Книгой пользуются. С книгой работают. Из книги черпают сведения. По ней учатся. Но не читают: если принять за чтение особого рода эмоционально-творческую жизнь, обогащающую личность. Как говорит психолог А.Н.Леонтьев «чтение утрачивает статус деятельности, мотивированной личностным смыслом, глубинными потребностями, превращаясь либо в действие (в рамках деятельности учебной), либо в операцию («воспроизвести – забыть»). По большому счету интерес как сила, влекущая к чтению – это центральное звено, потянув за которое можно вытянуть всю цепь решения проблем, именуемых «кризис». Будет интерес, будет и чтение. Не будет интереса – не будет и чтения, какие бы усилия библиотекарь, учитель, родитель не прикладывали к этому.

Интерес – один из терминов, которые оставались и остаются мало замеченными в профессиональных психологических и педагогических словарях. Этот термин часто употребляется для обозначения таких понятий как внимание, потребность, мотивация, сосредоточенность, целенаправленность, осведомленность. Высказывалось даже мнение, что в силу многозначности понятия, интереса как самостоятельного явления психической жизни не существует. Однако большинство отечественных и зарубежных ученых утверждает, что именно интерес лежит в основе творчества, развития интеллекта, внимания, памяти, познания. В 70-80 годах 20 века в нашей стране в рамках библиотечной психологии была проведена под руководством Б.Г.Умнова серия научных исследований, посвященных феномену «читательский интерес». Выводы специалистов тех лет сохранили свое значение и для наших дней, как в теоретическом, так и в практическом отношении. В качестве основного признака читательского интереса была названа значимость определенной литературы для субъекта и положительное эмоциональное отношение к ней. В структуре читательского интереса был выделен аспект заинтересованности как особого рода концентрации непроизвольного внимания с положительным тоном чтения и характеризующийся оптимальным уровнем процесса восприятия, мышления, вооб-

ражения, запоминания. В этом состоянии читателю не приходится напрягать волю, чтобы сосредоточиться. Напротив, человека трудно бывает отвлечь, настолько велико желание продолжать чтение.

К качественным характеристикам читательского интереса отнесены устойчивость, глубина, избирательность, содержание. Устойчивость определяется в зависимости от того, чем вызван интерес. Если он вызван внешними стимулами (ситуативный интерес), то он способен затухать с изменением ситуации. Если же он является следствием доминирующей духовной или познавательной потребности человека (личный интерес), то устойчивость его значительно выше. Исследователи читательского интереса тех лет сделали важный для библиотекарей-практиков вывод: для формирования читательского интереса необходимо создать ситуацию, при которой читатель впервые переживает яркое состояние заинтересованности чтением, а затем путем подбора книг, с учетом сложившихся интересов, многократно воспроизводит заинтересованность новыми книгами, способствуя ее поддержанию, закреплению, переходу в устойчивую черту читательской психологии личности. Существенной частью теории читательского интереса, разработанной библиотечными специалистами, явилось рассмотрение диалектической связи между потребностями человека и его интересами. В потребности, диктуемой необходимостью («надо»), видели объективную зависимость субъекта от печатной продукции, тогда как в интересе («хочу») превалирующим является субъективное влечение к чтению. При этом было замечено, что при определенных условиях потребность может перерасти в интерес, а интерес – в потребность.

Важной для библиотечной практики чертой читательского интереса является его глубина. В ней устойчивость сочетается с активностью. Между глубиной и широтой читательского интереса может возникнуть известное противоречие. Сосредоточенность духовных сил человека на какой-то одной области знаний лишает его многообразия интересов. Задача руководителя чтением формировать и закреплять глубокие стержневые интересы детей, добиваясь одновременно разностороннего чтения. Ошибаются те библиотекари-практики, которые за интерес принимают читательский спрос, полагая, например, что по анализу читательского формуляра можно установить наличие или отсутствие читательских интересов ребенка. Они не учитывают при этом, что мотивация чтения детей далеко не всегда продиктована интересом. Она может быть обусловлена заданием, стремлением получить хорошую оценку, угодить родителям, взять книгу для приятеля и т.п.

Что касается избирательности читательского интереса, то она дифференцируется по видам предпочитаемой литературы. В избирательности различают художественную и научно-познавательную направленность. В художественной - библиотекари эмпирически выделяют любителей фантастики, приключений, детектива, сказок и т.п. В содержательном аспекте художественных интересов специалисты различают истинные и ложные интересы. Первые соответствуют внутренним потребностям читателей, когда читательский интерес диктуется жизненным интересом. Вторые - лишь имитирует интересы: читатель не осознает свой подлинный интерес, или осознавая, не соотносит его с чтением. Он может читать, например, детективы, в то время, как подлинные его интересы лежат совсем в другой сфере. Задача библиотекаря в этом случае состоит в том, чтобы жизненные интересы читателя и содержание его чтения совпадали, или были бы максимально приближены друг к другу.

В настоящее время, когда книжный рынок захлестнула волна низкопробной массовой литературы деморализующего характера, способной увлечь детей, появилась необходимость выделить в читательских интересах детей созидательную (положительную) и разрушительную (негативную) направленность. Любопытные примеры той и другой направленности читательского интереса, ведущие к разным результатам, привела психолог Е.Мурашова (она же детский писатель) в статье «Многие дети не читают книг. Это нормально?» (Нач. школа, 2003, №5). Станут читать Маршака, Барто, Михалкова, Чарскую и «Маленького лорда Фаунтлероя» - говорит автор о родителях малышей, - будет один результат, дадут «Черепашек ниндзя», рисованного Диснея – будет другой, просто посадят перед «видиком» и начнут менять дискеты – получится третий. В разрушительном чтении детей она винит издателей, поставляющих в большом количестве книги о «новых русских и нерусских киллерах и антикиллерах». В качестве подтверждения ее мыслей о результатах негативных интересов детей, редакция журнала вслед за статьей Мурашовой опубликовала статью психолога Л.С.Ватовой «Психопрофилактика молодежного вандализма на ранней стадии в условиях начальной школы». Негативный читательский интерес и вандализм в журнале поставлены рядом. Что касается созидательных читательских интересов детей, то их силу великолепно раскрыл в статье «На путях к духовным ис-

точникам созидającego чтения» (Воспит. школьников, 1998, №6) профессор В.Троицкий, противопоставив их разрушительному пристрастью к антикультуре и антигероям. Путь от негативных интересов к позитивным, как показывает опыт, лежит через диалог, через контраст мировоззренческих позиций, через многосторонний интерес, способный препятствовать закреплению разрушительных тенденций в сознании читающего ребенка.

Часто, особенно со стороны учителей-словесников, можно услышать – интересуется ли ребенок книгами или нет – какая разница, главное, чтобы читал. При таком подходе, а он сегодня господствует в школе, главным в отношении к литературе становится не сама литература, а усвоение информации о литературе, причем все более и более не прочувствованной, непродуманной и даже не прочитанной. Когда речь идет о чтении, то разница между «надо» и «хочу» очень существенная. Давно установлено: мотив деятельности определяет ее результат. Применительно к чтению интерес – это единственная из всех мотивация, которая поддерживает чтение во включенном, творческом режиме, обеспечивающим интериоризацию, т.е. влияние книги на внутренний мир читателя. Интерес к чтению – не из категории желаемой мотивации, а из категории необходимой. Установлена прямая связь между интересом к чтению и восприятием прочитанного. Исследование качества школьного образования, проведенного в 2002 году и охватившее 32 страны, показало: российские школьники, утратившие в последнее десятилетие интерес к чтению, разучились воспринимать текст. Они оказались на самых последних местах по сравнению с 1990 годом, когда были первыми. Этот процесс отторжения от полноценной литературы может стать необратимым. От того, испытывает ли ребенок наслаждение или глубоко тягостное чувство при чтении, зависит судьба литературы. «Нет наслаждения книгой – говорил педагог С.Соловейчик – нет чтения, нет читателя. Безучастное перелистывание страниц, холодное наблюдение за происходящим в книге – это не чтение. Любование искусством писателя и поэта, смакование слова и сочетаний слов, восторг по поводу удачного выражения, изумление перед мастерством изображения и описания, волнение, вызванное глубиной мысли – вот чтение». Любование, смакование, восторг, изумление, волнение, в своей совокупности и составляют феномен, называемый интересом.

Как сравнительно устойчивое свойство личности читательский интерес, по моим наблюдениям, проявляется в следующем: в положительном отношении к самой читательской деятельности («люблю читать»), заинтересованности конкретными книгами («хочу эти книги»), в захваченности самим процессом чтения («не могу оторваться от книги»), в стремлении поделиться радостью с другими от общения с книгой («хочу, чтобы другие об этой книге узнали»).

Положительный образ чтения – важный показатель опыта взаимоотношения ребенка с книгой. Вот как сами дети-любители чтения объясняют причины своей увлеченности:

- Я очень люблю читать книги. Я научился читать еще задолго до того, как пошел в школу. Конечно, сейчас можно получить информацию в Интернете и читать книги с электронных страниц. Но только книга позволяет сопережить ее персонажам, представить их такими, какими видишь их только ты.

- Книжки помогают мне познакомиться с людьми, с которыми в реальности я никогда бы не встретился.

- Читая книгу, мы часто задумываемся о смысле жизни, о роли и предназначении человека. Именно поэтому сотни людей в мире обращаются к литературе, потому что это не только приятное занятие, но еще и способ познания себя и мира.

- Когда я читаю интересную книгу, я погружаюсь в какой-то «свой мир», мир героев этой книги. Я переживаю за них, радуюсь, восхищаюсь ими. И в реальном мире мне становится легче и спокойнее.

Эти суждения взяты нами из сочинений архангельских школьников «Счастье, подаренное книгой». Их могли бы подтвердить и дополнить любители чтения из любых городов России. Вот, например, что пишут московские школьники:

- В литературе я очень часто ищу ответы на наиболее волнующие меня вопросы. Лучшие произведения для меня – это произведения, показывающие самое таинственное и сокровенное – внутренний мир героя, его мысли, чувства, тревоги, радости.

- Я называю книгу надежным сейфом для ума и слов. Я общаюсь с книгами каждый день и начал понимать, что они учат наблюдать, любить, строить, считать, драться. И могут сделать из человека кого угодно – врача, путешественника, революционера, даже президента. Интеллигентность, культура, наука, цивилизация, вера – все в книгах и из книг.

Причиной интереса к конкретной книге или к теме, чаще всего являются генерируемые образы (фантазии, мечты), связанные с достижением целей, которые ставит перед собой человек. Внутренний стимул направляет на достижение целей. У человека, испытывающего эмоцию интереса к чтению книг определенной тематики, существует желание исследовать, расширить опыт путем включения новых знаний, сопережить и тем самым получить удовлетворение от реализации намеченной цели, от обогащения новыми знаниями и новым взглядом на мир. Наглядный пример возникновения такого рода побуждения к чтению подростков дал писатель В.Приемыхов в повести «Князь Удача Андреевич». Речь в повести идет о двух подростках-пятиклассниках, которые из чувства протеста учительнице русского языка, увлеклись сначала Толковым словарем русского языка В.Даля, а потом старинными словарями о названиях местности. Дело в том, что учительница дала задание детям придумать новые названия улицам того поселка, где они живут, считая, что существующие названия Кресты, Кукуевка – устарели. Друзья с этим не согласились и поставили цель доказать учителю, что в существующих названиях скрыт большой смысл. Эта цель и подвигла их к чтению словарей и к тщательному изучению происхождения имен и названий. Другими целями руководствовался герой рассказа Н.Носова «Фантазеры», приобщившийся к чтению познавательной книги о инкубаторах. Его интерес к этой книге был вызван желанием самому построить инкубатор, чтобы выводить цыплят. Писатели в том и другом случае показали, как возникновение познавательного интереса становится стимулом читательского. Перед нами примеры ситуативного интереса, который, чтобы перерасти в личностный, нуждается в подкреплении и развитии.

Интерес к конкретной книге или автору может возникнуть и по другой причине. О ней, например, рассказывает литератор Татьяна Иванова в статье «Лолита и Земфира», опубликованной в популярном журнале «Крестьянка» (2002, №5). Причина эта – влияние кумира. Услышав в исполнении любимой певицы Земфиры песню со словами «Я читаю в метро Набокова» дочь автора статьи спросила «Лолиту» Набокова, а через некоторое время «Сто лет одиночества» Маркеса, а следом книги Пелевина. К влиянию кумира присоединилось влияние сверстников, среди которых не читать определенные книги стало неприличным. Учитывая возможность возникновения интереса к чтению, вызванного интересом к кумиру, писатель Михаил Задорнов так организовал фонд созданной им общественной библиотеки, состоящей в основном из подарков известных личностей, что персонифицировал отдельные полки с книгами. Есть полка любимых книг Никиты Михалкова, Аллы Пугачевой, известных спортсменов и т.п.

Возникающий в момент чтения интерес, если он подлинный – это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. Читатель чувствует, что он живет и действует в тех жизненных обстоятельствах, в которые его вместе с героями поставил писатель. Чувство интереса иногда сравнивают с вдохновением, когда человек утрачивает прошлое и будущее и живет только настоящим моментом. Подобно творцу он погружен в предмет своего интереса, очарован и поглощен настоящим, происходящим здесь и сейчас. Вот как описывает свое состояние в момент чтения притчи-сказки Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Левингстон» пятнадцатилетняя Женя Потапова из города Лесного Свердловской области. «Я чувствовала, что именно я – Джонатан Левингстон, я – изгой. Я – человек, не птица. Я уже без обиды вспоминала непонимание со стороны людей, училась любить – безвозмездно. И я преодолевала препятствия собственных стен, собственного тела. Я вся превратилась в мысль, словно догоняя белую чайку. Рвалась вперед и не находила препятствий. «Я – учитель, - думала я. Я – наставник». Я уже оторвалась от птицы и летела вперед. Мир вдруг открывался мне во всем своем великолепии, во всей своей красоте, как единственная простая истина: Мы для любви. Мы – для прощения. Мы – для свободы. Я купалась в фантазии, окуналась в счастье, словно покрывалась светящимися перьями. Последние слова рассказа я прочла без сожаления: конца нет. Я – продолжение».

Полное погружение в текст книги (психологи его называют медитацией, педагоги – включенным чтением) отражается на внешности читающего человека. Заслуживает внимания портрет девочки Жени, изображенный Борисом Пастернаком в момент погружения ее в «Сказки» (повесть «Детство Люверс»): «Странная игра овладела ее лицом. Она ее не осознавала. То оно у нее расплывалось по-рыбьему, она веша-

ла губу, и помертвевшие зрачки, прикованные ужасом к странице, отказывались подняться, боясь найти это самое за комодом. То вдруг принималась она кивать печати, сочувственно, словно одобряя ее, как одобряют поступок и как радуются обороту дел. Она замедляла чтение над описанием озер и бросалась сломя голову в гущу ночных сцен. В одном месте заблудившийся кричал с перерывами, вслушиваясь, не будет ли отклика, и слышал отклик эхо. Жене пришлось откашляться с немой надсадой гортани. Она отложила книгу в сторону и задумалась».

Что касается желаний читателя, получившего облагораживающий заряд от чтения той или иной книги, поделиться радостью с другими, то об этом красноречиво говорят письма детей в редакции книг и журналов. Книга, порой так захватывает ребенка, что он не может носить это богатство внутри себя и изливает свою душу в отзыве.

Почему же захваченность ребенка чтением – такое редкое явление в наши дни? Основная причина, как говорят специалисты, неэффективность педагогической системы руководства чтением детей как в школе, как в семье, так и в библиотеке. Сам образ чтения у ребенка часто утилитарен. Он нечто внешнее, чужеродное, исключенное из реального контекста его жизни. Вот, например, как ответили на вопрос: «Для чего люди читают?» дети, посетители одной из сельских библиотек Псковской области: «Чтобы не забыть буквы», «Чтобы читать объявления», «Чтобы больше узнавать», «Чтобы писать документы», «Чтобы быть грамотными». Каким безрадостным предстает чтение в их суждениях. Сразу видно, что чтение для них это тяжкая повинность, которую им надлежит исполнять. Приходится только сожалеть, что никто и никогда не раскрыл им другую сторону чтения, полную радости, соучастия и наслаждения.

Не будем искать виновных в утрате у детей интереса к чтению. Обратимся к опыту наших библиотекарей и посмотрим, как вовлекают они детей в мир полноценной литературы.

Начнем с самых маленьких, которые еще не ходят в библиотеку, но ходят их родители. Именно здесь, в самом начале жизненного пути и закладывается у ребенка положительный образ книги, сочетаемый с образом родительского голоса и душевного общения. Особое внимание родителей библиотекари обращают на колыбельные песни, которые успокаивают, ласкают ребенка голосом матери и напевностью родной речи. «Поражаешься, - пишет поэтесса И.Токмакова, - как организована, как выстроена колыбельная! Если внимательно ее читаешь, то обязательно найдешь незамутненную поэзию трепетного материнства – тепла, домашнего уюта, надежд на счастливую жизнь дитяти в будущем». Понимая значение речевого, интонированного общения с малышом, многие библиотекари раскрывают родителям кладесь фольклорных форм звучащего слова. Создаются программы «Ладушки», «Школа будущих мам» и др. Для реализации программ библиотекари находят контакт с родителями не только в библиотеке, но и в женских консультациях, в детских поликлиниках, в дошкольных воспитательных учреждениях. С примерами такого опыта можно познакомиться в Центральной Городской библиотеке им. Ломоносова в Архангельске, в детской библиотеке города Ноябрьска Ямало-Ненецкого национального округа и др. Общаясь с дошкольниками, библиотекари озабочены не только тем, чтобы возбудить у них интерес к знаниям, но и пробудить интерес к участию, т.е. к вхождению в чужой душевный мир, как в собственный. Заслуживает внимания библиотекарей опыт Архангельской областной детской библиотеки имени Гайдара, взявшей на вооружение прием Ш.Амонашвили, который помог пробудить интерес к чтению у своего сына тем, что писал ему письма от имени Карлсона с просьбой почитать на ночь сказку, которую он, Карлсон, обязательно услышит.

В работе со школьниками библиотекари стремятся отойти от привычной для детей учебной методики и поразить детей новизной подхода к самому феномену, называемому «Чтением». Они делают это, применяя игры, вовлекая детей в размышления о чтении, создавая программы «Радостное чтение». Новизна, контраст и удовольствие – вот те методические «киты», на которых опираются талантливые библиотекари в пробуждении у детей интереса к чтению. Большой опыт такого рода накоплен в Централизованной библиотечной системе Екатеринбурга. Заслуживает внимания и опыт города Первоуральска, создавшего на базе ЦДБ Центр радостного чтения, или Академию Кота Ученого. В задачах Центра значатся: развитие у детей интереса к книге и стремления к чтению, привитие навыков чтения и умения читать с удовольствием, развитие читателей путем организации творческих конкурсов и занятий с элементами театрализации, стимулирование творческого чтения. Привлекательность для детей обеспечивается тем, что вся работа библиотеки идет от имени Кота Ученого. Программа первоуральцев получила первое место в Областном конкурсе на лучшую постановку методической работы в номинации «Радостное чтение».

Заслуживает внимания стремление библиотекарей увлечь книгой малышей посредством кукол. Интересный опыт применения театрализации с помощью кукол освещен в книге «Когда фантазия будит фантазию», изданной в Архангельской областной детской библиотеке им. Гайдара. С помощью кукол библиотекари ярко, образно и эмоционально доносят содержание книги маленьким читателям. Куклы иллюстрируют книгу, помогают живо рассказать о ней и о творчестве писателя. Все это позволяет детям пропустить через себя поступки и действия литературных персонажей, что будит желание прочитать книгу.

Особо следует остановиться на опыте библиотек, которые поднялись на уровень глубоких мировоззренческих обсуждений литературных произведений с детьми и тем самым пробуждающих у них личностный интерес к чтению как потребность души, как путь к себе и другим. Библиотекарям стоит внимательно присмотреться к тому, как это делает в организованном в РГДБ клубе «Диалог» М. Бродский, вовлекший туда старшеклассников Москвы; как поднимают читателей-подростков, заражая их чтением, в Челябинской Центральной городской детской библиотеке (опыт Н.К.Сафоновой); как серьезно и умно обсуждает с детьми в библиотеке подростковую литературу методист Л.Н.Харьюзова (Тюменская научная областная детская библиотека); как тонко и задушевно беседует с детьми о прочитанном Е.Ю. Фесик (Озерская детская библиотека Челябинской области); как умеет увязать личностные интересы детей с чтением В.В.Дацик – библиотекарь школы-гимназии №176 Красногвардейского района Санкт-Петербурга.

К принципиально важным начинаниям в решении проблемы детского чтения следует отнести опыт ЦБС города Воткинска Удмурдии. Чтобы привлечь детей к чтению лучших детских книг, библиотекари сами их предварительно читают и пишут на них эмоциональные отзывы, которые в совокупности образуют картотеку «Прочитали сами, рекомендуем другим». Своими личностными отзывами библиотекари заражают читателей интересом к той или иной книге и одновременно показывают пример читательского отклика на прочитанное.

В целом же, если обратить взгляд на современную библиотечную методику формирования читательских интересов у детей, то можно сказать, что в ней пока еще преобладают приемы и способы пробуждения ситуативного интереса в виде викторин, праздников и разного рода разовых «инъекций», когда возникшая в данной ситуации радость не закрепляется в устойчивом интересе к книге. Использование поощрительных мер – призов, наград и пр. вряд ли могут быть эффективными в развитии интересов. Из двух видов интереса – интерес к познанию и интерес к участию – преимущественно развивается первый. Как и в школе, информация о литературе в библиотеке зачастую подменяет проблему ее чтения ребенком. Большую роль в пробуждении интереса у детей к созидательному чтению могла бы сыграть адресованная им рекомендательная библиография, которая в настоящее время находится лишь в зачаточном состоянии. К ее бесспорным достижениям последних лет можно отнести энциклопедию для родителей И.Н.Тимофеевой «Что и как читать вашему ребенку от года до десяти», в которой пробуждение у детей читательского интереса к лучшим произведениям отечественной и мировой детской литературы поставлено во главу угла всей системы руководства детским чтением и неразрывно соединено с жизненно важными духовными потребностями юных. В энциклопедии показано, что пробуждение у детей интереса к чтению зависит не только от литературного материала, но и от подачи его читателям. И еще больше оно зависит от личности взрослого, взаимодействующего с ребенком на материале книги. Залог успеха в пробуждении у детей желания читать – способность взрослого включить в библиотечное общение личный элемент, оживлять интерес детей собственным интересом.

2.8. Работа мышления как психологическая основа вдумчивого чтения

Мыслительная деятельность читателя – психологическая основа вдумчивого чтения. Вдумчивое – значит сосредоточенное, глубоко вникающее в смысл читаемого текста, интерпретирующее его. Противоположное ему – бездумное чтение. Им называют поверхностное, фрагментарное, непродуктивное, незаинтересованное чтение. Эта проблема зарождается, как правило, с приходом ребенка в школу. Вятность, громкость, быстроту чтения принимают иногда за хорошее понимание. Причина этого – стремление учителя ускорить чтение ребенка. Овладение техникой чтения, скорость чтения, сами по себе без должного усилия, направленного на понимание, превращают чтение в бессмысленные занятия, не связанное с развитием интеллекта ребенка. Бездумное чтение входит в привычку. Утрачивается к нему интерес, гасится личностная мотивация. Механизм его возникновения, как считают Е.Л.Гончарова и Д.В.Дмитриева – сотрудники Института коррекционной педагогики РАН, авторы статьи «Бездумное чтение у младших школьников: кто виноват

и что делать? // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии, 2007, -№4,- С.3-13) - кроется в несоответствии требований взрослых уровню читательского развития ребенка. Оно может быть результатом раннего обучения ребенка технике чтения, которое не сопровождалось обсуждением прочитанного текста, не ориентировалось на осмысление его. Смысловое чтение в нынешнем понимании – это особая модель чтения, нацеленная на выявление главных мыслей, зафиксированных в тексте, их оценка. Она тесно связана с образовательной деятельностью и протекает и осваивается преимущественно в ее рамках. Так в разделе «Результат изучения литературного произведения» «Федерального компонента государственного стандарта» в рубрике «Чтение» (для начальной школы) значатся следующие умения и операции анализа текста: определить тему и главную мысль произведения; пересказывать текст, делить текст на смысловые части; составлять его простой план; различать жанры литературных произведений. В средних классах к этим умениям прибавляются другие: «Выделять смысловые части художественных текстов, составлять тезисы, выделять проблематику изученного произведения; характеризовать особенности сюжета, композиции, роли изобразительно-изобразительных средств, выделять авторскую позицию и др. В результате школьник должен знать названия, основное содержание изученных литературных произведений, их авторов, элементы книги, уметь осознанно читать текст. Можно заметить, что все названные читательские качества сугубо рациональны. Они все построены на работе мышления.

В широком значении под мышлением подразумеваются все умственные процессы, происходящие в мозгу человека. Мышлению, как говорил выдающийся английский философ Френсис Бэкон,- принадлежит первое место среди всех способностей души. Тот, кто помнит, или пытается вспомнить – мыслит, и кто воображает – равно мыслит, и кто рассуждает – тоже мыслит. Мы мыслим, когда планируем, когда пытаемся решить проблему, когда формулируем и обдумываем что-то. В ходе мышления человек стремится овладеть своими представлениями, эмоциями, воспоминаниями. Полюсами мышления являются с одной стороны фантазия, с другой – логика. В узком значении под мышлением понимается лишь познавательная и рассудочная составляющая умственной работы. Как значится в словарях, мышление – одно из высших проявлений *познавательной* деятельности человека, характеризующейся обобщением и опосредованным отражением действительности. Мышление оперирует такими категориями как «понятие», «суждение», «умозаключение». Ему присущи определенные логические операции, среди которых анализ и синтез, сравнение, гипотеза, классификация и др. Если говорить о чтении, то на мышлении основывается главным образом понимание, интерпретация и оценка литературы. Важно заметить при этом, что мышление в области художественной литературы – это не узко предметное, а интегративное мышление, включающее в себя и психологическое, и социальное и философское. По характеру оно эстетическое, ибо осуществляется сквозь призму художественного образа. В целом - это фундамент для осмысления реальной действительности, психологии людей и самосознания личности.

В последние годы термин «вдумчивое чтение», понимаемое как глубокое, размышляющее восприятие текста, часто называют «смысловым», образованным от слова «мысль». В наиболее законченной форме смысловая стратегия чтения сформулирована Международной ассоциацией чтения IRA (США), занимающейся распространением чтения и читательской грамотности среди населения во всех странах мира. Она включает пять следующих компонентов:

1. Выделение основного – главных мыслей.
2. Суммирование информации.
3. Вынесение суждения, оценки и ее обоснование.
4. Умение задавать вопросы.
5. Управление вниманием.

Как видно из перечисленных составляющих, всем им присуще логическое начало, основанное на научном методе анализа и синтеза. Специфика художественных текстов в их образной природе в данной концепции не принимается в расчет. Не учитывается при этом и образная природа мышления ребенка, который, как известно, мыслит картинками, звуками, красками.

Перечисленные выше компоненты международного стандарта смыслового чтения во многом совпадают со школьной системой обучения детей чтению и развития восприятия литературных произведений. Смысловое чтение учитель рассматривает как инструмент речемыслительной деятельности ребенка: литературный текст используется в качестве материала для интеллектуального и речевого обучающего тренинга. В

него входит умение осмысливать прочитанное, анализировать текст, черпать информацию, делать соответствующие выводы, выражать их в слове. «Главное внимание педагога на уроках развивающего чтения, пишет профессор Л.Н.Засорина, - обращено на смысловое восприятие текста, на умение считывать логику построения фраз, целостного текста, истолковывать его». Нацеленность урока обуславливает соответствующий характер тестов, заданий, упражнений, побуждающих ребенка через лексический анализ текста к поиску его смысла и проверяющих внимание и запоминание.

Если говорить о внешкольной работе, то стратегия смыслового восприятия нашла претворение в известных программах «Семейные чтения», разработанных супругами Невскими из Эстонии и принятых для использования в электронном варианте во многих детских библиотеках России. «Чтения» целиком основаны на выделении различных, общезначимых смыслов литературных произведений и вытекающих отсюда вариантов хода бесед с детьми. К каждому произведению дается несколько вариантов вопросов. Вариативность определяется как целью беседы, так и выделенной гранью смысла произведения. К сложным и многозначным произведениям даны десятки перечней вопросов. (К «Фаусту Гете, например, их предлагается более сорока). Руководители детского чтения в зависимости от конкретных педагогических задач могут выбрать для разговора о прочитанном произведении наиболее подходящую линию беседы. Возможность выбора – ценнейшее качество программы, отличающее ее от школьных учебных программ, избегающих многовариантности вопросов к конкретному произведению, как и многовариантности ответов на поставленные вопросы. Не случайно в методических пособиях, адресованных учителю, часто можно встретить готовые ответы на поставленные вопросы, даже в том случае, когда они касаются субъективной стороны чтения. Задача учителя - подвести учащихся к данному ответу, считая его единственно правильным.

Практика подготовки ответов на вопросы, касающиеся личного отношения читателя к тексту, исходит из так называемого *конвергентного* мышления, предполагающего, что на любой вопрос есть только один правильный ответ. Это мышление не предполагает, что на вопросы «Как ты представляешь себе главного героя?», «Как по-твоему сложится его дальнейшая судьба?», или «Что ты нового узнал из прочитанной книги?», можно дать разные, по-своему аргументированные ответы, каждый из которых может считаться правильным, ибо исходит из индивидуального мира читателя. В отличие от конвергентного мышления, тяготеющего к стандарту и конформизму, *дивергентное* – это творческое мышление, идущее от «Я» читателя и не признающее догм. Оно предполагает множественность решения проблемы. На этот тип мышления ориентированы такие телевизионные ток-шоу, как «Культурная революция», «Судите сами», выявляющие разные мнения по одному и тому же вопросу. К ним можно присоединить и интеллект-шоу «Умники и умницы», идущую много лет на Первом канале ТВ. Ведущий передачу профессор МГИМО Вяземский умело сочетает конвергентные вопросы («Кому посвятил Карл Маркс свой труд «Капитал» ?) с дивергентными («Как выдумаете, есть ли будущее у этого труда?»). Ответы на вторые по характеру вопросы участники передачи обычно строят гипотетически: «Есть основание предположить», «Возможно, это так», «Я полагаю...». Здесь отвечающий полагается не столько на память, сколько на собственные размышления, на умение думать, приводить аргументы. С уходом авторитарности в социальной жизни предпочтение стали отдавать дивергентному мышлению. Подтверждение тому – разного рода *«мозговые штурмы»*. Собравшиеся вместе люди выдвигают всевозможные гипотезы о способах решения проблемы. Важно при этом, что ни одно предположение не подвергается критической оценке, чтобы не мешать свободному течению мыслительного процесса. Среди предлагаемых решений одно обычно оказывается правильным, хотя его значение может быть не столь очевидным при первом упоминании. На этом принципе, например, строится утвердившая себя телевизионная игра «Что, где, когда?».

Но вернемся к смысловому чтению. В нем ведущее место занимает *понимание* прочитанного. От того, как понял человек то или иное произведение, зависит его интерпретация и оценка. Понимание – предмет науки герменевтики. Не вдаваясь в подробности этой науки, скажем лишь, опираясь на мнение Л.Выготского, что понимание заключается в том, чтобы ориентироваться в пространстве произведения. Понимание рассказа, по его рассуждению, подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации и в соединении их в том или ином соотношении, в придавании каждому из них определенного веса, влияния и степени важности. Эту же мысль академик А.А. Леонтьев формулирует так: понимание текста – это процесс перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления, сжатую или развернутую. Понято то, что может быть иначе выражено. Исходя из того, что каждый читатель, имея

определенную степень свободы, вычитывает из текста разное содержание, то интерпретация и оценка прочитанного у разных людей часто не совпадает.

Чтобы понять, интерпретировать и оценить произведение, надо его обдумать, вникнуть в него. Обдумывание может быть стихийным и управляемым. Самостоятельное обдумыванием ребенком того, что он прочитал, бывает не редко поверхностным. Цель управляемого обдумывания – системой вопросов помочь ребенку понять произведение, направить его мысль в глубину и побудить выразить свое понимание в слове.

Надо иметь в виду, что не каждый вопрос, обращенный к читателю, ведет к обдумыванию произведения. Различают репродуктивные и проблемные вопросы. Репродуктивные - ориентированы в основном на память и внимание ребенка. К ним относятся вопросы викторинного типа: как звали главного героя, где происходит действие, в каком произведении произошли такие-то события и т.п. В последнее время в целях контроля над чтением детей стали использовать тестирование, представляющее собой стандартизированные вопросы, имеющие определенную шкалу значений. По каждому вопросу читателю предлагают обычно три варианта ответа, среди которых надо найти правильный. Такого рода вопросы заставляют школьника лишь вспомнить названия произведений, авторов, имена главных героев, определенные факты из прочитанного произведения. По этому принципу составляются тесты к Единому государственному экзамену. Развивающий потенциал таких вопросов, нацеленных на проверку фактических знаний, очень мал.

Мыслительную деятельность ребенка активизируют так называемые проблемные или проблемно-поисковые вопросы. Они создают ситуацию интеллектуального затруднения и направляют мысль читателя к поиску ответов и соответствующих доказательств. В свою очередь это побуждает читателя к анализу произведения, к выявлению смысла написанного. Читатель становится в некотором роде следопытом. По разрозненным фактам он должен восстановить не только цепь событий, но и причины, вызывающие эти события, и следствия, вытекающие из них. Он не просто ограничивается пересказом событий, как неких готовых фактов, но пытается их осмыслить, понять, почему они произошли. Умные вопросы ведут читателя к самой ткани произведения, заставляют всматриваться и искать, делать определенные выводы. Одно дело спросить ребенка прочитавшего сказку А.С.Пушкина о золотой рыбке: «Где и сколько лет жили старик со старухой, чем занимались они, какой у них был дом?». Совсем другое: «Почему старуха осталась у разбитого корыта?». Если первый вопрос предполагает лишь воспроизведение фактов, то второй - целиком основан на глубоком проникновении в смысл сказки Пушкина. Готового ответа в тексте на этот вопрос ребенок не найдет. И сформулировать окончательный, не подлежащий обсуждению, ответ на него вряд ли возможно в принципе.

Говоря о проблемных вопросах, побуждающих человека размышлять над читаемым или уже прочитанным текстом, специалисты часто ссылаются на опыт диалогов Сократа. Классический сократический диалог, как известно, состоял из нескольких этапов. Он начинался с постановки проблемы, выраженной в виде вопроса, направляющего участников диалога на поиски ответа. Второй этап заключался в разрешении, снятии проблемы на уровне умственного развития участников беседы, которые предлагали варианты аргументированных ответов. Создавалась иллюзия решения проблемы. На третьем этапе сократического диалога проблемная ситуация воссоздавалась на новом, более сложном диалектическом витке. Сократ создавал такой контекст, в котором его участникам становилась очевидной неполнота, ограниченность имеющихся у них представлений. Наличие нескольких точек зрения по одному вопросу вызывало сопоставление, спор собеседников. В этой ситуации Сократ, подобно диспетчеру, указывал на противоречия между позициями и обеспечивал необходимую коммуникацию между авторами разных точек зрения. Заканчивался диалог неким консенсусом, поднимающим участников на новый уровень осознания проблемы. Модель сократического диалога использована, например, профессором М. В.Телегиным в разработке нового школьного предмета «Философия для детей», построенного на разговорах с детьми о добре и зле, любви и ненависти, красоте и безобразии и т.д. Приближены к модели сократических диалогов такие традиционные формы библиотечной работы как обсуждения и диспуты.

Обсуждение – исконный библиотечный метод. После определенного периода забвения он снова входит в жизнь библиотек. Обсуждение представляет собой коллективный обмен мнениями, организуемый рядом проблемных вопросов, актуальных для данной аудитории и органично вытекающих из обсуждаемой книги. Обсуждение может иметь функцию стимула, поскольку дети могут реализовать свой умственный потенциал значительно полнее, чем в учебной деятельности. Данный метод предполагает обдумывание про-

изведения, интеграцию его с миром самого читающего ребенка и с окружающим реальным миром. В диалоге с другими, иногда в споре, происходит не простое потребление литературы, а самостоятельное управление через осмысленное чтение своим собственным развитием. Хотя вопросы к обсуждению книги обычно ставят взрослые, но решение их вырабатывается, проверяется и формулируется в процессе взаимодействия всех участников. В этом активном процессе каждый ребенок может активизировать и применить свои способности, знания и умозаключения. Обсуждение, начавшееся с ответов на подготовленные заранее вопросы, часто переходит в дискуссию и выходит за рамки выдвинутых проблем. Как это происходит в реальности, можно пронаблюдать на примере дискуссий, проводимых Михаилом Бродским, сотрудником РГДБ в руководимом им читательском клубе «Диалог». Обсуждая то или иное произведение, члены клуба всегда имеют возможность высказаться, услышать что-то интересное для себя, попробовать разрешить сообща выдвинутую проблему, просто получить удовольствие от общения, удовлетворить потребность «загрузить мозги». Успех обсуждений во многом зависит от умения руководителя выдвинуть проблему так, что она способна «зацепить» за живое. Вот, например, в каком направлении шел разговор участников о нашумевшем «Гарри Поттере»: В чем секрет успеха этого английского очкарика у сегодняшнего поколения юных читателей? Если разобраться, он не умнее наших «отроков во Вселенной» и не добрее Вольки ибн Алеши. Может, он современной? Заклятые враги Гарри Поттера, слизеринцы, склонны пренебрегать школьными правилами, но разве сам Гарри их не нарушает? Почему? Может иначе нельзя бороться с несправедливостью, которой полно и в «нормальном» и в волшебном мире? Есть ли основание у церкви не одобрять, а кое-где и запрещать книги о Гарри Поттере?

Обсуждение в читательской аудитории может носить тематический характер и затрагивать не одну, а несколько книг. На тематическом принципе, например, было построено обсуждение, проведенное в Тюменской областной детской научной библиотеке методистом Л.Н.Харьюзовой. Обсуждался с подростками рассказ В.Тучкова «Два брата», который сопоставлялся с библейской притчей о братьях Авеле и Каине. Тема обсуждения «О, зависть тяжкая...» касалась злого чувства, толкающего человека на преступление. Как в притче, так и в рассказе говорилось об убийстве одного брата другим. Обсуждение началось с вопросов: «Что общего в этих сюжетах, а что отличного?», «В чем похожи и в чем непохожи Каин и герой рассказа «Два брата», «Оправдывается ли цель, какую поставили перед собой Каин и Стив и средства для достижения их цели?». Чтобы выявить подлинное отношение детей к случившемуся и реакцию на происшедшее, в ходе обсуждения использовался психологический тест от имени Стива и объяснены полученные результаты. Трудная и в то же время актуальная тема разговора с подростками решалась не по трафарету школьного урока и потому вызвала большой интерес участников.

Какой бы характер не носило обсуждение, диспут или беседа, все они предполагают осмысление прочитанного материала. Как же происходит это осмысление? Воспользуемся для ответа книгой В.А.Бородиной и С.М.Бородина «Учим читать». Исходя из понимания чтения как одного из видов умственной деятельности человека, и полагая при этом, что в любой мыслительной деятельности есть определенные этапы, авторы обосновали алгоритм осмысления прочитанного, выделив в нем ряд последовательных ступеней, каждый из которых детализируется. Согласно их концепции этапу смыслового восприятия предшествует этап определения целей и задач чтения, а также ориентировочное чтение. Следует за смысловым восприятием этап оценки прочитанного, за основу которого принимаются различные критерии и их показатели: доступность текста, соответствие целям, социальное и личностное значение и др. В свою очередь смысловое восприятие детализируется. Оно складывается из нахождения главной мысли и ключевых слов, цели сообщения (о чем говорится), основных суждений, раскрывающих главную мысль (что говорится), нахождение фактов и осознание стилистики текста (как говорится). Свою концепцию авторы книги выстраивают применительно в основном к научным и познавательным текстам. Их подход может быть назван «объективным», ибо он всецело связан с текстом анализируемой книги.

Несколько иной подход, включающий в себя и объективное и субъективное в осмыслении конкретных явлений, мы обнаружили у известного израильского психотерапевта Эрики Ландау. Поставив задачу творческого развития личности ребенка, она выделяет шесть уровней вопросов. Два первых уровня – описательный и каузальный – названы автором объективными. Описательный («Кто?», «Где?», «Что?», «Когда?») дает начало осмыслению. Каузальный вопрос («Почему?») требует понимания и установления связей. За объективными вопросами следуют субъективные: «Что нового ты об этом узнал?», «Какие чувства пережил?» и т.п. Через ассоциации и аналогии дети приходят к пониманию проблем, что способствует вовлечен-

ности их в процесс решения. Дальнейший умственный подъем ребенок делает, подходя к четвертому уровню вопросов, названному автором «воображаемый» («Что было бы, если...?» «Можно ли найти альтернативу решения данной проблемы?»). Еще более высокая ступень, когда ребенок доходит до «оценочных» вопросов, подготовленных решением всех предыдущих. На этой ступени отыскиваются и испытываются лучшие способы связи отдельных факторов, проблем и альтернатив. Заканчивается алгоритм вопросами, ориентированными на будущее («Что еще интересует тебя в этой проблеме?», «Что тебе еще хотелось бы узнать?»). Этот вопрос ведет ребенка в будущее, в завтрашний день. Разработанная Эрикой Ландау и проверенная на многих поколениях детей, ступенчатая модель постановки вопросов, ориентированных на развитие творческого потенциала личности, на мой взгляд, применима и к осмыслению прочитанных текстов, в том числе и художественных.

Какой бы ход анализа художественного текста руководитель чтения не выбрал, он должен помнить, что это образное отражение мира, восприятие которого специфично. Вряд ли можно согласиться с таким, например, ходом анализа сказки «Колобок», какой мы встретили в одном из пособий для учителя. Урок по сказке в первом классе идет лишь в рамках объяснения слов «сусек», «амбар» «печь». Ребенку дают знания о том, где и как хранили муку, как выпекали колобки, как сажали их в печь и т.д., то есть речь идет о технологии старинного выпекания мучных изделий. Что касается образа самого колобка – предмета интереса, радости и переживания ребенка – то его-то как раз и не включили в содержание урока. Нельзя отрицать познавательной роли художественной литературы для читателя-ребенка, но нельзя и сводить разговор о ней только к познанию.

Чем младше ребенок, тем больше ему присуща наглядно-образная форма мышления, которая зачастую подменяет обдумывание и понимание прочитанного. Показательно в этом плане воспоминание В.Короленко. Еще в дошкольном возрасте, учась читать, он просиживал целые дни над польской книгой «Фомка из Сандомира». Старшие не раз с ласковым пренебрежением уверяли его, что он ничего не понимает. «А я удивлялся, – пишет Короленко, – что же тут понимать? Я просто видел все, что описывал автор: и маленького пастуха в поле, и домик ксендза среди кустов сирени, и длинные коридоры в школьном здании, где Фомка из Сандомира торопливо несет вычищенные сапоги»

Жизнь показывает, какой бы важной стороной восприятия художественного произведения не считать понимание, не им определяется влияние искусства и не оно способно регулировать внутренний мир и поведение читателя. Надо согласиться с мнением А.Н. Леонтьева: «Подлинным и мощным регулятором является не значение. Не понимание. Можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначил термином «личностный смысл»... Искусство – не только для человека, как значение, как познание. Искусство за человека и в этом его главное отличие. Не для, а за». Понять художественное произведение, а тем более ребенком, это значит, прежде всего, проникнуться им, войти в его мир, пережить, прочувствовать и уже на этой основе поразмыслить над ним.

Библиотечная методика литературного воспитания, как известно, не регламентирована стандартами. Ориентированная на индивидуальное общение с читателями, она тем и отличается от школьной, что в своих лучших образцах следует «личностному смыслу» чтения. Она опирается на текст книги, личную позицию библиотекаря и индивидуальное восприятие читателя-ребенка. В основе ее лежит поиск личностного смысла прочитанного произведения, связь с жизнью и опытом конкретного читателя. Опытный библиотекарь вовлекает читателя в сложную жизнь, изображенную в произведении, в которой есть и доброе и злое, высокое и ничтожное, нравственное и безнравственное и на этой основе продвигает мысль читателя в глубину произведения умело поставленными вопросами, разрешающими противоречия и имеющими для самого читателя личностное значение. В библиотеке ребенок чувствует себя свободным быть самим собой и использовать собственные способности реагировать и оценивать прочитанное в меру своего разумения. Наша задача поддержать его стремление к самораскрытию и независимому дивергентному мышлению.

2.9. Эмоции или резонанс души

Мир чувств, эмоций, настроений и переживаний часто в отличие от разума – мира образов, понятий и представлений - называют душой человека. В своем соединении эти миры образуют внутренний мир человека.

В современной отечественной библиопсихологии проблема эмоций – белое пятно научных исследований. Показателен факт: в указателе К.И.Воробьевой «Библиопсихология», отразившем литературу по психологии чтения, читателя и книги за период с 20-х по 90 годы XX столетия, из многих сотен работ не нашлось и десятка, посвященных эмоциям. Тенденция на рационализм, имеющая мировой характер, чревата опасными последствиями. Авторы исследования «Сохранит ли человечество человечность?», проведенного учеными-экспертами ООН из 87 стран мира, сделали общий вывод: рационализм ведет к отчуждению людей друг от друга, а замена эмоционально-эстетического развития личности информированностью предопределяет дисгармонию, разрушает в человеке его духовное начало. Особенно отрицательно это сказывается на детях. К счастью, пагубное влияние рационализма начинает постепенно осознаваться специалистами, в том числе и в сфере чтения. Надо сказать, что значительную теоретическую разработку эмоции получили в общей психологии. Из отечественных ученых в эту область внесли заметный вклад П.В.Симонов, П.К.Анохин, В.К.Виллюнас. Из зарубежных – американские ученые К.Е.Изард, К.Роджерс и др.

Слово эмоция происходит от латинского *emovere*, что означает – волновать, возбуждать. Это обобщенные чувственные реакции, возникающие на разнообразные по характеру сигналы, исходящие извне. Основу эмоциональной сферы личности составляют аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения, переживания, эмпатии, страсти.

Аффект – наиболее мощное, бурное малоуправляемое проявление сильной эмоциональной реакции, часто сопровождаемое действием. («Она бьет их, за чупрун таскает»).

Собственно *эмоции*, в отличие от аффектов – реакция не только на события свершившиеся, но и на вероятные или вспоминаемые. Если аффекты отражают итоговую оценку ситуации, то эмоции относятся к началу действия и предвосхищают результаты. Характерная особенность эмоций – их летучесть и изменчивость.

Чувства – более чем эмоции, устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер. Фундаментальными из них психологи считают интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину. Для возникновения чувства нужны определенные причины, не всегда осознаваемые человеком.

Настроение – самое длительное, или «хроническое» эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека, оно не столько предметно, сколько личностно.

Переживание - непосредственное отражение человеком эмоциональных состояний своих собственных или других людей, реальных или вымышленных (сопереживание).

Эмпатия – способность к эмоциональному созвучию, вхождению в субъективный мир другого человека без предвзятости и оценки, улавливание всех оттенков его внутренней жизни.

Страсть – сильное, стойкое чувство, захватывающее человека сполна. («Я знал одной лишь думы власть, одну, но пламенную страсть»).

Эмоции условно делят на положительные и отрицательные, на стенические (возбуждающие) и астенические (угнетающие), на добрые и злые, на глубокие и поверхностные. Все многообразие эмоциональных состояний, включающее широкий спектр оттеночных чувств, пережитых человеком в жизни, составляет эмоциональный опыт личности, в который входит и опыт читательских впечатлений. Функционирование эмоциональной сферы складывается из эмоционального реагирования (резонанса), эмоционального дифференцирования, идентификации своих чувств с чувствами других, эмоционального самосознания, включающего в себя и регуляцию своих чувств. Развитие этих свойств определяет уровень эмоциональной культуры

личности. Важная часть эмоциональной культуры – умение читать язык эмоций, улавливать их проявления, различать их между собой.

Великий знаток души человеческой Ф.М.Достоевский полагал, что эмоции составляют самую существенную часть психики человека, более значимую, чем рассудок. Эмоциональное начало пронизывает все стороны человеческого «я», его нельзя отделить ни от характера человека, ни от его поведения, ни от отношения к миру, и, следовательно, к книге и чтению. Для подтверждения этого положения психологи обычно цитируют К.Ушинского: «Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования, в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего строя души нашей». Это дает основание для вывода: «чувствования» – главный индикатор личности. А это значит, что и при изучении читателя, если мы хотим узнать не отдельные черточки, а весь «строй души его», эмоции должны быть поставлены на первое место. Эмоциональный показатель может быть положен и в основу дифференциации читателей.

Эмоции не отделены и от умственной деятельности человека. Они мобилизуют, стимулируют ее. С ними связана предвосхищающая и эвристическая стадии познания. Эмоции выполняют функцию оценки, побуждения, накопления и актуализации индивидуального опыта получения и переработки знаний. Без эмоций нельзя представить себе и взаимоотношения людей, общения их между собой. Суть общения как раз и состоит в том, чтобы улавливать чувства другого и координировать с ними свои.

Особое место эмоции занимают в жизни ребенка. Как известно, дети думают сердцем, а не умом, и силой чувств и их откровенностью превосходят взрослых. Как отметил психолог К.Е.Изард, дети – величайший учитель для исследований эмоций. Никогда не бывает эмоций более очевидных, чем на лицах детей, и нет ситуаций более убедительных и решающих для эмоциональной коммуникации, чем та, которую проявляют дети. Любопытен эпиграф к известному фильму Г.Данелии и И.Таланкина «Сережа»: «У меня есть сердце: не верите – послушайте». Это выражение сути ребенка привел в одной из своих статей Р.Быков, страстно ратовавший, чтобы дети могли «прощать, жалеть и любить». Эмоциональная природа детей определяет и характер чтения.

Анализ детских читательских впечатлений, отраженных писателями классиками в мемуарах и автобиографических повестях, показал, что эмоциональное начало является в них преобладающим. «Я чувствовал, как у меня мурашки бегут по телу» - пишет один. «У меня замирало сердце» - вторит ему другой. «Я плакал навзрыд» - продолжает третий. При этом поражает широкая амплитуда чувств: от страха, жалости, печали, гнева, скорби до восторга, восхищения, потрясения, радости и блаженства. Важным моментом эмоциональной реакции читателей-детей является подлинность переживаний. Их чувства – не имитация. «Лица его драм – пишет Герцен о своем детском восприятии Шиллера, - были для нас существующие личности, мы их разбирали, любили и ненавидели не как поэтические произведения, а как живых людей...». Эта искренность и непосредственность чувств ребенка в ответ на вымышленные образы – важнейшая предпосылка тонкости, чуткости, богатства эмоций, которые он проявляет или сможет проявлять в реальной жизни. В чувственном восприятии будущих писателей, поражает способность устанавливать цепочку связей самую неожиданную, как, например, у Марины Цветаевой – жалость к пушкинскому вурдалаку соединилась с жалостью к бесам, мчавшимися тучами, а потом увязались с жалостью к Наполеону и Гете. Общее для всех в ее сознании было – любовь к тем, кто проклят людьми.

Анализируемый нами материал убеждает в том, что в восприятии ребенком художественного произведения значительную роль играют «мелочи». Объять произведение в целом – нелегкая задача – в фокусе внимания оказываются детали. Именно они чаще всего и вызывают эмоциональную реакцию детей. Чем больше ребенок открывает, замечает в произведении частных, тем больше отправных точек получает он для творчества, тем сильнее эмоции, больше наслаждения от чтения.

Могут заметить, что названные качества восприятия ребенком художественных произведений проявили одаренные дети – будущие писатели. Но в этом и особая ценность их детских читательских впечатлений. Их можно рассматривать как эталон искусства чтения, к которому надо приближать восприятие любого ребенка. Наша задача изучать этот эталон, выявлять на нем общие закономерности влияния книги на эмоциональный мир детской души.

Изучение нынешних детских читательских отзывов показывает, что и среди них есть такие, которые покоряют свежестью чувств, богатством ассоциаций, неповторимым проявлением сопереживания. Однако такие факты становятся год от года все реже и реже. Это во многом обусловлено общей скудностью эмоциональной сферы детей, развитием которой никто по-настоящему не занимается. Режиссер Р.Быков в уже упомянутой нами статье говорит о явлениях эмоционального дисбаланса в сторону отрицательных, антигуманных чувств у подростков, воспитанных на жестоких фильмах, на низкопробных литературных поделках, атрофирующих гуманные чувства, деморализующих детей. В немалой степени по этой причине растет количество подростков с неадекватной реакцией на добро и зло, трудных в общении, непредсказуемых в поведении. Это проявляется и в читательских реакциях. Исследования фиксируют: многим детям чужды персонажи, нуждающиеся в сочувствии и сострадании, и привлекательны – несущие зло и разрушение.

Крайне бедны и представления детей об эмоциональной сфере внутреннего мира человека. Любопытны данные эксперимента, проведенного нами в одной из петербургских средних школ. Ученикам 5 и 7 классов было предложено написать на листках перечень чувств, которые Пушкин в стихотворении «Памятник» назвал «добрыми» и которые стремился пробудить своей поэзией. Оказалось, из общего набора более чем в 100 разных слов, названных школьниками, только три можно было отнести к категории «добрых чувств». Остальные отражали явления, вообще не принадлежавшие к миру чувств. Назывались или черты характера, решительность, трудолюбие, смелость, активность, или интеллектуальные качества личности: ум, сообразительность, мудрость, знания. Если учесть эти ответы в контексте изучаемых в школе классических произведений, полных гуманности, сердечности и любви, то они не могут не поражать.

Итак, эмоциональная природа ребенка и реалии сегодняшней жизни оказались в явном противоречии друг другу. Это противоречие еще не стало предметом широкого общественного обсуждения и не вошло в профессиональное сознание детского библиотекаря как его задача первостепенной важности. Исключение составляют попытки библиотекарей подойти к руководству чтением детей с позиции библиотерапии, которая основа как раз на обогащении, развитии, регуляции и коррекции эмоциональной сферы личности средствами книги и чтения. В большинстве случаев эмоциональный потенциал детской книги остается по существу не реализованным и не оцененным самой библиотекой.

А между тем, нет другого средства более сильного средства воспитания чувств, чем художественная литература – искусство слова. А.И.Солженицын в своей Нобелевской лекции сформулировал эту мысль так: «Кто сумел бы косному упрямому человеческому существу внушить чужие дальние горе и радость, понимание масштабов и заблуждений, никогда не пережитых им самим? Бессильны тут и пропаганда, и принуждение, и научные доказательства. Но, к счастью, средство такое в мире есть! Это искусство. Это литература... Искусство воссоздает опыт, пережитый другими, - и дает усвоить как собственный».

Горький назвал писателей «чувствилищем» своей эпохи, а русское искусство «самым сердечным» в мире. «Сердечное» искусство требует и «сердечного» читателя. Этот тип читателя хорошо обрисовал Л.Толстой в предисловии к повести «Детство» Первым качеством этого желанного для него типа он назвал чувствительность, то есть способность пожалеть от души и даже пролить несколько слез о вымышленном лице, которого полюбил читатель и от сердца порадоваться за него. Вторым качеством он назвал способность понимать другого человека без слов, «когда не нужно толковать свои чувства и свое направление, а видишь, что он понимает меня, что всякий звук в моей душе, отзывается в его». Названные писателем качества – главная предпосылка полноценного восприятия любого художественного произведения, и, следовательно, эмоционального влияния книги на читателя. Без сопереживания и эмоционального резонанса процесс восприятия литературного произведения рассудочен, прагматичен и холоден. Сопереживание – единственный способ узнать боль, радость, страдание других людей.

Но чтобы это произошло, чтобы читатель пережил во всем богатстве эмоциональных состояний, чужую жизнь. Он должен владеть языком чувств, уметь прочесть их в душах персонажей. Как известно, есть два способа выражения чувств: вербальный и бессловесный. Художественная литература в совершенстве владеет тем и другим. Она обладает прежде всего неисчислимым богатством терминов и иных языковых способов выражения чувств. Среди последних назовем метафоры («Грусть-тоска меня съедает»), эпитеты («Распроклятая ты кошка!»), сравнения («Словно горькая вдовица»), восклицания («Ах, и зарыдали оба»). Особое место для передачи оттенков чувств и настроений персонажей имеют синонимы – слова, сходные по значению, но не тождественные друг другу. Например, изумление – то же, что и удивление, но доведенное

до аффекта, ярость – доведенный до предела гнев, обожание – любовь, ставшая страстью и т.д. Только для передачи чувства горя существуют десятки глаголов: горевать, скорбеть, сокрушаться, убиваться, расстроиться, кручиниться и т.д., каждый из которых не повторяет другого и несет в себе свой эмоциональный оттенок. Точность в различении оттенков чувств, стремление к точности в словесном названии – характерная особенность писательского творчества, в то же время это признаки эмоциональной культуры любого человека. Особая прозорливость читателю, а тем более, ребенку, важна, когда чувства персонажа противоречат сказанному (лесть, обман), или «рядятся» в чужой наряд (а грубостью скрывается нежность, а за нежностью – коварство).

Наряду со словесным богатством и способами его использования для выражения чувств художественная литература – великий клад бессловесного языка чувств. На нем «разговаривают» лицо, руки, тело: чувства можно прочесть в глазах, улыбке, слезах, в интонации, ритме, темпе и паузах речи, даже в молчании. Эмоциями наполнено все поведение персонажей. Вот, например, как Толстой изображает настроение Карла Ивановича, который был не в духе. «Это было заметно по его сдвинутым бровям. И по тому, как он швырнул сюртук в комод. И как сердито подпоясался, и как сильно чиркнул ногтем по книге диалогов, чтобы означить то место, до которого мы должны были вытвердить». Для понимания чувств персонажа большое значение имеет словесный психологический портрет персонажа. У писателей, художников он красноречиво говорит о богатстве или бедности его внутреннего мира. Подобно тому, как начинающих художников учат наблюдать за лицами окружающих людей, ловить выражение их глаз, так и читателю надо вглядываться в лица персонажей и в их черточках угадывать скрытую внутреннюю жизнь.

Невербализованный язык чувств это язык самой жизни, нашего повседневного общения, предполагающего умение читать человека как книгу. В общении имеет большое значение не только, что делает человек, не только что говорит, но и как он это делает, как говорит, с каким чувством и в каком эмоциональном состоянии. Язык чувств, в отличие от языка слов, известен каждому от рождения. Грудные дети еще не знают ни слова, но уже способны пугаться, радоваться, сердиться и удивляться.

Психолог К.К.Платонов подсчитал, например, что у Толстого в его произведениях описано 85 оттенков выражения глаз и 97 оттенков улыбки, передающих эмоциональное состояние персонажей. В том же творчестве Толстого Н.Чернышевский заметил одну редкую особенность – умение проследить всю динамику внутренней жизни персонажей, ее текучесть, подмечать мельчайшие нюансы в переходе одного чувства в другое. Вот почему для тех, кто хотел бы проникнуть в тайны интимной жизни людей, освоить язык чувств и тем самым обогатить себя как личность, искусство слова – лучший учебник. В отличие от реальной жизни, где эмоции летучи, и за ними трудно проследить, художественная литература дает зафиксированный в тексте и материализованный в слове сложный и динамичный рисунок чувств, над которым можно думать, анализировать, сопоставлять и которым можно «заражаться». Эмоциональное обогащение здесь тесно связано с развитием читательского мастерства, а эмоциональная культура – с культурой чтения.

Читая художественную литературу, читатель не только реагирует чувствами на эмоциональную тональность того или иного персонажа, но всего произведения в целом. Речь идет о так называемом пафосе – господствующем чувстве произведения, пронизывающем его, составляющим его душу, дающее читателю в итоге заключить грустное оно, или жизнерадостное, печальное или смешное. Известен факт, когда Пушкин, слушая чтение «Мертвых душ» автором этого романа, смеялся от души, а в заключение чтения сделался совершенно мрачен. Когда же чтение закончилось, он произнес голосом тоски: «Боже, как грустна наша Россия»

Особое место в эмоциональной стороне восприятия художественной литературы занимает ощущение неповторимой индивидуальности автора, которое психолог Л.Выготский назвал «эмоциональный резонанс автору» Читая художественное произведение читатель не просто знакомится с тем, о чем там говорится, но и находится во внутреннем общении с автором. По ходу чтения его образ, его субъективное и творческое «я» выкристаллизовывается в читательском сознании, соответственно оценивается. Сложность возникновения чувства автора вызвана тем, что он, как правило, в своем отношении к тем или иным персонажам прямо не заявляет. Его в тексте будто бы и нет. Чтобы лучше объективировать действительность, изображенную им, он по соображениям чисто художественным, пытается как раз свое субъективное скрыть. Показателен в этом отношении совет А.Чехова начинающей писательнице Авилевой: «Над рассказами можно и плакать, и стенать, можно страдать заодно со своими героями, но, полагаю, нужно это делать так, чтобы читатель не

заметил. Чем объективнее, тем сильнее выходит впечатление». Подлинный писатель владеет способом высказывать свои «невидимые миру слезы» опосредованно через систему художественных образов, через тоналность фраз, лексику, описания природы и т.д. Тонкий читатель со своей стороны эти сигналы улавливает и реагирует на них своими чувствами. В итоге рождается ощущение авторского стиля и писательской индивидуальности в целом. Интересен пример: философ Ю.Борев, исследуя категорию комического в литературе, собрал целую коллекцию разновидностей смеха, проявленного разными писателями в своих произведениях: веселая и горькая насмешка Эзопа, раскатистый хохот Рабле, едкий смех Свифта, смех сквозь слезы Гоголя, душевный юмор Чехова и т.д. Такая характеристика родилась в результате основательного знакомства с творчеством этих писателей.

Если мы хотим узнать, как повлияла книга на читателя, то первое, что нас должно интересовать – какие эмоции она у него вызвала: что его радовало, что восхищало, что вызвало грусть, а может быть негодование, к чему он остался равнодушным. Полезно поинтересоваться: были ли чувства читателя одинаковыми на протяжении чтения или они менялись, переходили одно в другое.

Говоря о роли эмоций и прежде всего сострадания и сопереживания с героями литературного произведения, особо следует остановиться на явлении, называемом катарсис (от греческого catharsis.- очищение) Субъективно он переживается как душевный подъем, готовность к высоким и добрым поступкам. Первоначально этот термин, введенный Аристотелем, применялся только к трагедии, но со временем его хождение стало более широким. Нынче его многие относят к облагораживающему воздействию искусства в целом. «Искусство, - писал когда-то Чингиз Айтматов, - должно ввергать человека в глубокие раздумья и потрясения, вызывать в нем мощные чувства сострадания, протеста против зла, должно давать ему повод сокрушаться, печалиться и жаждать восстановить, отстоять то лучшее в жизни, что оказалось помятым, погубленным». Наглядный пример такой силы воздействия литературы на человека дал Горький в рассказе «Коновалов». Он плакал, и так ему было стыдно слез, он как-то рычал, чтобы не рыдать. Он спрятал голову в колени и плакал, вытирая о свои грязные тиковые штаны. Я сидел перед ним на ларе и не знал, что сказать ему в утешение. «Максим! – говорил Коновалов, сидя на полу. – Страшно! Пила...Сысойка. А потом Стенька – а? Какая судьба! Зубы-то как он выплюнул!..а!» И он весь вздрагивал...Господи! Как ему больно-то было,а? Слезы, пролитые над страданиями персонажей, в отличие от слез в обыденном понимании, - это слезы сладостные, просветляющие. Они, - как говорят исследователи катарсиса, открывают человеку истину добра, истину собственной сущности.

Петербургский социальный психолог В.Е.Семенов, автор статьи «Катарсис и антикатарсис, Социально-психологический подход к воздействию искусства» (Вопросы психологии. – 1994.- №1.- С.107-119) выделил три основных аспекта катарсиса – эмоциональный, эстетический и этический. В эмоциональном плане катарсис ведет к состоянию облегчения (включая смех и слезы), освобождения от мрачных состояний, к возвышенным чувствам и имеет библиотерапевтический эффект. В эстетическом аспекте – он пробуждает чувство гармонии, порядка, красоты. В этическом – вызывает гуманные альтруистические чувства. Вместе взятые функции катарсиса формируют в конечном счете, мироощущение человека, ориентированного на добро, на уважение к человеческому достоинству, на готовность бескорыстно действовать в пользу другого, не считаясь со своими личными интересами. Этот «конечный счет» и есть высшее назначение искусства. Его обуславливает чтение великих писателей, чьи произведения проникнуты духом гуманности.

Задача педагога, библиотекаря состоит в том, чтобы обусловить проявление эффекта катарсиса, закрепить его, поддержать и усилить. Взяться за ее решение может только тот, кто сам испытывает на себе плодотворное влияние литературы и обладает умением передать его детям, кто владеет методом отбора литературных произведений, способных вызывать сострадание, стать школой эмоционального развития читателя. Важно заметить, что высший градус катарсиса возникает тогда, когда читатель не просто разделяет судьбу героя, видя в ней свою, но когда он поднимается к осознанию, открытию универсального смысла происходящего. Происходит своего рода озарение, остро ощущаемое постижение общечеловеческой сущности происходящего в произведении, когда за частным случаем встает универсум.

Подытоживая сказанное, очертим круг задач и условий для развития эмоциональной сферы читателей-детей:

- Обострить интерес детской читательской аудитории к субъективному миру человека. Заинтересовать «тайным смыслом душевной работы» Л. Толстой.
- Приучать детей рассматривать эмоциональное богатство личности как высшую ценность. Отличать шаблон и имитацию эмоциональной реакции от ее естественного проявления.
- Развивать наблюдательность ребенка за эмоциональной жизнью окружающих людей, помогать ему накапливать наглядный материал о человеческих эмоциях.
- Учить словесному и бессловесному языку чувств, его проявлениям в жизни и литературе.
- Развивать эмоциональный резонанс – способность отзываться на чувства персонажей, адекватно на них реагировать.
- Содействовать эмоциональной идентификации – способности переносить на себя чувства персонажа, ощущать себя в его обстоятельствах, находить в прочитанном созвучие собственной душе.
- Высшим достижением читательского мастерства считать проявление катарсиса у человека в ответ на прочитанное подлинно художественное произведение.

Для решения поставленных задач необходимо создать в библиотеке условия для эмоционального самовыражения ребенка, теплую обстановку для душевного диалога. Изучая личность читателя и процессы чтения, отдавать предпочтение диагностике чувств.

2.10. Связь прошлого опыта с актуальным чтением.

Современные словари толкуют память как процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающим возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое человека с его настоящим и будущим. «Благодаря памяти, - говорил Д.Лихачев, - прошлое входит в настоящее, а будущее как бы предугадывается настоящим, соединенным с прошедшим. Память – преодоление времени, смерти. В этом величайшее нравственное значение памяти». Память входит в целостную структуру личности. При отсутствии памяти все другие способности человека оказываются бесполезными. Человек, лишенный памяти, как указывал И.М.Сеченов, вечно находился бы в положении новорожденного, был бы существом, не способным ничему научиться, ничем обладать, и его действия определялись бы только инстинктами.

Память теснейшим образом связана с чтением, со всеми его процессами. Когда мы устанавливаем аналогии, мы пользуемся памятью. Возникающие в сознании читателя ассоциации – это тоже достояние памяти. То же можно сказать и о мышлении, внимании, идентификации, восприятии. Даже в воображении могут присутствовать образы прошлого. Говоря о памяти, русский философ Н.А.Бердяев подчеркивал ее активный, творческий характер, связанный с осмыслением и преобразованием действительности. Это качество памяти свойственно и чтению, ибо в его акте совершается постоянная связь читаемого материала с прошлым читательским опытом. Специалисты в области психологии чтения С.М.Бородин и В.А.Бородина в книге «Учим читать» (Л.: Лениздат, 1985) пишут: «Читая, мы одновременно из нашего хранилища знаний – мозга – извлекаем то, что знаем о читаемом предмете. Происходит встреча того, о чем мы читаем, с тем, что нами уже усвоено по этому поводу. В результате такой встречи образуются новые связи – оперативные, или рабочие... Таким образом мы не только закрепляем свои знания, но и пополняем их новыми».

А структуру памяти, в том числе читательской, включаются процессы запоминания, сохранения, узнавания и воспроизведения индивидуального опыта. Запоминание это удержание читательского и жизненного опыта в памяти. От него зависит полнота и точность воспроизведения материала. Воспоминание – извлечение из кладовой опыта образов прошлого, мысленно локализуемых во времени и пространстве. Узнаванием называют обнаружение в материале чтения уже известного, знакомого. Как запоминание, так и воспроизведение и узнавание могут быть произвольными, когда делается специальная установка на запоминание, воспоминание или узнавание, и произвольными – спонтанно возникающими в сознании. Произвольная форма воспоминания, требующая волевых усилий, называется припоминанием.

Воспоминания, которые оставили нам писатели и другие лица о воем детском чтении, показывают, что физические данные той или иной книги, прочитанной в детстве и оказавшей сильное влияние, запоминаются надолго, порой на всю жизнь. Как, например, запомнился писателю Евгению Шварцу сборник сказок в издании Ступина, их цветной разворот и обложка. Сильное впечатление, по его словам, произвели оброчки, которыми сковал свою грудь верный слуга принца, превращенного в лягушку, боясь, что иначе его сердце разорвется от горя. На всю жизнь врезалась в память Льва Толстого «грязновато-красного» цвета

обложка сборников стихов, прочитанного в детстве. «Мое сердце, - писал он позже – забилось бы сильнее, если бы я увидел его вновь».

В процессе чтения, по утверждениям психологов, участвуют одновременно два вида памяти – кратковременная и долговременная. Кратковременная память нам помогает запечатлеть в сознании то, о чем мы читаем в данный момент. При этом сразу же подключается долговременная память, которая характеризуется продолжительным удержанием знаний, образов, впечатлений. Читая, нам все время приходится припоминать их, соотносить с новыми. Вспомнить – значит перевести информацию из долговременной памяти в кратковременную. Из разных видов памяти детям наиболее присущи образная и эмоциональная формы. Ребенок мыслит, как известно, картинками, звуками, которые запоминаются надолго. Показательно с этой точки зрения воспоминания Маршака: «Мне было шесть-семь лет, когда я впервые прочел или услышал басню Крылова «Волк и кот». До сих пор я отчетливо помню – будто сам, своими глазами видел этого забежавшего в деревню волка. Помню и высокий дощатый забор, на котором сидит кот. Низко наклонив свою с черными полосами голову, мудрый и спокойный, он деловито разговаривает с усталым, затравленным волком, за которым гонятся охотники».

Примером того, как память о читательских впечатлениях детства может хранить одновременно и образ и словесную формулировку может служить рассказ известного летчика В.Коккинаки. В одном из романов Джека Лондона он обратил внимание на узловатые со вздутыми жилами» руки шкипера, о котором писатель сказал: «Это был великолепный экземпляр мужчины» «Эти слова, пишет летчик, застряли в моей душе. Я обдумывал их: что значит стать «настоящим мужчиной». Я смотрел на свои руки, поскорее бы они стали большими и узловатыми. Сейчас смешно вспоминать, но тогда это было как цель. И знаете, много лет спустя я увидел картину Репина «Плач Иеремии». Руины, кровь, Иеремия прикрывается руками. И опять руки мужчины тщательно выписаны... Я вспомнил Джека Лондона». Приведенное нами воспоминание летчика примечательно не только тем, что память сохранила деталь романа Джека Лондона и фразу из его текста, но и тем, что показало влияние на память человека ассоциаций – установление связи нового со старым. Увиденная летчиком картина Репина, на которой руки мужчины были тщательно выписаны, породила соответствующие воспоминания из романа Джека Лондона.

Опыт показывает, что читательские впечатления становятся принадлежностью долговременной памяти в том случае, если читатель глубоко погружен в воспринимаемый текст, если произошла так называемая в психологии интериоризация, то есть включение читаемого в структуру сознания личности. Человек запоминает наиболее прочно те факты, события и явления, которые имеют для него большое значение, если при восприятии их проявлен интерес. Есть основания утверждать, что долговременная память измеряется не количеством прочитанных книг. Не цифры определяют объем кладовой читательского опыта, а способность человека вдумываться, вглядываться в текст, ставить перед собой вопросы, соотносить читаемое с реальностью и с самим собой. Плохая память нынешних школьников, на которую ссылаются учителя, во многом обусловлена негативным отношением детей к чтению.

Если говорить об эмоциональной памяти, то давно известно, что она сильнее памяти рассудка. Человек может забыть сюжет книги, его героев, фабулу, мысли, какие возникли в процессе чтения, но эмоциональное отношение к прочитанному закрепляется в сознании надолго. В статье «Воспитательная роль литературы» (Энциклопедический словарь юного литературоведа М., 1997) приводится пример читательского опыта русского писателя А.И.Эртеля, который может служить подтверждением сказанного. Прочитав кусочек из него, касающийся рассказа Ф.М.Достоевского «Сон Мармеладова»: «У меня, может быть, исчезнет из памяти самый рассказ, подробности, нюансы, но страдальческое лицо Мармеладова, сердце его, истекающее кровью, вид его несчастный я уже не могу забыть». Именно от эмоционального погружения в текст книги зависит место книги в памяти читателя, а, значит, в его внутреннем мире. Оно и обуславливает воспитательное влияние чтения. «Именно благодаря подсознанию, - читаем мы в работе профессора П.В.Симонова, - внешние по отношению субъекта социальные нормы становятся внутренними регуляторами его поведения, приобретая в процессе этой интериоризации ранее несвойственную им императивность». Закрепляясь в долговременной памяти, добрые чувства, рожденные гуманным произведением, способны регулировать поведение человека в обществе. Эмоциональная память в этом случае приобретает роль хранилища нравственного опыта, предохраняющего человека от деструктивного поведения, негативной социализации и эгоцентризма.

Смысловая память основана на сохранении в сознании читателя наиболее важных и существенных сторон и отношений, заключенных в прочитанных текстах. Она зависит от уровня понимания прочитанного материала, то есть от мышления читателя (См. «Работа мышления как психологическая основа вдумчивого чтения»). Применительно к художественным произведениям смысловая память идет обычно вслед за эмоциональной. Читателя не покидает желание обдумать, придти к итоговой оценке произведения. Это размышление может быть стихийным, а может быть и направляемым со стороны педагога. Найденный смысл закрепляется в памяти, и при воспоминании порой отрывается от текста. Можно иногда услышать от читателя: «Ни сюжета, ни героев, ни подробностей не помню, помню только смысл, идею произведения».

Как утверждают специалисты, прочно запоминаются тексты, которые зафиксировались во всех видах долговременной памяти – образной, эмоциональной, словесно-логической и смысловой. Образное восприятие дает основу для эмоциональной. Эмоциональная будит мысль и переводит ее во внутреннюю речь. С помощью внутренней или произнесенной речи осуществляется смысловое запоминание. Вот почему лучше запоминаются ребенком те книги, в которых есть красочные иллюстрации, дополняющие и интерпретирующие текст. Помогают запоминанию доступные ребенку предисловия к книге и другой справочный аппарат, имеющийся в ней. Он способствует осмыслению прочитанного и соответственно смысловому запоминанию текста.

Забывание в кратковременной памяти происходит через замещение одной информации другой. В долговременной – через помехи, через наложение одного материала на другой. В этой связи память избирательна и селективна. Она способна реконструировать материал воспоминаний, подвергать его искажениям. Литературные впечатления в сознании читателя могут соединяться и перемешиваться с жизненными, воображаемыми или полученными из других видов искусств. Искажение происходит либо в результате предшествующих чтению массивов информации, либо в результате последующих.

Память по характеру целей делят на произвольную и непроизвольную. Первичной считается непроизвольная память, не требующая усилий для запоминания. Ее формула «Мне запомнилось». Цель чтения при этом не носит утилитарного характера. Человек читает для своего удовольствия. При непроизвольной памяти большую роль играют ассоциации – интуитивное установление связи актуальных впечатлений с впечатлениями, полученными ранее. Произвольная память – «Я запоминаю» - требует определенных усилий. Чаще всего ею пользуются применительно к учебному тексту, требующему пересказа или дословного запоминания.

Библиотекари, в отличие от учителей, чаще опираются на непроизвольную память детей. В этой связи заслуживает внимания библиотекарей опыт Псковской областной детско-юношеской библиотеки им. В.Каверина. Он назван «Архив читательских воспоминаний». В нем библиотекари накапливают материал самых сильных читательских впечатлений подростков и их родителей, полученных ими в прошлом. Этот материал служит основой для актуализации и включения лучших книг прошедших десятилетий в репертуар чтения нынешнего поколения детей. Установление связей взятой сегодня ребенком книги с ранее прочитанными – составная часть библиотечной педагогики. На ней основывается рекомендательная библиография, открывающая читателю путь от одной книги к другой по принципу смежности, сходства или контраста.

Более всего на активизацию памяти детей рассчитаны так называемые викторины. Они ориентированы на воспроизведение литературных знаний читателя. С помощью вопросов библиотекарь побуждает детей вспомнить авторов и названия читаемых произведений, имена литературных героев, детали предметной среды, в которой живут и действуют персонажи. Сходные задания используются и в проведении конкурсов на лучшего читателя, в играх «по станциям» и других. Обращает на себя внимание определенный стереотип этих игр, рассчитанных лишь на воспроизведение фактической стороны читательского опыта. По этому же типу строятся и телевизионные игры типа «Самый умный», «К доске». Принцип этих игр и принцип Единого государственного экзамена оказывается идентичным. Они выявляют лишь поверхностную читательскую компетентность участников этих игр, не пробуждая ни мыслительной, ни эмоциональной сфер сознания. Они не оживляют ни читательских впечатлений, ни следов душевной жизни детей, оставленных от книги. Как говорит пословица: «Знания уму не научают», если эти знания не связываются с жизнью и не двигают самостоятельную мысль читателя, кладовая опыта, какой называют память, остается лишь кладовой, не влияющей ни на развитие, ни на воспитание хозяина этой кладовой. Доступ к кладовой открывают не только викторины. Актуализация ранее приобретенного опыта происходит, когда возникает необходимость произ-

вести аналогию, когда в ответ на слово или ситуацию возникают ассоциации, когда мозг активно и творчески работает. Когда от книги, читаемой сегодня, идут связи с ранее прочитанными, когда, та или иная жизненная ситуация рождает неожиданно читательские воспоминания. Так, у ребенка, пришедшего в Таврический сад и ранее читавшего «Мойдодыра» К. Чуковского мгновенно возникают связи между ними. При упоминании улицы Бассейной встает образ человека Рассеянного, персонажа С. Маршака. У начитанных юных петербуржцев «Давно стихами говорит Нева, строкою Гоголя ложится Невский, о Блоке вспоминают острова, а по Разъезжей бродит Достоевский». Память в этом случае является творческой силой, проявлением культурного уровня и духовного опыта читателя.

Вопросы для самоконтроля:

1. Как возрастные особенности ребенка проявляются в его чтении? Как соотносится возрастное развитие с читательским? Как возраст влияет на характер восприятия литературного произведения и определяет специфику руководства чтением?
2. Что происходит в сознании ребенка, когда он читает? Зачем это надо знать библиотекарю?
3. Получение информации и чтение. В чем сходство и различие этих видов деятельности?
4. Докажите, что восприятие текста носит диалоговый характер.
5. Творческий характер чтения: в чем он состоит?
6. Какие мотивы привлекают ребенка к чтению, а какие отталкивают? Чем это обусловлено?
7. Чем интерес отличается от всех других мотивов чтения? Можно ли его развивать?
8. Назовите основные показатели вдумчивого чтения.
9. Как чтение связано с опытом читателя? Какую роль играет память?
10. Как чтение влияет на жизнь читателя? В чем его значение? Почему при обилии средств информации весь мир встревожен сегодня кризисом детского чтения?
11. Почему высшим гуманизирующим эффектом чтения считают катарсис?
12. Почему вопросы: что и как читать детям - приобрели в наше время стратегический характер?

Литература к главе «Психологические основы педагогики детского чтения»:

- Андреева И.В. Чтение как источник самопознания в период отрочества // Мир библиотек сегодня. 1966.- Вып.2. – С.45-54.
- Аскарлова В.Я., Сафонова Н.К. Подросток и взрослые: трудный диалог по поводу книги / В.Я.Аскарлова, Н.К.Сафонова // Библиотека в школе.-2007.- №1.- С. 34-36.
- Асмус В. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. -1961.- №2.- С.36-46.
- Безруких М.М. Почему современные подростки плохо читают? / М.М.Безруких // Школьная библиотека. -2007.- №9-10.- С. 92-95.
- Беленькая Л.И. Ребенок и книга. О читателе восьми-деяти лет./ Л.И.Беленькая – 2-е изд. – М.: ВЦХТ, 2005.- 144 с.
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк .М.: Просвещение, 1967. 93 с. Или любое другое издание
- Галактионова Т.Г. Успешное чтение: теория и практика: Методическое пособие для педагогов. СПб.: Изд-во ЛЕМА, 2009. 168 с.
- Гончарова Е.Л. Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития. М.: Полиграфсервис,-2009. – 157 с.
- Гурович Л.М. Ребенок и книга / Книга для воспитателей детского сада. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1992. - 62 с
- Дьяченко Н.В. Проблема духовности современной молодежи // Образование в современной школе. - 2009.- № 10. С.3-4..
- Ильин Е.Н. Чтение – дело душевно: Урок, на котором воспитывается человек / Е.Н.Ильин Народное образование, 2008,-№ 4.- С.202-208.

Левидов В.А. Художественная классика как средство духовного возрождения. СПб.: Петрополис, 1996.- 185 с

Леонов В.П. Пространство библиотеки: библиотечная симфония. –М.: Наука, 2003. - 121 с.

Михайлова А М.Современный ребенок и сказка: проблемы диалога. М.: ВЦХТ, 2002. -160 с.

Открывая книгу, открываем мир!: сборник материалов. – М.: РШБА, 2008. – 264 с.

Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению.(междисциплинарные проблемы чтения и грамотности.- М.:Школьная библиотека, 2005.- 512 с.

Соколов А. В. Чтение в эпоху электронных коммуникаций // Читающий мир и мир чтения: Сб. статей по материалам международной конференции. М.:Изд-во Рудомино. 2003. – С.140-148.

Тимофеева И.Н. Что и как читать вашему ребенку от года до десяти: Энциклопедия для родителей по руководству детским чтением.- СПб. РНБ. 2000. – 512 с.

Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я.: методический словарь справочник для библиотекарей. – М.: Школьная библиотека, 2004.- 248 с.

Тихомирова И.И. Школа творческого чтения: Метод. пособие.- М.: ВЦХТ, 2003.- 160 с.

Тихомирова И.И. Сопереживание и катарсис как показатели влияния книги на читателя // Библиотекария: задачи, подходы, методы – М.: БМЦ. 2001.- С.30-38.

Тихомирова И.И. Чему учить, уча ребенка читать // Нач. школа: до и после. -2002, -№8. – С.23-28.

Глава 3. Библиотечные ресурсы педагогики детского чтения

*«Только надо, чтобы поколению
Мы сказали нужные слова
Сказкою, строкой стихотворения,
Всем своим запасом волшебства»
Михаил Светлов*

3.1 Развивающее пространство библиотеки для детей

Главным ресурсом библиотеки, способным влиять на повышение качества жизни детей, на успехи в образовании, является сама библиотека, содержание и организация ее пространства, степень привлекательности, соответствие раскрытия книжных и электронных богатств потребностям растущей личности. Сегодня библиотека, работающая с детьми, рассматривается как базовая структура развития инновационного образования, готовая стать ведущим культурным, духовным и интеллектуальным ресурсом, местом эффективной коммуникации и преодоления барьеров культурного и социального характера.

Переступив порог библиотеки, ребенок оказывается в безопасном пространстве, наполненном светом, добром и располагающем к общению. В этом пространстве есть то завывающее таинство, которого нет ни дома, ни в школе. Проявляя себя здесь, ребенок и в самом себе открывает нечто новое, чего он в своем «Я» до сих пор не знал. Само пространство библиотеки способно снимать у ребенка стрессы, гасить агрессивность, настраивать на размышления. Раскрывая свои интеллектуальные богатства, предлагая ненавязчивое общение, библиотека способна неуспешного ребенка сделать успешным, социально обездоленного защитить, у возбужденного погасить строптивость, пришедшему с вопросом дать нужный ответ, одинокому подарить друзей.

Педагогически продуманное решение библиотечного пространства становится в последние годы неотъемлемой частью стратегии библиотеки, предназначенной для детей. Вопрос об организации библиотечного пространства, его образе, приобрел ключевое значение, определяющее судьбу библиотеки. Заметной становится индивидуализация пространства библиотек с учетом миссии конкретной библиотеки. Известный библиотековед В.П.Леонов ассоциировал библиотечное пространство с симфонией, включающий в себя множество элементов: ценности и традиции, материальные объекты, взаимодействие библиотекарей с читателем, дизайн и стиль, которые в совокупности представляют нечто целое, действующее на эмоции, возбуж-

дающее воображение, приводящее в активность мозговую деятельность посетителя библиотеки. Думать о своем пространстве, о его новой модели, библиотекарей заставила сама жизнь. Популярность библиотек среди детей и юношества стала в последние годы заметно падать. На наших глазах появляются привлекательные социальные и информационные образования, предлагающие альтернативы библиотеке: сетевые книжные магазины, интернет-кафе, культурно-досуговые центры, дома творчества юных. Чтобы остаться востребованными, библиотеки для детей все заметнее превращаются в полифункциональные учреждения, исключая социальное неравенство своих посетителей, популяризирующие не только книжные, но и музейные экспонаты, фотовыставки, конкурсы, концерты, встречи с писателями и другими интересными людьми. Через культурную, читательскую, информационную деятельность они способствуют раскрытию творческого потенциала детей. Библиотеки остаются на сегодняшний день практически единственными из социальных институтов, бесплатными для детей учреждениями. Решение вопроса «быть или не быть библиотеке» во многом зависит, какое впечатление она производит на своих юных посетителей и какие ассоциации в их сознании вызывает.

Пространство библиотеки, работающей с детьми, подчиняется концепции функционирования библиотеки как воспитательно-образовательного, информационно-досугового учреждения. Речь идет не просто о создании комфортных условий в библиотеке, ее внешнем привлекательном виде, но и о развивающей среде ребенка гостеприимной и открытой среде, приманивающей к книге и чтению. Сложность организации развивающего пространства детской библиотеки состоит в том, чтобы педагогическую направленность уметь скрыть от детей. О ней должны знать только организаторы этого пространства. Что касается ребенка, то библиотека в его сознании, в отличие от официального пространства школы, должна представлять некое игровое интеллектуальное поле, в котором ему интересно бывать и реализовывать свой творческий потенциал. Надо согласиться с мнением сотрудников Государственной библиотеки Югры (город Ханты-Мансийск) о том, что современное библиотечное пространство предназначено не столько для книги и других носителей информации, сколько для Пользователя, его Мысли, его Души, его Творчества. Это пространство, которое обеспечивает всякому, кто пришел в библиотеку, свободу выбора, форм поведения и самовыражения.

Многое в организации библиотечного пространства, ориентированного на детей, зависит от специализации библиотеки. Так, Межпоселенческая библиотека поселка Коммунистический, являющаяся победителем в номинации «Идеи по организации пространства для детей», специализируется на экологии. Отсюда ее название «Зеленая библиотека». В библиотеке есть живой уголок с птицами, рептилиями, декоративными рыбками и грызунами. Пространство библиотеки организовано как досуговое, где ребенок может отдохнуть, поиграть, почитать, понаблюдать за животными. Пришедший поиграть, пообщаться с черепахой – уходит часто читателем библиотеки. На детском абонементе выделен игровой зал для детей от года до десяти лет с игрушками, играми, живым уголком, с книгами для этого возраста. В узком пространстве библиотеки созданы ниши для уединения. Здесь среди разноцветных подушек можно полежать, почитать, поиграть в развивающие игры. Все оформление детского игрового зала – палатка, игрушки, ковровое покрытие – выполняет определенную функцию. Так на ковровых дорожках изображены знаки дорожного движения. Мягкие кресла выполнены в виде животных. Большое место отведено детским поделкам: рисункам, самодельным игрушкам. Работает на базе библиотеки экологический летний клуб «Патруль», а на детском абонементе установлен спортивный комплекс «Лидер». Сам отдел оформлен комнатными растениями, экологической филателией, природными материалами, экологической коллекцией насекомых, камнями. Рядом с живым уголком предлагаются книги о животных и растениях, об уходе за ними в домашних условиях. Главный библиотекарь М.Б.Рыжакова радуется за то, чтобы дать в библиотеке детям свободу для самовыражения, а значит пустить в ее стены детский смех, разрешить двигаться, переговариваться, делиться впечатлениями. Девиз этой библиотеки «Пусть библиотека будет для детей местом, где кипит жизнь». (М.Рыжакова «Островок детства во взрослом мире. Опыт создания комфортной среды. Библиотечное дело, 2009, № 12, С.30-31.)

Эту же мысль – впустить в библиотеку детскую культуру, где бы дети оставались сами собой и не подвергались постоянными замечаниями со стороны библиотекарей - высказывает и психолог С.Шноль из Москвы. Однако наряду с шумным отделом библиотеки, она считает целесообразным иметь в ней и тихую комнату, где устраивались бы «чтения». Каждый желающий мог бы присоединиться к тем, кто собрался здесь и уютно устроился в кресле или на диванчике. О необходимости иметь для детей отдел интеллектуального отдыха говорят и другие библиотекари, оперативно реагирующие на потребности школьников. Так,

в библиотеке муниципального учреждения культуры «ЦПБ» г. Новоуральска, библиотечное пространство видоизменяется в зависимости от возникающих потребностей. Создана служба «Тинейджер», где школьник может оперативно получить справку на запрос «Я ищу ответ», там же проводятся обсуждения книг в форме литературно-судебного заседания, какое прошло, например, по роману Харпер Ли «Убить пересмешника».

Если речь идет о подростках, то, как показывают исследования, они намного интенсивнее и полнее осваиваются в коммуникативном пространстве, чем другие возрастные группы детей. Чтобы пространственный ресурс библиотеки был использован педагогически эффективно, он должен опережать реальное развитие подростка и не только отвечать на уже поставленные им вопросы, но и предвосхищать их, помогать правильно поставить, сформулировать их. Социальный опыт подростки усваивают преимущественно через общение со сверстниками и взрослыми, стремятся к равноправному диалогу с ними. А это значит, что библиотечное пространство должно организовываться для них, основываясь на диалоговых технологиях и по форме представлять собой синтез многих средств коммуникации и информации: Интернета, телефона, видео, аудио, реального межличностного общения, открытого жизни и человеческого опыту. (Цимбаленко С.Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования. М.: НИИ школьных технологий, 2010 .- 252 с.)

Таким путем решила идти главная российская детская библиотека, создавшая проект «Неформальная библиотека» и впусив в свое библиотечное пространство юношеские объединения – эмоциональных эмо и сумрачных гот, протестующих против унылых буден и формализма и чтивших свою камерность. Свое практическое решение тема неформального общения получила, переселив на территорию РГДБ Гитарный клуб «Перебор», объединивший участников самых разных возрастов – школьников, студентов и взрослых. В этом клубе не только поют, но и читают стихи и самое главное – умеют слушать. Подобное явление мы наблюдаем и в Централизованной библиотечной системе города Беломорска Республики Карелия. В ней поддерживаются различные направления музыкальных субкультур, таких как рэп и рок. В библиотеке созданы условия для объединения талантливой молодежи, увлекающейся музыкальными направлениями. Она становится креативным центром для молодых музыкантов и привлекательным для посетителей библиотеки – подростков и молодежи (Жданов И.В. РЭП – движение Белого города //Современная библиотека.-2009.-№3 .- С.46-49)

При всей тенденции к полифункциональности библиотека остается библиотекой. А потому особое место в ее пространстве принадлежит базисному ресурсу - книгам, их организации и размещению. В этом плане библиотекари не пришли к единому мнению. Одни считают, что наиболее спрашиваемую досуговую литературу надо приближать к читателю, а это, если иметь в виду подростков, чаще всего детективы, фэнтези, серийные издания для девочек, то есть литература для невзыскательного читателя. Другие, думающие о педагогической функции библиотеки, придерживаются противоположного мнения: надо приближать к детям полноценную художественную литературу, а ширпотреб удалять из обозримой части фонда. Какой бы идеи не придерживался библиотекарь, современный книжный фонд организуется часто так, что в нем создаются экспресс-читальни, для чего между стеллажами ставятся стулья, или банкетки, предназначенные для просмотра книг на полках и выбора их.

Большое значение библиотека придает раскрытию книжного фонда детям. А значит, книжным выставкам. По определению О.П.Зыкова, « выставка представляет собой общественное, культурное, научное событие для читателей и одновременно профессиональный праздник для библиотекарей, поэтому она – явление уникальное, экстраординарное, разовое». Именно такой подход развивает заведующая сектором отдела руководителей детского чтения ОДБ Нижнего Новгорода Г.О. Яниковская. В своей статье «Выставка о выставке» («Детское чтение» 2005) она рассмотрела выставку в пяти аспектах: концепция, классификация, алгоритм подготовки, форма, коэффициент эффективности и популярности. В формах выставок она выделила вернисаж, вопрос, совет, тест, аукцион, викторину, кроссворд, игру. Не меньшее число составляющих названо автором в каждом из указанных аспектов. Книжные выставки в этой библиотеке отличаются объемно-пространственным характером, включающих в себя кроме книг разных по видам предметный мир. Автор статьи «Выставка-инсталляция как образовательный проект» библиотекарь Т.В. Пантюхова («Детское чтение» 2008) разработала проект предметно-книжной экспозиции рассказа «Терновник» из книги Дины Рубиной «Астральный полет души на уроке физики», в создании которой принимали участие сами дети. Творческая группа НГОДБ трансформировала известные методики и вывела свое видение выставочной работы,

ориентированное на современное «визуальное» поколение детей. В определении концепции выставок используется эффект новизны и стилиевой неповторимости. Книжный ряд дополняют не только аксессуары и иллюстративные материалы, но и мультимедийные средства. В книжные выставочные стеллажи встроены экраны, на которых демонстрируются рекламные ролики о новых книгах или о книгах по теме выставки. Главное достоинство их – приглашение к размышлению. Выдумке в организации выставок в этой библиотеке нет предела.

К перечню форм книжных выставок, предложенных специалистами НГОДБ и ориентированных на юных читателей хочется добавить выставку-настроение, разработанную сотрудниками Крымского республиканского учреждения «Юношеская библиотека» г. Симферополя. Вот как раскрывается тема осени на выставке живописи и литературы «Осенний ноктюрн». Прочитую описание этой нестандартной выставки, сделанное Г. Шосаидовой и Н.Беляевой – специалистами этой библиотеки – в статье «А вы ноктюрн сыграть могли бы? (Библиотечное дело, -2010. -№4. – С.31) «Символическое окно из рамок, иллюстрации на стенах. На осенних листьях – стихи молодых авторов, найденные в Интернете. На парковой скамье – оставленный плащ, рядом зонт с капельками дождя. Здесь же сборники стихов поэтов-классиков. А все вместе – светлая печаль и грусть. *«И пока эта осень длится, есть надежда, что смерти нет»*». Другое настроение у новогодней выставки. Стекла тех же «окон» обрамлены сосульками, их покрывает морозный узор. За каждым окном, как рассказывают библиотекари, история жизни и любви, да и просто зимней сказки. Обращение к читателям написано на смешных варежках. На скамье, усыпанной снегом – еловая лапа, шапочка и шарф, а в мешке Деда-Мороза – книги о зиме, о Новом годе и Рождестве.

Затронув вопрос о выставочной работе детских библиотек, надо сказать о тенденции совмещения книжных собраний с музейными экспонатами, в организации которых принимают участие настоящие музеи. По такому принципу, например, была организована выставка «Куклы - литературные герои» в актовом зале ЦГДБ им. А.С.Пушкина в 2009 году. Книги о куклах и соответствующих персонажах были взяты из фонда библиотеки, а сами куклы из фондов «Центра музейной педагогики» Государственного музея истории Санкт-Петербурга. Эта выставка – свидетельство объединенных усилий двух учреждений культуры - оказалась очень плодотворной, вызвавшей у детей ответное доброе чувство. *«Возможно, - написала в буклете о выставке ведущий научный сотрудник названного музея Т.Ф.Овчарова - она станет для детей сказочной «куколкой», из которой исподволь, помимо их желания, будет рождена чудная «бабочка» жажды творчества»*.

Говоря о связи библиотеки с музеями, нужно сказать, что музеи создают и сами детские библиотеки. Известен, например, музей писателя Льва Кузьмина при Краевой детской библиотеке Перми, чье имя она носит. Этот музей имеет штатного экскурсовода, как и музей читательского творчества в ЦДБ города Геленджик. Уникальный библиотечный музей одной книги «Два капитана» создан в Псковской детско-юношеской областной библиотеке, который пропагандирует подросткам детскую классику. Вокруг него осуществляется долгосрочный проект «Сумка почтальона, в рамках которого проводятся конкурсы, активизируется и реализуется творческий потенциал детей.. Во многих библиотеках созданы музейные «уголки». Можно встретить и «уголки традиционной народной культуры с предметами декоративно-прикладного искусства народных умельцев и мастеров. Обращает на себя внимание музей самой библиотеки, какой создали сотрудники Центральной детской библиотеки Невского района Петербурга. Библиотеке 90 лет. История библиотеки представлена в документах, цифрах, фотографиях сотрудников и читателей разных лет. Представлены датированные отчеты библиотеки с 1924 по 1940 гг. Отдельные отчеты можно прочитать о проведении Недели детской книги за 1949 и 1950 гг. Поражает, например, амбарная книга, с перечнем сотрудников библиотеки периода блокады. Они работали в бомбоубежищах, носили туда на себе книги, дежурили на крышах, шефствовали над ранеными в военном госпитале. Против каждой фамилии указана причина увольнения. Эту страницу читаешь с таким же прискорбным чувством, с каким читаем мы «Дневник Тани Савичевой». «Александрова Анна Ивановна, год рождения 1886. Причина увольнения – умерла 29.03.42; Соболевская Вера Александровна. Год рождения 1899 г. Причина увольнения – умерла 7.02.42»; Такие же записи против фамилий Д.Н.Слепнева (1883-1942), Н.А.Николаевой (1883-1942), В.В. Локтиной (1898- 1942). Этот музейный «уголок» в библиотеке не мертвый. Проводя экскурсии детей по библиотеке, сотрудники обязательно у этих экспонатов останавливают своих посетителей.

Особо следует остановиться на библиотеке имени Т.М.Белозерова в городе Омске, в которой мне довелось побывать. Она специализируется как Детский центр литературного краеведения, где собираются персональные досье о детских писателях Сибири, где отражены критические статьи, рецензии, методические материалы по творчеству сибирских детских писателей. Есть здесь и коллекция электронных пособий по литературному краеведению. В библиотечных экспозициях этого Центра широко применяется принцип наглядности. Помимо выставок здесь активно используются стендовые и предметные экспозиции. Первое, с чем сталкивается каждый посетитель библиотеки еще в фойе – это фотопутеводитель по библиотечным экспозиционным зонам. В читальном зале для подростков организована стендовая экспозиция «Тебе, Сибирь, себя мы посветили» об известных детских писателях Сибири. Персональные стенды выделены для Виктора Астафьева и его родины – деревни Овсянка Красноярского края, для Владислава Крапивина и омской поэтессы Нины Саранчи. Поэту Т.М.Белозерову, чье имя носит библиотека, выделена отдельная комната с музейной экспозицией «Волшебник из страны детства». Особенность этой экспозиции в ее лиричности, в нахождении образных эквивалентов мотивам белозеровской лирики. Центром зала является диарама, воссоздающая уголок Омского Прииртышья.

*Дай мне, мать-земля сырая,
Увидать, когда умру,
Уголок родного края
С деревушкой на ветру...*

Предметный план диарамы, в создании которого использовались природные материалы и приемы фитодизайна, плавно переходят в дальний, живописный. Здесь зритель видит стог сена, которое «дождями оглажено» и маленькую «безымянную речку»...Есть в этом зале и раздел «Путь к книге», знакомящий подростков с процессом поэтического творчества и особенностями поэтического труда, доведения рукописи до издания книги.

В зале для дошкольников и младших школьников мемориальная экспозиция носит ярко выраженный развивающий характер. Здесь в диараме «Белозеровская полянка» оживают стихи и сказки омского поэта. Предметный план диарамы включает в себя сосну, что «стоит за оврагом», смородиновый куст, а ниже в «душистых травах» зритель видит ромашки, жука, лисенка и других персонажей поэзии Белозерова, а также его сказочных героев Буку и Лесного Плакунчика. Библиотекари-экскурсоводы (Н.Н.Седых и Е.А.Ушакова) обращают внимание детей на ежика, спрятавшегося под сосной, на белку и сову, сидящих на ее ветвях. Рассказ у диарамы «Сюрпризы лесной полянки» превращается в театрализованное представление, которое очень любит малыши. Опыт музейной деятельности детской библиотеки имени Т.М.Белозерова, побуждающий к читательскому сотворчеству, вылился в Школу пристального чтения «Круглый год с Тимофеем Белозеровым». В 2005 году он был представлен на Всероссийском семинаре «Публичная библиотека и культурное наследие» в Москве. (Подробнее о библиотеке им. поэта Т.М.Белозерова можно прочитать в статье главного библиотекаря отдела организационно-методической работы ЦГБ г. Омска Монаховой Е.А. «Детский центр литературного краеведения» // Библиотечное дело.-2010.- №)

Организация книжного фонда библиотеки для детей тесно связана с вопросом зонирования пространства. Зал абонементов – наиболее шумная часть библиотеки, в которой предусматривается несколько сидячих мест на банкетках, подушках и мест для чтения за столом. Читальный и справочный залы рассчитывают обычно не менее, чем на целый класс. В центре культурно-досуговой работы часто выделяют зону сказок с соответствующим убранством ее и зону для прикладного творчества, где дети рисуют, занимаются поделками, пишут читательские отзывы. Работники Ивановской ОДЮБ создали фольклорный дуэт «Карнаватка». Это театрализованные уроки с целью приобщения к народной культуре. С помощью декорации «актеры-библиотекари» показывают, как выглядит русская изба, старинная домашняя утварь. Проводя уроки, библиотекари перевоплощаются в персонажей сказок, используя народные костюмы, кукольный театр, звуковые эффекты. В конце каждого занятия детей знакомят с книжными выставками, проводят викторины. В последние годы в организации библиотечного пространства применяют гибкость, возможность при необходимости трансформировать его в нужный вид. Иногда библиотека приобретает складные стулья, которые при необходимости легко убираются. Их можно расставлять в пространстве зала по-разному. Можно превратить зал в лекционно-традиционный, можно приспособить его для театральных представлений, для массо-

вых подвижных игр, или для групповых занятий с круговой расстановкой стульев, удобной для общения, или для выставочного зала картин художников, для электронной презентации.

Большое место в убранстве библиотеки, работающей с детьми, отводится творческим работам читателей. В этом отношении показательна Детско-юношеская областная библиотека города Мурманска, где читательскому мастерству придают особое значение. Здесь детей издавна приучают лепить, клеить, вырезать, рисовать, конструировать, полагая, что творческая жилка есть в каждом ребенке. Что дает творчество ребенку? На этот вопрос ответила И.А.Коровина – ведущий методист Научно-методического отдела МО-ДЮБ - в статье «Читательское творчество юных мурманчан» («Растим читателя-творца»2009, С.55-70) Во-первых, сказала она, ребенок делает потрясающее открытие: он в силах что-то делать сам. Во-вторых, способен менять и создавать новое. В-третьих, может показать и рассказать об этом другим. Все остальное рождается в процессе: радость от творчества, возможность игры с тем, что создаешь, гордость за то, что сотворил своими руками. С целью создания творческой среды библиотечное пространство раскрывается здесь таким образом, что оно располагает к созидательной деятельности ребенка, формируется определенный фонд литературы, способствующий развитию творческих задатков в читателе. Большую роль играет доброжелательный настрой библиотекаря и сама атмосфера, располагающая к творчеству. Здесь создана своего рода комната-мастерская для художников-иллюстраторов с большим удобным столом и освещением. Называется она «Мастерская Данилки и Марьюшки». Из поделок детей создан музей рукописной книги, где каждый посетитель может увидеть необыкновенные шедевры, созданные участниками Международного конкурса детской рукописной книги: это книги, где строчки вышиты нитками, книги, сделанные в технике лоскутного шитья, книжки-подушки, книжки из дерева, книжки из бересты, книжки-игрушки, книжка-великан и многое другое разнообразие самодельных книг. Помогает библиотекарям и читателям в их творческой деятельности, издаваемая у них газета «Заклепка». Она учит детей стать волшебником и творить чудеса собственными руками: сочинять истории, стихи, сказки, создавать своими руками открытки, книжки, закладки, плакаты, обложки, рисовать и раскрашивать картинки, быть собеседником героев любимых книг. Разнообразие видов творчества детей здесь создавалось десятилетиями. Оно разрабатывалось в творческих мастерских, закладывалось в проекты и программы. Это не случайные находки, а результат системного мышления коллектива библиотеки – методистов и библиотекарей, их собственного профессионального мастерства. Каждого, кто побывал в этой библиотеке, поражает ее интерьер. Он не застывший. Созданный из продуктов творчества детей, он постоянно обновляется, преобразуется. Пространство библиотеки здесь живет, дышит, заманивает новизной. Объявив 2009 год Годом талантливого читателя, Мурманская ОДЮБ ставила задачу «Разбудить волшебников, которые спят глубоко-глубоко в сердце каждого». И прежде всего – библиотекаря, способного заражать своим творчеством детей и развивать их. Ставку на одаренных детей, какую сделала сегодня наша страна, в этой библиотеке осуществляется давно и успешно.

Говоря о библиотечном пространстве для детей, нельзя не упомянуть использования его для неординарных событий. Таким событием, например, стало участие ЦГДБ им. А.С.Пушкина в акции «Ночь музеев», инициировал которую Комитет по культуре Санкт-Петербурга. Программа включила в себя целый комплекс мероприятий: экскурсии по залам особняка по Большой Морской улице, в котором расположена библиотека, электронные презентации с интерьерами разных эпох, интерактивную игру «Выбери книгу сам». Посетителям библиотеки были предоставлены уникальные издания из фондов редких книг, хранящихся в библиотеке. Для маленьких книголюбов была организована «Комната сказок» и театрализованное представление «Тайны волшебного сундука» с демонстрацией коллекции книжек-игрушек. Старшие школьники могли совершить виртуальную прогулку по книжному Петербургу XIX – начала XX века, посетить театрализованное представление, побывать на выставке «Пушкин. Гоголь. Петербург». В актовом зале прошла электронная презентация «Книжный хит-парад лучших детских книг». Настоящий фурор произвела фотосессия с «Пушкиным», его музами и «Екатериной Великой». «Мы, - говорит директор библиотеки Людмила Григорьевна Секретарева, - хотели разрушить сложившийся стереотип восприятия библиотеки как традиционного книжного хранилища и показать ее неисчерпаемые возможности, а значит, привлечь новых читателей и гостей в библиотеку». Посетило в эту ночь библиотеку более 800 человек. Неслучайно, петербургские СМИ отнесли участие ЦГДБ им. А.С.Пушкина в акции к *открытиям* «Ночи музеев – 2009». Если мы посмотрим программу мероприятий ЦГДБ им. А.С.Пушкина, названную. «В белые ночи читай, сколько хочешь», то мы увидим, что задействованы в ней все 11 отделов библиотеки, начиная с Информационного холла, за которым следуют отдел «Инноваций», Зал художественной литературы и Комната сказок, Зал делового чтения, Читальный зал, отдел редкой книги, правовой центр, Зал литературы по искусству. Закончилась акция за

«Столом под зеленой лампой». Для проведения акции отделом инноваций была разработана фирменная символика. Выпущены значок, буклет, авторучка, пластиковый пакет. Акция «В белые ночи читай, сколько хочешь» завершилась на высокой эмоциональной ноте, подарив радость посетителям и сотрудникам библиотеки. По следам акции выпущен библиотекой сборник иллюстрированных и текстовых материалов тиражом 150 экз.

Детская и школьная библиотеки в последнее десятилетие усилили свое внимание работе с родителями своих читателей. В редкой библиотеке нет нынче «Уголков для родителей» или информационных стендов для них. Частым явлением стали родительские собрания в стенах библиотеки, посвященные проблемам детского чтения. Особую популярность они приобрели в регионах. Пермская краевая детская библиотека имени Л. Кузьмина инициировала вместе с родительским комитетом при Департаменте образования на своей базе создание экспериментальной площадки для разработки и проведения Общероссийского родительского собрания. На местах проходят марафоны родительских собраний, которые активно посещаются родителями школьников и дошкольников.

Особо следует остановиться на тех библиотеках, которые построены в последние годы с учетом новых требований к дизайну и пожеланий библиотекарей к проектировщикам. По ним можно судить о тенденциях развития библиотечного пространства, предназначенного для детей. Для примера приведем обустройство пространства в детской библиотеке города Нефтеюганска, которая была изначально задумана как центр социально-культурной жизни города. Ее директор Н.В. Шапкина на страницах «Библиотечного дела» (2009, №4) рассказала о функционально-новых отделах детской библиотеки: игротеке, мастер-классе, тренинг-классе и медиатеке. В этих помещениях установлен домашний кинотеатр, интерактивный мерцающий бассейн с шариковым наполнителем, пузырьковая колонна, столы трансформеры, стеллаж-гусеница для игрушек, напольные сиденья. *Игротека* предназначена как для интеллектуальных игр, так и для активного отдыха. Для дошкольников – это книги-игрушки и развивающие игры. Для младших школьников конструкторы, головоломки, мозаики. Есть здесь чем заняться и родителям – книги по организации досуга детей и о проведении семейных праздников. *Мастер-класс* – это сектор развития читательских навыков, творческих способностей детей и подростков. Здесь предусмотрены занятия не только в группах, но и индивидуально. *Тренинг-зал* – это место для психологической разгрузки, для библиотерапии. Зал здесь оснащен релаксационным оборудованием (напольные коврики, сенсорная тропа для ног, пуфы со специальным наполнителем, панно «Звездное небо»), установлен портативный сенсорный уголок, вращающийся зеркальный шар, генератор запахов со звуками природы. В *медиатеке* помимо мультимедийных изданий есть возможность поработать в Интернете, что особенно привлекает туда подростков. Большое значение в библиотеке придается специализированной мебели и оборудованию с учетом возраста детей. Там мы увидим разноуровневые и мобильные стеллажи в виде домиков, паровозиков, «божьей коровки», эргономичные столы и стулья. Учтены в этой библиотеке и интересы людей с ограниченными физическими возможностями. Для них установлены пандусы, специализированные места в отделах библиотеки. Для слабовидящих приобретены электронные лупы и специальное программное обеспечение. В фойе и холле второго этажа, через который осуществляется переход из детской библиотеки во взрослую, расположены развлекательная зона и кафе.

Какую бы вновь созданную детскую библиотеку мы ни взяли, в каждой есть уголки для неформального общения. В Центральной детской библиотеке «Читай город» Нижневартовска этот уголок назван «Я+Ты». Сюда, как рассказывает ее заведующая Л. Шаймарданова, заглядывают старшеклассники, чтобы с помощью забор-газеты обменяться мнениями о книгах, музыкальных пристрастиях, найти друзей по увлечению. Там же юношество может найти подборку буклетов центра Анти-СПИД, копии из книг и периодических изданий на темы, о которых школьники не решаются спрашивать взрослых.

И еще одна черта вновь созданных детских библиотек обращает на себя внимание – это возможность трансформировать свое пространство ширмами с магнитодержателями, или сделать «перегородку» из искусственных или живых цветов. Наличие разнообразных выставочных модулей позволяет создать любую экспозицию. Сцена может превратиться в подиум для демонстрации карнавальных костюмов. Здесь могут устанавливаться кукольный или теневой театр, или экран для электронных презентаций. Знакомясь с организацией пространства вновь созданных библиотек для детей, мы заметили, что информационно-техническая сторона этого пространства по мере его насыщения компьютерами, постепенно утрачивает свое приоритетное значение. На первый план выходят социально-культурные критерии и ценности, развивающие

не столько информационные навыки, сколько читательскую, интеллектуальную, духовно-нравственную культуру ребенка, предоставляя ему возможности для свободного общения, создавая дружескую атмосферу в целом.

Для тех, кто думает об организации библиотечного пространства, кто ищет ее образ, интересен опыт одной из детских библиотек Финляндии. О нем рассказала профессор Г.В.Варганова. Библиотека сотрудничает с Александром Райхштейном – известным московским художником, иллюстратором детских книг, проживающем в Финляндии. Ориентируясь на психологию детей и веря в творческие силы ребенка, художник создал проект «День принцессы», с выстроенным в пространстве библиотеки замком, в котором девочки «превращаются» в принцесс. Этот проект мотивировал у детей чтение сказок и авторских произведений о принцессах. Интересен и другой постоянно действующий проект этого художника, названный «Гнездо». Это волшебное и говорящее гнездо, свитое из веток рябины Оно окружено фантастическими травами, в которых водятся лягушки и насекомые. В гнездо вмонтированы аудиофайлы с вопросом «Кто ты?». Он обращен к заглянувшему в это гнездо ребенку. Вопрос провоцирует рассказ ребенка о себе. Общение с гнездом тесно переплетается с игрой, с познанием гнезда, как особого мира. Посредством проектов, созданных художником, пространство библиотеки не только приобщает к чтению, оно создает развивающую среду, где каждый предмет вызывает к саморазвитию к инициативности.

Разговор о развивающем пространстве детской библиотеки был бы не полным, не затронув еще одного ее аспекта – названия отделов. Они зависят от образа библиотеки, каким его представили сами сотрудники библиотеки. Например, Центральная детская библиотека Невского района Петербурга замыслена как книжный город с многочисленными улицами. Читальный зал – это «Информационная» улица, старший абонемент – «Авторская», младший абонемент – улица «Обложкина», а читальный зал для малышей – это улица «Страничкина». Интересные, привлекательные названия придумывают библиотекари для своих клубов. Детская библиотека – филиал № 6 Василеостровского района, функционирующая как экологическая, клуб для самых маленьких назвала «Колокольчик». Для тех, кто постарше – «Полянка». Эти кажущиеся мелочи, для ребенка имеют большое психологическое значение. В них проявляется игровое, сказочное, фантазийное начало библиотечного пространства, влекущее детей к себе.

Что касается школьной библиотеки, чтобы она не стала просто пунктом выдачи книг, а интересным, творческим, уютным местом для юных читателей, журналы «Читайка» и «Школьная библиотека» по примеру Швеции решили привлечь к обустройству воображаемого или реального пространства школьной библиотеки самих читателей. Они объявили конкурс «Дизайн школьной библиотеки». Предложили читателям поработать и прислать свой проект дизайна. Это может быть описание, рисунок, компьютерный дизайн, презентация, макет из картона, бумаги, пенопласта и т.д. Объявляя конкурс, его инициаторы напомнили детям о зонировании библиотеки, выделении в ее пространстве игровой, компьютерной зоны, зоны для приготовления уроков, книжных новинок, творчества, музыкальный и театральные уголки. А может быть, - предложили учредители конкурса, - дети придумают что-то совсем необычное – например шведскую стенку или батут, с помощью которых можно будет достать книгу с верхних полок, или особую секретную зону, дверь в которую открывается с помощью шифра по определенной книге. Критериями отбора проектов определены эргономичность, оригинальность и библиотечно-педагогический «смысл» каждого уголка пространства.

Заканчивая разговор о пространстве библиотеки, нацеленном на развитии ребенка, нельзя обойти роли библиотекаря как профессионала и личности в этом пространстве. С позиции известного библиотековеда С.А.Езовой, библиотекарь должен быть эталоном культуры общения, создателем «коммуникативной социализации». В поведении библиотекаря С.А.Езова увидела важнейший резерв общественного развития, объединяющее начало, способное сплотить «атомизированных» сегодня людей. Это касается и библиотекаря, работающего с детьми. Сама организация пространства в библиотеке ставит библиотекаря в центр читательского общения. Уходит в прошлое образ унылой скучающей тети в роговых очках, боящейся посетителя и общения с ним. Говоря сегодня о поведении библиотекаря как носителя культуры, как профессионала и творческого человека, вопрос ставится шире. Речь идет о повышении престижа библиотеки, о ценности ее ресурсов, к которым относится и личность библиотекаря.

Формирование библиотечного пространства представляет собой непрерывный процесс, на который влияют и читатели, и персонал библиотеки и тенденции общественного развития. На детскую библиотеку, на организацию ее пространства огромное влияние оказывают направленность школьного образования. Ак-

цент «Новой школы» на работу клубов, кружков, внеклассную и проектную деятельность, не может не отразиться на организации пространства библиотеки, ее готовности удовлетворить возникающие запросы посетителей детской и школьной библиотеки. Только держа руку на пульсе времени, библиотека может расширять сферу своего влияния на детей и взрослых, оставаться востребованной и, максимально реализуя свои возможности, растить читающую нацию.

3.2. Для каждого жанра и для каждого возраста своя педагогика

Как уже говорилось, главным воспитательным ресурсом библиотеки, если иметь в виду ее книжные фонды, является художественная литература - искусство слова. В каждом ее виде и жанре скрыт свой педагогический потенциал, который реализуется в ходе вдумчивого, творческого чтения. Задача библиотекаря помочь углубить мысли и чувства читающего ребенка. Эффективность помощи зависит от того, в какой мере библиотекарь учитывает вид и жанр предлагаемой ребенку литературы и возрастные особенности читателя.

Чтобы библиотекарь мог сказать читателю «Эта книга для Вас», ему в равной степени нужно знать и особенности читателя и особенности книги, уметь правильно соотнести их друг с другом. Оба звена системы «читатель-книга» взаимоактивны: читатель стремится найти в книге то, что наиболее отвечает его интересам, запросам, ожиданиям. В свою очередь, книга направляет читательскую деятельность, определяет способ чтения, диктует свои условия восприятия. Читатель вынужден всякий раз приспосабливаться к структуре и своеобразию текста, сознательно или стихийно учитывать те требования, какие предъявляют ему законы вида, рода, жанра литературы. Чем адекватнее читатель воспримет жанровую специфику произведения, тем полноценнее чтение, тем сильнее воздействие книги.

Разнообразие книжных фондов соответствует разнообразию читателей. «Читательская масса, - писал А.Твардовский, - многослойна, пестра, неоднородна» (Твардовский А. О литературе., 1973, С.11). Каждый читатель ищет свою книгу. Задача руководителя чтением в том и состоит, чтобы облегчить поиски читателя, наилучшим способом удовлетворить его потребности и на этой основе развивать их. В самой книге, ее специфике заложен целый комплекс проблем, ведущих к пониманию сложнейших вопросов психологии чтения, типологии читателей, к обоснованию разных вариантов руководства чтением, рассчитанных на разные категории читателей-детей и разные виды текстов.

Библиотекарию важно понять специфику видов литературы, их потенциальные возможности и характер влияния на читателя. Знать на какие читательские качества рассчитан тот или иной вид литературы, что он требует от читателя, как функционирует в его сознании. Специалисты установили, что познавательная деятельность субъекта зависит от природы воспринимаемого им объекта, т.е. книги, задается его спецификой. Так, научная книга, призванная давать знания, ориентирована главным образом на интеллектуальную читательскую деятельность, на познавательную активность. Произведение художественной литературы, как вида искусства, рассчитано на развитие образного мышления, на эмоциональную реакцию читателя. В особых навыках чтения нуждается справочная и деловая литература, учебный текст, журнальная статья.

В свою очередь, каждый жанр литературы, подчиняясь общим законам своего вида, предъявляет к читателю свои требования, ориентирован на определенные, только ему присущие качества восприятия. Возьмем художественную литературу: читающему поэзию надо быть готовым к повышенной эмоциональной активности в процессе чтения, чувствовать ритмику стиха, неповторимую многозначность слова. В повести или романе нужно осмысливать события во временной протяженности, многопланово, следить за обстоятельным раскрытием одной или нескольких судеб. При чтении рассказа необходимо ориентироваться на особую емкость слова, внутреннюю значимость каждой детали. Свои особенности у драмы, сказки, басни и т.д. Не будет преувеличением сказать: сколько разновидностей литературы, столько и разновидностей чтения, и, следовательно, столько вариантов руководства чтением.

Если в руках библиотекаря познавательная книга, он будет стремиться в работе с читателем «распредметить» прежде всего ее научный материал, искать пути активизации познавательной деятельности школьника. В работе с художественной литературой акцент сделает на сопереживании судеб персонажей, на

проникновение во внутренний мир человека, на распутывание сложного клубка людских взаимоотношений. Приобщая подростка к публицистике, библиотекарь поставит перед собой иную задачу: вовлечь читателя в спор, поиск, столкнуть мнения, раскрыть противоречия. И так по отношению каждого вида и жанра литературы – свой подход, своя направленность.

Но ведь каждый жанр литературы тоже неоднороден. Когда читатель читает, например, сказку, то он читает не сказку вообще. А сказку или народную, или литературную. Из народных сказок это может быть волшебная, сатирическая, сказка о животных, а из литературных – повесть-сказка или сказка-памфлет. И все это требует своего подхода, своей готовности читателя, своих ожиданий и навыков.

Библиотекарь-педагог должен понимать не только границы жанров и видов литературы, но и известные преимущества каждого из них в работе с читателем. Взять, например, детективы. Принято считать, что это «малоценный» род литературы. Однако в своих лучших образцах эта литература обладает незаменимыми воспитательными возможностями. Каждая книга – своего рода загадка с несколькими неизвестными, которые предлагается решить. С одной стороны, сила этой литературы в близости ее характеру самосознания подростка. Ее преимущества состоят в том, что здесь главные действующие лица воспринимаются детьми как герои-идеалы, герои-победители, которым симпатизирует читатель. Лучшие приключенческие книги созвучны мироощущению подростков, их активной жизненной позиции. С другой стороны, детективы – одно из действенных средств приобщения к чтению нечитателей, которых в дальнейшем можно переключить на другие виды литературы. Эта функция литературы в условиях нынешнего спада интереса детей к чтению приобретает особо важное значение. Таким образом, вопрос о границах жанра, его возможностях, влияющих на характер чтения ребенка, вопрос не только теоретический, но сугубо практический, прямо связанный с сегодняшними проблемами руководства детским чтением.

Наблюдения за читательской деятельностью детей применительно к разным видам и жанрам литературы, показывают, что восприятие детей далеко не всегда согласуется со спецификой книги. Читая историческую книгу, например, подросток часто не улавливает примет времени, не ориентируется в месте и хронологии действия, в его сознании историческое прошлое механически переносится на настоящее. Не всегда отвечает специфике жанра и восприятие сказки. Многие дети усваивают лишь сюжет сказки, не улавливая метафорического ее смысла, скрытого за сюжетом нравственного и социального вывода.

Чтобы взаимодействие читателя-ребенка с книгой было успешным, и оказывало на него позитивное влияние, необходимо сформировать в нем готовность к чтению разных видов литературы. К сожалению, такого рода педагогическая работа не является повседневностью детских библиотекарей. Среди нынешних методических пособий я не обнаружила ни одного, которое бы готовило детей к вариантности восприятия разных видов и жанров литературы. Не разработана и соответствующая вариантность руководства чтением. Такие пособия как «Ты и твоя книга» И.Линковой и «Библиотечно-библиографические знания школьникам» (1981), которые готовили детей к распознаванию разных видов и жанров литературы, ушли в прошлое. Ушло в прошлое и не повторилось в том объеме и глубине, в каком было проведено под научным руководством Г.И.Поздняковой в середине 80-х годов исследование «Дифференцированное руководство чтением детей», в котором участвовала вся кафедра детской литературы и библиотечной работы с детьми ЛГИКа. Результаты его составили целый том научных трудов института. За основу дифференциации читателей было взято именно отношение детей к разным видам и жанрам литературы. В помощь библиотекарям исследование разработало проекты типовых вариантов работы с каждым из основных видов и жанров литературы, сделало ряд рекомендаций по совершенствованию и дополнению имеющихся программ библиотечно-библиографических знаний. Исследование обосновало необходимость факультативов по работе с разными видами литературы, ведение разной направленности кружков и клубов, лекториев, объединяющих любителей определенных видов и жанров литературы, разработки конкурсов, диспутов, направленных на пробуждение и развитие интереса к книге, на формирование культуры чтения. Исследование ответило на вопрос, каким образом должно включиться в круг чтения ребенка все многообразие видов и жанров литературы, чтобы в своей совокупности оно обеспечивало развитие личности, развивало разные ее грани.

Возможен вопрос: не приведет ли работа с учетом специфики разных видов и жанров литературы к излишней дробности процесса руководства детским чтением, не распылит ли силы библиотекаря? Дифференциация неотделима от интеграции. Частное не противоречит общему. В своей статье «Не в жанре дело», говоря о жанре рассказа, Виктор Астафьев писал: «Размышляя о своеобразии работы с рассказом, мы дума-

ем в конечном итоге не столько о чтении этого жанра, сколько о духовном становлении личности в целом, о более полной реализации воспитательных возможностей, заложенных в искусстве слова».

Если говорить о том, что каждый жанр и вид литературы несет в себе свою педагогику чтения, то нельзя упустить еще одного критерия дифференциации книг. Он кроется в качественной многослойности самих книжных богатств. По словам Горького, есть «рядовые» книги и есть «вечные», которые зовутся классикой. В восхождении от рядовых книг к высотам «вечных», рассчитанных на максимальную зрелость восприятия и состоит динамика читательского развития. Но динамической структурой обладают не только книжные богатства, ею обладает и каждая полноценная книга. Взять, например, произведение «Робинзон Крузо» Д.Дефо. В нем есть несколько «пластов» - конкретный (приключение, связанное с кораблекрушением), социальный (проблемы страны и своего века) и нравственно-философский (главные ценности человеческого бытия: всепобеждающая сила труда, упорство, оптимизм). Вдумчивое отношение ко всем трем уровням произведения открывает путь к наиболее полному пониманию его глубины и значения. Ориентация «вечной книги» на разные структуры личности стимулирует ее перечитывание на протяжении жизни – книга как бы растет вместе с читателем.

Но не только книги, их разнообразие вширь и вглубь, определяют направленность руководства чтением детей. Эту направленность определяет и сам ребенок, и прежде всего – его возраст. Чтобы читатель рос от книги к книге, надо, как говорил Л.С.Выготский, предвидеть зону его ближайшего развития. С точки зрения этого принципа наиболее подходящей книгой для ребенка надо считать не ту, которая соответствует его сегодняшним возможностям, а ту, которая «немножко впереди» и в то же время не отпугивает его своей сложностью. Только при соблюдении этого принципа, непосредственно нацеленного на рост читателя, развитие его в процессе руководства чтением может быть обеспечено.

Возможности ребенка, как уже говорилось в разделе «Ступени возраста – ступени развития», во многом определяются возрастом. Надо учесть, что в каждом возрастном периоде детства – своя специфика восприятия, от понимания которой зависит конкретизация педагогических задач руководства детским чтением. Если говорить о школьном возрасте, то в работе с детьми 7-9 лет опираться надо на их еще не угасший с дошкольного детства эмоционально-образный тип мышления. В общении с подростками надо учитывать их природную активность и соответствующий интерес к остросюжетным книгам. Учащиеся старших классов – это ищущая свое место в жизни, философствующая и озабоченная взаимоотношениями с людьми, юность. На каждом этапе школьного детства свои особенности восприятия книги и свои интересы. Эту возрастную дифференциацию развития сознания детей и надо иметь в виду при разговоре о художественном произведении. Она и подсказывает педагогическую направленность беседы с читателем, характер вопросов для диалога.

Покажем некоторые элементы методики работы со сказкой Антуана Сент-Экзюпери «Маленький принц», вошедшую, как показал опыт, в круг чтения школьников всех возрастов. Библиотекарь или учитель должен понимать, что для каждого читателя сказка повернется той гранью, приоткроет ту глубину, которая более всего отвечает потребностям и возможностям возраста. Можно заранее предположить, что та философская глубина сказки, которую французский писатель Пьер Дэкс выразил словами: «Нужно уметь прочесть в простых словах этой сказки много настоящей боли, самую душераздирающую драму, когда либо выпавшую на долю человека», будет доступна лишь очень подготовленному старшекласснику, тому, для кого решение философских и нравственных проблем бытия стало жизненной потребностью.

Младшему школьнику сказка откроется всего скорее своей конкретностью, тем событиями и образами, которые лежат на поверхности и которые эмоционально затронули его. Педагогически оправданным будет предоставленную ребенку возможность еще раз пережить те сцены, которые взволновали его, обратить внимание на подробности и детали в описании этих сцен, дать возможность нарисовать в воображении запомнившиеся эпизоды. Особенно важно остановить внимание ребенка на эпизоде «приручения» Лиса, прочесть его еще раз, вдуматься в значение самого слова «приручение», спросить, почему Лису так хотелось быть «прирученным», кто еще кого приручил в сказке. Зная об обостренной чуткости к слову в этот период, можно спросить читателя, как он понимает слова «Зорко одно лишь сердце», предложить подумать, кто из персонажей сказки обладал таким сердцем. Можно предположить, что младший школьник сможет привести примеры не только из сказки, но и примеры реальных людей или других литературных персонажей, которые имели «зоркое» сердце и умели «приручать».

Готовясь к разговору по сказке с подростком, библиотекаря-педагогу или учителю важно помнить о его особом интересе к герою-сверстнику, жажде таинственного и необычного. Скорей всего подростку будет импонировать в книге самопожертвование маленького принца ради счастья других. Внимание его вряд ли пройдет мимо таинственного и неожиданного исчезновения принца, мимо дружбы его с летчиком и лисом. Надо быть готовым к тому, что читатель будет оспаривать существование планет и астероидов, описанных в сказке, ему может показаться нелепым и странным, как начало произведения, так и сам принц, который совсем не похож на традиционного принца, и многое другое.

Очень важно именно с учащимися этого возраста обыграть начало сказки: авторский рисунок слона в удаве, похожего на шляпу. Это ключ не только к этой сказке, но и к любому художественному произведению, в котором в отличие от научной книги есть явное и скрытое. Именно от умения, воспринимая явное, проникать в скрытое, и определяется талант читателя. Беседа о сказке может стать для подростка хорошим уроком об искусстве чтения художественной литературы, если взрослому удастся в «шляпе» (в конкретном, видимом, лежащем на поверхности) показать ребенку «слона в удаве). Т.е. ту глубину сказки, которая не видна на первый взгляд. Надо доходчиво объяснить, что в художественном произведении писатель имеет право на вымысел, на отход от точности во имя высоких художественных целей и смыслов.

С подростками, кто ценит в книге больше всего сюжет и остроту действия, можно организовать «путешествие в глубь строки», как задание открыть то, «чего не увидишь глазами» - авторское отношение к изображенному. Учитывая склонность подростка к прямолинейности в оценках жизненных и художественных явлений, надо помочь читателю почувствовать полифоничность сказки, ее музыкальную переливчатость, переход от одного настроения к другому. Вместе с тем, задав вопрос: «Что ты можешь сказать о маленьком принце, что он за человек?», помочь показать подростку многогранность «малыша» - его простодушие и мудрость, наивность и разумность, доверчивость и бесстрашие, ответственность за свою маленькую планету и преданность тем, кого приручил. Очень полезно именно в этот период, когда у школьника развивается отношение к художественной литературе, как легкому досуговому чтению, обратить внимание на слова автора: «Я не хочу, чтобы мою сказку читали для забавы». Спросив: «Для чего же другого?», можно повернуть разговор о назначении художественной литературы в целом. Аргументируя высказанные положения текстом сказки.

Учитывая особый интерес подростка к внешней стороне поступков персонажей в ущерб внутренним побуждениям, очень своевременно поставить вопросы: Что заставило маленького принца рваться на родную планету, если ему было хорошо с друзьями и на Земле? Почему Лису так хотелось, чтобы его приручили? Что объединяло летчика и маленького принца? Почему летчик никак не мог забыть своего «малыша»?

Философская и нравственно-психологическая направленность сказки Сент-Экзюпери – то главное звено, на котором целесообразно сосредоточить внимание 14-16-летних школьников. Приведем кусок плана беседы о прочитанном, проведенной в одной из петербургских детских библиотек.

- Какие ассоциации с увиденным, пережитым, прочитанным ранее, пробудила сказка?
- Почему сказка, не содержащая, казалось бы, ничего военного, написана писателем-летчиком в самый разгар войны?
- Почему она нашла признание во всех странах мира? Какое основание имел один из критиков назвать Экзюпери «садовником в пустыне»?
- Как бы ты начал фильм по сказке, если бы был режиссером? Если смотрел этот фильм, то удовлетворил ли он тебя и почему?
- Как ты объяснишь противоречивость слов Розы, обращенной к принцу. Вот она говорит: «Настанет вечер, накройте меня колпаком. У вас тут слишком холодно». А вскоре совсем другое: «Оставь колпак, он мне больше не нужен». Почему принц, спустя время, сказал: «Ничего я тогда не понимал!».

Так по-разному, в зависимости от возрастного (добавим – и индивидуального) развития читателей осуществляется педагогическое посредничество между писателем и его произведением с читателем, цель которого в максимальном соединении этих творческих «полюсов». При этом совсем не обязательно, чтобы беседа о книге была пространной. Она может быть на практике сведена к одному-двум вопросам, но принцип от этого не меняется. Суть проблемы заключается не в подробности или сжатости разговора, а в методологии подхода к нему, насколько он соответствует специфике произведения как искусства слова, природе жанра и особенностям восприятия художественной литературы ребенком соответствующего возраста.

3.3. Развивающий потенциал детской литературной классики

«Шесть-семь лет занятий классической литературой сообщают уму такое благородство,
такое изящество, силу и красоту, которых не достичь никакими иными средствами»
(А. Франс)

В книжных богатствах библиотеки, как мы уже говорили, наибольший воспитательный потенциал заложен в художественной литературе, и прежде всего в ее совершенных образцах, называемых классикой.

В 2009 году в Москве начал выходить журнал «ЛитГид» с подзаголовком «О хороших книгах». В нем помещены материалы интервью книгопродавцев с известными людьми, которых нельзя упрекнуть в дурном литературном вкусе. Разговор шел о книгах, оставивших глубокий след в их сердце и памяти. Беседа велась с писателями, режиссерами, актерами, учеными, деятелями кино, политиками. Среди них были Армен Джигарханян, Николай Дроздов, Валерий Золотухин, Кармен Шахназаров и другие. Одним из вопросов, обращенных к ним, был такой: «Какая любимая книга Вашего детства?». Назовем несколько книг, наиболее часто упоминаемых в ответах. На первом месте сказки Пушкина, за ними следуют сказки Киплинга, Бажова, Тысяча и одна ночь, Аленький цветочек, русские народные сказки, «Маленький принц» А.С.Экзюпери, «Приключения Незнайки» Н.Носова. За сказками идут произведения Гайдара, Дж.Родари, «Отверженные» Гюго, «Алиса в стране чудес», «Питер Пэн», «Три мушкетера» и еще много других. Все названные читателями книги принадлежат к детской классике, среди них нет ни одной случайной, выпавшей из ряда признанных образцов литературы для детей. Хотя можно заранее предположить, что читали эти люди в детстве не только классику. Наверняка были среди первоклассных книг книги из серии чепухи. Но запомнились и вошли в ранг любимых только классические. Напрашивается вывод: именно лучшие художественные произведения, прочитанные в детстве, оставляют след в душе и памяти человека на всю жизнь, именно они оказывают неизгладимое впечатление и благотворно влияют на внутренний мир читателя, читаются и перечитываются неоднократно в течение жизни. Становится понятным, почему именно классическая литература испокон веков используется педагогами и родителями в качестве воспитательного материала, способного учить не уча, действовать на душу ребенка, стимулировать мысль и чувство.

Примером может служить книга «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми» известного педагога конца 19 века, редактора журналов «Детское чтение» и «Воспитание и обучение», Виктора Петровича Острогорского. В чтении великих образцов литературных произведений он видел могущественное средство, при помощи которого «юноша приобретает связь с родиной и человечеством и забирает с собою в путь, выходя из мягких юношеских лет в годы сурового мужества, добрые стремления, поддерживающие и предохраняющие человека от измельчания и опошления». Он показал, что на произведениях классиков ребенок приучается «честно мыслить и чувствовать сам, исходя из честных мыслей и чувств лучших людей родины». Говоря о воспитательном значении классики для детей, Острогорский предупреждал о бесполезности выискивания в произведениях голый морали. Он полагал: «Морали эти, как бы явно и просто они не выражались, легко ускользают из детской памяти, в которой остается один, поразивший воображение, образ». Вот почему на первом месте оказывается русская классическая литература – образец мышления в образах. И еще одно соображение руководило им, когда он предлагал читать великие произведения. Понимая воспитание как «подготовление» к исполнению деятельности для блага людей, которое он назвал «жизнью не даром», Острогорский считал необходимым давать детям нечто прочное, основательное, что никогда не стареет и научает читателя уважать высшие стремления человеческого духа. Такими как раз и являются произведения, созданные творчеством классиков. «Мы не знаем ни одного человека, говорил он, которого испортило бы в детстве чтение классических писателей, но зато скольких укрепило оно для жизни, показав впереди цели благородные, скольких отвратило от пороков среды!»

Осознание великого значения лучших литературных творений для развития детей и юношества, для подготовки их к жизни, не ушло в прошлое. В своей Нобелевской лекции А.Солженицын утверждал: «Единственный заменитель не прожитого нами опыта – литература». Она, – говорил он, – способна пережить писателем делая достоянием читателя и тем самым умножать его жизненный опыт. Подтверждает эту мысль и признанный философ искусства Ю.Лотман в своей книге «Воспитание души». «Искусство, говорил он, – «не летом вкусный лимонад», а возможность пережить непережитое, возможность приобрести опыт там, где нет

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

Дети находятся в том возрасте, когда за плечами большинства нет еще годов собственных испытаний и исканий, нет собственного понимания человеческих судеб и характеров людей. Детское сознание еще не устоялось: ребенок в равной мере может копировать и добрых и злых людей. Ему трудно различать, где правда и где ложь, где честность и где бесчестие. Не имеющие жизненного опыта дети не различают подлинных ценностей ни в реальной жизни, ни в литературе. За образец для подражания они могут выбрать «гламурненькое», а великое – не замечать. Все упирается в воспитание человека, в его очеловечивание. Но на пути к этому на неокрепшие юные души ныне обрушилось тиражированное псевдоискусство под общим названием «массовая культура», среди которой немало антикультуры. Книжные прилавки заполнили разного рода ужастики, триллеры, книги про ведьм, мутантов, колдунов. Их иногда сравнивают с незапрещенным сильно действующим наркотиком, потребляющим миллионами. Не имея иммунитета против воздействия такого «искусства» юное поколение дегуманизируется, теряет способность воспринимать подлинные художественные ценности, а вместе с этим – отличать добро от зла. Традиционный репертуар детского чтения вытесняется произведениями деструктивного направления, ведущими ребенка не к жизни, а уводящими от нее. Такое чтение сопровождается падением культуры чтения. Читательского развития даже у читающих детей в этом случае не происходит: оно начинает буксовать или двигаться вспять. Ребенок теряет способность видеть в книге опосредованный образами учебник жизни, что ведет к отрицанию роли искусства в гуманизации подрастающего поколения.

Иммунитет вырабатывается в процессе приобщения к подлинной литературе с ранних лет. Она всегда гуманна и пронизана духом человечности. Нравственные ценности, распыленные в тысячах литературных произведений, открывают читателям правду о мире, о взаимоотношениях людей, о внутренней жизни человека. Читатель видит, как себя ведут герои в определенных жизненных обстоятельствах, что получается в результате их действий, и делают выводы, которые закрепляются в их «памяти сердца». Вызывая у читателя ассоциации, художественное произведение мобилизует его опыт, направляет взор внутрь самого себя.

Огромное значение в деле влияния художественного произведения на внутренний мир читателя имеет катарсис – сильная эмоциональная реакция на прочитанное, граничащая с потрясением. Вспомним реакцию Гете на произведение Шекспира: «Первая же страница Шекспира, которую я прочитал, покорила меня на всю жизнь, а одолев его первую вещь, я стоял как слепорожденный, которому чудотворная рука вдруг даровала зрение». Уместно при этом заметить, что Гете родился через 133 года после смерти Шекспира и в другой стране и в другую эпоху. А глаза ему на себя и окружающую жизнь раскрыл Шекспир.

Говоря о катарсисе, надо разделить мнение В.А.Левидова, автора книги «Художественная классика как средство духовного возрождения» (1996), который сказал: «Состояние катарсиса воспитуемых при воздействии на них художественного произведения – высший результат и высшая оценка творческого труда педагога» (с.114) В качестве подтверждающего примера он привел отрывок из воспоминаний В.Короленко о своем учителе Авдиеве, который прочитал на уроке «Два помещика» из «Записок охотника» Тургенева, прочитал так, что с этого дня художественная литература перестала быть в глазах учеников только развлечением, а стала увлекательным и серьезным делом. Авдиев сумел зажечь и раздуть душевные эмоции в яркое пламя. Все, что он читал, говорил и делал, приобретало в глазах учеников особенное значение. *Зажечь и раздуть эти душевные эмоции в яркое пламя*, опираясь на конкретность искусства слова, и есть главная установка руководителя чтением в разговоре с детьми о художественном произведении. «С чувства должно идти восприятие искусства, через него оно должно идти, без него оно невозможно» - писал выдающийся психолог Б.М.Теплов.

Но воздействие великих произведений не совершается само собой. Оно осуществляется лишь при готовности человека к сотворчеству, к сопереживанию, к эмоциональному вовлечению в жизнь и в те нравственные проблемы, которые решают литературные герои. Главное здесь – проникновение в глубинные мотивы поведения персонажа (человека), понимание тех пружин, которые определяют его действия. Если истины в науке даются в готовом виде, то истины искусства, открывающие истины жизни, индуктируются в самом читателе. В этом отношении показательны высказывания историка В.О. Ключевского о влиянии на

его и его друзей романа «Евгений Онегин». «Мы впервые учились, говорил он, - наблюдать и понимать житейские явления, формулировать свои неясные чувства, разбираться в беспорядочных порывах и стремлениях. Это был для нас первый житейский учебник, который мы робкою рукой начинали листовать, доучивая свои школьные учебники; он послужил нам «дрожащим, гибельным мостком», по которому мы переходили через кипучий темный поток, отделявший наши школьные уроки от первых житейских опытов» (Ключевский В.О. Евгений Онегин и его предки // Соч. в 8 т. М., 1956-1959, Т.7. С.404)

Вопрос о чтении художественных произведений как «житейских учебников», как этики в образах методист И.Н.Тимофеева назвала «вопросом вопросов»: «Если, - говорила она, - подрастающее поколение не видит в книге учебника жизни, то это свидетельствует о базовой эстетической неразвитости, которая ведет к фактическому отрицанию культурной миссии литературы как важнейшего средства самоусовершенствования человека». (Тимофеева И.Н. «Дети. Время. Книга»- 2009, С.135)

В совершении ребенком жизненных открытий в художественном произведении огромное значение имеет помощь взрослого. Будь то учитель, родитель или библиотекарь. Сама практика воспитания средствами искусства слова – тоже искусство. Ученый психолог в области эмоций П.П.Симонов обратил внимание на два обстоятельства деятельности воспитания, которые сохраняют черты сходства с творчеством художника.

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

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

О других педагогических задачах, имеющих также двойственный характер, говорил психолог А.Н.Леонтьев. Первую, способную регулировать поведение читателя, управлять жизненными процессами, он назвал «личностным смыслом», под которым понимал значение, которое открывает сам читатель в произведении для себя самого, для своего собственного поведения и осмысления жизни. (Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избр. произведения. Т.2. С.23) Вторая задача – выражение открытого личностного смысла в общении с другим человеком. Установлено - чем сильнее затронуло произведение эмоции читателя, чем больше он открыл в нем для себя, тем больше потребность поделиться с другими своим открытием, оставить запись в дневнике, откликнуться отзывом о прочитанном. «Душа – пишет известный психолог и философ В.П.Зинченко, - выявляется во взаимоотношениях между людьми. Чтобы такое произошло, необходим совершенно особый тип общения, в котором нет места самоутверждению партнеров. У них должна быть выработана доминанта (пристальное внимание) на лицо другого человека. Следствием такого общения является сочувственное понимание, проникающее до глубины души» (Зинченко В.П. «Размышление о душе и ее воспитании // Вопросы философии.-2002, №2, С. 123)

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

Целостную систему воспитания чтением, вытекающую из самой природы художественной литературы и ее восприятия, способную исцелить человека «экологически чистым искусством», очертил в недавнем прошлом петербургский ученый В.А.Левидов в упомянутой книге «Художественная классика как средство духовного возрождения». За свой проект он получил авторское право и стал одним из победителей конкурса

1992-1993 гг. по гуманитарным наукам фонда «Культурная инициатива». В.А.Левидов уверовал в уникальную силу художественной литературы, способную влиять на нравственные убеждения людей, силу более мощную по сравнению с любыми другими рациональными и дидактическими методами.

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

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

2. В отобранных произведениях выделить те ситуации, с какими или подобными им, может встретиться или уже встречался ребенок в реальной жизни. Вскрыть воспитательный потенциал этих ситуаций. Продумать, какие законы душевной жизни сконцентрированы в них. Определить тематический ракурс (модуль), наиболее значимый и актуальный для нынешних детей, сквозь призму которого и будут рассматриваться выбранные ситуации.

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

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

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

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

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

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

Проблематика великого произведения многогранна, разом ее не охватить. Поэтому для обсуждения с детьми педагогу нужно выделить одну или две ситуации из произведения, наиболее значимые для ребенка данного возраста. Можно брать для этого небольшое произведение, например, рассказ или сказку. Вместе с ситуациями определяется нравственный аспект их рассмотрения, актуальный для данной аудитории в данное время. Такими аспектами могут быть дилеммы: добро и зло, правда и ложь, гуманность и бесчеловечность, толерантность и нетерпимость, искушение и его преодоление, верность и предательство, милосердие и жестокость и многие другие, от решения которых зависит жизнь каждого человека, личный успех и общественное признание. Тот или иной аспект, диктуемый содержанием произведения и потребностями читателей, надо заранее определить. Он и ляжет в основу вопросов для обсуждения, придаст разговору цельность, глубину, обусловит эмоциональную включенность читателя в текст, в детальное рассмотрение в человеке явного и скрытого, подлинного и мнимого. Если взять произведения классиков для младшего школьного возраста, то поразительно актуальны сегодня «Белый пудель» А.И.Куприна, «Дети подземелья» В.Г.Короленко, «Максимка» К.М.Станюковича, «Ванька Жуков» А.П.Чехова, «Детство Темы» Н.Г.Гарина-Михайловского, рассказы Д.Н.Мамина-Сибиряка многие другие рассказы. Все они способны пробуждать чувства милосердия, человеческого достоинства, любви к ближнему, верности, единения взрослых и детей. Все они могут стать сегодня предметом обсуждения с детьми: потрясающие рассказы из жизни детей и взрослых, живших в 19 веке, читаются, словно написанные сегодня, ибо все они о высших человеческих ценностях.

В решении проблемы воспитания средствами художественной литературы В.А.Левидов наметил ряд связанных между собой педагогических задач и действий. Ведущим в работе с литературным произведением он считал проникновение во внутренний мир персонажей, в мотивы их действий, в их мысли и чувства. Для этой цели он предлагал подводить детей к решению следующих вопросов:

- Почему данный персонаж действовал так, а не иначе?

- Почему он сказал как раз эти слова, а не другие?
- Почему у него возникла именно такая мысль, такая эмоция, а не какая-нибудь другая?
- К чему он стремится, чего хочет, чего добивается сейчас?

Только в процессе решения таких вопросов, считал В.А.Левидов, можно приблизиться к пониманию истинных глубинных мотивов поведения персонажа, а, получив соответствующие навыки, подойти к пониманию мотивов поведения реального человека в сходной ситуации.

В.А.Левидов считал, что одна книга, какой бы талантливой она ни была, не воспитает в читателе нравственных убеждений. Для выработки «динамического стереотипа» в образе мыслей и установок нужна подборка книг определенной направленности и художественного совершенства. Здесь на помощь читателю должна прийти рекомендательная библиография. Из последних изданий, в которых сделана подборка книг по тематическому признаку, можно назвать пособия И.Н.Тимофеевой «Дети. Время. Книга» (2009), Т.И.Михалевой «Современный подросток в современном мире» (2007), М.Костюхиной «Детская литература о проблемах детства» (2003). Во всех этих книгах освещен круг типичных проблем детской жизни, отраженных в произведениях детских писателей. Подборку книг определенной тематики и нравственной направленности можно найти и в серийных изданиях. Так издательство Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, издающее фундаментальную научную литературу, принялось за издание серии содержательных и в то же время увлекательных книг для детей «Люблю свое Отечество». Сюда вошли повести и рассказы Инны Гофф «Юноша с перчаткой», сказки Вениамина Каверина «Летающий мальчик», роман Радия Погодина «Я догоню вас на небесах» и другие. Все они – ненавязчиво поучительны и написаны великолепным русским языком. А звучание русского слова – сильнее гимна и флага влияет на чувство Родины.

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

Закономерно поставить вопрос, почему же нынешние школьники, особенно подростки, на дух не переносят классики. Еще в 70 годы прошлого века, когда тенденция снижения у школьников интереса к литературной классике уже заметно проявила себя, я попыталась своим исследованием «Русская классическая литература и современный читатель-подросток» (Актуальные проблемы чтения современных школьников. Труды ЛГИКа Т.35. 1977. С.19-35) ответить на этот вопрос. Опрос компетентных экспертов (библиотекарей и учителей-словесников) дал обширный материал для размышлений о существующем положении дела. В

общей пестроте собранных суждений можно было условно выделить три взаимозависимых направления, соответственно относящихся: 1) К объекту восприятия – русской классической литературе; 2) К воспринимающему субъекту – подростку; 3) К существующей системе руководства чтением в библиотеке и в школе. По мнению первых, классическая литература устарела по тематике и по сюжетам. Вторые указывали на трудность ее восприятия современными детьми. Третьи видели преграду в существующей системе преподавания литературы. Были среди опрошенных и те, кто увидели причину отторжения подростков от классики в психологии возраста. Подростки жаждут динамичного сюжета, остроты действий героев, чему не всегда может удовлетворить классическое произведение. Подростки заявляли: произведения классиков скучны и неинтересны, они не увлекают, в них много описаний. Вторая причина – развитие формального интеллекта, которое активно развивает у подростков школа. До интереса к внутреннему миру человека, чем сильна классика, подросток еще не дорос. И еще одно: у подростка утрачивается то свойство восприятия, которое присуще дошкольнику и младшему школьнику – активность воображения. Но больше всего в отсутствии интереса к великой литературе у школьников сами учителя и библиотекари обвиняли существующую систему руководства чтением, тот формализм в подходе к художественному произведению, отторгающий школьника от литературы.

Интересно заметить, что изучая в наше время причину нежелания детей читать классические произведения, сотрудники Нижегородской областной детской библиотеки установили те же причины, какие были выявлены нами в 70 годы. Нынешние библиотекари почти дословно повторяли высказывания своих коллег, произнесенных более 40 лет назад. Ни те, ни другие не использовали в своей работе тот феномен, который назван ленинградским ученым, отцом В.А.Левидова, А.М.Левидовым («Литература и действительность» 1987) «подстановкой». «Подстановка» есть ни что иное, как способность человеческого мышления к аналогиям. Как происходит процесс подстановки хорошо показано в повести М.Бременера «Толя-Трилли». Мальчик, приглашенный играть роль сына миллионера –Трилли в фильме «Белый пудель», по мере проникновения в суть изображаемого образа, обнаруживает, что он сегодняшний, спокойный и рассудительный, отстраненный от персонажа временем, при всем внешнем различии похож на того взбалмошного, капризного, эгоистичного Трилли. На место персонажа читатель-актер поставил самого себя, и увидел в нем не внешнее, а внутреннее сходство. Классическое произведение, соотнесенное с собственным объяснением конкретных жизненных явлений, оказывается способным ставить и решать вопросы, волнующие читателя сегодня. Приемами подстановки в читательских суждениях становятся фразы: «Читала и узнавала себя». «И сейчас есть такие люди». «То, о чем думает герой, думаю и я» и т.п.

Не используя термин «подстановка», социолог М.М.Самохина в своем исследовании «Отношение к героям классики как показатель жизненных ориентаций и ценностей современных читателей (2000 г.)» подошла самостоятельно к этой же идее. Она выяснила, в какой мере герои классики похожи на нас и наших современников, есть ли сходство в проблемах, которые решает наше молодое поколение и поколение прошлых столетий. Были взяты герои, изучаемых в школе произведений: Дубровский, Борис Годунов, Татьяна Ларина, Печорин, Раскольников, Лопухин, Наташа Ростова. Речь шла об отношении к власти и законности, к богатству и способам его достижения, к семье, к любви, к построению человеческих взаимоотношений. Оказалось, что более 60% опрошенных молодых людей, отметили, что герои классики похожи или очень похожи на нас и наших современников, и мы решаем те же проблемы, какие когда-то решали они. (Самохина М.М. «Молодежь и классика //Социолог и психолог в библиотеке. Вып.1 У М.: РГЮБ.-2002. С. 6-52) Этот же принцип использовала и библиотекарь из города Сарова Нижегородской области в работе с рассказом А.С.Пушкина (См. Приложение №1).

Развитие способности «подстановки» - важнейшего элемента восприятия искусства слова – должно стать составной частью руководства чтением детей, когда речь идет о классической литературе. Задача библиотекаря-педагога стимулировать ассоциативное мышление читателя, прививать ему навыки сопоставлений, давать толчок к внутренним аналогиям, помогать связывать прочитанное с жизненным опытом, с внутренним «Я», актуализировать и оживлять читательский багаж в разных жизненных ситуациях и в процессе восприятия литературных произведений.

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

3.4. Сказка как духовный оберег детства.

«По сути, все сказочное наследие – это Учебник Жизни, путеводитель по разнообразным жизненным испытаниям, сокровищница стратегий разрешения трудных ситуаций»
(Т.Д. Зенкевич-Евстигнеева)

Сказка один из самых читаемых жанров детьми. К ней ребенок тянется с младенчества. Она входит в круг чтения всех возрастных групп детей. Сказочные сюжеты, по мнению психолога Юнга, являются своеобразными матрицами, отражающими основные душевные конфликты человека, суть которых неизменна на протяжении всей истории человечества. Юнг называл их архетипами. Независимо от того, признают или не признают люди эти конфликты, их действия от этого не уменьшаются. Сказки предлагают способы разрешения конфликтов, в них можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения, что интуитивно приобретает для читателя целебное значение. Так, за конкретным поведением Колобка или Красной шапочки, сестрицы Аленушки и брата Иванушки, Гадкого утенка и Стойкого оловянного солдатика, Маленького принца и Мальчика-звезды встают общечеловеческие значения добра и зла, верности и предательства, красоты и безобразия, бескорыстия и хитрости, униженности и высокомерия, альтруизма и жестокости, страдания и благодушия. Читая сказку, ребенок интуитивно определяет: с кем он, против кого он, кому отданы его симпатии и антипатии. Надо сразу признать, что наша попытка вычлнить нравственные категории, заложенные в сказках, огрубляют их значение. Маршак предупреждал: «Мораль не плавает на поверхности сказок». Он считал, что она занимает в сказке столько же места, сколько и вся сказка. Поэтому задача руководителя детским чтением применительно к сказке – не резонанс по поводу того, чему она учит, но поддержание в ребенке искреннего и глубокого сопереживания с ее героями, усиление сопричастности с ним за счет душевного отклика, открытия личностного смысла происходящего. Это благотворное влияние сказки и называют сказкотерапией.

Врач А.В.Гнездилов называет сказкотерапию самым древним в человеческой цивилизации методом практической психологии и самым молодым в современной педагогической науке. О научной разработке применения сказкотерапии в библиотечной работе с детьми заговорили лишь в конце XX века. Родиной сказкотерапии как самостоятельной психологической школы является Санкт-Петербург. Здесь создан Институт сказкотерапии, возглавляемый известным психологом Т.Д.Зенкевич-Евстигнеевой. Ученый психолог рассматривает сказкотерапию как учение и язык одновременно. Учение – потому что сказки, притчи, легенды, мифы хранят информацию о том, как люди ищут, соприкасаются, переживают присутствие или отсутствие Любви, Веры, Истины, Сотрудничества, Достоинства, Совести, Справедливости, то есть нравственных ценностей. Язык – потому что увлекательный сюжет легко воспринимается, усваивается, запоминается. А значит, легко усваиваются основные нравственные законы и душа человека напитывается добром. Внутренняя реальность человека описывается языком сказки – приключения, в котором нет места скуке, а возникающие проблемы воспринимаются как трудности пути, испытания на стойкость и возможность проявить себя в неожиданном качестве. «Через сказки, - говорит Татьяна Дмитриевна, - передается человеку информация о скрытых причинах событий, об их уроках и ловушках». Правильно прочитанная сказка может дать ответ на интересующий нас вопрос, стать лекарством от душевной боли, указать выход из запутанной ситуации. Как утверждает этот крупный ученый – «сказкотерапия» - это воспитательная система. При этом воспитание она понимает как «в Ось питания»- питание Оси, жизненного стержня человека, развитие его самосознания и духа на основе общечеловеческих ценностей.

Как происходит влияние сказки на сознание ребенка наглядно показал А.Чехов в рассказе «Дома». Герой рассказа семилетний мальчик пробует курить. Узнав об этом, отец стал умно и логично говорить ему о вреде курения. Но тщетно, слова отца не трогали сына. Тогда отец сочинил сказку о том, как прекрасный принц, единственный сын короля, погиб оттого, что много курил. Король не смог этого вынести и тоже умер. Все королевство погибло. Сопережив трагедию, наглядно представив ее ужасы, мальчик сказал: «Не буду больше курить». Такого же рода реакция описана в сказке Дональда Биссета «Про малютку-автобус, который боялся темноты». Маленький автобус выезжал только днем, ночью осмелиться никак не мог и поэтому отказывался. Мама рассказала ему сказку о том, как сама темнота сначала боялась автобусов, но вот

однажды сквозь ее промчался автобус. Сначала один. Потом другой. И темноте понравилось: «Немножко щекотно, но очень мило». Не успела мама закончить историю, как малютка-автобус сказал: «Ладно, поеду». В обоих случаях терапевтический эффект был спроецирован взрослыми, которые использовали для этой цели сочиненные ими сказочные истории. Характерно, что там и там решение об изменении своего поведения принимали сами дети.

В сказкотерапии применительно к детям специалисты выделяют несколько направлений. Одно из них «рецептурное», когда книга применяется узко целенаправленно на ликвидацию определенного заболевания или дефекта, как в случаях, приведенных выше. Другое – «мотивационное», нацеленное на мобилизацию духовных сил ребенка, на успокаивающий и отвлекающий эффект. Его задача создать эмоционально положительный фон жизнедеятельности читателя, вывести его из угнетенного состояния путем формирования нового взгляда на мир. Грустному ребенку, например, рассказывают захватывающий фантастический сюжет или что-то другое, выходящее за рамки привычного восприятия. Слабой стороной рецептурного и мотивационного вариантов сказкотерапии является то, что активность в них принадлежит взрослому. Что касается ребенка, то он в этих случаях выполняет преимущественно роль созерцательного «пациента».

Более действенными вариантами сказкотерапии признаны те, которые строятся на активном включении самого ребенка в размышления о прочитанном произведении. В этих случаях специалисты опираются на творческий потенциал личности, на способность к продуктивному чтению, на собственную литературно-художественную деятельность ребенка. Как утверждает библиотечный психолог О.Кабачек, переход от репродуктивной деятельности к продуктивной (творческой), смена позиций от потребителя к созидателю производит переворот в сознании человека. Сказкотерапия в этом аспекте – не столько лечение, сколько профилактика психологических и нравственных «болезней», предупреждение деструктивного поведения, формирование терпимости, милосердия и душевной теплоты. Согласно опросам родителей, проведенным в Российской государственной детской библиотеке, почти у всех нынешних детей наблюдаются психологические трудности. Наиболее частыми из них являются конфликтность и агрессивность, уход в мир фантазии, тревожность, вялость и бездеятельность, протестные реакции. Читая художественное произведение, читатель проигрывает определенные жизненные сценарии, модели поведения и взаимоотношений людей, погружается в их внутренний мир, примеряет его на себя. Это ставит его в активную позицию по отношению к происходящему. Размышления детей о конкретном произведении активизируются обычно умелой постановкой вопросов со стороны руководителя чтением. Вопросы касаются как самих произведений, поведения и состояния персонажей, так и реальных жизненных ситуаций. Разговор о книге сливается воедино с разговором о жизни. Этот метод получил название «метод дельфина»: обсуждение книги устремляется то в глубину произведения, то выныривает на поверхность, к жизненным реалиям. Интересный пример такого рода мы нашли в опыте одного из детских садов Петербурга. Речь в нем идет об использовании стихотворения-сказки «Доктор Айболит» К.Чуковского для воспитания в детях силы воли и упорства в достижении целей. Примером такой личности для детей послужил сам доктор Айболит, который, не задумываясь, спешит на помощь больным зверям, живущим в Африке, и преодолевает на своем пути множество препятствий. Воспитатель спрашивает детей, почему доктор, не задумываясь, принял решение отправиться в Африку? Что заставляло его и в ветер, и в снег, и в град мчатся туда? Какие черты характера проявил он при этом? Что могло бы случиться, если бы доктор не поехал в Африку? Разговор о докторе Айболите переходит постепенно к разговору о таких важных качествах характера человека, как целеустремленность, способность сосредотачиваться (И одно только слово твердит Айболит; «Лимпопо, Лимпопо, Лимпопо!»), стремление выполнить задуманное до конца. И далее дети приводят примеры из своего опыта, как они справлялись с ситуацией неуспеха, какие трудности им удавалось преодолевать, какие черты доктора Айболита они хотели бы иметь у себя. Как видим на этом примере, метафорический язык художественных образов переводится на бытовой язык ребенка, с проекцией на человеческий характер. Такого рода деятельность открывает читателю дверь в мир книги и одновременно дверь в самого себя и окружающих его людей. На материале художественных произведений ребенок учится жить, адаптироваться в социуме, ориентироваться в мире ценностей. Это утверждают и родители, полагая, что использование поступков книжных героев в воспитательной стратегии является продуктивным средством для их детей.

Эффект оздоровительного воздействия сказочных героев объясняется тем, что они несут в себе мощный ценностный потенциал. Все характерное, что свойственно ребенку или взрослому человеку в жизни, в

персонаже сгущено до образа, до типа, до символа. Сказочные герои помогают читателю пережить и осмыслить состояние добра и зла, любви и ненависти, милосердия и искушения, поражения и победы.

Опыт работы со сказкой показывает, что любят ее и она нужна всем детям, но более всего она нужна детям с акцентуацией характера, отвергнутым сверстниками, детям, имеющим физические недостатки, не умеющим общаться, оказавшимся в конфликте с родителями, учителями, друзьями, а так же художественно одаренным детям, не отвечающим общепринятым стандартам ни в поведении, ни в учебе.

Как утверждают специалисты, коррекция состояния читающего ребенка и благотворное воздействие сказки на его эмоциональный мир, может происходить в случаях:

- Если читатель силой воображения способен в процессе чтения «оживлять» персонажей и относиться к ним как реально существующим лицам.
- Если сказка вызовет в нем душевный отклик и сопереживание с судьбой героев.
- Если ребенок через чтение обретает возможность осознать свои собственные переживания или отдельные его аспекты.
- Если сказка помогает увидеть разные модели поведения людей в ситуации сходной с той, в какой очутился читатель, и найти в ситуации новые смыслы.
- Если ребенок в момент чтения проявит способность выйти за рамки внешних аналогий и осознать глубинные, затрагивающие жизненные смыслы.
- Если в процессе чтения или в результате его, у ребенка происходит смена эгоистических установок и открытие ценности других, духовно родственных ему людей.

Причины, по которым работа со сказкой в детской аудитории стала ведущей, состоят в следующем:

- Сказка – любимый детьми жанр, к ней они обращаются в раннем возрасте, когда идет активное развитие речи, выстраивается поведение, формируются ценностные ориентации.
- Сказка, импонирует детскому сознанию, в котором весь мир одушевлен и чудесен.
- Сказка несет в себе важное психологическое содержание, как говорят сами дети «любовь, добро и счастье», переходящее от одного поколения к другому и не утрачивающего со временем своего значения. Она дает первые представления ребенку о возвышенном и низменном, прекрасном и безобразном, нравственном и безнравственном.
- Сказка включает в себя символы, метафоры и аналогии, которые обеспечивают свободу интерпретаций и выбора.
- Сказка, раскрывая разные жизненные сценарии, формы поведения и взаимодействия героев, побуждает читателя делать самостоятельные выводы.
- Сказка предлагает читателю альтернативное понимание жизни, дает разные точки зрения на один и тот же предмет.
- Сказка побуждает читателя идентифицировать себя с положительным героем, разделять его судьбу, перевоплощаться в него и тренировать себя в этой роли.
- Сказка дает персонифицированные эмоции: герои становятся носителями определенного отношения к себе со стороны читателей, формируют позиции «люблю, не люблю», «хочу или не хочу быть таким».
- Сказка трансформирует героя, превращая слабого в сильного, маленького во взрослого, наивного в мудрого, этим самым открывает ребенку перспективы собственного роста.
- «Сказка дарит надежду и мечты – предощущение будущего. И становится неким духовным оберегом детства» (А.Михайлова).
- Сказка, отражающая глубинную устойчивость бытия, неизменные ценности, дает точку опоры в любом социуме, но особенно, в стремительно изменяющемся, каким является российский социум в настоящее время.

К рецептурному направлению чаще всего относят сказки, сочиненные самим психологом или педагогом, и ориентированные на разрешение конкретного физиологического или психологического дискомфорта читателя. Такие сказки содержатся в книгах «Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку» И.В.Вачкова (1989), «Сказки звездной страны Зодиакии» и «Путь к волшебству» Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой (1998), «Практикум по креативной терапии» Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой и Т.М.Грабенко (2001), «Сказки и сказкотерапия» Д.Соколова (1999), многие книги профессора медицины А.В.Гнездилова и др. Полезные сказки, адресованные родителям дошкольников, создала методист И.Лущенко («Психологические сказки для детей и взрослых». Пермь, 2001). В их основе умение словом помочь ребенку восстановить нарушенное равновесие в психике, вызванное энурезом, заиканием, страхом темноты и одиночества. В рам-

ках данных направлений сказкотерапии рассматривается также технология оказания психологической помощи при переживании утрат, экстремальных состояний, акцентуаций характера ребенка.

Интересен в этом плане опыт В.Сухомлинского. Родоначальник теории стимулов, в том числе стимула чтения, он не отделял психологической помощи ребенку от его воспитания. Для облагораживания души ребенка он использовал как известные сказки, так и свои собственные, сказки-притчи, нацеленные на развитие гуманных черт в личности ученика. Так, в притче «Материнское счастье» он рассказал, как во время града гусыня спрятала под крыло гусят. Когда выглянуло солнце, они побежали на травку, и никто не сказал: «Мама, что с тобой?». И только самый маленький гусенок спросил: «Почему у тебя изранены крылья?». Она тихо ответила: «Все хорошо, мой сын». Если дети поймут, почему израненная мама ответила, что у нее все хорошо и поймут, почему сказка называется «Материнское счастье» и не только поймут, но и откликнутся сердцем на боль и радость мамы-гусыни и поддержат маленького гусенка в его внимании к матери – это и будет работа души, а значит и воспитания.

Богатый материал по использованию сказки в диалоге с детьми о них самих руководитель чтения найдет в книге А.Михайловой «Современный ребенок и сказка: проблемы диалога» (М., 2002 г.) В разговоре о предательстве и муках совести она использует сказку А. Погорельского «Черная курица». Сказка Андерсена «Гадкий утенок» рассматривается сквозь призму терпимости, преодоления одиночества и духовного роста человека, трудного и радостного превращения из гадкого утенка в прекрасного лебедя. Автор книги считает, что начинать разговор о сказках с детьми целесообразно с диагностики: выяснить вызывает ли герой сочувствие, как дети относятся к нему, как они представляют его себе. Из ответов станет ясно, на каком уровне осмысления и эмоциональных реакций находятся дети и на какие «этажи» их можно поднимать. Говоря о работе со сказкой под знаком «Ты к чуду чуткость приготовь», автор предостерегает взрослых не упустить время, когда ребенок сам тянется к сказке. «Но это время, – говорит она, – проходит, и нам надо успеть. Успеть сохранить чуткость к чуду превращения. Чуду окрыляющей радости, чуду духовного озарения. К таинственным сказочным чудесам, оберегающих наших детей».

Важно заметить, что в воспитательной работе с детьми используются и сказки, сочиненные самими детьми. В этом случае рецептурное, мотивационное и творческое направление сказкотерапии сливаются воедино. Процесс, а не только результат литературного творчества, важен для гармонического развития ребенка. В этом плане заслуживает внимания специалистов опыт студии «Воспитание искусством» при РГДБ. Она расположена в Комнате сказок с росписью стен, символизирующих разные человеческие чувства и состояния: печаль, нежность, ярость, глупость, темнота, свет. Основным методом здесь используют обсуждение сказки на основе погружения в нее. Обсуждение строится на анализе причин поступков героев, на движении мысли детей внутрь сюжета, среды, в которой живут герои, на формировании желания стать похожими на положительных персонажей и нежелании походить на отрицательных. Главным терапевтом, помогающим излечить многие детские «болезни», в этой деятельности становится метафора сказки, разгадывание которой происходит с проекцией на сегодняшний день. Активно используются в студии сказки, сочиненные самими детьми. Детям не читают наставления, их не принуждают говорить о своих проблемах. Идет разговор о персонажах, в познании которых ребенок самостоятелен. Познание совершается в результате собственных открытий: «Это про меня». Когда дети сочиняют свою историю или сказку, то они имеют возможность повысить свою самооценку, решить проблему так, как им самим кажется это наиболее естественно, то есть принять решение. Так снимаются трудности в общении, изживаются школьные неврозы.

Аналогичный способ коллективного излечения душевных ран детей на материале сказок, разработан психологом И.В.Вачковым. В его опыте интересно творческое задание, над которым дети работают коллективно. Участникам группы предлагается вспомнить о какой-либо трудности или проблеме, с которой они столкнулись в последнее время. Далее им говорят: «Выберите сказочного персонажа, который мог бы столкнуться с такой же проблемой. Назовите его». Затем участники должны придумать завязку сказки, в которой герой встречается с проблемой, похожей на ту, что волнует автора. Зачины сказок рассказываются по кругу. На этом этапе становится понятен смысл трудностей каждого. Носители схожих проблем объединяются в группы и совместными усилиями продолжают начатую сказку. Дети становятся психотерапевтами друг для друга, ибо ищут выход вместе. Важно в этом случае и название сказки, и ее тема, и действия героя, и его отношение с остальными персонажами, и выбранный путь, и волшебные средства, которые использует герой. Последующее обсуждение сказок вместе с руководителем – эмоционально захватывает группу, по-

зволяет уточнить «болевы́е точки», тревожащие группу, искать и находить «свет в конце туннеля». В коллективную деятельность включается рисование детей с последующим обсуждением рисунков. Занятия обычно сопровождаются музыкой.

Мы рассказали о том, как сказка ищет и находит ключ к душе читателя. В этом ее большое методологическое значение для всей системы руководства чтением и детей, и взрослых. Системы, имеющей судьбоносное значение для нравственного оздоровления детей и общества в целом. Начавшись когда-то ручейком в больницах, церквях, тюрьмах, сказкотерапия к нашему времени превратилась в оздоровительную реку, в которую может окунуться каждый, кто не утратил интереса к чтению и кто хотел бы остаться Человеком, в каком бы бесчеловечном мире он не жил.

Говоря о терапевтическом эффекте чтения, специалисты чаще всего акцентируют внимание на самой сказке, на заложенных в ней возможностях благотворного влияния на читателя. Реже речь идет о возможностях самого читателя, о его способности соответственно реагировать на текст читаемого произведения и соотносить его со своим внутренним миром. Это во многом зависит от развития аналогового мышления читателя.

Применительно к детскому восприятию сказки установление аналогий упрощается, когда герой сказки – человек, да еще и ребенок (Золушка, Мальчик с пальчик, Красная шапочка и др.) В этом случае ребенок способен соотносить одного героя с другим, или героя с самим собой сравнительно рано. Замечено, что уже трехлетние дети способны производить внешние аналогии. Увидев у Буратино длинный нос, они вспоминают Маленького мука, у которого была та же внешняя примета. В шалунишке Буратино дошкольники узнают свои собственные шалости и способны имитировать его поведение. Младшие школьники, как показывают отзывы о прочитанном, уже способны проводить аналогии между персонажами разными по возрасту и внешне непохожими, но имеющими сходство внутреннее. Так, одна из учениц третьего класса заметила, что Герда из сказки «Снежная королева» похожа на Элизу из сказки «Дикие лебеди». При всей разности обстоятельств, возраста героинь, та и другая проявили мужество и стремление спасти своих близких – в первом случае – Кая, во втором – братьев. Сходство внутренних качеств героинь и было отмечено девятилетней школьницей. В приведенных примерах мы видим, что аналогии совершались в рамках сказочных персонажей-людей. Оказалось также, что дети довольно рано способны устанавливать сходство-различие и между персонажами животными. Об этом красноречиво говорит опыт работы с дошкольниками педагога А. Михайловой. Она выявила, что в сказке «Три поросенка» дети обратили внимание не только на похожесть поросят (все они розовые, пухленькие, веселые, с одинаковыми хвостиками), но и на их различие, которое проявилось в их характерах и поведении. Однако уровня внутренних сопоставлений дошкольники чаще всего достигают с помощью педагога.

Выявленные способности дошкольников и младших школьников к установлению аналогий по принципу сходства и различия между персонажами, будь это человек или животное, являются определенной предпосылкой к установлению аналогий между персонажами художественных произведений и самим читателем, когда в персонаже ребенок узнает самого себя. Только в этом случае, когда читателем совершается перенос происходящего с литературным героем на себя, возможно терапевтическое влияние чтения.

Мы задались вопросом: с какого возраста ребенок способен к личностным, внутренним аналогиям в процессе чтения сказки.

Для эксперимента мы взяли сказку Андерсена «Гадкий утенок», терапевтический эффект которой неоднократно был проверен в разных читательских аудиториях. Нас интересовало, когда у ребенка зарождается представление, что судьба гадкого утенка может быть соотнесена с судьбой человека, а может быть и с ним лично? До какой поры в сознании ребенка утенок (а точнее – лебеденок) остается только утенком и никем больше? Когда и при каких условиях вступают в силу личностные аналогии? Надо сказать, что в случае с «Гадким утенком» ребенку как читателю предстояло произвести двойную аналогию. Первая – признать в птице аналога человека, вторая – узнать в человеке самого себя. Изучение восприятия силами студентов-заочников информационно-библиотечного отделения СПбГУКИ по специализации «Психология и педагогика детского чтения» проходило в преддверии 200-летия со дня рождения Андерсена. Материалом для изучения явились письменные и устные читательские отзывы детей младшего и среднего школьного возраста о сказке, а так же их устный ответ на вопрос: что вспомнил ты, или о чем подумал, читая эту сказку?

Исследование показало, что дети 6-9 лет, читая сказку, установили аналогии ее с другими сказками и рассказами, прежде всего, о животных. Они вспомнили «Воробышко» Горького: как мама заботилась о сыне, как она хотела, чтобы он поскорее окреп и стал летать. Они вспомнили «Серую шейку» Мамина-Сибиряка: как она страдала, когда все утки улетели и оставили ее одну больную, беззащитную. В одном отзыве ребенок написал, что он вспомнил живых лебедей в «Летнем саду», когда они гуляли с мамой и любовались их красотой. Однако среди воспоминаний детей этого возраста встретились и воспоминания другого уровня, когда совершались аналогии с персонажами-людьми, например, с Золушкой: ее не любили, обижали, смеялись над ней, но она, как и гадкий утенок, оказалась лучше и счастливее всех. Один мальчик вспомнил «Карлик-нос» Гауфа, найдя сходство героя с гадким утенком в плане общих несчастий. Не обошли вниманием дети и «Дюймовочку»: ей пришлось жить у разных животных: у жабы, у большого майского жука, у мыши, у крота, - «у которых ей было плохо, она хотела жить среди таких же, как она сама». Вспомнили дети и стойкого оловянного солдатика, который тоже побывал у разных хозяев, но «выстоял все беды, хотя у него была всего одна нога». Мальчику 9 лет, ранее читавшему «Каштанку» А.Чехова, вспомнилась эта дворянка: как она попала к циркачу и тот ее старался переделать в артистку. Среди разнообразных аналогий и ассоциаций, встретившихся в отзывах петербургских детей 6-9 лет на сказку «Гадкий утенок», не было ни одной, которая бы вывела их на самих себя или на близких им людей. Производимые ими аналогии носят внешний характер и не поднимаются на уровень внутренней идентификации.

Что касается подростков 10-14 лет, то в их отзывах на сказку «Гадкий утенок» выход на себя и окружающий их мир, обнаружился в полной мере при всем том, что их не побуждали делать эту проекцию. Их самораскрытие и разговор о своих проблемах органично увязывался со сказкой Андерсена. В сказке многие узнавали самих себя или окружающих людей: «Я такой же изгой, как и утенок» (12 лет), «Меня никто не понимает и я чувствую себя таким же одиноким» (14 лет), «Среди моих знакомых есть такие же закомплексованные, как этот утенок» (14 лет), «Нас всех, как утенка, клюют взрослые, стараясь переделать» (11 лет), «Я новенький в классе, и меня приняли как утенка на птичьем дворе» (10 лет), «Хорошо бы стать прекрасным лебедем!» (10 лет), «Есть хорошие люди, которые всю жизнь ходят в гадких утенках» (14 лет), «Гадкий утенок совсем не гадкий, это гадкие люди думаю о нем так» (13 лет). Есть основание думать, что новая ступень в читательском развитии детей обусловлена пробуждением самосознания, характерного для подросткового возраста. Центром внутренней жизни подростка становится он сам. Именно с этого возраста и начинается процесс идентификации себя с литературными героями, независимо от того человек или животное – этот герой.

Значительное расхождение между младшими и школьниками и подростками обнаружено и в характере их размышлений о сказке. У младших школьников преобладала не мысль, а чувство: они жалели утенка, переживали за его судьбу. Внимание подростков было обращено на характер гадкого утенка, на его выносливость: он не боролся, но и не терпел унижений. Были размышления и о том, почему он оказался лучше других лебедей, о роли в его жизни страданий, без которых не было бы и счастья.

Проведенное локальное исследование позволило думать, что сказкотерапия в узком значении слова, как помощь в решении личных проблем, своевременна применительно к детям не ранее 10 лет. Однако, если понимать сказкотерапию в широком значении в качестве благотворного влияния произведения на внутренний мир читающего человека, пробуждения добрых чувств, то эта направленность годна для любого возраста – была бы сказка доброй, а читатель откликнется на эту доброту, если не мыслью, то чувством.

3.5. Воспитательные возможности жанра рассказа

Как было выше сказано, навыки чтения одного вида литературы не совпадают с навыками чтения другого вида. В этой связи надо особо остановиться на роли жанра рассказа в библиотечной работе с детьми. Этот жанр остается не оцененным в должной мере ни библиотекарями (сборники рассказов чаще всего стоят в запасниках библиотеки), ни самими детьми, особенно подростками и старшими школьниками, в то время, как он является жанром, таящем неисчерпаемые воспитательные возможности. Вот что говорят об этом жанре дети: «Рассказы не запоминаются – они короткие и быстро вылетают из головы», «Рассказ только дразнит: начнешь читать, а он уже кончился», «Рассказы короткие, в них мало событий». Слабость этого жанра подростки видят именно в его краткости. Учебник «Родная литература» для 5 класса, дающий детям

начальные понятия об этом жанре определяют его именно с количественной стороны. Между тем, еще Белинский писал, что в отличие от романа и драмы рассказ в свои тесные рамки заключает такие события, «которые глубоки, которые в одном мгновении сосредотачивают столько жизни, сколько не изжить и в века».

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

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

«Рассказ этот,- писал К.Чуковский о «Скрипке Ротшильда» Чехова,- совершенно недоступен тому, кто попытается уразуметь его смысл, не вникая в многосложную и прихотливую цепь образов; кто хоть на мгновение забудет о том, что только во взаимодействии образов, в их внутреннем сплетении, в их связи, в их живой диалектике вскрываются подлинные идеи, идеалы, стремления и симпатии Чехова». Сказанное имеет отношение к чтению любого полноценного рассказа. Чтобы правильно его прочесть, надо уметь проникать в глубь художественных образов, видеть их во взаимосвязи, ощущать целостность произведения, чувствовать емкость детали, отвечать на творчество писателя читательским творчеством. Как для писателя рассказ – мера его таланта («Здесь вы весь как на ладони,- говорил Алексей Толстой), так и для читателя. Для того и другого, чтобы «высечь поэтическую искру из кремешка, вроде бы самого маленького, чуть не из песчинки», нужно чтобы искра была сильной.

Для читателя «сила искры» в его умении читать. Недаром опытные библиотекари разговор с читателями о том, как читать художественную литературу, строят именно на материале жанра рассказа. В качестве примера библиотечного урока, посвященного чтению художественного текста, я часто привожу опыт Г.А.Голубевой, ныне заведующей детского отдела ЦБС Выборгского района Санкт-Петербурга, а ранее методиста этого отдела. На ее занятия записывались в очередь чуть ли не все школы микрорайона. Беседу о рассказе (для каждого возраста – свои рассказы) она вела обычно сразу после прочтения его вслух в детской аудитории, когда образы в сознании слушателей еще не утратили свежести и полноты жизни, когда соучастие с героями не угасло, нравственное чувство напряжено, мысль возбуждена, когда ответная реакция ищет выхода. Пристально вглядываясь в текст, останавливая взгляд подростков на явлениях, фактах, «мелочах», мимо которых они часто проходят, не заметив (походка, лицо, манера, улыбка, взгляд, движение руки персонажа) Галина Александровна открывает в увиденном то, что ведет в глубь характера, ситуации, увязывается с жизнью и опытом школьников. Не назиданиями, не наставлениями («читай внимательно, вдумчиво, неторопливо»), а путем показа постижения образа, ведя читателей за собой, раскрывая богатство и насыщенность каждой строчки, путем активизации творчества читателя добивалась она больших успехов в воспитании читательской культуры, а вместе с ней и нравственной культуры. Так формировала она образное мышление читателя-слушателя, развивала вкус, утончала восприятие, заставляла приглядываться к поведению живых людей, задумываться о себе самом.

Интересен опыт работы с жанром рассказа в школе № 610 Москвы библиотекаря Н.Р. Бершадской. В совместной деятельности с учителем В.З Халимовой. О их опыте в свое время писала «Комсомольская правда» в рубрике «Алый парус». Вышла их совместная книга «Литературное творчество учащихся в школе» (1988) В этой школе была традиция писать сочинения-отзывы «Размышления по поводу прочитанного рассказа», которые служили предметом последующего обсуждения. Знакомясь с отзывами сверстников, сравнивая их с собственным мнением о прочитанном рассказе, подростки убеждались в многогранности художественного произведения малой формы и в то же время – лучше узнавали друг друга. Включались в письменный разговор и сами руководители детского чтения. О нацеленности на познание самих себя хорошо говорит, например, их предуведомление к альбому отзывов на рассказ В. Орджоникидзе «Часы». «Этот рассказ затронул каждого из вас, причем затронул по-разному. Кто-то на месте Алеши увидел самого себя, и

ему показалось, что этот случай произошел лично с ним. Кто-то, прочтя рассказ, с гордостью подумал о своих родителях, которые в аналогичных случаях поступили бы не так, как родители Алеши... Впрочем, почитайте отзывы. Подумайте над ними. В них много интересных нестандартных мыслей. Если вы будете читать эти работы достаточно вдумчиво, то и друг друга увидите нестандартно, не только так, как привыкли видеть в школе, а может быть и совсем не так». Знакомясь с этими отзывами, а их десятки на один рассказ – разных, неповторимых, неожиданных, осязаемо понимаешь слова Белинского о сосредоточении в одном мгновении маленького произведения столько жизни, «сколько не изжить и в веках».

Умело использовали в своих пособиях преимущество небольшого произведения для воспитания читателей методисты Нижегородской областной детской библиотеки. Они словно медленно поворачивали его перед читателями, останавливая их внимание то на одной, то на другой грани произведения, нацеливая на извлечение из минимума слов, максимум мыслей. Так, в маленькую повесть В. Тендрякова «Весенние перевертыши» они рассмотрели в разных аспектах: «Дюшка и весь мир», «Дюшка и «непонятный» мир взрослых», «Дюшка и его сверстники-мальчишки», «Дюшка и любовь». В первом аспекте внимание подростков сосредотачивается на глобальных проблемах мироздания, которые приходится решать Дюшке: речь идет о вопросах человеческого бытия, о месте человека в этом мире. Во второй теме главное – взаимоотношение взрослых и детей, сложность этих взаимоотношений. Суть следующих тем в противопоставлении разных жизненных позиций самих подростков, а так же о духовном становлении героя, его нравственном взрослении. В каждом случае тема решается не сообщением готовых нравственных истин, а путем острых проблемных вопросов, стимулирующих самостоятельную мысль читателей. Такая многовариантность работы с одним произведением (тем более малого объема) – редкое явление в наших методических пособиях и в прошлые годы. А ныне их вообще не встретишь. А жаль. Она заслуживает всяческой поддержки и развития, ибо диктуется талантливым произведением и направлена на развитие талантливого читателя и духовно-нравственной личности. Умные библиотекари составляют из сборников рассказов лучших писателей «банк проблемных ситуаций», который используют в своей работе, удовлетворяя тематические запросы читателей.

Если говорить о наших днях, то опыт продуманной и глубокой работы с жанром рассказа мы встретили в Центральной детской библиотеке им. Пушкина г. Сарова Нижегородской области. Здесь взяты за основу рассказы А.С.Пушкина, чье имя носит библиотека. В статье «Продвижение русской классической литературы: новые подходы» (мы ее уже упоминали, говоря о работе с классическими произведениями) ее автор Т.М.Плохотник, рассказала, как в библиотеке со старшеклассниками они обсуждали рассказ «Барышня-крестьянка». Оригинальность и сила их опыта состоит в том, что в нем использованы атрибуты сегодняшней жизни юношества: блоги и чаты Интернета, реалии наших дней, текст и видеоряд. Все это ведет читателей через конкретику взаимоотношений персонажей к разговору о сегодняшних проблемах юности. Рассказ о старой жизни дворянства приобретает актуальность и соотносится с тем, что волнует юношество во все времена – выстраивание взаимоотношений молодых людей, а заодно и их отцов, решая проблему «быть и казаться». В опыте органично соединены несколько методик и средств воздействия – звук, речь, громкое чтение, просмотр фильма с остановками, обсуждение вопросов, связанных с взаимоотношениями главных героев. Ведущая обсуждение библиотекарь умело стимулировала аналогии между тем, как развивались отношения главных героев рассказа, и как это часто происходит нынче в реальных взаимоотношениях юношей и девушек. Участники разговора подставляли и представляли себя на месте героев. Оригинальным элементом хода обсуждения являлась идентификация мнения самого библиотекаря с происходящими событиями («Я помню, как мы... «Мне показалось...», а как вы считаете». «Я бы наверно не решилась, а вы?» и т.п.), пробуждение ассоциаций с другими произведениями Пушкина, Шекспира и современных писателей на тему любви и характера взаимоотношений между героями. Важно отметить, что разговор о литературном произведении перемежается в опыте с разговором о реальной жизни, соединяется с опытом взаимоотношений самих участников обсуждения. Откровения взрослого человека порождают откровения юных. Подъем эмоций, с каким покидали это мероприятие дети и взрослые, говорит о его успехе. Произведение «не про нашу жизнь» оказалось произведением о каждом из присутствующих. Говоря словами А.М.Левидова, произошла «подстановка» в ее реальном действии. Разные поколения участников поняли друг друга. (См. Приложение №1)

Помня, что подросткам по душе произведения, где что-то увлекательное и необычное происходит, полезно привлечь для обсуждения рассказы писателей прошлых лет – признанных мастеров малого жанра и интересных сюжетов. Среди них рассказы Юрия Томина, Николая Внукова, Фазиля Искандера,

М.Имбрагимбекова, Виля Орджоникидзе, Анатолия Алексина, Радия .Погодина, Аллы Драпкиной, Макса Бременера, Владимира Железникова, Анатолия Мошковского, Сергея Вольфа. Удовлетворяя потребности читателей в «захватывающих» сюжетах, свойственных рассказам названных писателей, библиотекарь позволяет возможность нацеливать подростков на углубленное, интенсивное чтение, ибо названные авторы умели сочетать остроту сюжета с «плотностью» слова и глубоким нравственным смыслом своих произведений. Приучившись читать рассказы, построенные на ярких сюжетах, подростки в перспективе смогут по мере читательского развития приобщиться к малосюжетным рассказам Виктора Астафьева, Евгения Носова, Валентина Распутина, Василия Белова, Юрия Нагибина, Василия Шукшина, Михаила Пришвина, Юрия Казакова, Владимира Солоухина, Андрея Платонова и других писателей, ставших классиками этого жанра.

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

За увлеченных жанром рассказа подростков библиотекарь может быть спокойным, эти читатели на верном пути к большой, серьезной, глубокой литературе, к качественному общению с искусством слова любого другого жанра. Несколько минут потраченных на чтение рассказа в день обернутся для подростка школой чтения, школой размышления не только о литературе, но и о жизни и о самом себе. Если школьник поднялся до высоты такого требовательного жанра, каким является жанр рассказа, то это значит, что он поднялся на новую ступень умственного и душевного развития.

Я сама люблю этот жанр и много использовала его в работе с детьми и студентами. Мне привила вкус к этому жанру удивительный человек Ольга Федоровна Хузе – методист Ленинградского Дома детской книги. В частном разговоре она раскрыла мне огромное нравственное содержание, рассказа Юрия Нагибина «Эхо», не упустив в нем ни одной детали. На всю жизнь запомнила я этот рассказ и усвоила ее метод прочтения: в малом показать большое. А нынче по ее примеру я практикую обсуждения в среде коллег. Для примера покажу примерный ход обсуждения короткого рассказа Анатолия Приставкина «Фотографии», взятого из его сборника рассказов «Трудное детство». Вот этот рассказ:

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

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

-Болеет... - повторяла девочка.

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

-Бьет...

- Вот это тетя. У нас неплохая тетя.

- А здесь?

-Здесь мы с тобой. Вот это Людочка. А это я.

И сестренка хлопала в крошечные синеватые ладошки и повторяла: «Людочка и я. Людочка и я...»

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

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

- А мама?

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

Шли дни, месяцы. В морозный день, когда подушки, которыми затыкали окна, покрывались пыльным инеем, почтальонша принесла маленький листок. Я держал его в руках, и у меня мерзли кончики пальцев. И что-то коченело в животе. Два дня я не приходил к сестренке. А потом мы сидели рядом, смотрели фотографии.

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

- А где же папа?

- Папа? Сейчас посмотрим.

- Затерялся, да?

- Ага. Затерялся.

И сестренка переспросила, подымая чистые испуганные глаза.

- Насовсем затерялся?

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

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

Мне зачитали ответ.

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

- Вот Людочка. А вот я.

- А еще?

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

Если кто-то из читателей скажет, что это рассказ о войне, он будет прав, хотя слова «война» здесь нет. Но есть разбитые стекла зимой, которые обыденно затыкают заиндевевшими подушками, есть холодные спальни, есть синеватые ладошки шестилетней девочки и есть сообщение, что жили дети далеко от дома. И еще есть смерть мамы и гибель на фронте отца, и есть детдом. Все это война, сломавшая судьбы детей. Будет прав и тот, для кого этот рассказ о сиротстве, хотя и этого слова здесь тоже нет, и только один раз упоминается слово «детдом». Нельзя не согласиться и с теми, кто скажет, что это рассказ о дружбе и трогательной заботе старшего брата о младшей сестренке. Трудно опровергнуть и мнение того, для кого этот рассказ о роли семьи в жизни детей, хотя слова «семья» здесь тоже нет, но есть конвертик с фотографиями, олицетворявший семью и есть брат с сестрой, а значит, семья жива, а это уже так много, когда идет война. Трижды мальчик получает известия, написанные на листках бумаги, но ни разу не сказано, что именно содержалось в этих листках, хотя сказано, что после каждого встречи брата и сестренки для разглядывания фотографий участвовали. Обычно эти встречи проходили раз в месяц. После сообщения о маме, мальчик пришел к сестре на следующий же день, а после сообщения об отце, через два дня. Случайно ли это? И почему он не считал возможным сказать сестренке правду о смерти родителей? Ответ должен дать читатель. Он рассчитан на творчество читателя, на его догадку. Слов в рассказе мало, а для размышлений о драматизме жизни детей в военное время и психологическом мастерстве писателя – огромный простор. Не случайно, этот рассказ включила в свою книгу «Талант читателя», изданную в издательстве детская литература в 1967 году учительница Л.Е.Ковалева. Прошло полвека, а рассказ не утратил своего значения. Лучшего образа детства времен войны, трогающего за душу, трудно найти.

Какие же вопросы напрашиваются для разговора об этом рассказе? Они могут быть разными. О некоторых я уже сказала. Обычно первым я ставлю такой: О чем этот рассказ, какие жизненные и читательские ассоциации он вызывает? Это своего рода экспозиция разговора. А далее: Как объяснить, что дети оказались далеко от дома? Говорят, что рассказ печальный. Есть ли в нем хоть какая -то нотка радости? Почему так важно было детям рассматривать фотографии, что они для них значили? Почему из всех возможных вариантов названий рассказа (участники обсуждения могут предложить свои варианты), писатель выбрал именно «Фотографии»? Как объяснить, что по мере сообщений, присланных на листках бумаги, учащались встречи брата с сестрой и последовательно исчезли из конвертика фотографии матери, отца и тети? Что за этим стоит? Почему при рассматривании фотографий раз от разу менялась характеристика тети: сначала мальчик говорил, что она «неплохая», позже «хорошая», а когда дети совсем осиротели, стала «удивительная» и «замечательная»? Ваши варианты объяснения, почему она не взяла детей из детского дома, что могло содержаться в ее письме к завучу? Если текст рассказа у вас перед глазами, то вы, наверняка, обратили внимание, как много в нем многоточий. Как вы думаете, почему? Как вы понимаете концовку рассказа: слова мальчика, сказанные своей шестилетней сестренке: «Ведь нас очень много, правда?».

3.6. Литературные герои как модели поведения для юного читателя

*«Себе героя выбрать образцом,
Чтоб вслед за ним прокладывать к Олимпу
Тяжелый путь...»
(Гете)*

Какую бы художественную книгу ни читал ребенок, главными для него всегда остаются литературные герои, их поступки и взаимоотношения. Особенно любимы герои сверстники. Именно они более всего оказывают на юного читателя свое влияние.

В 1997 году в издательстве «Аграф» вышла «Энциклопедия литературных героев», в которую включено около тысячи персонажей, в том числе 48 персонажей детей. Если бы можно было поселить их всех где-то в одном месте, это был бы целый поселок людей, созданных фантазией писателей. А если представить, что ожили и зажили самостоятельной жизнью литературные персонажи из многотысячных фондов библиотек, они бы, наверное, составили целый город. Осознает ли библиотекарь, какой огромный воспитательный ресурс находится в его руках? Придуманные люди порой бывают настолько жизненными, что, как говорил немецкий поэт Г.Гейне о героях Шекспира: «Кажется, будто это не созданные поэтической фантазией образы, а подлинные, женщиной рожденные люди». Мысль Гейне тождественна признанию русского философа Н.А.Бердяева: «Герои великих литературных произведений казались мне более реальными, чем окружающие люди». И это не единичные ощущения. К ним нередко присоединяются и наши дети. Интересный пример, подтверждающий чудо оживления персонажей, мы обнаружили в сочинениях петербургских школьников «Мой друг». Среди реальных друзей у младших школьников оказались литературные герои: у кого-то Буратино, у кого-то Элли, у кого-то Дениска Кораблев. «Мой лучший друг Мюнхгаузен, - пишет мальчик. Когда мне бывает грустно, я беру книгу, и Мюнхгаузен обязательно рассмешит меня, и я забываю свое плохое настроение. Он всегда приходит мне на помощь, как только о нем вспоминаю». Оценивая важность литературных героев в жизни юных читателей, библиотекари в своих беседах ведут часто о них разговор как о живых людях. Так, чтобы лучше узнать отношение юных читателей к литературным героям, библиотекарь спрашивает: «Кому из персонажей вы бы доверили свою тайну?», «Кого бы наказали и за что?», «С кем бы хотели подружиться?», «Кому бы помогли избежать несчастья?», «Кому бы поставили памятник?». И дети охотно называют имена Дениски Кораблева, Дяди Федора, Алисы Селезневой, Эмиля, Элли, Алисы из страны чудес, будто речь идет о соседях по парте. А сотрудники ЦГДБ им. А.С.Пушкина придумали игру-викторину: поселять литературных героев в зависимости от их места рождения в разные страны. Ведущий называет страну, а дети называют персонажей. Карта мира оживляется: каждый книжный герой находит на ней свое место. Еще об одном методическом приеме, касающемся «оживления» литературных персонажей хочется рассказать. О нем я узнала на съезде школьных библиотекарей Уральского федерального округа. Библиотекарь одной из сельских школ Ханты-Мансийского района З.Г. Семенищева рассказала, как она привлекает детей начальной школы к разговору о литературных героях, а через них к чтению книг. Ее прием называется «Давай познакомимся». Детям раздают книги с ярко выписанными характерами персонажей. Каждый читатель выбирает себе героя, которого он будет представлять от имени самого героя другому читателю – тоже литературному герою. Они говорят, протягивая друг другу руки: «Давай познакомимся» и рассказывают каждый «о себе»: кто он, откуда, где он родился, кто его создал, какие его отличительные черты внешности и характера, какие поступки он совершил, и др. Если не видеть в литературном произведении живых людей, если нет жизненного чувствования образов, то нет и влияния литературного произведения на читателей.

Однако право на бессмертие обретают не все персонажи-образы, а лишь художественно состоятельные. Реальные люди их изучают, за них переживают, им ставят памятники, о них создают фильмы, картины, им посвящают стихи. Когда-то на радио была передача «В стране литературных героев», где проходили встречи с Томом Соьером, Гекком Финном, Робинзоном Крузо и другими известными персонажами детской классики как с живыми людьми. По этому же принципу была создана и радиопередача «Клуб знаменитых капитанов». Из книг персонажи переселяются в творческое сознание читателей и живут там особой жизнью: кого-то предостерегая, кому-то помогая, кого-то спасая, печалю или веселя. Их жизнь зависит от читателя. Пока они на страницах книги, стоящей на полке – они мертвы. Если в сказках героев оживляют с помощью

живой воды, то литературных персонажей оживляет читатель с помощью своей фантазии. Оживления может не произойти в двух случаях: когда образ не убедителен, и когда читатель не способен его реанимировать. Собранные в энциклопедию, вырванные из художественного контекста и помещенные в информационную среду, они теряют дар бессмертия. Как если бы из правого полушария их переместил в левое: разум работает, а сердце молчит.

Разговаривая с детьми о литературных героях, иногда вдруг слышишь вопрос: зачем нам придуманные люди, если есть живые? Если учесть, что «придуманные люди» составляют главный предмет литературы, то вопрос, в сущности, звучит шире: зачем литература и зачем ее читать. В предисловии к упомянутой «Энциклопедии литературных героев» ее создатели привели слова писателя Ф.Соллогуба о витальной силе литературного населения: «Они-то и есть настоящие, подлинные люди, истинное неумирающее население нашей планеты, прирожденные властелины наших дум, могущественные строители наших душ, хозяева нашей земли. Мы перед ними только бледные тени». Некоторая гиперболизация не мешает нам согласиться с этим утверждением в принципе. Литературные герои несут в себе мощный ценностный потенциал. Если иметь в виду литературных героев-детей, то все характерное, что свойственно личности ребенка, в персонажах сгущено до образа, до типа, до символа. Это действующая через сопереживание читателя своеобразная модель поведения для ребенка, возможность социальной и нравственной идентификации. Литературный герой помогает читателю пережить и осмыслить состояния добра и зла, любви и ненависти, милосердия и искушения, поражения и победы. Каждый человек литературного населения, в отличие от реальных людей, сложен из множества других, и потому всякий узнает в них знакомые черты. Николай Носов, создавший Незнайку, говорил, например, что прототипом его сказочного героя является ребенок. Но не такой, которого можно назвать по имени и фамилии, а ребенок вообще, с присущей его возрасту неутомимой жаждой деятельности, любознательностью и в то же время с неусидчивостью, со всеми хорошими задатками и недостатками. В этой типичности, не лишившей героя индивидуальности, и состоит сила образа.

Влияние персонажей на читателя объясняется и тем, что все они – положительные и отрицательные – созданы писателями, облагорожены их умом, осердечены их чувством, одухотворены их фантазией. Художнику дано острее ощущать красоту или безобразие человека и передать это людям. Показывая вереницу разных типов, он негласно интерпретирует их поведение в соответствии с гуманными нормами человеческого общежития, побуждают читателя делать самостоятельный вывод. И в зависимости от масштаба личности автора, его таланта, глубины проникновения в характер человека, герой или потрясает читателя, или оставляет его равнодушным. Правда, бывают случаи, когда читатель противится позиции автора, или просто не чувствует ее, и тогда старуху из пушкинской сказки о рыбаке и рыбке принимает за положительного персонажа, умеющего достигать своей цели, а старика – за глупого человека, не умеющего воспользоваться удачей.

В этой связи важно понимать роль отрицательных персонажей. Многие считают, что они не нужны, ибо читатель, особенно ребенок, станет им подражать. Однако, как ни парадоксально, но они, если созданы большим талантом, действуют положительно. Это диалектическое преобразование происходит в голове читателя: ведь он не пассивно воспринимает персонаж как некую данность, он внутренне протестует против нарушителей законов нравственности. Неприятие им отрицательного персонажа и определяет итоговый, положительный эффект чтения. Изучив функцию литературных персонажей в историческом процессе, академик Ф.Нечкина пришла к выводу, что отрицательные персонажи великих произведений содействуют созданию общественного идеала – высокого образа честного, справедливого, щедрого, подлинно гуманного человека. Никто, по ее мнению, так не боролся с клеветниками, так не разоблачал лицемеров, так не сокрушал стяжателей, как отрицательные образы. И в этом их великое предназначение. Если коснуться детской литературы и читателя-ребенка, то «нелюбимые» герои, такие как Карабас Барабас, Бармалей, Кашей бессмертный, Сеньор Помидор, Плохиш и другие, тем и действуют положительно, что их не любят, что их отторгают дети. Великий французский сказочник Шарль Перро говорил когда-то: «Как бы ни были причудливы и фантастичны различные эпизоды сказок, несомненно, все они возбуждают в детях желание походить на тех, которые достигают счастья, и вместе с тем боязнь навлечь на себя несчастья, какие настигают злых за их пороки».

И еще одно качество уникально в герое: время не властно над ним. Сколько бы лет ни прошло с момента его создания писателем, он остается неизменным. И перечитывая произведение в разные периоды

жизни, мы встречаемся все с тем же героем, с каким расстались при последнем чтении, видим его в тех же обстоятельствах и жизненных проявлениях, в каких изобразил его автор изначально. Меняется лишь наше отношение к нему, а не он сам. И как бы нам не хотелось при перечитывании, чтобы Петя Ростов не погиб, чтобы русалочка и принц не расстались, все тщетно. Судьба их неизменна. Читали ли наши бабушки, и будут ли читать наши внуки трагедию Шекспира «Ромео и Джульетта», герои ее не оживут, и боль за погубленные жизни влюбленных молодых людей будет соединять разные поколения, станет общей болью человечества. Но это может произойти только при одном условии – пока книгу читают и пока люди способны при чтении переживать судьбу литературных героев, как свою.

Литературные герои осуществляют связь между людьми как в рамках одного, так и многих поколений. Эта связь происходит за счет того, что многие их имена становятся нарицательными. С ними сравнивают живых, и их самих сравнивают друг с другом. Из них складываются референтные группы, чьи ценности и поведение читатели полностью разделяют. Неслучайно можно услышать от детей выражения: добрый как доктор Айболит, преданный как Герда, сладкоежка как Карлсон. Злую женщину сравнивают с бабой Ягой, красивую – с Золушкой и т.д. Литературные герои, особо затронувшие сердца, входят в субкультуру детства, о них говорят, их обсуждают. Таким знаковым героем для подростков стал в последнее время обладающий волшебной силой Гарри Поттер, созданный английской писательницей Джоан Ролинг. В него играют, его копируют. Было время, когда в жизнь наших подростков активно входил Тимур с его командой, Лена Бессольцева, неизменным другом до наших дней для младших школьников остается Карлсон, живущий на крыше.

Беседуя с детьми о героях конкретного литературного произведения, библиотекари часто их спрашивают: понравились ли они, кто из них вызвал симпатию или антипатию, чья судьба их больше всего взволновала. При изучении читателя распространенным является вопрос: кто твои любимые герои. И это не праздное любопытство. Восприятие ребенком литературных героев, предпочтение или отторжение – важнейший показатель восприятия им окружающего мира и людей. Любимые и нелюбимые герои – это ключ к пониманию проблем ребенка, своеобразный индикатор восприятия им человеческих ценностей.

В дипломных работах студентов, выполненных на кафедре детской литературы СПбГУКИ, мы не раз делали попытку выяснить роль литературных героев в жизни современных школьников. На вопрос: «Каких литературных персонажей вы знаете?», нынешними младшими школьниками разных школ в общей сложности было названо около ста имен. Если представить социограмму результатов в виде трех окружностей, входящих друг в друга, и поместить в центральный наиболее популярных героев, то там окажутся Буратино, Чипполино, Карлсон, Винни-Пух, Дюймовочка, Незнайка, Доктор Айболит, Герда, Гарри Поттер. Их назвали большинство читателей. В среднем круге заняли место Робинзон Крузо, Белоснежка, капитан Врунгель, Пеппи – Динный чулок, Маугли, Дядя Федор, Кот Леопольд. Их имена школьники называли реже. В последнем круге расположились герои, получившие единичные упоминания: Алиса в стране чудес, Рони – дочь разбойника, Русалочка, Мюнхгаузен, Джельсомино и другие. Осведомленность в мире персонажей детской литературы сама по себе еще не показатель развития читателя. Многие из названных героев литературы стали героями фильмов, и ребенок мог их знать, не читая книг. Главное, не в том, чтобы назвать имя персонажа. А в том, что значит оно для ребенка, в какую систему ценностей входит, о чем заставляет задуматься, как живет в его сознании. На эти вопросы и пытались ответить исследователи.

Оказалось, что литературный герой воспринимается ребенком чаще всего как носитель одной-двух, не более черт характера. Многогранность характера становится очевидной только при опросе большого количества детей. Взять, например Дениску Кораблева из рассказов Виктора Драгунского: какой он? Одни говорили, что он озорной, другие, что он добрый, третьи, что он обманщик. Сколько читателей, столько однозначных характеристик. А на самом деле он разнообразный. Где-то он печальный, где-то смешливый. То он простодушный, то хитрец, то обидчивый, то эгоистичный, то добродушный, то тонко чувствующий. Он как бы загорается то одним цветом, то другим. В богатстве психологических состояний – убедительность образа, сила книги. Однако разнообразие – не означает неопределенности, размытости образа. В результате чтения всех рассказов Драгунского создается образ одухотворенного мальчика с тонкой и поэтичной душой, активно вобравший в себя все впечатления сложного мира. Вот почему он такой живой и так любим детьми. Задача педагога в разговоре с ребенком о литературном персонаже обратить его внимание на многогран-

ность человеческого характера. Через литературного персонажа выйти на осознание себя и других: а каковы ты сам и окружающие тебя люди?

Другая особенность восприятия литературных героев детьми, связанная с первой, состоит в том, что им трудно удастся дифференцировать индивидуальности персонажей. Ведь характеры не только многосторонни, но и разнообразны. Например, Карабас Барабас и Дуремар – оба отрицательные персонажи, оба злые. Но чем отличается один от другого? Одинаковы ли они по характеру? О чем говорит такая деталь: Карабас Барабас смеется «ха-ха», а Дуремар – «хи-хи»? Как проявляется своеобразие характеров во внешности героев? Обсуждая эти вопросы с детьми, взрослый на примере этих двух и других персонажей показывает детям, как в реальной жизни, так и в литературе, нет двух персонажей абсолютно схожих между собой. У каждого своя индивидуальность. Как говорил Пушкин: у всякого своя охота, своя любимая забота. Чем выше художественный уровень произведения, тем более дифференцированы характеры. Взять, например, «Приключения Незнайки и его друзей». Там десятки персонажей. Все они маленькие человечки. Но разве спутаешь Незнайку со Знайкой, или Винтика с Пилюлькиным. Читая эту повесть, ребенок попадает в хоровод разных героев, каждый из которых самобытен и индивидуален. Литературные персонажи в данном случае побуждают детей более пристально посмотреть друг на друга и окружающих людей, примечать в каждом неповторимые черты. Вымышленные герои оказываются способными открывать в реальных людях то, что раньше в них читатели не замечали. Вот характерное воспоминание Горького: «Мой дед был жесток и скуп, но я не видел, не понимал его так хорошо, как увидел и понял, прочитав роман Бальзака «Евгения Гранде». Отец Евгении, старик Гранде, тоже скуп, жесток и вообще похож на деда моего, но он – глупее и не так интересен, как мой дед. От сравнения с французом русский старик, не любимый мной, выиграл, вырос. Это не заставило изменить мое отношение к деду, но это было большим открытием – книга обладает способностью доказывать мне о человеке то, чего я не вижу, не знаю в нем». Помочь сделать такое открытие нашим юным читателям – одна из задач педагога.

И еще одна особенность замечена в реакции современных детей на литературные персонажи. Многие читатели неадекватно реагируют на поведение и внутренние переживания литературных героев. Показательный пример, привела учительница С.Г.Капорцева из Республики Саха (Якутия), озабоченная нравственным воспитанием своих учеников. («Начальная школа: до и после», 2005, №1, С.26) Двадцать лет она работает в школе и сделала уже не один выпуск учеников. Она заметила, как пятиклассники раньше реагировали на рассказ Шолохова «Нахаленок» и как реагируют сейчас. Когда она читала детям этот рассказ десять и более лет назад, то сцена, где на телеге, въехавшей во двор, мальчик увидел тело убитого отца, вызывала у детей слезы. Теперь же она вызывает смех: их смешит муха на лице убитого. Этот частный случай для учительницы стал «мониторингом», который провела сама жизнь. Душа большинства нынешних детей оказалась в глубокой спячке. Множество смертей, убийств, ежедневно показываемых на ТВ, привели детей к полному равнодушию к гибели людей. Спасти положение, считает учительница, может только искренняя взволнованность взрослого, читающего детям рассказ. И мы должны с ней согласиться: при отсутствии личного интереса взрослого к читаемому произведению уроки нравственности превращаются в уроки лицемерия и цинизма. И в этом случае никакие технические средства не помогут. Разбудить душу ребенка может только душа другого человека, в которого дети верят.

Но вернемся к исследованию, о котором мы говорили. Оно показало, что литературные герои далеко не столь активно включаются в жизнь современных школьников, как могли бы. Они не работают, в большинстве случаев, на гуманизацию подрастающего поколения, не страхуют их от антигуманных действий, не встают преградой для продвижения в зону риска. Если сравнить результаты проведенного исследования с теми, которые получены в 70-е годы (Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя младшими школьниками М.: Педагогика, 1977), то есть основание полагать, что за эти годы произошло сужение круга известных детям героев литературных произведений, как и круга самих произведений, знакомых детям. В оценке их более заметными стали прагматические критерии. Золушка хороша тем, что умеет штопать, Том Сойер – красить забор, доктор Айболит – лечить своих зверей. Что касается нравственных качеств персонажей, то они часто остаются в тени. Заметно проявилось неверие в положительных персонажей, в их бескорыстие, самоотверженность и доброту. К положительным («крутым») чертам характера дети стали относить прежде всего силу, а также умение ловчить, хитрить, приспосабливаться. Что касается таких свойств, как застенчивость, скромность, совесть, честность, то их дети оценивают отрицательно: эти качества, по их мнению, говорят о человеке не умеющем жить. Интересен и тот факт, что многих отрицательных персо-

нашей нынешние дети оправдывают: «они возможно и негодяи, но таким больше везет. Их побеждают только в детских книжках, а не в жизни». Существенен факт, что тех идеалов, какие были у детей раньше в лице героев Гайдара, героев войны, у нынешних читателей нет. Нравственная шкала в оценке личности значительно снизилась. Все это наводит на серьезные размышления и лишней раз убеждает в необходимости усилить внимание библиотекарей к «придуманному» населению планеты как к предмету огромной социальной значимости. Сделать их неумирающими или приговорить к смерти, зависит от нас.

Чтобы литературные герои активно входили в субкультуру детства, чтобы помогали жить и ориентироваться среди людей – нужна специальная программа руководства чтением, направленная на человека и его нравственные качества. Задача состоит в том, чтобы, используя гуманистический потенциал детской литературы, рассчитанной на эмоциональную включенность читателя и его способность делать самостоятельные выводы, обращать внимание на сложность характера каждого человека, на разнообразие и вариантность людей, на мотивы поведения, итоги судеб. На примерах литературных героев показывать, с одной стороны, величие доброты, милосердия, любви, дружбы, совести, чести, с другой – опасные, горькие последствия пренебрежения этими ценностями. В этой программе должно занять особое место развитие психологической зоркости по отношению к персонажам, формирование умения проникать в их внутренний мир, видеть персонажей в развитии, различать мнимое и действительное в их характерах, идти от познания литературных героев к познанию самого себя и окружающих людей, пробуждать интерес к ЧЕЛОВЕКУ.

3.7 Диалоговые формы руководства детским чтением .

От книжных ресурсов воспитания детей перейдем к ресурсам библиотечной методики. Она строится, главным образом на диалоге библиотекаря с читателем, содействует диалогу читателя с книгой и организует диалог между читателями.

Диалог от греч. «dialogos») – разговор двоих или нескольких лиц. Его сущность обычно видят в том, что говорящий и слушающий, спрашивающий и отвечающий то и дело меняются ролями. Реплики в нем связаны между собой: за вопросом должен следовать ответ, на побуждение можно отвечать согласием или несогласием, развернуто или сжато, определенно или неопределенно. При затруднении ответа возникает проблемная ситуация. Проблемой называется такая разновидность вопроса, ответ на который не содержится в накопленных знаниях и алгоритм решения которого неизвестен. Ответом при этом может быть только предположение, требующее проверки. Диалог между библиотекарем и читателем, как и между читателями, может быть прямым и опосредованным, реальным и виртуальным, развернутым и односложным. Говоря о главном значении книжного влияния на человека, Николай Александрович Рубакин подчеркивал, что оно состоит не в том, что узнал человек из книги, а в том, что пережил он во время чтения, что он передумал, читая ее, какие чувства, настроения, стремления зародились в его душе.

Поскольку художественная литература как вид искусства раскрывает субъективную сторону внутреннего мира человека, то и общение в связи с чтением художественной литературы должно быть ориентировано на субъективную сторону восприятия читателя, на открытие и выражение личностного смысла изображенной в произведении реальности. Этим и ценен читательский опыт, который есть ни что иное, как совокупность субъективно-значимых впечатлений, следов от прочитанного в душевной жизни человека, своих вопросов и ответов, возникших в процессе чтения. А вместе с ними ценен и каждый читатель, носитель этой субъективности. Наличие эмоционально-значимых впечатлений от прочитанного и придает диалогу, связанному с художественным произведением, неординарность, уникальность, неожиданность.

В последние годы стал заметен несколько иной подход к понятию диалога. Чтобы отличить его от болтовни, которая стала приметой времени, под диалогом стали понимать не обмен мнениями, не беседу с соблюдением очередности, а смысловые акценты разговора. Сущностью диалога стали заниматься философы. Так, выступая на XV11 Международной конференции «Ребенок в современном мире: духовные горизонты детства» (СПб, апрель 2010) доктор философских наук В.В.Костецкий высказал мысль, что суть диалога не столько в демократичности отношений, сколько в содержании разговора. Именно содержание разговора диктует свою волю всем участникам, и взрослый в нем не имеет исключительного права. «В диалоге – сказал он, – смыслы блуждают от участника к участнику, так что неизвестно, на ком диалог окажется исчерпанным – как в детской считалке». По его мнению, попытка взрослого вести диалог с ребенком, бронируя себе привилегированное место, свидетельствует о непонимании, что такое диалог.

Субъективная природа искусства, как и субъективный характер его восприятия, обуславливают субъективный характер общения. Доминантой его является живое лицо, в каждом отдельном случае единственное, данное нам в жизни только раз, и никогда неповторимое, никем незаменимое. Именно на такой характер общения нацелена гуманистическая, личностно-ориентированная педагогика, разговор о которой не сходит со страниц педагогической печати. Суть этого метода состоит в том, что в нем ребенок и взрослый, рассматриваются не как трансляторы знаний, а как носители культуры, открывающие в ней личные смыслы и ценности. Гуманистическая педагогика опирается на творческое начало как в ребенке, так во взрослом. Их общение и взаимодействие строится на обмене творческим опытом восприятия мира и литературы, в силу чего опыт обеих сторон максимально раскрывается, обогащается и преобразуется.

Субъективно-значимое постижение отраженной в литературном произведении действительности, наполненное личностными отношениями и эмоциями, зафиксированными в индивидуальном опыте каждого, в равной мере относятся и к читающим детям, и к библиотекарю. Перед писательским словом они оба равны. Их читательские впечатления, реализованные в диалоге, обогащают того и другого. В этом случае библиотекарь, разговаривая с ребенком, не просто провоцирует его на откровенность, но и сам делится с ним своими собственными впечатлениями. Диалог строится не на опросе, а на самораскрытии, на взаимоуважении: библиотекарь узнает себя в читателе, а читатель себя – в библиотекаре. Это общее сближает их, делает лично значимыми друг для друга.

В сегодняшних условиях, когда развитие детей происходит часто в зоне отчуждения от взрослых, в ситуации одиночества или только в кругу сверстников, важность общения, не регламентированного никакими алгоритмами, трудно переоценить. Это своего рода социальный заказ всем институтам детства, в том числе и библиотекам, сосредоточившем в себе потенциал мировой литературы и ее читателей – детей и взрослых. Она располагает возможностями для свободного и равноправного общения тех и других, не регламентированного никакими стандартами. О том, что потребность современных детей в личностном общении в связи с чтением велика, можно судить по стихийным письмам детей в издательства книг и журналов. Ребенок не только рассказывает о своих впечатлениях, но ставит вопросы и ждет на них ответа.

Основоположник отечественной психологии А.Н.Леонтьев указал на две стороны субъективно-значимого общения. Первая – «*открытие значения для меня самого*». Вторая – «*выражение открытого, найденного для другого*». Именно в библиотеке есть все условия для реализации обеих сторон субъективно-значимого общения.

Однако наблюдения за общением библиотекаря с читателем художественной литературы показывают, что библиотекарь действует, преимущественно, через отчужденный способ передачи ребенку той или иной информации. Его личный читательский опыт в общении с детьми реализуется крайне редко. Как важнейший ресурс библиотеки, как ценность, значимая и для читателя и для библиотекаря, запас личных впечатлений от прочитанного многими библиотекарями не осознается. Он находится вне сферы их внимания и не получает раскрытия и поддержки в процессе библиотечного общения с детьми. Редко в арсенале методов библиотечной работы встречаются сегодня обсуждения книг, дискуссии. Без должного внимания остаются отзывы на прочитанное, реплики и суждения детей. Создается ситуация, когда субъективное начало чтения библиотекарем, как и чтения детей, остается вещью для себя, а не для других. Нереализованное и невостребованное – оно способно угасать.

Среди библиотек, имеющих традиции в организации субъективно-значимого диалога с читателями выделяется Челябинская, Нижегородская областные детские библиотеки, Свердловская детско-юношеская библиотека, Центральная библиотека им. А.С.Пушкина в городе Сарове Нижегородской области и др.

В контексте проблемы личностного общения библиотекаря с читателем интересен замысел и его осуществление в программе Челябинской областной детской библиотеки «*Мастер диалога*», с заложенной в ней идеей формирования в библиотекаре и в юном читателе способности к «сотворчеству понимающих». В этой программе, разработанной библиотекарем исследователем И.В.Андреевой, три блока. Цель первого – разбудить воспоминания подростков и библиотекарей о читательских рефлексиях прошлых лет, осмыслить читаемое в «значении для меня». Второй блок – тренинг рефлексивного чтения, развивающий качества «мастера диалога», активность ассоциативных связей в рамках авторской модели мира. В третьем блоке приобретенные участниками качества «мастера диалога» закрепляются и отрабатываются в практике групповых

обсуждений («Значение для другого»). Важнейшим условием осуществления замысла программы является готовность самого библиотекаря к самораскрытию. Слово библиотекаря об откровениях и прозрениях в собственном опыте чтения должно быть доминантой в диалоге с подростком. Немалое значение для личностного диалога придается умению библиотекаря точно оценить и помочь выразить в слове эмоциональную наполненность подростка, создать ситуацию успеха. Кроме развития у библиотекаря навыков прямого диалога с ребенком, ориентированного на обогащение субъективно-значимого аспекта восприятия, Челябинская областная детская библиотека большое внимание уделяет методам опосредованного диалога. Среди этих методов назовем организацию тематических полок типа «*Рекомендует библиотекарь*», «*Рекомендует читатель*».

Интересный опыт проведения виртуального диалога в форме заочной конференции по книге Б.Минаева «*Детство Левы*», в которой участвовали дети и взрослые, библиотекари и родители, имеется в методическом арсенале Архангельской областной детской библиотеки им. А.П.Гайдара. Библиотека сумела разрозненные голоса читателей книги объединить в ансамбль. Реплики участников конференции, отразившие творческий характер чтения, перекликаются, дополняют друг друга. Книга «*Детство Левы*» Б.Минаева в высказываниях разных людей и поколений засияла разными гранями. Ведущая конференцию главный библиотекарь методического отдела С.А.Чаусова удачной постановкой вопросов и глубоким анализом ответов сумела объединить людей разных поколений, разных специалистов, разных мест проживания вокруг одной книги. Диалог по книге Минаева стал важным событием для ее читателей и организаторов. (Чаусова С.А. Виртуальный диалог поколений // Тихомирова И.И. Как воспитать талантливого читателя Сборник статей. Ч.2 Растим читателя-творца М.: РШБА, 2009. С.135-157)

Много оригинального в решении проблемы диалога личностей накоплено в опыте Нижегородской областной детской библиотеки. Их давняя серия рекомендаций «*Хорошим книгам – добрый путь*» - пример диалога с ребенком, основанного на читательских впечатлениях библиотекаря и читателя. Нижегородская библиотека одна из немногих, которая продолжает практиковать диспуты и обсуждения прочитанного. Трудно назвать полноценную художественную книгу для подростков, которая осталась бы в этой библиотеке за рамками обсуждения с ними. Причем заслуживает внимания направленность вопросов для обсуждения: они точное попадание в проблемы, волнующие подростков сегодня и отвечающие их умонастроению. Совместное отыскание «икса», содержащегося в прочитанном произведении и движет вперед творческую мысль участников обсуждения.

Открытие, выражение, передача детям личностного смысла культуры, заложенный в книге и прежде всего, в художественной литературе – это акт высшей эмоциональной напряженности, требующий неустанного духовного роста личности, обуславливающий радость творчества, чтения и человеческого общения.

Чаще всего диалог по книге в библиотеке проходит в форме беседы – индивидуальной или групповой. *Беседа* это непринужденный разговор библиотекаря с читателем, доставляющий взаимное удовлетворение. Поддерживая или опровергая мнение читателя, библиотекарь может оказать не меньшее влияние на его развитие, чем прямой постановкой вопроса. При этом библиотекарь может использовать самые разнообразные приемы: совет читателю, комментированное чтение отрывков, привлечение отзывов других читателей, рецензии на книгу, иллюстрации к тексту и многое другое. Беседа может быть пространной, а может ограничиваться несколькими репликами. Суть беседы не столько в умении задавать вопросы, сколько в «разговоре вопросами», где применение их органично и естественно. Если библиотекарь спрашивает, значит ему интересно, значит, он уважает мнение ребенка, значит, сам что-то хочет узнать. Библиотекарь спрашивает и тем самым исподволь учит самого ребенка задавать вопросы, задумываться, будит его желание познавать. Возникает импровизированный душевный контакт читающих людей. По своей направленности и задачам различают беседы при записи в библиотеку, рекомендательные, беседы о прочитанном, беседы по ходу чтения и беседы доверия.

Основная задача *беседы при записи* - познакомиться с потенциальным читателем. Это значит – узнать его потребности, его отношение к чтению, его читательский опыт, семейные традиции и многое другое. Сближает читателя с библиотекарем разговор о любимых книгах, литературных героях. Все это открывает внутренний мир ребенка, помогает установить контакт, который предопределяет дальнейшие коммуникативные отношения библиотекаря и читателя.

Многое о читателе можно узнать и в то же время дать ему в процессе *рекомендательной беседы*, цель которой – помочь ребенку в выборе книги, вызвать интерес к ней, дать установку на ее прочтение. Если ребенок приходит с готовым запросом на книгу, то важно уточнить, чем запрос обусловлен, соответствует ли возрасту, предложить вместе с запрашиваемой ряд других книг по данной теме. Выдавая книгу читателю, полезно дать ему напутствие о том, как ее читать, на что обратить внимание. При неопределенном запросе задача библиотекаря пробудить интерес к лучшей литературе, способной благотворно влиять на ребенка, активизировать его самосознание. В последние годы к рекомендации книг сверстникам стали часто привлекать самих детей. Детские впечатления от книги, переданные другим детям в письменной или устной форме, иногда бывают более эффективными, чем рекомендации библиотекарей.

В отличие от рекомендательной беседы, предшествующей взаимодействию ребенка с книгой, *беседа о прочитанном* – следующий за чтением этап. Она информирует библиотекаря о ходе и результатах чтения. Выяснение вопросов: удовлетворила ли книга читателя, какие впечатления вызвала, была ли интересной, что нового открыла – позволяет библиотекарю выяснить эффективность чтения, а если книга была рекомендована библиотекарем, то и состоятельность этой рекомендации. Это помогает корректировать работу с читателем, подсказывает дальнейший путь его к книге. Вместе с тем беседа о прочитанном, предполагающая естественное стремление читателя поделиться впечатлениями от книги, является важнейшим способом влияния на качество чтения, на характер установок и мотивов обращения к книге, на критерий оценки литературы. Главное условие эффективности беседы о прочитанном – содержание и формулировка вопросов, предлагаемых читателю. Как говорил известный психолог С.Л.Рубинштейн, вопрос должен содержать своего рода «иксы», самостоятельное отыскание которых и движет вперед самостоятельную мысль читателя. Характерно, что один и тот же вопрос, но в разной формулировке, может содержать для читателя разный интерес. Переформулировка способствует переводу вопроса с языка слов на язык образов и обратно.

Часто библиотекари в беседе о прочитанном используют игровые приемы, предлагают нарисовать «иллюстрацию», «досказать» судьбу героя, рассказать о книге другим читателям. Недостаточно активизировать внимание ребенка на разно рода «почему», «зачем», «как»- важно пробудить его творческую мысль, дать пищу работе воображения, всколыхнуть эмоции, установить связи книги с жизнью.

Беседа о прочитанном – не только вопросы со стороны библиотекаря и ответы со стороны читателя. Непосредственные суждения и вопросы детей при обмене книг – важнейший исходный элемент беседы, придающий ей естественность, непринужденность, положительный эмоциональный настрой. Поддерживая или опровергая мнение читателя, библиотекарь не только углубляет восприятие ребенка, но объективирует в слове свой собственный читательский опыт. Этим опытом он и становится интересен для читателя как профессионал, и как личность.

Беседа в ходе громкого чтения. Этот вид беседы с детьми часто используется в образовательном процессе. Применяют его и библиотекари. Художественное произведение небольшого объема, подготовленное для чтения вслух, предварительно делится на сегменты. На границе сегмента чтение прерывается вопросами к слушателям: «Как вы предполагаете дальнейшее развитие событий?», «Не возникли ли у вас вопросы?», «Нравятся ли вам герои, каких поступков вы от них ожидаете?». Такого типа вопросы помогают выяснить, как протекает восприятие слушателей, доступен ли им текст, вызывает ли он интерес. Вопросы активизируют проективное мышление слушателей. Одновременно они способствуют сосредоточению внимания и усиливают интерес к дальнейшему ходу событий. Детям интересно, угадали ли они разворачивание событий и поступков персонажей. При всей привлекательности этого метода отношение к нему специалистов неоднозначное. К негативным его последствиям относят разрушение целостности восприятия текста.

Беседа доверия. Замечено, что дети иногда приходят в библиотеку с целью общения с библиотекарем. Их тревожат взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, конфликтные ситуации в школе и дома, а также вечные вопросы бытия: счастья, любви, смысла жизни и многое другое. В этом случае библиотекарь, которому ребенок доверил свои тайны, выступает в роли библиотерапевта. Он уточняет проблему и предлагает ребенку прочесть ту или иную книгу, способную ответить на его внутренний запрос.

Выставка-диалог. В качестве опосредованного диалога книжная выставка может вести негласный разговор с читателем посредством самого названия («Чтение или чтиво?»), вопросов, сопровождающих разделы выставки, или конкретные книги. Создание таких выставок часто предвещает дискуссии или обсужде-

ния книг. Выставкой-диалогом может быть выставка одной или ряда спорных книг, если на них имеются полярные отклики читателей или критиков («Об этих книгах спорят»). Организаторы выставки приглашают читателей заочно участвовать в споре. Выставка-диалог иногда является ответом библиотеки на вопросы читателей. Обычно, в этом случае, книжной выставке предшествует конкурс вопросов, в соответствии с которыми подбираются книги.

Обсуждения и диспуты – это устные, интерактивные методы коллективной коммуникации, нацеленные на интерпретацию прочитанной книги. В основе этих методов лежит продуманная система проблемных вопросов, актуальных для данной аудитории. Обсуждение может перейти в диспут, если точки зрения участников окажутся полярными и возникает причина для спора. Руководителю обсуждения, прежде чем его проводить, полезно задать самому себе вопросы: Почему я считаю важным обсудить эту книгу? Какие проблемы, актуальные сегодня, ставятся в ней? К какому результату я стремлюсь? Почему я ставлю именно эти вопросы, а не другие?

Систему вопросов к обсуждению обычно разрабатывают библиотекари, но окончательная их формулировка рождается в ходе самого обсуждения, в процессе взаимодействия всех участников. Проблемные вопросы ориентированы на активизацию мыслительной деятельности участников обсуждения, на развитие их исследовательских способностей. Они не имеют единственно правильного решения: любой ответ на вопрос можно рассматривать как гипотетический. Участники обсуждения истолковывают полученную из книги информацию, соотносят ее со своей системой ценностей, интегрируют с реальностью. В ходе обсуждения каждый участник либо вырабатывает свою позицию, либо разделяет позицию других. Чем шире диапазон мнений и идей, тем интереснее обсуждение. Для повышения эффективности диалога ведущий использует ряд технологических приемов – повторяет отдельные высказывания, задает собравшимся «вопросы-эхо», «вопросы-эстафеты», формирует установку на сотрудничество. Обсуждение, начавшееся с ответов на подготовленные вопросы, может незаметно перейти в дискуссию и выйти за рамки программы. Как это происходит в реальности, можно пронаблюдать на примере дискуссий, проводимых М.Бродским, сотрудником РГДБ, в руководимом им читательском клубе «Диалог». Хотя ключевыми вопросами обсуждения являются проблемные, это не исключает использования фактографических вопросов. Вспомнить по ходу обсуждения отдельные детали книги и подробности бывает необходимо, чтобы, как говорил К.С.Станиславский, правильно «подкопаться» под них.

После обсуждения руководителю полезно подвести итоги и осознать его результаты: какие успехи были достигнуты, какие неудачи или трудности возникли, какие вопросы оказались самыми спорными, что и как можно в следующий раз сделать иначе.

«Мозговая атака» - разновидность коллективного обсуждения какой-либо проблемы при максимальной активности участников. Проблемой называется такая разновидность вопроса, ответ на который не содержится в накопленных знаниях и алгоритм решения которого неизвестен. Ответом при этом может быть только предположение, требующее проверки. Суть этого метода состоит в том, что он предполагает полную свободу для формулировки идей и оценок. Ни одно предположение не подвергается критической оценке, чтобы не мешать свободному течению мыслительного процесса. В процессе «атаки» поощряется порождение неожиданных ассоциаций, возможно, что именно они и приведут к нужному ответу. Даже абсурдная идея может высечь новое знание. Считается при этом, что число высказываний важнее их качества. Наглядным примером «мозговой атаки» является телевизионная игра «Что? Где? Когда?». Используется «мозговая атака» и в библиотеке. Ее разновидность, именуемую «брейсторминг», применили, например, специалисты РГЮБ в исследовании «Юный читатель – 90-х годов» для поиска новых идей. Эта разновидность «мозговой атаки» предполагает создание группы экспертов – теоретиков и практиков библиотечного дела и наблюдателей, которые фиксируют все вербальные и невербальные формы общения ее участников. Высказанные в ходе «мозговой атаки» идеи оцениваются с точки зрения возможностей применения их на практике.

В последнее время отдельные библиотеки по примеру телевизионных передач «Культурная революция», «Судите сами», «Тем временем» и др. вводят в библиотечный обиход такую форму как *ток-шоу*. Построенная на свободе высказываний, где даже самые робкие начинают говорить, она понятна и привлекательна для подростков. Такую форму использует созданный в стенах РГДБ Литературный спор-клуб. Как считает его организатор менеджер по связи с общественностью М.В.Московская «Умение самостоятельно думать и нешаблонно мыслить, аргументировать свое, даже самое парадоксальное мнение, приходит со

временем, и время это важно не упустить». (Московская М.В. Протест против унылых буден эмоциональных эмо и сумрачных готов // Современная библиотека.-2009.- №2, С.70-72)

Методы диагностики (опрос). Термин «опрос» означает совокупность методов диагностики и активизации читательского развития детей путем сбора ответов на поставленные вопросы. Использование опроса требует глубокого понимания природы чтения. Подвергая чтение ребенка изучению, необходимо знать, какие психологические процессы мы собираемся актуализировать и выявлять, какие факторы при этом надо учитывать. Практические удобства опроса делают эти методики очень популярными. Их внешняя форма и условия применения бывают крайне разнообразны. Они могут иметь устную форму, например, интервью, или письменную (анкета, тест). Однако все они часто сводятся к одному: к формализации выводов, к числовому исчислению результатов. Именно формализацию и излишний рационализм опросов некоторые специалисты считают главным их недостатком.

Опросный лист включает в себя определенный набор заранее запланированных вопросов, на которые должны быть получены ответы. Предполагается, что совокупность ответов должна привести к искомому выводу. Достоверность вывода зависит от структуры опросного листа и от набора помещенных в него вопросов. Построить действительно эффективный и корректный опросный лист – это большая исследовательская задача. Без продуманного внутреннего содержания он превращается в формальность.

К основным диагностическим методам относят анкетирование, интервьюирование, тестирование, «книжные закладки». Все они используют закрытые, открытые и комплексные вопросы.

Анкетирование – это анонимный, преимущественно письменный, массовый опрос, который чаще всего используется в социологии чтения, изучающей влияние социальных факторов на взаимоотношение ребенка с книгой. Социологический аспект мы оставим за рамками рассмотрения. Коснемся лишь психолого-педагогических возможностей этого метода. Анкета как инструмент исследования представляет интерес для педагога и психолога в том случае, если в ней есть вопросы, выясняющие отношение человека к чтению и причины этого отношения. Важны для понимания процессов, происходящих во внутреннем мире читающего ребенка, ситуативные вопросы, которые заставляют читателя войти в какую-либо воображаемую ситуацию, стать на точку зрения того или иного литературного героя. Иными словами, применение анкеты в психолого-педагогическом исследовании целесообразно, если она способна отразить не только количественные данные, но и качественные: приоткрыть внутренний мир ребенка через отношение к чтению. Для примера приведем лишь один вопрос анкеты, разработанной сотрудниками РГЮБ, исследующими отношение старшеклассников к героям классической литературы. Цель исследования состояла в том, чтобы выяснить в какой мере, по мнению респондентов, герои программных произведений похожи на современных людей, самих читателей и их знакомых. Вопрос был поставлен так, чтобы участники могли оценить героев по пяти «номинациям»: они «похожи на нас», «решают те же проблемы», «думают о жизни также как мы», «поступают также как теперешние люди», «испытывают те же чувства, что и мы». Каждая шкала («номинация») состояла из пяти «ячеек», соответствующих ответам «очень», «да», «средне», «нет», «совсем нет». Респондент должен был сделать отметку в одной из ячеек каждой шкалы. Этот закрытый вопрос был дополнен открытым, выясняющим особое мнение респондента. При обработке ответов на подобные ситуативные вопросы важен не только количественный подсчет, но и качественный, отмечающий индивидуальные точки зрения респондентов.

Интервьюирование в отличие от анкетирования – устный опрос читателей по заранее составленным вопросам. Библиотекари часто предпочитают его анкетированию из-за личного контакта с ребенком и возможностью наблюдать за ним во время опроса. По форме она напоминает беседу с той лишь разницей, что диалог в ней односторонний: библиотекарь спрашивает, ребенок отвечает. Интервью предполагает возможность уточнять вопрос, разъяснять его, если ребенок затрудняется на него ответить. Большое значение имеет интонация опроса, создание у ребенка эмоционального настроя на искренние ответы.

Тестирование – метод психологической диагностики, использующий не только вопросы, но и задачи. Тест (англ. test – испытание, проба) в педагогике используется как средство для выявления знаний учащихся. В психологии – как инструментальный для определения интеллектуальных способностей человека. Вопросы в тестах, в отличие от анкеты или интервью, имеет определенную шкалу значений. Применяется тест для стандартизированного измерения индивидуальных различий. Тестирование позволяет с известной вероятностью

стью определить актуальный уровень развития у человека необходимых навыков, знаний, личностных характеристик. Испытуемым предлагается либо выбрать правильный ответ среди нескольких, либо закончить предложение, либо согласиться или не согласиться с предложенной характеристикой. Тест – не забавная шарада, которую приятно разгадывать в свободное время, а диагностический инструмент. Выбор теста определяется целью и степенью достоверности и надежности. Результаты тестирования чаще всего выражаются в цифровом исчислении.

Известно, например, использование в библиотеке теста Люшара, в основе которого лежит символика цвета. Предполагается, что цвет отражает различные эмоциональные состояния человека. Белый цвет означает возбужденное состояние, красный – восторженное, оранжевый – радостное, желтый – удивленное. Розовый цвет говорит о спокойном состоянии, синий – о тревожном, черный – о мрачном и т.д. Выбор ребенком того или иного индикатора цвета после прочтения книги может без слов дать понять библиотекарю о впечатлении, которое она произвела на читателя. Известен и другой тест, который используют библиотекари. Он называется «Бывало ли такое с тобой?» Цель данного теста выяснить эмоциональный опыт чтения, полученный в детстве. Вот некоторые его вопросы: «Играл ли ты когда-нибудь, хотя бы мысленно в героев книг, которые читал?», «Представлял ли себя на месте героев, когда читал интересную книгу?», «Рисовал ли в своих фантазиях продолжение прочитанного?». Из двух вариантов «Да» и «Нет» читателю предлагалось подчеркнуть нужный вариант ответа. В зависимости от количества утвердительных и отрицательных ответов делается вывод о том, принадлежит ли читатель к художественному или рациональному типу. Часто тесты носят развлекательный характер, чтобы доставить читателю несколько веселых минут самопознания.

В структуру теста, рассчитанного на *самопроверку* испытуемого, входит, как правило, инструкция по его заполнению, вопросы и задания, а также интерпретация ответов (ключ). Например, в инструкции теста «Какой я читатель?» сказано «Прочитай этот текст и поставь рядом с высказыванием знак + в том случае, если он соответствует твоему мнению. Далее идут нумерованные парные высказывания: «1.Читаю от случая к случаю», «2.Читаю регулярно – это стало привычкой»; «3.Читаю, что попадется под руку», «4.Читаю с разбором, жалею время на ерунду»; «5.Люблю читать для души», «6.Читаю только по необходимости» и т.д. Всего в тесте 15 пар полярных высказываний. В интерпретации ответов, среди прочего, сказано: «А теперь сосчитай количество «+» в четных и нечетных предложениях. Ключ к разгадке: «Если четных плюсов больше, то ты настоящий читатель. Хорошо, если бы таких, как ты, было побольше». «Если нечетных ответов было больше, то чтение для тебя далеко не на первом месте, что-то другое занимает тебя больше. Подумай, нельзя ли это «другое» соединить с чтением?» «Если у тебя равное количество четных и нечетных ответов, то ты читатель по настроению. Тебе явно не хватает читающего приятеля, который тянул бы тебя с собой в библиотеку».

Книжная закладка. Это разновидность письменного опроса, касающегося восприятия и оценки читателем конкретной книги. Некоторые библиотекари практикуют книжные закладки, озаглавленные «Если тебе не хочется с этой книгой расставаться». В закладке предлагается ответить на ряд вопросов: почему не хочется с книгой расставаться, какой образ или эпизод повести особенно тронул, какие мысли возникли. Если у читателя появилось желание нарисовать или написать отклик на книгу, то библиотека предлагает ему для этого все необходимое. Этот материал помогает другому читателю заинтересоваться этой книгой.

Известен опыт, когда «Книжная закладка» вкладывается библиотекарем в новую книгу. И тогда он обращается к школьнику, как к первому читателю данной книги. В этом варианте предлагается подростку высказать свое мнение о книжной новинке. Какое впечатление книга произвела? В чем читатель видит ее ценность? Кому, на его взгляд, следует ее предлагать? Советует ли он прочитать ее своим друзьям? и т.п. Заполненные закладки помогают библиотекарю ориентироваться в новых книгах, предполагать, какому типу читателей они будут интересны.

3.8. Вопрос как двигатель диалога

Вопрос – органическая часть любого диалога, его стимул и его движущая сила. Вопрос – своего рода мост между известным и неизвестным. Он складывается из триады; базисной информации, т.е. из того, что известно человеку, из неизвестного ему (на что он направлен) и перехода от первого ко второму, выраженного вопросительным местоимением и (или) соответствующей интонацией. В вопросе отсутствует утверждение или отрицание, а выражается лишь поиск, направленный на устранение незнания.

Какой энергией может обладать поиск ответа на вопрос, нам показал В.Шукшин в рассказе «Забуксовал». Герой рассказа – совхозный механик, услышав, как сын заучивает наизусть отрывок из «Мертвых душ» Гоголя. в котором писатель сравнивает Русь с несущейся птицей-тройкой, задался вопросом: «Кого везут-то? Чичикова? Это перед Чичиковым шапки все снимают?! На этом вопросе герой «забуксовал». Даже учитель-словесник не мог на него ответить. Так и остался мужик решать этот неразрешимый вопрос – двигатель его умственной энергии. При отсутствии ответа, как в данном случае, возникает проблемная ситуация. Проблемой называется такая разновидность вопроса, ответ на который не содержится в накопленных знаниях и алгоритм решения которого неизвестен. Ответом при этом может быть только гипотеза.

Еще не начав читать, а только взяв в руки книгу, человек уже обычно задается вопросом: что скрывается за ее обложкой? Не потратит ли он свое время зря, прочитав ее? Для Льва Толстого, например, главным вопросом, возникающим в его душе на стадии «предчтения» произведения нового автора, был такой: «Ну-ка, что ты за человек?» И чем отличаешься от всех людей, которых я знаю, и что можешь сказать мне нового о том, как надо смотреть на нашу жизнь?». А если взятая книга была знакомого автора, то вопрос уже состоял в другом: «Ну-ка, что можешь ты сказать мне еще нового, с какой новой стороны теперь ты осветишь мне жизнь?». Трудно представить себе, чтобы человек, погруженный в книгу, ни разу не задался по ходу чтения тем или иным вопросом. Вопрос читающего человека может быть обращен к автору произведения, давая импульс для обдумывания. Вопрос человека – форма проявления его любознательности, интереса, проявление ума. Неслучайно в тестах на одаренность развитие мыслительных способностей человека напрямую увязывают с его умением задавать вопросы. Как утверждает американский ученый Д.Уэст, автор книги «Ответы на вопросы, которые ты всегда хочешь задать» (М., 1994) человеческая способность ставить вопросы создала все ценности культуры и цивилизации. Существует специальная методика, рассчитанные на активизацию вопросного мышления. Одну из них, названную «Диалог с текстом», разработала психолог С.В.Соболева. Суть методики в том, чтобы побудить детей ставить вопросы к художественному произведению. Игровой элемент «Диалога с текстом» может быть с успехом использован в общении библиотекаря с ребенком в фазе «предчтения» книги. Вопросы к еще непрочитанному тексту, активизирующие гипотезы читателя о его содержании, интригуют, будят желание проверить свои догадки, создают дополнительный стимул к прочтению книги. Аналогичный прием используют библиотекари города Озерска Челябинской области в своей программе «Читаем, думаем, творим». Показывая детям картинки из рекомендуемой книги, они спрашивают детей, догадываются ли они, о чем эта книга, кто ее главные герои, что с ними происходит и т.д. Дети делятся своими предположениями. Возникает любопытство и желание проверить предположение и, следовательно, прочитать книгу. В библиотечной практике применяются иногда книжные закладки, содержащие перечень вопросов к читателям книги.

Вопросы обычно делят на простые и сложные, на репродуктивные и продуктивные (поисковые, творческие). Простые бывают условными (если бы) и безусловными (например, как зовут главного героя книги?) Репродуктивные вопросы чаще всего адресованы к памяти, их задача – актуализировать осведомленность читателя. Продуктивные вопросы стимулируют мышление. Они ориентированы на такие мыслительные операции, как сравнение, анализ и синтез, умозаключение, применение общего к частному и частного к общему, на поиски причинно-следственных связей как внутри текста, так и за его пределами.

Особо следует остановиться на вопросах, нацеленных на развитие эмоционально-творческих способностей детей. Этот вариант наиболее соответствует библиотечной методике, свободной по своему характеру. Основа его – обратная связь с читателем художественной литературы, пробуждение и усиление душевного резонанса, индивидуальной реакции на прочитанное. Характерными в этом случае являются вопросы: «Как ты представляешь себе...? Какие чувства ты испытал? Кто из героев вызвал симпатию или антипатию? Как ты оцениваешь их поступки?» С кем из знакомых тебе литературных персонажей или живых людей ты можешь их сравнить. А может быть в ком-то из них ты узнал собственные черты?» Отвечая на эти и подобные им вопросы, дети активно проявляют себя, они делятся своими впечатлениями. Осмысливают себя через текст. Их размышления о литературе имеют проекцию на живую жизнь. Ни на один из этих вопросов нет готовых ответов. Как читатель данного произведения, взрослый в своих мнениях здесь равен читателям-детям. Они участники общей, импровизированной беседы. Это делает детей уверенными в себе, развивает умение слушать и быть услышанными другими.

Если обратиться к американскому педагогическому опыту последних десятилетий, то вопрос в нем используется в качестве мощного инструмента развития или подавления критического мышления учащихся, которое очень популяризируется и его технология активно разрабатывается и у нас. Под критическим мышлением понимается не столько его оценочный аспект, сколько процесс интегрирования идей и ресурсов, переосмысления и перефразирования понятий информации. Человек, обладающий критическим мышлением, воспринимает информацию с разумной долей скептицизма и сопоставляет ее с противоположными точками зрения. Для их обоснования он выстраивает вспомогательные системы рассуждений и на этом основании вырабатывает свою позицию. Предполагается, что люди, способные думать критически, менее подвержены манипуляции и причудам моды, они обладают собственной системой взглядов, они обезопасены и более открыты для новых идей и влияний. Поэтому важно поощрять и ценить широкий диапазон мнений и идей, уважать любые идеи и в том числе собственные. Критическое мышление предполагает решение не любого типа вопросов, а лишь определенного, нацеленного на разные варианты ответов. Вопросы фактографические ограничивают мышление и сводят его к простому воспроизведению информации, хранящейся в памяти. Они не требуют ни размышления, ни обсуждения. Ответы на них могут быть либо правильными, либо неправильными. Одна из особенностей этих вопросов состоит в том, что они не побуждают к диалогу. Ответ, обычно бывает кратким и однозначным, закрывающим возможность его развития, и, следовательно, тормозящим мыслительную деятельность.

Ключевыми вопросами для формирования критического мышления называют вопросы, нацеленные на интерпретацию и интегрирование информации в личную систему взглядов. Эти вопросы вызывают размышления, желание обсуждать, спорить, отстаивать свою точку зрения. Они не имеют единственно правильного решения: любое решение участников спора можно рассматривать как гипотетическое. Вместе с демократизацией общества такого рода вопросы широко вошли и в российский обиход. На этом принципе, например, построены такие диалоговые передачи на ТВ, как «Умники и умницы», «Культурная революция» и др. Применяются они и в библиотечном общении. Так, в исследовании «Юный читатель-90», проведенном РГЮБ, использовался прием, так называемого, брейнсторминга – коллективного поиска ответа на поставленный вопрос. Этот вид «мозговой атаки» предусматривает создание условия для максимальной активности участников, для свободной формулировки идей и оценок. Ведущий обсуждение для повышения эффективности диалога использует ряд технологических приемов – повторяет отдельные высказывания, задает собравшимся «вопросы-эхо», «вопросы-эстафеты», формирует установку на сотрудничество. Он напоминает участникам, что абсолютно абсурдных идей не существует, что каждая из них может разбудить мысль, высечь новое знание. Считается при этом, что число высказываний важнее их качества, однако, при этом значительно повышается требование к их анализу. Наглядным примером подобного типа поиска может служить телевизионная передача «Что? Где? Когда?». Группа людей выдвигает всевозможные идеи о способах решения вопроса. Важно, что ни одно предположение не подвергается критической оценке, чтобы не мешать свободному течению мыслительного процесса. Среди предлагаемых решений одно может привести к истине, хотя его значение может быть не столь очевидным при первом упоминании.

Теория и практика развития мыслительной деятельности учащихся с помощью вопросов давно разрабатывалась и использовалась в отечественной образовательной системе. Эта проблема была поставлена еще Л.С.Выготским в его книге «Педагогическая психология». В свое время применительно к методу беседы, нацеленной на «вдумчивое чтение», ее разрабатывал К.Ушинский. Приближено к идее развития критического мышления учащихся, так называемое, проблемное обучение, вошедшее в учебный процесс российской школы с середины 20 века. Оно ориентировано на активизацию мыслительной деятельности учащихся, на развитие их исследовательских способностей. Средством управления в проблемном обучении служат проблемные вопросы, нацеленные на поиск еще не известного учащимся знания: учащиеся не просто добывают информацию, а перерабатывают ее как личную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации. Такую способность в традициях отечественной школы принято называть не критическим, а творческим или продуктивным мышлением. Как и критическое мышление, оно строится по типу диалога, где обсуждаются альтернативные варианты решения вопросов, создаются условия для развития личности учащегося и его коммуникативных отношений.

Современные отечественные исследователи критического мышления (М.В. Кларин, И.В.Муштавинская, И.С.Загашев и др.), как и американские специалисты (Дж.Л.Стил, К.С.Маредит, Ч.Тепл и др.) исходят из необходимости эффективного взаимодействия человека с многополярным и многоресурс-

ным информационным пространством, с задачей повышения коммуникативных способностей личности в условиях перехода от информационного общества к «обществу знания». Эти условия предполагают, что получение информации – лишь точка отсчета знания. Информация имеет ценность лишь тогда, когда применяется в контексте уже имеющихся знаний. Информация считается бесполезной, если ее нельзя синтезировать и интегрировать, вывести на уровень осознания, на контекст понимания. Отсюда делается важный вывод: знания – не на странице текста, а в мозгу читателя. Мощной силой для развития мыслительной деятельности является вопрос, заданный человеку извне или рожденный в нем самом.

Наиболее полно систему стратегий и технологий формирования критического мышления развивает на российской почве И.О.Загашев – ученый из СПбГУ. Он сумел американскую педагогическую систему соединить с отечественным опытом. Обучение детей и взрослых мыслительным умениям он распространил и на библиотечное дело, внес ее в теорию и практику чтения. Неслучайно на страницах газеты «Библиотека в школе», начиная с №17 за 2004 год, он вел заочный курс повышения квалификации библиотекарей по теме «Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательные технологии развития критического мышления средствами чтения и письма». Центральное место в этой системе он отводит технике и типологии вопросов, побуждающих к активной мыслительной деятельности и объективации ее в диалоге.

Он считает ошибочной (автор данной статьи разделяет его мнение) тенденцию современного отечественного образования, тяготеющую к формальному, закрытому, типу вопросов (Что, Кто, Где, Когда, Сколько и др.), требующих ответа в одно слово или простое предложение. Они основаны на запоминании фактов и фрагментов предметного содержания текстов. К ним, например, тяготеет Единый государственный экзамен тестового характера. Этот тип вопросов мы встречаем в таких телевизионных передачах, как «Поле чудес», «Как стать миллионером?» и др. В библиотечной сфере по этому принципу часто разрабатываются викторины, кроссворды. Эти интеллектуальные состязания, ориентированные на размышление, превращаются лишь в проверку памяти их участников. В последние годы увлечение подобной фактографией стало повальным, и более всего – в детских библиотеках.

Тип открытых вопросов, направленных на развитие самостоятельного мышления учащихся, а в нашем случае – на развитие читателя, Загашев дифференцирует следующим образом. Он выделяет в них вопросы «на перевод», требующие трансформации текстовой информации в другую форму. К ним можно отнести вопросы типа: «Как вы себе представляете?», «Можно ли это изобразить графически или иным способом?». Они побуждают перестраивать содержание текста в другие – зрительные, слуховые, осязательные образы. Предлагаемые вопросы ориентированы на активизацию воображения читателя. За вопросом «на перевод» в концепции ученого следует вопрос «на интерпретацию». Он требует связей между идеями, фактами, определениями или ценностями («Почему?», «Какова причина, на ваш взгляд?»). Следующей разновидностью вопросов Загашев считает вопросы «на применение» полученной из текста информации («Как информация, содержащаяся в тексте, может быть использована в жизни?», «Применимо ли содержание прочитанной книги к реальной действительности?» и др.). В разработанном автором перечне вопросов, нацеленных на развитие мыслительной деятельности читателей, очень важным является вопрос «на синтез». Он связан с творческим решением проблем на основе оригинального мышления и предполагает альтернативные сценарии («Что могло бы быть, если бы...?»). Итоговым вопросом о прочитанном является вопрос «на оценку», т.е. на суждение о состоятельности или несостоятельности текста, об удаче или неудаче его автора, о личной системе взглядов читателя. Такого рода диалоги, включающие предложенные варианты открытых вопросов, превращаются в обсуждения или дискуссии. Они обогащают словарный запас его участников, подводят их к мысли, что фактическая информация лишь начало знания, а не его результат. Чтобы информация стала подлинным знанием, ее надо анализировать, оценивать, интегрировать и использовать.

В концепции Загашева обращает на себя внимание еще одна классификация вопросов, развивающих критическое мышление, и распространяемая им на чтение и библиотеку. Ее основанием служат так называемые «фазы чтения», названные автором «фаза вызова», «смысловая», «рефлексии». В нашей библиотечной лексике эти три фазы соответственно принято называть «мотивационная», «фаза чтения», «результативная». Для регуляции каждой фазы, ее активизации и изучения, применяется своя система вопросов. Так, в первой фазе, в которой идет настрой на чтение, на возбуждение интереса и реконструкции предыдущих знаний, естественны вопросы, касающиеся опыта читателя, его потребностей, ожиданий и целей чтения. Назначение этого типа вопросов – выяснить наличный уровень информированности читателя, его читательской

компетентности, уточнить актуальные потребности, что открывает библиотекарю возможность рекомендовать наиболее подходящую для данного читателя литературу.

«Фаза рефлексии» - итоговая фаза чтения. Она создает условия для диалога с читателем на материале прочитанного текста, для обмена мнениями, перевода их в новое качество. Это может быть беседа о прочитанном, состоящая из нескольких вопросов-ответов. Итоговой фазой чтения может стать и обсуждение, предполагающее продуманную систему проблемных вопросов в их логической последовательности, или дискуссия, если содержание текста вызывает противоречивые, а подчас полярные точки зрения. К итоговой фазе можно отнести и литературные игры, построенные на материале одной или нескольких прочитанных книг и включающие в свой состав разнообразные вопросы и задания. (Подробнее см. в следующем разделе)

Особого разговора о возможности использования вопросов применительно к чтению заслуживает «смысловая» фаза – фаза непосредственного контакта человека с текстом. Эта фаза скрыта от внешнего наблюдения и изучения. На интимный процесс восприятия текста влиять трудно. Однако когда речь идет о развитии критического мышления, то и здесь возможны вопросы. Их цель – помочь читателям установить диалог с читаемым текстом, развить умение продуктивно работать с книгой. Для этого в проекте «критическое мышление» используется прием так называемого инсерта, т.е. определенной системы пометок для отслеживания читателем собственного понимания текста. Среди пометок есть «галочка», означающая: «Я это уже знаю». Знак «плюс» говорит о том, что данная информация для читателя является новой. «Минус» - когда читаемое противоречит имеющемуся знанию. Знак вопроса означает, что человек не понял эту мысль. Восклицательный - указывает, что данный аспект текста чрезвычайно интересен, и к нему еще надо вернуться. Анализ сделанных пометок, раскрывающих процесс мыслительной деятельности человека в ходе чтения, дает возможность судить о том, в какой мере читаемый текст был доступен и интересен читателю.

Другой способ побуждения читателя к диалогу с текстом авторы технологии критического мышления называют «Таблица-синтез». В этой таблице, заполняемой читателем, предусматриваются три вопроса. Первый: «Какие моменты текста были для меня ключевыми?». Второй: «На чем остановилось мое внимание?». Третий: «Почему именно на этом остановилось внимание именно у меня?». Оба названные метода – инсерт и таблица-синтез - объективируют читательскую рефлексивность и могут быть использованы для отслеживания читателем собственного восприятия текста. Оба они выполняются письменно и являются опосредованным диалогом через систему заданий. Из методов прямого диалога предлагается « Чтение с остановками». Суть его в том, что выбранный руководителем для чтения вслух текст, предварительно делится на сегменты. На границе сегментов чтение прерывается и слушателям задается ряд вопросов типа: «Как вы предполагаете дальнейшее развитие сюжета?», «Какие вопросы возникли у вас на материале прочитанного фрагмента текста?», «Какие, на ваш взгляд, действия предпримет персонаж в данной ситуации?», «Если ситуацию изменить, чтобы могло произойти тогда?» и т.п. Надо сказать, что метод прерывания чтения вопросами для нашего отечественного обучения – не новинка. Его применяют на школьных уроках, он включен во многие методические пособия. Он используется и родителями в процессе семейных чтений. В одной из статей мы нашли характерный пример: Мама читает пятилетней дочке сказку. Прочитав определенную часть текста, мама спрашивает: Нравится ли тебе герой? Не напоминает ли он тебе кого-нибудь? Получив ответ от девочки, мама читает сказку дальше. Прочитав абзац с определенной сюжетной законченностью, мама опять задает вопросы, и так до конца текста. Интерактивность сопровождает весь процесс чтения. Этот метод помогает матери проверить, понимает ли дочь содержание текста, как осмысливается ею происходящие события, как они увязываются в ее сознании с опытом собственных знаний. При всей привлекательности этого метода отношение к нему специалистов неоднозначное. К его позитивным сторонам надо отнести активизацию восприятия, развитие проективного мышления и способности мыслить вопросами. Негативными последствиями такого метода является нарушение целостности восприятия текста и сосредоточенности внимания, снижение напряженности собственной мысли слушателя, что характерно для полноценного восприятия любого текста.

Мы думаем, что более эффективно можно влиять на сам процесс чтения, используя для этого фазу, предшествующую чтению. Здесь могут быть применимы нацеливающие на активность восприятия вопросы и советы: обратить внимание на те или иные стороны читаемого текста, на степень соответствия названия текста его содержанию, на логичность концовки, на новизну стиля и т.п. Для этой же цели российские библиотекарки используют иногда «Книжные закладки», содержащие вопросы к читателю той или иной книги,

особенно, когда речь идет о книжной новинке. Приняты в библиотечной деятельности и выставки, в названии которых содержится вопрос. Все сказанное имеет отношение к вопросам, задаваемым читателю извне. В развитии критического мышления не малое значение придается и собственным вопросам читателя, возникающим у него в связи с чтением. Предполагается, что человек умеющий мыслить, умеет и задавать вопросы. В этом случае библиотекари интересуются – не возникли ли у читателя какие-либо вопросы в ходе чтения, не может ли он предложить свой вопрос для коллективного обсуждения прочитанной им книги. Некоторые библиотеки устраивают конкурс читательских вопросов и используют их при организации книжных выставок с указанием авторов предложенных вопросов.

Вопросы, возникающие у читателей в связи с прочитанным текстом, некоторые специалисты рассматривают как индикатор уровня читательского развития. Так, петербургский исследователь Г.О.Гинзбург, сотрудник библиотеки Эрмитажа, изучая характер вопросов у 11-13-летних читателей научно-познавательных книг по астрономии, ранжировала их вопросы по степени сложности. Она установила, что репродуктивные вопросы чаще всего возникают у начинающих читателей. Если им попадает что-либо непонятное в тексте, они пропускают его, не пытаясь выяснить трудное. Задаваемые ими вопросы не связаны с осмыслением содержания книги, а лишь отражают их удивление, вызванное узнаванием чего-то неожиданного для них, поразившее воображение. Подростки, которым уже знаком изучаемый предмет, идут в своих вопросах дальше. В процессе осмысления содержания книги они соотносят воспринимаемую информацию со своими знаниями, опытом, у них неизбежно возникают вопросы, вызванные столкновениями новых и прежних знаний. Если у первой категории читателей вопросы обычно начинаются со слов «Что», «Где», «Когда», «Сколько», то у второй – они чаще всего начинаются со слов «Почему», «Зачем», «Каким образом», то есть с выяснения причины и цели происходящего. Столкновение с непонятным материалом побуждает этих читателей искать ответы на свои вопросы в других книгах. Самыми любознательными оказались подростки третьей группы, чьи вопросы выходят за рамки восприятия информации. Их интересует уже существенные связи явлений. Они спрашивают, например, «Откуда взяли такие расчеты?», «Как это можно доказать?», «На основании чего так считают?». Жажда ясности побуждает читателей обращаться к разным источникам, помогающим разгадать неизвестное. Пытливость ума, выраженная в вопросах, заставляет читателей быть внимательными к примечаниям авторов, к предлагаемым творческим заданиям. Они используют вспомогательный материал книг (таблицы, карты, схемы, чертежи), разыскивают объяснение непонятных им терминов в словарях и справочниках. Читатели этой группы испытывают потребность в читательском общении. Им самим интересно задать вопросы другим, будить у присутствующих интерес к исследуемому вопросу, давать толчок к действиям поискового характера. В читательских клубах, играх, дискуссиях, обсуждениях они вносят элементы творческого подхода к тексту, нацеливают на преобразование читаемого материала и практическое его использование. Как видим, характер вопросов читателей прямо связывается с активностью и глубиной восприятия текста, с продуктивным мышлением читателя.

Если вопрос читателя к тексту свидетельствует об уровне его читательской зрелости, то вопрос библиотекаря к читателю проявляет его профессионализм. Пословицу: «Скажи, какой вопрос ты ставишь, и я скажу, кто ты» можно распространить на того и другого. Неумение библиотекарей задавать вопросы, в чем многие из них признаются, говорит о слабой профессиональной подготовке и читательской квалификации. Возникает необходимость разработки специальных технологий по обучению библиотекарей данным основам библиотечного общения. В этой связи курс Загашева для школьных библиотекарей – весьма актуален.

Говоря о роли вопросов в библиотечном общении, нельзя обойти их применения в диагностических методиках. Массовые опросы читателей с целью изучения тех или иных проблем чтения, предполагают определенную систему закрытых, открытых и комплексных вопросов. В зависимости от уровня предполагаемых реципиентов, вопросы дополняются пояснениями. Если речь идет об исследовании детского чтения, то вопросы часто ставятся в игровой форме, или сопровождаются рисунками. Стандартизированные вопросы используются и в распространенном нынче методе тестирования. В этом случае они имеют определенную шкалу значений и заканчиваются резюме. Тесты позволяют с определенной вероятностью определить актуальный уровень читательского развития и охарактеризовать его.

Таким образом, мы видим, что функция и назначение вопроса в библиотечном общении разнообразны. Он органично включен в сам ход взаимоотношения читателя с книгой и в процесс библиотечной работы. Он активизирует, организует и углубляет восприятие текста, налаживает взаимоотношения библиотека-

ря и читателя, провоцирует мыслительную деятельность человека, непосредственно включается в процедуру изучения читателей. Его можно рассматривать как показатель качества чтения и основу личностного и профессионального диалога библиотекаря с читателем.

Если вернуться к критическому мышлению, как его понимают нынешние специалисты, взявшее за образец американскую модель чтения, то при всей его ценности, связанной с развитием мыслительной деятельности человека, тревожит в нем сугубо технологический подход к читательской деятельности, стремление свести его к жесткому алгоритму. Вызывает сомнение попытка распространить эту концепцию на чтение художественной литературы, предполагающее эмоциональную отзывчивость читателя. Как известно, искусство слова способно регулировать внутренний мир человека и его поведение не только на мыслительном уровне. В его восприятии активно задействовано правое полушарие мозга, ведающее сопереживанием и ассоциативным мышлением. Этот личностный субъективный аспект не поддается схеме.

Библиотечная методика, как известно, не регламентирована стандартами, и в этом ее преимущество перед обучающими технологиями. Ориентированная на индивидуальное и групповое общение с читателями, она тем и отличается от учебной, что в своих лучших образцах следует «личностному смыслу» чтения. Она опирается на текст книги, личную позицию библиотекаря и индивидуальное восприятие читателя. Опытный библиотекарь, ценя свободу читателя быть в библиотеке самим собой и трактовать прочитанное в меру своего развития, умело поставленными вопросами, вовлекает читателя в сложную жизнь, изображенную писателем и поддерживает его стремление к самораскрытию и независимому мышлению. Библиотекарь спрашивает и тем самым побуждает и читателя задавать вопросы, возникает свободный, непринужденный стиль общения – импровизированный задушевный и взаимообогащающий разговор читающих, интересных друг для друга людей. Это преимущество особенно важно осознать сейчас, когда мысль о гуманизации информационных отношений все более завоевывает умы людей во всем мире, когда вопрос о библиотеке как центре человеческого общения встает на повестку дня таких организаций, как Юнеско и ИФЛА..

3.9. От игры к чтению, от чтения – к игре.

Библиотечную педагогику, ориентированную на саморазвитие и самораскрытие ребенка, трудно представить без использования игры. Иногда сам текст читаемой книги играет с ребенком. Об этом говорят, например, разделы книги «Классики: лучшие стихи современных детских писателей», Среди них: «Размышлялки», «Удивлялки», «Шалилки», «Шпаргалочки», «Игралочки». Игра - в природе ребенка, а значит и в природе не только детской книги, но и библиотечной работы с детьми. Неслучайно, рассмотрев роль метафоры, ее переносное и инновационное значение для обновления системы взаимодействия с читателем, библиотеквед С.Г.Матлина в своей книге «Публичная библиотека: пути инновационного развития» органично перешла к понятию «Игра». Автор показала, что метафора и игра находятся в одном смысловом ряду. Отсюда тенденция: «формировать образ любой библиотеки как целенаправленно создаваемое игровое поле». Если эта тенденция наблюдается применительно к библиотекам для взрослых, то библиотекам для детей она присуща тем более.

Существует множество определений понятия «Игра». Мы остановимся на том, какое наиболее приближено к педагогическим и воспитательным направлениям библиотечной работы с детьми. Его дал известный специалист в области социальных коммуникаций, профессор А.В.Соколов. «Игра есть творческое (продуктивное) духовное общение независимых субъектов, осуществляемое в рамках добровольно принятых ими условных правил и обладающее этической и эстетической привлекательностью». Применительно к библиотечным играм в данном определении надо сделать уточнение: условные правила, которые принимает участник игры, устанавливает не сам ребенок, а разработчик игры или ее ведущий. Определение А.В.Соколова взяла за основу исследователь игрового начала в библиотечной работе с детьми доцент Самарского института культуры и искусств Н.П.Опарина. В своем учебно-методическом пособии «Литературные игры в детской библиотеке» (2007) она дала максимально полный перечень названий литературных игр, их функций и видов, используемых в библиотечной работе с детьми. Надо согласиться с ее суждением: «Ребенок был бы безнадежно оторван от социума, не будь игры, где он приобретает не только умения и знания, но и систему ценностей, навыки общения, развивает механизм творческого сознания». Придерживаясь классификации игровой деятельности, разработанной С.А.Шмаковым, Н.П.Опарина рассмотрела физические, психологические, интеллектуально-творческие, социальные и комплексные игры. К социальным играм она отнесла сюжетно-ролевые: подражательные, режиссерские, игры-драматизации, игры-грёзы, имитационные,

деловые и другие. Без игр не обходятся сценарии литературных праздников, презентации книг, литературных вечеров и иных комплексных культурно-досуговых мероприятий. Играм в детской аудитории посвящены отдельные периодические издания, такие как «Книжки, нотки и игрушки для Катюшки и Андрюшки», «Игра и дети», «Читаем, учимся, играем». Можно найти игры для детей и в журнале «Игровая библиотека». Много сценариев игр печатается на страницах журналов «Школьная библиотека», «Читайка», «Семейное чтение». Библиограф и специалист по детским праздникам, создатель «Праздничной энциклопедии школьного библиотекаря» (2003) Г.Н.Тубельская привела в этой и других своих книгах о праздниках массу игр, связанных с книгой и чтением в семье, школе, библиотеке. Следует отметить факт создания в Самарской областной детской библиотеке специального литературно-игрового семейного салона «ЛИС», целиком специализирующего на создании и реализации библиотечных игр самого разного типа, с включением в состав игры не только литературного материала, но и музыки, танца, песни.

Наблюдения психологов показывают, что современные дети перестали играть в игры, основанные на фантазии и перевоплощении. Эта форма игровой активности, в которой дети сами авторы, режиссеры и исполнители, уходит из их жизни. Ранняя рационализация дошкольного детства (подготовка к школе, обучение технике чтения) исключила игру из занятий детей. В этой связи роль библиотеки как игрового поля для ребенка приобретает особое значение. Неслучайно, другой специалист по библиотечным играм, адресованным детям, - доцент Челябинской академии культуры Н.К.Сафонова (она же сотрудник ЦГДБ им.А.М.Горького) назвала свою статью об этой проблеме, помещенной в сборнике «Растим читателя - творца» (2009), метафорически: «Выиграть» читателя», т.е. насытить ребенка игрой и с ее помощью вырастить творческого читателя.

Важно отметить, что Н.К.Сафонова разделила игры, проводимые в библиотеке на две категории. К первой отнесла подвижные и настольные, индивидуальные и групповые, деловые и творческие, какие можно проводить и вне стен библиотеки. Ко второй - игры собственно библиотечные (Сафонова Н.К. Игры в детской библиотеке: теории, методика, библиотечная практика. Челябинск.-2006.- 58 с.) На них мы и остановимся. В основе библиотечной игры всегда книга, читательская деятельность и библиотека. Цель библиотечных игр, как она считает, - развитие культурной грамотности ребенка, формирование и углубление базовых читательских умений и навыков. Вершиной достижений является формирование творческих импульсов для жизнестворчества читателя, обогащение его ресурсами, позволяющими ему при любых темпах бытия жить духовной жизнью, воспринимать и чувствовать поэзию жизни.

Среди игр, разработанных Н.К.Сафоновой обращают на себя внимание особого рода викторины, названные «викторины-салат». Надо сказать, что викторины – самая популярная библиотечная игра. Эту вопросно-ответную игру, сопровождаемую конкурсами, любят дети. Всякому хочется стать знатоком-победителем. На основе викторин проходят телевизионные игры «Самый умный», «К доске», «Своя игра». Много вопросов викторинного типа предлагается и в интеллектуальном-шоу «Умники и умницы». Викторины в библиотеке используются как в качестве самостоятельной игры, так и составной частью комплексных библиотечных мероприятий. При всем положительном отношении к викторинам, надо сказать, что их функция больше контролирующая знания детей, чем развивающая. Творческий потенциал их не столь велик. «Викторина-салат» в этом отношении несет в себе развивающее начало. Строясь на читательском багаже, эта игра предлагает не только вспомнить то или иное произведение, назвать его, но и суметь по определенным сюжетным ходам, по стилистике, отделить одно произведение от другого. Н.К.Сафонова строит эти игры на материале сказок и называет их «Салат из сказок». «Ингредиентами» являются кусочки сказок, входящих в круг чтения детей определенного возраста. Из кусочков сказок автор игры создает новую сказку. Задача игроков суметь распознать в структуре придуманной сказки составные части знакомых сказок. Ориентирами являются детали, имена, сюжетные повороты. Здесь работает не только память ребенка, но и его мышление, проверяются не только знания, но и глубина прочтения. «Салат» ведет ребенка к перечитыванию сказок, включенных в игру, и несет в себе развивающее начало.

.Необычная викторина придумана библиотекарями ЦГДБ им. А.С.Пушкина в Петербурге. Она называется «Литературные герои разных стран». Викторина представляет собой литературный маршрут, соединяющий вопросы на знание героев с местом их «рождения». Участникам игры предлагается по имени героя (например, Пиноккио, Золушка, Дюймовочка и др.) угадать страну, где он родился. Другой вариант – назы-

вается страна и в нее требуется поселить рожденных там героев, а заодно вспомнить автора и название книги. Библиотечный смысл ее состоит в том, чтобы обратить внимание детей на переводную литературу.

Но вернемся к опыту Н.К.Сафоновой. Особое внимание в своей книге она уделила «неторопливым» играм, разработанным в формате игрового буклета. Эта игровая форма, как выявила Н.К.Сафонова, стала разрабатываться у нас в 90-е годы вместе с появлением в библиотеках полиграфической и множительной техники. Проведение игр в форме буклета имеет ряд особенностей. Назовем их:

1. Буклет создает возможность для персонифицированного общения. Буклет выдается на руки читателю, пожелавшему принять участие в игре. Игра определяет читателю меру и порядок своих усилий, свой режим работы, форму предъявления результатов, позволяет читателю реализовать свой личностный потенциал.

2. Он увеличивает шансы ребенка на игровую успешность: у ребенка есть время подумать. Он чувствует себя максимально свободным, имеет возможность опереться на совет взрослых, что способствует укреплению его интеллектуальных и творческих потенциалов.

3. В игре очень сильно выражено авторское начало составителя буклета и самого читателя.

4. Буклет – это дистанционная игра, растянутая во времени. Нешаблонность, оригинальность и увлекательность игрового задания способны долго удерживать внимание читателя.

5. Каждое задание – плод творческих поисков и усилий автора буклета, что делает правомерным предложение читателю от собственного имени. Создаются «нити лирического натяжения» между автором и читателем.

6. Игра строится на личном читательском опыте ребенка и может иметь разную целевую установку. Например: провоцировать продвижение ребенка в книжных ресурсах (Летнее чтение), стимулировать перечитывание, предлагать игровые идеи для творческой разработки и реализации. Игра имеет гибкую возрастную адресацию и нацелена на возраст читателя.

Творческие задания в буклетах по своей сложности носят ступенчатый характер: от более простых, к более сложным. Более простым является задание на фантазирование. Например, придумать свою модель «кашехода» для обитателей сказки «Горшочек каши», оказавшихся в ситуации уличного кашеизвержения, которое так смешит и восхищает маленьких читателей. Более сложные задания связаны со словом как главным конструктором художественного текста. Они обращают внимание читателя на специфику художественного текста и предлагают попробовать самим его сконструировать на предложенные темы. Еще большей сложности разработаны задания на интерпретацию художественных образов, требующие от читателя аргументированного рассуждения.

Взять, например, игровой буклет для учащихся 9-14 лет «Ученик сказочника» разработанный к юбилею Г.-Х.Андерсена. Он построен на трех уровнях сложности, названных «искалки», «рассуждалки» и «сочинялки». В заданиях первой сложности требуется найти в тексте сказок Андерсена тот или иной факт или сюжетный ход. Для «рассуждалок» задания строятся на интерпретации поведения персонажей, на определении смысла той или иной сказки. «Сочинялкам» предлагается развить сюжет сказки, дополнить ее своими придумками. Выполнять задания читатели могут в разных формах: тетрадь, альбом, папка, дискета, компьютерный диск.

Игровые буклеты, разработанные Н.К.Сафоновой, трудозатратные как для библиотекаря, так и для читателя. Важной составной частью игры является ее завершающая встреча. Именно здесь подытоживаются смыслы проделанной работы, отмечаются творческие находки каждого участника. По выполненным работам изучается восприятие читателей, ценностные приоритеты детей. Данная игра рассчитана не на массового, а на элитного читателя. Автор разработки игры отмечает, что такой читатель очень нужен в наши дни: он наиболее действенный и убедительный передатчик читательской культуры в детской среде.

Многие игры, разработанные Н.К.Сафоновой и другими сотрудниками Центральной городской библиотеки им. А.М.Горького, носят комплексный характер. Некоторые формы из комплексных игр стали своеобразной классикой. Среди них «Кругосветное путешествие», «Книготека», «Бюро литературного туризма», «Ноев ковчег, или Книгопанорама двух тысячелетий», «Путешествие в Линдгренаду» и др. Ряд этих

игр требует применения компьютерных технологий. Комплексные игры становятся хорошей профессиональной школой для библиотекарей, они требуют от них глубокого погружения в материал, изучения всех связей и опосредований, поиска путей и способов реализации художественных находок и идей. Важно отметить, об этом говорят сами сотрудники библиотеки, что читатели, выросшие на комплексных играх буклетного формата, сами становятся ресурсом библиотеки, так как в них пробуждается потребность трансляции своего читательского опыта другим посетителям библиотеки.

Разновидностью библиотечных игр являются библиографические игры. Теоретик библиографических игр для детей – известный библиограф Г.С.Ганзикова - относит их к классу дидактических, создаваемых в целях обучения и воспитания детей. О самой дидактической задаче знает только разработчик игры и ведущий. Что касается детей – для них это игра, а значит удовольствие, развлечение и радость. Увлечение игрой мобилизует интеллектуальные силы ребенка, развивает подвижность и гибкость ума, а наличие занимательности облегчает выполнение задачи, направленной на поиск и нахождение нужной информации. Игра помогает ребенку усвоить алгоритм поиска информации в СБА библиотеки, повторить полученные знания в системе, в новых связях, что содействует более глубокому усвоению материала, повышению уровня библиографической грамотности. Библиографические игры, как и любые дидактические, в самой себе имеют контролирующее начало, которое помогает ребенку проверять успешность своих действий.

Одним из видов библиографических игр являются настольные игры (Ганзикова Г.С. Настольные библиографические игры в инновационной деятельности библиотекарей //Школьная библиотека,-2006.- №3. – С.23-39) К ним относятся библиографические викторины, библиографическое лото, библиографическое домино, конкурсы, кроссворды и другие игры. Одной из разновидностей библиографических настольных игр являются игры-путешествия. Этот тип игры часто называют «бродилками». Игра требует компании игроков, разноцветных фишек и игрового поля с картинками и дорожками, на которых стоят в кружочках цифры, а путь вперед или назад указывают стрелки. За каждой цифрой скрывается вопрос. Перечень нумерованных вопросов, нацеленных на поисковую деятельность ребенка, находится у ведущего. Эта игра не надоедает детям, ибо несет в себе элемент открытий, тайн, секрета и радости от чувства удачи.

Расскажем об игре для детей младшего школьного возраста «За золотым ключиком», придуманной студенткой-дипломницей ПГИИК Т. Здебской и взятой Г.С.Ганзиковой для примера. Материал для игры построен на известном ребенку художественном произведении А. Толстого. Вот обращение к участникам игры, которое многое объясняет в ней: «Ты знаешь сказку А.Толстого «Золотой ключик или приключения Буратино»? Тебе, наверняка, нравится главный герой. Помоги ему дойти до таинственной двери, за которой хранится золотой ключик. Предстоит много испытаний. Но у тебя будет помощник – необыкновенная книга «Почемучка». Она подскажет правильные ответы». На игровом поле изображен маршрут, ведущий от эпизода к эпизоду сказки. Вот надпись на одном из рисунков: «Лиса Алиса и Кот Базилио хотят обмануть Буратино. Помоги справиться с ними. Для этого по правилам игры на карточке с таким же рисунком нужно выбрать любой из вопросов («Какой зверь самый быстрый на свете»? «Какой зверь самый маленький на свете»? «Какой зверь самый хитрый на свете»?) и ответить на него, пользуясь энциклопедией «Почемучка». Если играющий не ответит, пропускает два хода. Специфика этой и других библиографических игр состоит в том, что они требуют не столько готового ответа, сколько правильного пути его нахождения. В игре происходит самообучение, которое ведет к преобразованию знаний в умения, а умений – в навыки.

В своем спецкурсе «Инновационная библиографическая деятельность» Г.С.Ганзиковав целый цикл занятий посвятила библиографическим играм. Большой опыт таких игр накоплен в Кировской областной детской библиотеке им. А.С.Грина, в Пермской краевой детской библиотеке им. Л.Кужьмина.

Говоря о применении игр в библиотеках, работающих с детьми, нельзя пройти мимо опыта Централизованной библиотечной системы г. Златоуста, о котором рассказала зав. сектором библиотеки-филиала № 5 «Поиск» Н.А. Красильникова в статье «Современная педагогическая игротехника как средство читательского развития детей и молодежи в условиях библиотеки» («Библиотека: инновационное пространство чтения детей и молодежи: Сборник материалов межрегиональной школы инноватики. Челябинск, 2009, с. 39-46) Эта библиотека в конкурсе «Свершения и мечты молодых библиотекарей» была отмечена дипломом «За глубину разработки проблемы» отраженной в их методическом пособии «Новые педагогические технологии в библиотечной практике: материалы из опыта работы с юношеством». Любимый жанр игр в этой библиотеке – ролевые игры, используемые в качестве средства творческого развития читателей. Так в игре «Кафе

«Бродячая собака: век спустя» каждая группа читателей представляет одно из литературных направлений Серебряного века. Символисты, акмеисты и футуристы должны назвать «свои» имена, представить программу, прочитать стихи. В этом им помогают книги и специально заготовленные материалы. Ролевая игра «Кто мы, славяне?» предполагает временное превращение аудитории в древнеславянских богов или обычного древнеславянского человека, рассказывающего об обычаях наших предков. Во время интерактивной игры «Злато...уст, Злато...рук, Злато...дел» участники разгадывали, какое отношение к Златоусту имеет изображение северного сияния, макет самолета, изображение авиационной пушки Волкова-Ярцева и др.

Используются в библиотеке «Поиск» и западные игровые технологии. Среди них «Шесть шляп мышления». Эта технология предлагает над любой проблемой поразмыслить шестью различными способами, подойти к ее решению с разных сторон. Применяется эта технология при обсуждении литературных произведений. Изобилие игр, применяемых в библиотеке «Поиск» носит не хаотичный характер. Каждая игра вписывается в ту или иную стратегию, на которую направлена деятельность библиотеки в тот или иной период времени. Библиотека стремится, чтобы все мероприятия, проводимые в ней, были интересными, необычными, активными и умными, а главное – развивающими детей.

Особо остановлюсь на театрализованных играх, построенных на литературном материале и основанных на развитии способности детей к перевоплощению, требующему глубокого творческого прочтения произведения. Для примера приведу опыт ЦГДБ города Трехгорного Челябинской области. Эта библиотека позиционирует себя как центр развития творческой читательской деятельности, реализуемой в форме «Детского театра книжных представлений». Сцена для ребенка в этой библиотеке становится местом самовыражения и самоутверждения. В театре работают две студии. Одна для младшего школьного возраста - «Бусинка», другая для подростков, названная «Креатив». Главной формой сценических постановок является игра-спектакль, которая представляет собой особую сюжетную игру по мотивам одного или нескольких произведений, интересных и зрителям и актерам. Во время игры-спектакля литературные герои проводят викторины со зрителями по детским книгам, ритмические паузы для отдыха, загадывают загадки, то есть зрители становятся одновременно и участниками представления. Ребенок-зритель, став участником игры-спектакля, учится проявлять свою читательскую инициативу в ходе представления, выполнять задания героев, высказывать свое мнение и отношение к происходящему. Спектакль вызывает часто желание зрителей прочитать книгу, по которой поставлен спектакль. А актеров ставит в необходимость не только прочитать произведение, но и неоднократно перечитать его, чтобы создать сценический образ. Во время обсуждения будущего спектакля не остаются без внимания детали, которые подметили дети, их наблюдения, открытия, которые они сделали во время чтения произведения. Создание театра, который стал лауреатом Международного конкурса детского и юношеского творчества «Будущее планеты» (2008), потребовало от библиотекарей освоения театральной педагогики и побудило к активному самообразованию в этой области. Вместе с этим, вырос и педагогический уровень библиотечной деятельности и профессионализм библиотекарей в целом. А для читателей «игра-спектакль» явился школой читательского мастерства. Творчески обогатились и те, и другие.

Заслуживает внимания библиотекарей, стремящихся к развитию творческого восприятия детей, игра, разработанная М.К.Ковалевой – учительницей сельской школы Ленинградской области – годная для использования в библиотеке. Алгоритм этой игры: слушаю - чувствую - осознаю - выражаю в общении с другими. Дети садятся в круг, чтобы видеть лица и глаза друг друга и слушают поэтические строки лирического стихотворения. И далее по очереди «движением по кругу» делятся своими впечатлениями об услышанном, каждый следующий должен повторить высказывание предыдущего слушателя и высказать свое собственное мнение. Проговаривая фразу предыдущего, они открывают путь к пониманию другого. Вот, например, как увидели поэта Бориса Пастернака по его стихотворению «Снег идет» подростки, участники игры-разговора:

- Я увидел поэта очень одиноким...
- Андрей увидел в этом стихотворении поэта одиноким, а мне он кажется немного грустным...
- Наташа представляет поэта грустным, а я думаю, что здесь звучит радость, ведь от снега светло и радостно...
- Я согласен с Настей, что в строчках стихотворения звучит радость, но больше здесь удивления и какой-то озорной улыбки – «с видом чудака».

По такому же принципу идет разговор дальше: «что я вижу», «что я слышу», «что я чувствую», «что я вспоминаю». Таким образом стихотворение не заканчивается на последней строчке. Оно продолжается в мыслях и чувствах читателей-слушателей, в их общении, творчестве.

И еще об одной игре, всецело направленной на углубленное, творческое чтение подростков, уместно рассказать. Это разработанная нами игра «Путешествие в глубь строки». Цель ее на примере конкретного художественного произведения показать детям его богатство и глубину, содействовать развитию читательской культуры. Игра организована в виде путешествия по произведению. Каждая остановка маршрута – это новое качество восприятия прочитанного, движение к вершине читательского мастерства.

Остановка первая: «Залив созерцания», направлена на развитие образного мышления ребенка. (Как представляет читатель тот или иной эпизод произведения, какие картины предстают перед глазами, что нарисовал бы читатель, если бы был художником).

Остановка вторая: «Бухта радости и светлой печали» - ориентирована на эмоциональную реакцию читателя (Какой момент в книге показался наиболее светлым и радостным, какой заставил грустить, что вызвало смех или улыбку).

Остановка третья: «Мыс проникновения» нацелена на развитие внимания к внутреннему миру персонажа (Высказать соображения: почему герой действовал так, а не иначе, почему у него возникли такие мысли и чувства, а не другие, проникнуть в его мотивы поведения)

Всего на пути движения в глубь произведения читатель делает девять остановок, минуя «Бухту важных мелочей», «Утес творчества и фантазий», «Айзберг», подплывая к «Проливу воспоминаний», останавливаясь на «Рифе самопознания», он завершает маршрут на остановке «Земля сущности», где подводятся главный итог путешествия – ответ на вопрос: О чем же это произведение, почему оно так названо, чем оно отличается от всех других, знакомых участникам игры. По результатам игры возможны номинации: читатель-фантазер, читатель-психолог, читатель-мыслитель и др.

В приобщении детей к книге большое значение наряду с играми имеют **конкурсы**, участвовать в которых нынешним детям очень нравится. Трудно найти сегодня библиотеку, работающую с детьми, которая бы не объявляла конкурсы, направленные на активизацию чтения. Иногда эти конкурсы приобретают все-российский характер, каким, например, стал конкурс «100 сказок о книге и чтении», инициированный Русской школьной библиотечной ассоциацией. Итоги конкурса, разработанного профессором Ю.Н.Столяровым, превзошли самые оптимистические ожидания. В общей сложности прислано 1412 работ с рисунками, поделками, текстами отзывов. Конкурсом охвачено 70% территории России. Было подсчитано: конкурс привлек к чтению сказок несколько десятков тысяч детей и оставил в их сердцах положительный заряд. Подводя итоги конкурса Ю.Н.Столяров сказал: «В целом конкурс продемонстрировал, что возможности для привлечения детей к чтению имеются, важно только найти к ним соответствующий подход». Таким подходом и являются библиотечные игры и конкурсы.

Закончу разговор на эту тему цитатой из статьи С.Г.Матлиной «Игра как смыслообразующий феномен в библиотечной деятельности», помещенной в ее книге «Публичная библиотека: пути инновационного развития»: «Игра, в высоком смысле слова, - не антогонист серьезной, вдумчивой, кропотливой работы, вне которой ни одна библиотека существовать не может. Но она не позволяет библиотеке захлестнуть себя рутинной, будит фантазию, становится мощным импульсом творческого развития личности, и коллектива в целом».

3.10. Продукты читательского творчества и их воспитательное значение

Остановимся на некоторых продуктах читательского творчества, стимулируемых и используемых в условиях библиотеки, или в специально созданных творческих студиях и «мастерских».

Часто детям дошкольного и младшего школьного возраста предлагают сделать **рисунок** на тему прочитанного произведения. Это психологически обосновано тем, что словарный запас ребенка для передачи

чувств, настроений и мыслей невелик, как недостаточны и его языковые возможности. Поэтому рисование для детей до 10 лет является тем инструментом, который позволяет ему в доступной форме выразить гамму чувств и представлений, рожденных прочитанным. Превращая свои зрительные образы в рисунок, осмысляя свой опыт читательских впечатлений, ребенок создает объект заново, каким он видит и чувствует его сам. Не случайно, Л.Выготский назвал детский рисунок застывшей, изображенной речью. Анализируя детские рисунки, библиотекарю очень важно владеть критериями их оценки. Их ценность определяют не по тому, карандашом или красками они выполнены, мелкие они или крупные, реалистичные или символические, а по их образности, выразительности, самостоятельному исполнению, индивидуальному стилю. Задача взрослых нацеливать ребенка не на копирование красивых иллюстраций, не на рисование по «правилам» техники, композиции, цвета и т.п., а на выражение своих индивидуальных образов, рожденных в ходе чтения. Оценивая рисунки разных детей на одну и ту же книгу, библиотекарь должен исходить из того, как по-разному дети воплотили в рисунке одну и ту же сцену, как проявилась в рисунке личность ее автора, оригинальность замысла и решения.

Заведующая библиотекой Петербургского дворца творчества юных, рассказала нам, что ее сотрудницы, чтобы не ошибиться в оценке детских рисунков, прибегают к комментариям самих авторов. Вот, например, рисунок девочки 9 лет по повести Л.Чарской «Сибирочка». В ней мы видим зимний лес, глубокий снег, высокую ель. На ней привязан сверток – это закутанная в тулуп Сибирочка, спасаемая взрослыми от стаи волков. А под елью на снегу – поляна цветов, явно противоречащая лютному морозу. Как оценить рисунок? Если исходить из соответствия реальности, то это рисунок вызывает сомнения. Но, когда стал ясен замысел (его раскрыла сама автор рисунка), то все встало на свои места. Цветы на снегу, это выражение радости художницы, что Сибирочка будет спасена. Авторское раскрытие происходящего заставляет по-новому взглянуть на рисунок и оценить творческую находку девочки.

Разновидностью рисунков детей по следам прочитанного являются изготовленные читателями *книжные закладки, плакаты, макеты* книг. В этом отношении богатый опыт накоплен в отделе культурных программ ЦГДБ им. А.С.Пушкина. Библиотека не раз проводила конкурсы этих видов детской изопродукции на темы произведений петербургских писателей. На одной из книжных ярмарок в Манеже целый стенд был отведен еще не опубликованным книгам петербургских детских писателей. Дети, прочитав рукописи, предлагали свои варианты иллюстраций, суперобложек, макетов будущих книг. Некоторые проекты были приняты издательствами к исполнению. Такое же признание получили и многие плакаты на тему «Вверх по книжной лестнице», выполненные детьми разного возраста к Международному Дню Детской книги. Лучшие плакаты (их определили профессиональные художники, входившие в состав жюри) были использованы в издании настольного календаря.

Много можно сказать и о **литературном творчестве ребенка**, продиктованного впечатлениями от прочитанных книг. Опыт многих начинающих поэтов и прозаиков показывает, что первые импульсы к самостоятельному творчеству они получили в момент чтения. Неслучайно в поэтическом сборнике «Новые имена», изданном в 2002 году по результатам поэтического конкурса школьников Санкт-Петербурга, в рассказе о каждом из авторов присутствует упоминание о их любви к чтению. Чужая поэзия дает ребенку возможность заглянуть в глубину своей собственной души, уловить сложные, скрытые переживания, поднять их на уровень, где они могут быть хоть в какой-то степени осознаны и объективированы в слове. Вот что говорит один из пишущих подростков: «Стихи пишу тогда, когда душа переполнена какими-то событиями, впечатлениями, когда нельзя сказать обыкновенными словами, а можно лишь стихами». Такими сильными впечатлениями душа ребенка нередко обогащается в процессе захватывающего чтения конкретной книги или в результате знакомства с творчеством того или иного поэта в целом, поразившего воображение читателя. Так, в год 200-летия со дня рождения Пушкина, вышли в свет многие сборники детских стихов, посвященные его поэзии. Челябинские библиотекари предложили детям фантазийную ситуацию: подарить Пушкину на его день рождения альбом с их лирическими стихами. Приведем для примера отрывок из одного, написанного восьмиклассницей.

Сквозь тысячу гостей ко мне поэт подходит
И что-то говорит, и за руку берет,
Завороженный взгляд от глаз моих не сводит
И с просьбой написать альбом мне подает.

Душа моя горит, а за спиною – Муза.
 Я, робко сжав перо, пишу в его альбом.
 И рифмы спали с плеч тяжелым долгим грузом.
 Растаяв, полился рекой словесный ком...

Многие дети, написавшие стихи о Пушкине, объясняют свои стихотворные опыты именно чтением его поэзии.

Исследователь литературного творчества детей и подростков, психолог Е.Н.Корсунский еще в 1985 году выявил, что у тех детей, которые заявляют «Писать люблю, читать – нет», не долгов их поэтический путь. Их интерес к сочинительству, чаще всего кратковременен и случаен, лишен глубинной потребности. Однако путь от чтения к самостоятельному литературному творчеству не единственный. Противоположным является путь «от маленького писателя к большому читателю». Таким путем, например, ведет своих подопечных психолог О.Кабачек, побуждая их к написанию сказок. Выстраивая судьбу героя, условной реальности, соединяя героя с окружающим миром, придумывая сюжет, ребенок приходит к осознанию сущности литературного творчества. В такой ситуации взрослый берет на себя функцию «слушателя-редактора», который своими вопросами побуждает ребенка излагать историю связно, логично и интересно.

Душа читающего ребенка может излиться не только стихами, но и прозой. Она может найти претворение в читательском отзыве (о нем пойдет речь ниже), в письме, в дневниковой записи, в научном исследовании. У меня сохранилась вырезка из «Литературной газеты» за 1989 год, где рассказывается, как восьмиклассник одной из московских школ поразил крупнейшего исследователя творчества Гете Аникста тем, что самостоятельно сравнил переводы восьми вариантов трагедии «Фауст», выявив из них лучший. Критик признал высокую научную ценность проделанной школьником работы.

Литературное творчество, как известно, неразрывно связано с языковым развитием. В этой связи особую ценность имеет опыт Сланцевской районной детской библиотеки Ленинградской области, разработавшей программу развития у детей способности к альтернативному, независимому мышлению, к словесному самовыражению на основе приобретения образности, выразительности, яркости речи.

К литературному творчеству детей примыкает творчество библиографическое. Библиограф О.Л.Арзамасцева на конференции в Перми рассказала, как дети привлекаются к созданию рекомендательных указателей литературы не только как иллюстраторы, но и как авторы текстов. Они создают указатели в виде сказок, детективов, пьес, книжек-раскрасок. Так, в ЦБС города Мурманска появился сборник «Занимательные истории по библиографии, придуманные детьми и для детей». Авторы ее семиклассники одной из гимназий города. Среди историй обращает на себя внимание история о том «Как Библиография и Информатика подружались», «Откуда пришел каталог» и др.

Многие библиотеки взяли под свое покровительство талантливых детей, которые чаще всего оказываются и талантливыми читателями. Вот, например, что рассказывает директор Удмуртской республиканской библиотеки для детей и юношества Л.Мишкина в статье «Талант, раскройся»: «Пять лет назад в структуре нашей библиотеки появился отдел творческого развития личности. Библиотека стала своеобразной творческой лабораторией. Под ее крышей открылись кружки, студии, клубы, призванные приобщать детей к чтению и развивать их способности. Основными направлениями стали литературное, изобразительное, прикладное, народного творчества, артистическое». Автор статьи убеждена, что именно в детской библиотеке, куда дети приходят добровольно, и чувствуют себя раскрепощенно и уверенно, создается среда для свободного самовыражения ребенка, рождается атмосфера творчества и фантазии, проявляется одаренность детей.

Большое значение в деле стимулирования читательского творчества имеют специальные журналы, в которых дети публикуют свои произведения. Примером такого журнала может служить «Родничок», издаваемый в Пермской областной детской библиотеке им. Л.Кузьмина с 1996 года. Цель журнала – поддержка литературных и других художественно-творческих способностей детей, обеспечивающих их развитие. Издание содержит прозу, стихи, рисунки, музыкальные произведения и другие сочинения детей. Критерии отбора детских произведений – оригинальность, самостоятельность выполнения, отражение в них своего видения мира, особенностей восприятия, эстетическое своеобразие. Имеющаяся в журнале рубрика «Мастерская писателя» вводит юных авторов в творческий процесс создания литературных произведений. Боль-

шое значение в деле приобщения детей к художественному творчеству имеют создаваемые при библиотеках музеи писателей.

Остановимся еще на одном продукте читательского творчества – **театрализации**, неразрывно связанной с игрой ребенка. Игра, как известно, заложена в природе ребенка. Через игру он познает мир, учится вступать в общение с другими. Это обучение через действие, через взаимоотношение личности с компонентами окружения. В игре ребенка с самим собой возникает очень важное внутриличностное общение, в котором ребенок открывает себя и свои возможности. Игровое поведение как раз и лежит в основе театрализации. Она отвечает потребности ребенка в перевоплощении, в активном действии, в котором реализуются его знания, умения, впечатления. «Дети от природы актеры,- говорит Л.М.Белуза, директор Ставропольской КДБ им. Е.А.Екимцева - и работать с ними интересно. Они легко вживаются в сценарий, соединяя реальное и вымышленное в одно целое. Но главное, что в процессе такого творчества рождается «Нечто» и это «Нечто» в открытии личного смысла и ценности произведения, в самосознании, включении своего индивидуального опыта и фантазии в пространство книги».

Наиболее доступная форма театрализации в библиотеке – это **театр книги**. О нем мы говорили в разделе «От игры к чтению, от чтения – к игре». Скажем еще. Он возможен даже в условиях сельской библиотеки и не требует от руководителя режиссерского или актерского образования. В него включаются элементы инсценировок, мини-спектаклей, театрализованных действий. Представление о технологии подготовки инсценировок дает рассказ руководителя Театра книги, организованного при Детской библиотеке №5 города Перми. На специальных занятиях, предваряющих представление, дети учатся выразительному чтению, занимаются упражнениями для развития внимания, памяти, фантазии, воображения. Доминирует на занятиях работа над текстом. Его читают вслух сначала в целом, потом по ролям, пропускают через себя, обсуждают замысел, характеры героев, мотивы тех или иных поступков и действий. После этого дети учат текст и начинаются репетиции. Декорации и костюмы дети делают сами. Преимущество театрализации перед другими продуктами читательского творчества состоит в том, что она

- отвечает потребности ребенка в перевоплощении.
- побуждает к интенсивному, творческому чтению инсценируемого произведения.
- посредством заучивания наизусть текста роли стимулирует развитие памяти ребенка.
- развивает психологическую культуру через проникновение в глубину характера играемого персонажа.
- дает навык коллективного творчества и общения с партнерами по сценическому действию.
- через участие в создании декораций, костюмов, грима и другого антуража спектакля развивает разнообразные творческие способности.

Разновидностью театрализации литературных произведений в библиотеке является **кукольный театр**. В нем используются и театральные куклы, и перчаточные, и теневые, а также мягкие игрушки. Дети охотно посещают кукольные представления, и сами с радостью участвуют в них. Руководители кукольных коллективов замечают, что дети любят рассматривать кукол, импровизировать с ними, играть. Та информация, которую сообщают куклы, легко усваивается зрителями, и они охотно обращаются к книге, о которой услышали из уст куклы. Библиотекари, создающие театры книги и кукольные театры, говорят о большой эффективности их в приобщении детей к чтению и обеспечению творческого восприятия литературных произведений. В то же время внедрение в библиотечный процесс элементов театральной педагогики, вызывает потребность в специальном обучении основам театрализации и театрально-игровым методикам, драматургией игры. Встает вопрос о необходимости выделения соответствующей специализации в период обучения в вузе, проведения специальных тренингов и творческих семинаров.

Особого разговора заслуживает такой «продукт» читательского творчества как **отзыв о прочитанном**.

Остановимся на нем подробнее.

В психологии есть два взаимосвязанных понятия: интериоризация и экстериоризация. Применительно к восприятию художественной литературы первое означает включение читаемого во внутренний мир личности, второе – внешнее выражение внутренних, духовных процессов и состояний читателя. Словесное

проецирование вовне своих впечатлений, переживаний, рожденных прочитанным, выраженное в письменной форме, мы называем читательским отзывом.

Когда-то Пушкин, говоря о поэте в стихотворении «Эхо», с сожалением констатировал: «Ты внемлешь грохоту громов и шлешь ответ; тебе же нет отзыва». Поэт жаждет отклика, душевного ответа, убежденности, что его пламенные звуки дошли до сердца читателя. Об этом же писал и Лев Толстой, назвавший художественное произведение «всеобщим письмом», которое писатель посылает людям. И как любое письмо «всеобщее» нуждается в ответе. Ведь в нем художник поделился с читателями своими мыслями, чувствами, наблюдениями и, естественно, хочет узнать дошли ли они до сердца адресата.

Но в отзывах нуждаются не только писатели. В них нуждаются издательства. В недавнем прошлом издательства публиковали на последней странице книги обращение к ее читателям с просьбой присылать на их адрес отзывы о прочитанном произведении. И нынче в некоторых изданиях можно встретить подобные обращения. Так, книги серии «Опасный возраст» издательства «Детская литература» сопровождаются текстом: «Говорят, что подростки сейчас не читают. Возможно. Но ты-то прочел нашу книгу. Напиши нам. Кто ты? Сколько тебе лет? Понравилась ли тебе книга? Нам интересно и важно узнать твое мнение». Редакция журнала «Путеводная звезда. Школьное чтение» регулярно проводит конкурсы читательских отзывов на произведения, опубликованные на страницах журнала.

Потребность в написании читательских отзывов есть и у самих детей. Об этом свидетельствуют стилистические письма-отклики, поступающие в редакции книг и журналов. Их можно встретить на страницах журналов «Костер», «Мы», «Бумеранг», «Ромео и Джульетта» и др. Это та мера свободы, которая необходима читающему ребенку, чтобы выразить наполненность души, жаждущей излиться в слове.

Согласно «Толковому словарю русского языка» под редакцией С.Ожегова отзыв – это отклик, отзвук, мнение. В школе под отзывом понимают особый вид сочинения, в котором ученик рассказывает о своей реакции на то или иное литературное произведение. В отличие от рецензии, в которой важна объективная оценка литературного произведения, в отзыве ценится субъективный взгляд читателя, продиктованный личностным восприятием текста. Учитывая, что одно и то же произведение вызывает у каждого читателя свой ряд эмоций, определяет свой характер внутренней жизни, свои опросы и ответы, то и отзывы, если в них преодолен стереотип, отличаются неповторимостью и уникальностью. Доминанта отзыва – живое лицо его автора. Рассказывая о своем впечатлении от книги, читатель, так или иначе, рассказывает о себе. Он дополняет книгу своими воспоминаниями, догадками, представлениями. Чем правдивей и сильнее книга, с одной стороны, чем тоньше и сложнее духовный мир читателя, с другой, тем больше ответного, своего рождает художественный текст в его душе. И как бы косвенно с текстом ни были связаны мысли и переживания читателя, они – единственное свидетельство того, что заложенное писателем живет и дает свои всходы. Связь восприятия с внутренним миром человека делает читательский отзыв незаменимо ценным документом для всех, кто имеет дело с читающими людьми, в том числе и для библиотекарей. В отзыве виден человек в момент его счастливого сближения с искусством. Он раскрывает то индивидуальное во внутреннем мире читателя, без чего невозможен личностный контакт с ним на почве литературы.

Анализ детских читательских отзывов, многолетний опыт знакомства с ними, позволил выделить в них ряд разновидностей. Назовем некоторые и подтвердим примерами.

Отзыв-отклик. Характерная особенность – ярко выраженная восторженная эмоциональность. «С каким восторгом я прочитала чудную сказку А.Грина «Алые паруса» - пишет девятиклассница Марина Солоденицкова в журнал «Путеводная звезда». И вот все думаю и думаю о судьбе Ассоль – девушки из рыбацкой деревушки – удивительно доброй, красивой и романтичной. С детства у Ассоль была сказочная мечта, и вот она удивительным образом сбывается в жизни. Мне кажется, что Ассоль была вознаграждена за верность своей мечте, за то, что устояла среди зависти и злости. Любовь пришла к Ассоль как награда. Это замечательно, когда высокие чувства побеждают зло. Романтика, вера в красоту всегда были нужны людям, а в наше время они просто необходимы».

Отзыв-исповедь. Откликаясь на прочитанное, подросток нередко рассказывает о себе, о своей жизни, делится тревожащими его сомнениями, пытается решить для себя какие-то важные жизненные вопросы, на которые натолкнула книга. Вот что пишет, например, Наташа из города Губахи, отзываясь на книгу

А.Лиханова «Никто»: « У меня плохая семья. Родители алкоголики. Нас с сестрой не обеспечивают. Я прекрасно понимаю детей, оставшихся без родителей, у которых жизнь еще труднее, чем моя. С большим удовольствием помогла бы им, но чем?» Признание девочки делает понятным, почему ей понравилась повесть Лиханова о беспризорниках, почему трагическая судьба Николая Топорова ей кажется завидной. «Он хоть и погиб от руки бандитов, но успел помочь детям интерната, в котором вырос сам». Со страниц этого отзыва-исповеди встает образ неприкаянного подростка, сохранившего доброе сердце, готового даже в тяжких условиях помочь тем, кому еще хуже.

Отзыв-вопрос, в котором автор не столько размышляет, сколько спрашивает: его мыслящая сила ищет ответа. «Кто виноват в ее одиночестве? – спрашивает девочка, прочитавшая «Евгению Гранде» О. Бальзака.- Шарль, предавший их любовь? Отец, который положил всю свою жизнь и жизнь единственной дочери на алтарь, главным достоянием которого было золото? Вся безжалостная действительность, условия жизни, заставляющие людей, имеющих от рождения и душу, и чувства, все забывать при блеске золота?».

Отзыв-рефлексия. Его отличает самораскрытие, стремление автора осознать самого себя в контексте прочитанной книги. Вот один из таких отзывов, взятых нами из школьного сочинения петербургской десятиклассницы. Речь в нем идет о повести Горького «Фома Гордеев»: «Меня тронул образ Любы – дочери Маякина. Она училась в гимназии, много читала, томилась скучной и однообразной жизнью, мечтами об иной жизни, пытаясь увлечь и Фому. Начитавшись книг, она поняла, что жить надо иначе. В душе возник протест, но он исходит не от нее, а от книг. Она в плену чужих мыслей, а жизнь с книгой связать не может. Это же самое я могу сказать и о себе. Я читаю, знаю, что надо стремиться к высокой цели, но я так же в плену у книг, как и Люба. Оторвавшись от книги и придя к выводу, что жить только будничными интересами нельзя, тут же после чтения окунаешься в рутину. И так опять до следующей книги!».

Отзыв-рекомендация. Рассказ о прочитанном адресуется потенциальному читателю, которого автор пытается заинтересовать книгой. Вот как начинается свой отзыв школьник из Петербурга, рассказывая о книге Зюскинда «Парфюмер»: «Если ты любитель фантастически-психологических рассказов, если ты любишь захватывающие и пронизывающие до костей сюжеты, если ты не испытываешь жуткого страха, когда слышишь душераздирающий крик, то эта книга для тебя. Но это не ужастик типа «Дракулы» или «Ведьмаха» и не дешевый детектив. Главный герой Грануй, имеет тонкое обоняние. Он чувствует, как пахнет камень, стекло, вода. С помощью своего таланта он создает духи, которые могут вызвать различные чувства: ненависть, преклонение, агрессию. Но почему в 13 лет он совершает – первое?». Отгадать эту психологическую задачу и приглашает автор читателей.

Отзыв-ассоциация. Отталкиваясь от книги, поразившей воображение читателя, он начинает сам творить, дополнять текст своими собственными образами или целыми ситуациями. Приведем пример отзыва, написанного 14-летней школьницей Таней Когтевой: «Передо мной раскрыта страница с рассказом Паустовского «Синева». Уже одно это слово ассоциируется у меня с ярким весенним днем, с мягким пушистым мхом, на котором я лежу, и расплывчатым кусочком неба. Оно очень синее и, кажется, что синие волны набегают на зеленые берега: это далеко в вышине качаются, задевая небо, верхушки старых сосен. Думаю, что рассказ так назван потому, что небо, опускаясь ночью на землю, берет у нее все то богатство, которое накопилось на ней за долгий день, полный творчества, смеха, радости жизни. И оно утром показывает людям, как они богаты, раз не дают поблекнуть огромному небу...».

Мы назвали несколько видов читательских отзывов детей. Ими не исчерпывается их разнообразие. Перечень можно было бы расширить, включив в него отзыв-мечту, отзыв-размышление, отзыв-воспоминание, отзыв-перевоплощение и многие другие. И какими бы наивными они ни были, все они по своему интересны и несут на себе печать индивидуальности их авторов, образ внутреннего мира читающего ребенка.

Приведенные примеры отзывов принадлежат подросткам и старшим школьникам. Что касается младших школьников, то их отзывы, преимущественно краткие и часто сопровождаются рисунками. Иногда в них содержится всего одна-две фразы. В моем архиве есть отзыв ученицы второго класса, присланный в Дом детской книги, состоящий из одного предложения. О книге В.Драгунского «Денискины рассказы» она написала, что ей больше всего понравилось то место в книге, где папа пожал Дениске руку. Из всего богат-

ства содержания сборника рассказов писателя ребенок выделил одно мгновение, зафиксировал на нем свое внимание и написал о нем, как важнейшей для себя ценности.

О чем бы ни писал ребенок в своем читательском отзыве, само написание его расширяет и обогащает его как личность. Он вглядывается в самого себя, обнаруживает в себе присутствие новых мыслей и чувств, ощущает свое глубинное Я. Во время написания он формирует, создает прочитанное заново, осмысляет свой опыт. В его сознании происходит таинственное превращение образов и мыслей в слово. В читательском отзыве ребенка важно не только то, что говорит автор, но и как он говорит, и зачем он говорит, угадывается его кругозор, уровень восприятия, культура, проблемы. В отзывах детей, присланных в редакции, обращает на себя внимания деталь: они обычно заканчиваются фразой: «Очень жду ответа». Для автора отзыва, как и для писателя важен ответ адресата. Ребенок жаждет общения, поддержки со стороны взрослого. Когда-то Дом детской книги в Петербурге вел переписку с детьми. Читательские отзывы перепечатывались, оформлялись в «Бюллетени», с ними знакомили писателей. К сожалению, этот опыт ушел в прошлое. Но потребность детей и взрослых услышать друг друга осталась. Эту потребность уловил ежегодный фестиваль «Детское творчество», проводимый в Геленджике. В программу фестиваля включен конкурс отзывов «Дети и книга». Этот ценнейший материал читательской экстерииоризации хранится в Центральной детской библиотеке города, организовавшей Музей читательского творчества. Здесь дорожат читательскими отзывами. Что же касается большинства библиотек, то, как пишет библиотекарь-методист В.Ю.Игнатьева в статье «Отражение времени»: «Мы видим ребенка, покинутого в своих переживаниях по поводу прочитанного». Она полагает, что именно библиотека должна взять на себя стимулирование и поддержку читательских отзывов детей. Это, по ее мнению, тот культурный ресурс, который может придать детской библиотеке статус уникальности в информационном пространстве, сделать ее незаменимой и привлекательной для взрослых, которым небезразлично культурное содержание образования ребенка, его будущее. Этот же автор в другой статье «Оживить остывшее творчество» спрашивает: «Почему библиотекарь не может стать источником для создания банка творческих находок и открытий детей в слове, рисунке, символе и заявить о подобном читательском творчестве как о положительной социальной практике?». Вместе с тем она говорит о проблеме блокировки речевого самовыражения современного ребенка, угасании способности реагировать на прочитанное и передать в слове свое впечатление. Об этом же пишет Л.Сурова, руководитель московского творческого объединения «Чистые пруды». Участвуя в оценке олимпиадных сочинений по литературе, она обнаружила, что детям всего трудней дается тема, где им предлагают, прочитав стихотворение, написать о нем свое непосредственное впечатление. Справились с этим заданием лишь единицы. Подавляющая масса говорили стандартно о теме, идее, образах, языке и т.д. Сказывается трафарет школьного сочинения, к которому приучены дети. Определенный трафарет для изложения впечатления от книги нередко предлагают читателям и библиотекари. Мне не раз доводилось видеть в библиотеках красочно оформленные альбомы с читательскими отзывами. Но, к сожалению, на первой же странице альбома авторов отзывов ждала памятка «Как писать отзыв на прочитанную книгу», содержащая стандарт вопросов, на которые детям предлагается ответить. Стандартный план рождает стандартные мысли. Отзывы, написанные по трафарету, как психологический документ не имеют ценности: в них не нашла отражение личность ребенка

Правильно, на мой взгляд, поступают библиотекари, моделирующие ситуации, при которых читатель вынужден проговаривать свою мысль, делясь впечатлением от прочитанного. Подобным образом поступают сотрудники Челябинской областной детской библиотеки, создающие рукописные газеты, альманахи типа «Заметки на полях», «5 тысяч любимых строк», «Рекомендует читатель». Обращает на себя внимание и факт создания при Ленинградской ОДБ Зала читательского творчества, где детям предоставлена возможность вести переписку с ленинградскими писателями. Много работает с читательскими отзывами Центральная детская библиотека города Озерска Челябинской области (библиотекарь Е.Ю.Фесик), Свердловская областная детская и юношеская библиотека (библиотекарь З.В.Хрептович). Я имела возможность познакомиться с отзывами их читателей. Многие из них неповторимы и просятся на страницы печати. Из отзывов-эссе, например, составлен и издан в 2008 году Ассоциацией школьных библиотекарей города Екатеринбурга сборник творческих работ учащихся, участников конкурса «Суперчитатель года», названный «Три книги, которые...». Читая эти эссе, рожденные встречей с искусством слова, вспоминаются слова Горького: «Я уверен, что каждый человек носит в себе задатки художника и что при условии более внимательного отношения к своим ощущениям и мыслям эти задатки могут быть развиты». Заслуживает распространения, на мой взгляд, опыт детской библиотеки города Воткинска в Удмурдии. В ней создается картотека, составленная из

отзывов сотрудников библиотеки на детские книги, прочитанные ими и рекомендованные детям. Стимулирование отзывов детей здесь начинается со стимулирования отзывов библиотекарей.

В последние годы в связи с приоритетом образования, направленного на созидательную деятельность школьников, среди продуктов читательского творчества все чаще стали встречаться так называемые «Проекты». Проектную исследовательскую деятельность, формирующую такие качества школьника как самостоятельность, инициативность, способность к саморазвитию и умение работать в команде, стали культивировать не только в работе со старшими школьниками, но и с младшими. Так в Нижневарттовском районе Тюменской области, как я услышала на съезде школьных библиотекарей Уральского федерального округа, проекты создают даже ученики второго класса. Особенность этих проектов в том, что они разрабатываются учеником вместе с родителями, которые потом приглашаются на защиту проекта своего ребенка в школу. Тему выбирают сами дети. Были предложены, разработаны и защищены ими такие темы, как «Черные дыры в космосе», «Тайна Бермудского треугольника», «Неопознанные летающие предметы» «Динозавры» и другие. Все они создавались не без участия библиотекарей на базе книжных и электронных ресурсов школьной и детской библиотеки.

Какие бы виды творческих работ, рожденных творческим чтением, библиотека ни стимулировала, все они ведут к главному продукту – творчеству самой жизни. Способность к самовыражению, дивергентное мышление, активность ассоциаций, приобретенные в процессе реализации творческого чтения, важны в любой ситуации. Они важны и в принятии решений, требующих мобилизации опыта, комбинации его в новые структуры, нахождения новых связей. В творчестве лежит ключ к гармонизации личности с самим собой и с окружающим миром. В развитии и умножении творческих продуктов читательской деятельности, создаваемых детьми и мотивированных библиотекарями-педагогами, и состоит главное звено инноваций в современной библиотечной педагогике.

3.11. О модели чтения, ведущей к жизни

«Чтение – это только начало. Творчество жизни – вот цель»
Н.А.Рубакин.

Начну с примера. Отвечая на вопрос «Литературной газеты» (№37, 2009), обращенный к обладателю Оскара режиссеру Владимиру Меньшову, от кого он получил фундамент своей личности, тот ответил, что этот фундамент сформировали в нем книги. Сначала это были Дюма, Купер, Ж.Верн. Потом пошли более глубокие. Лет в 14 он влюбился в Гоголя и Герцена. Читал он их в читальном зале библиотеки, куда заходил каждый день после школы. «Я был книжным человеком, - сказал он. К реальной жизни я подходил с теми мерками, какие почерпнул из книг. Я был непримиримым максималистом, готовым при любом несопадении реальности с книжными принципами воскликнуть: «Это неправильно, так быть не должно». Книги, а он умел отличать среди них талантливые, подсказывали ему, какой должна быть жизнь и какими должны быть в идеале люди. Своим опытом чтения В.Меньшов, может быть, и не зная этого, подтвердил мысль Н.А.Рубакина «Книги через читателя формируют самую жизнь». Еще раньше об этом же говорил Л Толстой. Он приписывал литературе животворную функцию. По его мнению, совокупная жизнь людей, обычаи: так-то обращаться с родителями, с детьми, с женами, с родными, с чужими, с иноземцами, так-то относиться к старшим, к высшим, так-то к страдающим, так-то к врагам, к животным, все, что соблюдается поколениями миллионов людей без малейшего насилия, но так, что этого нельзя поколебать – все это порождение литературы.

Особенно большое влияние чтение книг оказывает в детстве. Пережитое и усвоенное в эту пору отличается большой психологической устойчивостью. «Я думаю, это происходит оттого, - писал Маршак, осмысляя этот феномен, - что ребенок отдается всем своим впечатлениям и переживаниям непосредственно, без оглядок, то есть без этой сложной системы зеркал, которая возникает в его сознании в более позднем возрасте». Не случайно общение с книгой в детстве является неременным атрибутом автобиографий большинства людей, ставших впоследствии известными личностями России, ее гордостью. Именно книгам, прочитанным в детстве и юности, они обязаны своим духовным становлением, самосознанием и стремлением принести пользу своему Отечеству. Нет почти ни одной автобиографии, где не запечатлены книги, прочи-

танные до наступления совершеннолетия (См. «Школа чтения. Хрестоматия». Сост. И.И.Тихомирова, 2006). Самим перечислением прочитанных книг и их восприятием в ранние годы авторы показывают, как шло формирование их мировоззрения, на какой почве вращивалась их душа, какая литература окрыляла их ум и сердце и определяла отношение к миру.

В истории преподавания словесности сменяли друг друга разные модели чтения. Ни одна из них не принесла успеха в формирование позитивного отношения у детей к изучаемой литературе. Особенно большой урон, на мой взгляд, принесла и приносит в этом плане модель чтения, которую можно назвать формалистической, господствующая в настоящее время и узаконенная новым стандартом литературного образования школьников. Разрушительная сила ее настолько велика, что по-словам, Л.Айзермана, учителя-словесника с 50-летним стажем, вызывает у детей к классике «рвотный рефлекс».

Авторы стандарта, как и многих учебных пособий по литературе, по всей видимости, полагают, что произведения, изучаемые в школе, созданы величайшими писателями для того только, чтобы (цитирую документ): «Выделять смысловые части художественных текстов, составлять тезисы, выделять проблематику изученного произведения, характеризовать особенности сюжета, композиции, роли изобразительно-выразительных средств, выделять авторскую позицию». Согласно стандарту конечный итог литературного образования детей заключается в том, чтобы ученики знали названия, основное содержание изученных произведений, их авторов, элементы книги, умели осознанно прочитывать предлагаемый текст. Среди перечисленных и не перечисленных знаний и умений учащихся нет даже намек на то главное, во имя чего создается и читается истинная литература – художественного постижения глубинного смысла человеческой жизни, способного «заражать» читателя, вовлекать его в размышления над социальной действительностью и психологией людей, и тем самым помогать ему осознавать себя человеком и адаптироваться в социальной среде. Если, изучая химию или физику, школьник изучает химию или физику и ничего более, то, изучая литературу, как это ни парадоксально, он изучает не литературу саму по себе, а жизнь, изображенную в ней.

«Искусство – одна из немногих возможностей по-настоящему жить и поддерживать жизнь в тех, кто творит искусство, и тех, кто его воспримлет». Эти слова лауреата нобелевской премии Генриха Белля, сказанные об искусстве в целом, выражают вместе с тем суть искусства слова. В правде жизни, в «сгущенной истине» (А.Солженицын) видели миссию литературы великие писатели, художники, мыслители. В правде, которая не постижима для неопытного, мало прожившего человека. Погружаясь в книгу, читатель получает возможность, какую не дает ему реальность: в одной жизни пережить множество других жизней, попробовать себя в разных обстоятельствах, испытать неиспытанные еще состояния любви и ненависти, милосердия и искушения, победы и поражения и тем самым получить опосредованный жизненный опыт, чужую жизнь сделать своей.

Интересно высказался о возможностях литературы Олег Павлов, писатель, удостоенный премии Букера. Он рассказал, как после прочтения подряд нескольких выдающихся произведений отечественной и мировой литературы у него сложилось ощущение: «Вот мир подлинный, достоверный, литература его для меня создала. Но я пока живу в мире очень маленьком, как в клетке, и непонятно, где выход в этот большой мир. А я хочу в него войти». В подлинный, достоверный мир хочет войти и каждый мыслящий подросток, особенно современный, живущий в пространстве агрессивной, разрушительной культуры и не устоявшихся социальных отношений. Он, как и всякий растущий человек, ищет ответа на вековые вопросы: как быть счастливым, как найти свое место в мире, как отличить правду от лжи, добро от зла, в чем смысл человеческой жизни. Художественная литература, написанная рукой таланта, какую бы тему не поднимала, всегда касается этих и подобных им вопросов. Однако в большинстве случаев школьники, лишённые направляющей руки взрослых, ищут ответы где угодно, но только не в литературе, не осознавая, что в ней-то они как раз более всего нуждаются. И потому часто оказываются в состоянии опустошения, обособленности, душевного хаоса. Не случайно современная Россия занимает одно из первых мест в мире по количеству правонарушений и самоубийств среди несовершеннолетних. Стало ясно, если сегодня мы не поможем литературе коснуться ума и сердца тех, кто сидит за партой, не дадим им толчка для самопознания, не откроем «подлинной и достоверной» жизни, не научим быть Человеком на опыте человечества, мы будем бояться завтрашнего дня.

У Виктора Розова есть статья «Как жить», предпосланная к одному из изданий романа И.Гончарова «Обыкновенная история». В ней он говорил о способности искусства создавать особого рода реальность,

когда явление, заинтересовавшее автора и освещенное ярким светом его гения или таланта, предстает перед нами особенно зримым, а иногда зримым «насквозь». Погружение в эту реальность помогает читателю определить свои жизненные позиции, свои представления о нравственном и безнравственном, свои идеалы и предпочтения целей, какие ставит перед собой человек. Литература предупреждает читателя о последствиях выбора того или иного способа жизни, тех или иных ценностных установок, поступков и их мотивов. Уловив в Гончарове сторонника трезвого разума и расчета, Розов отмечает в то же время, что писатель криком кричит о том, что любовь к людям выше всякого расчета и бездушного дела. Всякое дело, если оно является только средством личного преуспеяния, становится тяжким, а порой и гибельным для причастных к нему людей. Эту же мысль, звучавшую современно, утверждал в своем романе «Подросток» Достоевский. Он предупреждал: пока человек думает о своей ли выгоде, своем ли покое, об удовольствиях, об идее стать Ротшильдом, пока он сознательно допускает порок в свои мысли, как Аркадий Долгорукий – до тех пор ни счастье, ни смысл жизни не дадутся ему.

В определенном смысле под рубрику «Как жить» подпадает вся художественная литература, написанная талантливыми писателями гуманистами. Но художественная литература, как известно, учит жить не назиданиями и сентенциями. Она вовлекает читателя в жизненные ситуации и во взаимоотношения людей, предоставляя ему самому разобраться, что его радует и что огорчает, что заставляет волноваться и что негодовать, что следует беречь и что подлежит отрицанию. Здесь в борении чувств и мыслей и происходит установка на определенный тип человеческих отношений, выработка черт личности, обогащение духовным опытом человечества, сконцентрированным в литературе. Так, внешние по отношению к читателю социальные нормы превращаются во внутренние регуляторы поведения, закрепляются в эмоциональной памяти и действуют как безусловный рефлекс.

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

Эта задача в наши дни чрезвычайно осложнилась в связи с засильем массовой литературы, навязывающей детям ложные ценности, уводящие от реальности и социальных задач в мир монстров, мутантов, магов и другой нечисти, размывающей понятия добра и зла, заставляющей ребенка верить не в свои силы, а в волшебство. Агрессивный, разрушительный потенциал этих произведений явно противоречит созидательной направленности классической литературы, сбивает читателя с толку, отравляет вкус, заставляет облегченно смотреть на жизнь, вносит в сознание детей сумятицу представлений. Все это усугубляется использованием языка вражды в СМИ, а также ломкой нравственных и социальных ориентиров, происходящих стране. Стоит ли удивляться в этой связи тем жизненным девизам выпускников школ, какие зафиксировало исследование, проведенное в Российской государственной детской библиотеке в начале 21 века. «Жить, ничего не делая, но иметь все, что хочу», «Попасть наверх», «Люби себя, чихай на всех, и в жизни ждет тебя успех», «Человек человеку – волк».

Социологи установили, что нынешнее поколение юных читателей игнорирует традиционный взгляд на литературу как на учебник жизни. Литературу, изучаемую в школе, они рассматривают преимущественно как материал для выполнения заданий учителя, а читаемые по собственному выбору книги считают средством развлечения – не более. Учителя и библиотекари смирились с положением, когда суррогат культуры оттеснил на задний план подлинную культуру, воинственно заявив о своем приоритете. Трудно учиться на материале литературы «подлинной и достоверной» жизни тем, кто ни разу не испытал ее могучего влияния, кого обделила судьба учителем литературы, имеющим смелость выйти за рамки предписанной формальной методики и вывести ребенка на размышления о нем самом и окружающей действительности.

Из двух видов интереса – интереса к познанию и интереса к участию, думающий учитель или библиотекарь отдает приоритет второму. В основе интереса к участию лежит сопереживание – особого рода воображение, позволяющее разделить с героем любое чувство: радость, тревогу, боль. Читателю предлагается мысленно представить себя в тех обстоятельствах, в которых его вместе с героями поставил писатель, на-

чать жить в этих обстоятельствах и смотреть на мир, на людские поступки и взаимоотношения с той точки зрения, к которой вынуждает эта позиция.

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

Прослеживая вместе с читателями судьбы героев, педагоги показывают, что жизнь человека, даже самого благополучного никогда не бывает беспроблемной. Каждому на своем пути приходится переживать и горе и одиночество, и обиды и потери. На примерах персонажей они готовят детей к преодолению трудностей, помогают выстоять нравственно в любой ситуации, оставаясь при этом человеком. Как бы ни сложилась судьба растущего человека, ему придется жить среди людей. Это значит, надо понимать их, разделять с ними их участь, уметь находить общий язык, угадывать их состояние. Участь с помощью учителя проникновению во внутренний мир персонажей, дети получают опыт общения с разными людьми, с разными характерами, с разными судьбами, с какими им придется или уже приходилось сталкиваться в жизни.

Чтобы литература читалась не ради чтения, а помогала жить читателю сегодня и готовила к жизни завтра, педагог или библиотекарь путем продуманных вопросов вовлекает школьника в жизненные ситуации, изображенные в произведениях, опираясь при этом на его личностное отношение к проблемам, какими озабочены герои книги. Вместе с этим идут совместные поиски аналогичных примеров из реальной жизни и других видов искусства. Соединяя жизнь, изображенную в книге с реальной жизнью, окружающую детей, взрослый побуждает читателя высказывать свои соображения, почему произошла ситуация, почему герои вели себя так, а не иначе, какими мотивами они руководствовались, и как это сказалось, или могло сказаться, на других людях.

Таким образом, читая художественную литературу, дети под руководством педагога учатся разбираться в людях, вдумываться в их взаимоотношения, отличать существенное от второстепенного, устанавливать связи между психологией и поведением персонажа и окружающей действительностью. Чем глубже и интенсивнее проходит этот процесс, тем сильнее книга оказывает свое обогащающее влияние на читателя.

Проблематика великого произведения многогранна, разом ее не охватить. Чтобы не ограничиваться общими фразами, а вводить читателя в конкретность жизни, педагогу приходится сосредотачиваться на отдельных эпизодах книги, выделять одну или несколько ситуаций, наиболее значимых и доступных детям данного возраста. Вместе с ситуациями определяется нравственный аспект их рассмотрения, актуальный для читательской аудитории в данное время. Такими аспектами могут быть дилеммы: добро и зло, правда и ложь, гуманность и бесчеловечность, толерантность и нетерпимость, искушение и его преодоление, верность и предательство, милосердие и жестокость и многие другие, от решения которых зависит жизнь каждого человека, его личный успех и признание. Тот или иной аспект заранее определяется. Он и кладется в основу вопросов для обсуждения, придает разговору глубину и значимость, обуславливает эмоциональную включенность читателя в текст.

Все перечисленное можно назвать *жизненной* моделью чтения, максимально приближенной к потребностям растущего человека, к сегодняшним задачам духовно- нравственного воспитания и отвечающей образной природе искусства слова. Эта модель, корни которой в традициях российской школы, в полном объеме разработана петербургским ученым Виктором Александровичем Левидовым и представлена в его книге «Художественная классика как средство духовного возрождения» (СПб.: Петрополис, 1996.- 184 с.). Как мы уже говорили, (с.) за свой проект он получил авторское право и стал одним из победителей конкурса 1992-1993 гг. по гуманитарным наукам фонда «Культурная инициатива». К сожалению, предложенная модель не была замечена теоретиками литературного образования. В то время как именно она отвечает требованиям сегодняшнего дня влиять на нравственные убеждения читателей, помогать адаптироваться в сложностях жизни, ориентироваться в системе человеческих ценностей. Данная модель, с учетом возрас-

тных потребностей детей, и должна, на мой взгляд, определять генеральное направление работы с художественной литературой в современной библиотеке. Только идя этим путем, учитель или библиотекарь сможет добиться того, чтобы дети «кидались» читать великие произведения, жадно предугадывали в каждом их них увидеть жизненные открытия и самих себя.

Что касается умений выделять смысловые части художественного текста, составлять тезисы и планы, выделять проблематику и характеризовать сюжет литературных произведений, то при всей их полезности, они в сегодняшних условиях имеют лишь вспомогательное значение, важное скорее для будущих литературоведов, или текстологов, чем для подавляющей массы выходящих в жизнь граждан России, определяющих ее будущее. Каждый из нас должны сказать себе: «Ждать и отступать нам больше некуда». Если мы сегодня через подлинную и достоверную литературу, не введем детей в мир подлинной и достоверной жизни, мы потеряем растущее поколение России для созидания.

В трагические дни гибели детей в Северной Осетии в радиопередачу А.Дементьева «Виражи времени» позвонила обеспокоенная учительница из Приморского края с вопросом, как нам спасти новое поколение, чтобы оно не пополнило ряды террористов, лишенных человеческого сострадания и Бога. Над этим вопросом не только учителю, но и библиотекарю-педагогу, надо всякий раз думать, открывая страницы литературного произведения и преподнося его ценности сегодняшним детям.

Подытожим тему рядом положений, которые обеспечат в работе с художественным произведением переход от литературы к жизни:

- Не текст должен видеть читатель, когда читает художественное произведение, а заключенную в нем жизнь;
- Увлекать детей неторопливым чтением, способствующим переводу слова в образ;
- Развивать способность сопереживать литературным героям как живым людям, включаться в чужую жизнь как в свою;
- Предлагать читателям «проигрывать» собственные поступки в ситуациях, аналогичных тем, в каких оказались персонажи произведения, объяснять мотивы предполагаемых действий;
- Соотносить прочитанное с реальностью, а реальность с прочитанным, находить сходство и различие;
- Активизировать самосознание читателя (кто я, какой я, чем я похож или не похож на героев, каким бы мне хотелось быть);
- Формировать на основе прочитанного нравственные идеалы и критерии достоинств человека;
- Находить в читаемом произведении образцы поведения людей и следовать им в жизни;
- Включать содержание произведения в свой жизненный опыт, тем самым обогащая его;
- Творческую энергию чтения направлять на созидательную деятельность и реализовать себя в ней;

Напоследок приведем мысль Федора Шаляпина, высказанную им в книге «Маска и душа». Актер заметил, что талант человеку нужен не только для того, чтобы читать или играть на сцене, но для того, чтобы жить. Роль человека в жизни сложнее всякой художественной роли. «Если я, - пишет он, - каждую минуту проверяю себя, так ли пошел, так ли сел, так ли засмеялся или заплакал на сцене, то, вероятно, я должен каждую минуту проверять себя и в жизни – так ли я сделал то или это». Мне думается, что эта мысль имеет и к читателю художественной литературы отношение. А иначе, зачем ее читать?

3.11 Библиотекарь: психолог, педагог, личность.

Книжные и методические ресурсы библиотеки останутся лишь средствами, если не превратит их в действующую силу библиотекарь. Он то и есть главный развивающий и животворящий ресурс библиотечного пространства, энергетический его источник, гуманизирующее начало.

Как то мне довелось познакомиться с учебным пособием, адресованным будущим психологам (Есманская Н.Е., Корсунский Е.А. Развитие психологической проницательности студентов-психологов средствами художественной литературы. Воронеж, 2008. 152 с.) В этом пособии психологическая проницательность названа авторами основополагающей профессиональной чертой психолога. Следует подчеркнуть, что

средством развития этой способности воронежские преподаватели избрали не учебники, не книги по практической психологии, а художественную литературу. В авторах названного пособия я открыла своих единомышленников, с той лишь разницей, что они реализуют избранное средство применительно к психологам, а я – к библиотекарям. Мы включены в одну профессиональную систему: «человек-человек», «человек-коллектив» и имеем в руках одно орудие гуманитарного «производства» – художественную литературу. Благодаря именно психологической проницательности, сформированной на основе чтения лучших образцов психологической прозы, психолог-профессионал, как показали авторы, приобретает способность понимать людей, проникать в их внутренний мир и влиять на них. В этом деле на помощь авторам пришли труды крупнейших литературоведов, таких как А.Б.Есин (Психологизм русской классической литературы. 2003), Л.А.Гинзбург (О психологической прозе, 1971), психологов Л.С.Выготского, А.А.Бодалева, Б.М.Теплова и других отечественных ученых, которые широко использовали художественную литературу в своей профессиональной деятельности. В качестве примера способности проникать в глубины внутреннего мира другого человека авторы привели героя рассказа О.Бальзака «Фачино Кане»: *«Моя наблюдательность приобрела остроту инстинкта: не пренебрегая телесным обликом, она гадала душу, вернее сказать, она так метко схватывала внешность человека, что точас проникала и в его внутренний мир; она позволяла мне жить жизнью того, на кого была обращена, ибо наделяла меня способностью отождествлять с ними себя самого»*. Литературные персонажи, наделенные психологической проницательностью, становятся для будущих психологов ориентиром в развитии собственной проницательности и способствуют совершенствованию этого профессионально значимого качества личности психолога. Надо отдать должное опыту воронежских психологов, попытавшихся с целью профессионального обучения будущих психологов, окунуться самим и вовлечь студентов в глубочайший и сложнейший духовный мир персонажей великой русской и мировой литературы.

Имеет ли все это отношение к библиотекарю, работающему с детьми? На мой взгляд, прямое. В его руках неограниченный выбор литературно-психологического «стимульного» материала, заложенного в лучших образцах детской литературы. Библиотекаря, имеющему дело с детьми, надо прежде всего проявить проницательность (я называю ее «чуткость») к внутреннему миру персонажей-детей, созданных пером настоящих писателей - психологов детства: Толстого и Ушинского, Чехова и Куприна, Мамина-Сибиряка и Гарина-Михайловского, Радия Погодина и Драгунского, Астафьева и Тендрякова, Николая Носова и Голявкина и многих-многих других первоклассных детских писателей. Они открыли нам внутренний мир детей разных возрастов и разных индивидуальностей более глубоко и образно ярко, чем это смогли сделать профессиональные психологи. Читательское открытие внутренней жизни ребенка, почерпнутое из литературных произведений, дает библиотекарю психологическую основу для разговора с ним о книге и чтении. Особое значение имеют произведения, рисующие чувства и мысли читающего ребенка. Это «Детство Никиты» А.Толстого, рассказ Ф.Искандера «Чик и Пушкин», рассказ В.Драгунского «Тиха украинская ночь», И.Бунина «Жизнь Арсеньева», М.Энде «Бесконечная книга» и другие произведения. Анализ душевного состояния персонажа-ребенка, раскрытого писателем во всем его богатстве, помогает библиотекарю обостренней чувствовать состояние реального мальчика или девочки, пришедших в библиотеку, предугадывать потребности и интересы их жизнедеятельности, понимать, что происходит в их сознании, когда они читают.

Библиотекаря, работающему с детьми, много открывает в психологии детского чтения опыт взаимодействия с книгой, отраженный в зеркале автобиографий известных людей России. Составленная нами хрестоматия «Школа чтения: опыт, теории, размышления» (издана в 2006 издательством «Школьная библиотека») дает представление, как протекает процесс восприятия художественного текста ребенком определенного возраста, какие закономерности ему присущи. Это ценнейший фактический материал, на котором надо учиться библиотекарю и учить других, это «мерило» культуры чтения для сегодняшних детей и та планка высоты, до которой надо поднимать их опыт. Собранный материал в своей совокупности дает библиотекарю целостную картину процесса интеллектуального, эмоционального и нравственного развития личности средствами книги, он раскрывает процесс восприятия художественной литературы во всем богатстве составляющих его элементов. Раскрывая чтение в разнообразных ракурсах, Хрестоматия одновременно показывает носителей этого чтения – людей, достигнувших вершин во взаимодействии с книгой. Сотворческий характер их чтения в детстве стал почвой, на которой проросли и развились задатки их художественного таланта, сделавшего из них знаменитых писателей, художников, актеров, меценатов – подлинных сынов Отечества. Все они вышли из детского чтения. Знакомство с опытом детского чтения выдающихся деятелей

культуры, дает библиотекарю, работающему с детьми, образец чтения, раскрывает его психологию, показывает каким оно должно быть, в каком направлении его развивать.

Библиотекарь с высшим образованием скажет и будет прав, что в учебный план подготовки библиотекаря-специалиста входит предмет «Психология», которая и призвана дать будущему библиотекарю психологические знания. Но знания – еще не способности и навыки. Библиотекарь может знать, например, какие виды эмоций существуют, какие из них положительные, какие отрицательные, какие угнетающие, какие возбуждающие, может рассказать о характерных особенностях каждого вида, но это совсем не значит, что сумеет их разгадать по движению глаз или рук, модуляции голоса, походке своего собеседника, почувствовать, что у него на душе. Чтобы это умение приобрести надо пройти школу чтения великих литературных произведений, приобщиться к опыту сотен и тысяч персонажей, вместе с ними пережить этот опыт, вдуваться в него, сделать его своим. Если сравнить человека с айсбергом, то наука рассматривает лишь видимую часть, а скрытую главную часть изучают писатели. *«Серьезный писатель, - говорит профессор В.Н.Шубкин, - всегда аналитик и страстно стремится вскрыть глубинное, не видимое невооруженным глазом. Задача исследователя именно в том, чтобы за видимостью вскрыть сущность явления. Это в полной мере касается литературного творчества, которое есть всегда открытие новых характеров, глубин человеческой души».*

Когда я читала пособие «Развитие психологической проницательности студентов-психологов средствами художественной литературы» я невольно примеряла качества психолога, перечисленные в книге, к профессии библиотекаря. И нашла много общего. Начну с блока *личностных и профессиональных качеств*. В этом блоке среди прочих качеств авторами названы: психологическая грамотность, рефлексивные и коммуникативные способности. В блоке *эмоциональных качеств* значатся эмпатия, толерантность, желание помогать людям, интерес к ним, способность опознавать и понимать эмоциональное состояние людей, осознавать собственные переживания и состояния, проявлять искренность в выражении своих чувств. В блоке *коммуникативных качеств* перечислены: умение слушать и слышать другого, умение проникать в его внутренний мир, способность сопереживать, управлять собой в процессе общения, проявлять адаптивность к меняющимся условиям, проявлять готовность к принятию позиции другого, умение грамотно излагать свои мысли. *Поведенческими качествами* названы: творческий характер деятельности, гибкость поведения, способность быстро принимать решения, владение собой в любой ситуации, терпимость к фрустрации и неопределенности. Из блока *когнитивных качеств* выделим рефлексивность, способность прогнозировать поведение человека, проницательность. Блок *рефлексивно-перцептивных качеств* содержит психологическую наблюдательность, активность восприятия других, способность расшифровывать невербальные реакции человека.

Если не знать, что перечисленные профессиональные качества принадлежат психологу, то опытный специалист-библиотекарь легко примет их за свои. Вместе с тем он заметит, что применительно к библиотекарю здесь не хватает важнейшего качества – умения читать художественную литературу как образное отражение действительности. Не хватает мастерства чтения. Благодаря именно этой способности библиотекарь может использовать художественную литературу в воспитании детей, вести диалог с ними о той или иной книге, развивать читательский талант, соединять литературу с жизнью. Я как библиотекарь пришла к осознанию психологической сущности нашей профессии давно. И направляла свои усилия на то, чтобы и у детей средствами художественной литературы развивать психологическую чуткость к состоянию другого человека. Приведу несколько названий моих статей на эту тему прошлых лет: «От чуткости читательской» (Библиотекарь, 1970, №5), «О психологической чуткости читателя-школьника» (О литературе для детей. Вып.19, Л, 1975), «Творчество понимания людей» («Библиотекарь, 1975, №5). Позже тема «Разгадка тайной психологии» была отражена мной в программе авторского учебного курса «Психология детского чтения» и в методическом пособии-справочнике «Психология детского чтения от А до Я» (2004).

Психологическая составляющая профессии библиотекаря лежит в основе общения с читателем. Специалист по библиотечному общению Светлана Андреевна Езова включила эту составляющую в этику поведения библиотекаря, в его взаимоотношения с читателем, полагая, что психологические требования к нашей профессии диктует само время (Езова С.А. Библиотекарь и читатель: типы поведения: научно-методическое пособие.- М.: Либерея_Бибинформ. 2009.-112 с.) С.А.Езова увидела в поведении библиотекаря, в его отношении к читателю важнейший резерв общественного развития, социализирующий смысл, объединяющее

начало «атоминизированных» сегодня людей. Превращение библиотеки в центр человеческого общения, которое строится на психологическом контакте, на позитивно влияющем диалоге, она отнесла к фактору огромного социального значения. Говоря о поведении библиотекаря как носителя культуры, как истинного интеллигента, как тонко чувствующего человека, исследователь поставила вопрос шире – о повышении престижа библиотеки, о ценности ее ресурсов, к которым принадлежит и личность библиотекаря как психолога и педагога. Рисуя эталонный образец личности библиотекаря, способного одухотворять другую личность, возвышать ее потребности, автор перечисляет его личностные и профессиональные качества, которые во многом совпадают с качествами психолога»: тактичен, внимателен, терпим, способен к рефлексии, чуток, творчески мыслящий.

Участники видеонет-конференции, прошедшей в РГБ для молодежи в рамках международного конгресса «Современная молодежь в современной библиотеке» говорили о том, какой он – современный библиотекарь. Насколько он совпадает с идеальным. По мнению выступающих, современный библиотекарь – яркая, стильная, в какой-то степени эпатажная личность, умеющая пиарить себя самого, творческий, информационно подготовленный и открытый миру человек, оптимист по натуре. Ему свойственна постоянная потребность учиться, развиваться. Он должен соответствовать времени, быть адекватным и креативным. Он должен хорошо знать литературу, быть готовым всему неизвестному ему. Хорошо разбираться в молодежной субкультуре. (Современная библиотека.-2009.-№3. С.95). Если подойти к этой деловой характеристике библиотекаря с точки зрения С.А.Езовой, то в ней не хватает психологической глубины, духовной наполненности, нравственной высоты, чуткости и благородства, в которых так нуждаются посетители библиотеки, желающие видеть в библиотекаре понимающего их человека, образец человечности и носителя читательской культуры. Выступая на Съезде школьных библиотекарей Северо-Запада 1 марта 2009 года, профессор А.В.Соколов многочисленные профессиональные и личностные качества библиотекаря объединил в одном емком слове – Интеллигент.

Если речь вести о профессиональных качествах детского библиотекаря, то к главным из них надо отнести направленность на развитие читающего ребенка, на его гуманизацию. Вся сложность этой направленности состоит в том, чтобы учить ребенка, не уча. Ибо как только черные нитки педагогического расчета тот заметит, он в библиотеку больше не придет. В отличие от школьных уроков – посещение библиотеки не входит в его обязанность, удержать его в стенах библиотеки может только интерес, нестандартная обстановка и доброжелательное отношение библиотекаря, располагающее к общению. В общении, продиктованном книгой и чтением, заложена педагогическая составляющая профессии детского библиотекаря. Она состоит в передаче читательского опыта, а через него культуры от взрослого к ребенку, открывает путь от книги – к решению реальных жизненных задач. Библиотекарь, работающий с детьми, стремится развивать в читателе те качества сознания, которые участвуют в восприятии художественной литературы: образное мышление, эмоциональную реакцию, самосознание, аналогии и ассоциации, связывающие литературу с имеющимся жизненным и читательским опытом ребенка. В воспитании, как указывал психолог П.Симонов, надо отличать технологию от творчества. Технология это свод общих правил, алгоритм поведения, знание и умелое использование имеющихся в библиотеке ресурсов, творчество же всегда индивидуально, оно ориентировано на конкретного читателя и конкретную книгу. Для него характерна импровизация, учет реальной ситуации общения, ориентация на раскрытие глубины и художественного потенциала той или иной книги. В отличие от родителя, от профессионального психолога или школьного учителя, занимающихся воспитанием детей, библиотекарь действует не наставлением, не указаниями, не нравственными постулатами, а силой художественных образов, заключенных в литературном произведении, их способностью гуманизировать сознание читателя. Своеобразие и уникальность этой силы проистекает из материала литературы – слова, являющегося знаком второй сигнальной системы, а не первой, в отличие от других видов искусства. «*В слове*, - говорил В.А.Левидов, - *собираются все без исключения наши ощущения, все восприятия, все чувства*». Он считал литературу – главной «повивальной бабкой» человечности. Цель подлинного искусства слова и цель воспитания книгой совпадают. Ориентируя детей в книжных богатствах, приобщая к чтению лучших художественных произведений, углубляя восприятие и усиливая сопереживание, библиотекарь тем самым и развивает своих читателей, направляет их сознание на добро. При таком подходе к педагогической деятельности детского библиотекаря, библиотека превращается в «службу гуманизации детей». Основоположник отечественной психологии А.Н.Леонтьев, как мы уже говорили, указал на две стороны субъективно значимого общения. Первая – «*открытие значения для меня самого*». Вторая – «*выражение открытого, найденного для*

другого». Именно в библиотеке есть все условия для реализации обеих сторон субъективно значимого общения. Именно таким двусторонним процессом и является педагогика детского чтения. Именно в овладении этой педагогикой и состоит уникальность профессии «библиотекарь-педагог».

Нынешние детские и школьные библиотеки озабочены проблемами использования электронных технологий. Это важный и трудоемкий процесс во многом определяющий перспективы роста экономической мощи страны. Однако, по степени сложности он не идет в сравнение со сложностью воспитания человека, развития его как личности, требующего от библиотекаря-педагога высочайшего профессионализма и полной самоотдачи. Для налаживания содержательного контакта с ребенком нужны не год и не два, а вся профессиональная жизнь библиотекаря-педагога. Открытие, выражение, передача детям личностного смысла культуры, заложенного в книге, и прежде всего в художественной литературе – это акт высшей эмоциональной напряженности, педагогического мастерства, требующих неустанного духовного роста личности, обуславливающий радость творчества, чтения и человеческого общения.

Наша профессия несет в себе качества, близкие материнским. Так же, как мать отдает своим детям лучшее из того, чем владеет сама, так и библиотекарь, если он настоящий педагог, вкладывает свою душу в читателей. Вот какие напутственные слова сказала известный педагог ГИТИС М.О.Кнебель молодым коллегам в своей книге «Поэзия педагогики»: *«Расплаивать печку творчества придется собой, и только в ежечасном сгорании ученики будут обретать новые силы»*. Для библиотекаря эта задача означает повышение собственной читательской культуры, осмысление принципов общения с читателем. Ушинский писал: *«Мы не говорим педагогам поступайте так, или иначе, но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить»*.

Закон методики гласит: методика, правильно поставленная, должна вытекать из самой сущности предмета.

Наш предмет – художественная литература, принцип методики ее чтения тот же самый, что и литературы – волновать. Чтобы библиотека стала подлинным центром притяжения к себе детей и взрослых, надо, чтобы была возможность обоюдного роста **библиотекаря и читателя** на основе общности переживаний, читательских впечатлений, чтобы оба чувствовали себя восприимчивыми и передатчиками ценностей культуры, почерпнутых из книг и самой жизни. Заразить любовью к книге, разбудить мысль и чувства читателя, развить его творческий потенциал может только тот, кто сам каждодневно учится читать и передавать свое умение другим.

Заключение

В январе 2010 года Президент Российской Федерации Дмитрий Медведев утвердил Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа», которая рассматривается как ключевое звено всей модернизации страны. Глава государства сообщил об этом российскому учительству 21 января в Санкт-Петербурге на торжественной церемонии открытия Года учителя в России. Основной целью реализации «Нашей новой школы», подчеркнул Президент, является *«создание школы, способной раскрывать личностный потенциал детей, воспитать у них интерес к учебе и знаниям, стремление к духовному росту и здоровому образу жизни, подготовить ребят к профессиональной деятельности с учетом задач модернизации и инновационного развития страны»*. В утвержденной Президентом Национальной образовательной инициативе школа рассматривается в неразрывном взаимодействии с родителями и другими социальными институтами детства, к которым принадлежит и библиотека. Все вместе они должны сформировать целостные социально-ориентированные взгляды школьника на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культуры, религий. Поставлена задача развивать творческую инициативу детей, создавать для этого соответствующие условия, выявлять одаренных детей, воспитывать у детей стремление к индивидуальным достижениям.

Главной чертой стандарта Новой школы и структуры образовательных программ является смена идеологии – от «образования-преподавания» к «образованию-созиданию», ориентация на саморазвитие и

самореализацию личности, на воспитание во внеурочное время, на работу клубов, кружков, студий. Модернизация библиотек сегодня не может быть выстроена без учета методологических принципов образования и его стратегии. Действуя в русле образовательно-воспитательной деятельности Новой школы, детская библиотека становится ее инновационной площадкой, лабораторией по выработке эффективных педагогических методик работы с книгой, продвижения идеи чтения в сознание каждого школьника. Библиотеки сегодня, как сказала известный библиотечный специалист из Екатеринбурга М.Ивашина, становятся особой интеллектуальной кровеносной системой, пронизывающей и охватывающей население – от новорожденных младенцев, до молодых людей, выбирающих профессию и уходящих в армию. В этой связи новые требования должны быть предъявлены и к библиотекарю, к его взаимоотношению с читателем, к его профессиональной культуре и педагогическому мастерству.

Сегодня, когда идет процесс подготовки нового стандарта по специальности «Библиотечно-информационная деятельность», важно не упустить в нем таких дисциплин гуманитарного цикла, подсказанных самой жизнью, как библиотечная педагогика, психология общения, как культурно-досуговая деятельность библиотеки (в том числе - режиссура массовых литературных представлений и игр), как тренинговые технологии как организация библиотечного пространства и проектная деятельность библиотеки. Нуждаются в возрождении такие литературные курсы для будущих детских и школьных библиотекарей как «Детская литература народов России», «Научно-познавательная детская литература». Должны быть серьезно углублены и методически более оснащены традиционные дисциплины, связанные с литературой и чтением. Среди них особое внимание должно быть уделено «Педагогике детского чтения», неразрывно связанной с «Психологией детского чтения», **а так же Рекомендательной библиографии, ибо в них заложены основы влияния книги на духовный мир ребенка.**

Гуманитарная составляющая профессии детского библиотекаря в определенной мере нашла отражение в книге, которую читатель держит в руках. В первой главе «На пути к возрождению библиотечной педагогики» я попыталась объяснить, чем вызвана активизация внимания библиотечного сообщества к этой проблеме. Дав общую характеристику библиотечной педагогике и ее современному состоянию, я уделила в ней преимущественное внимание педагогике детского чтения, в частности проблеме духовно-нравственного воспитания ребенка средствами художественной литературы как вида искусства, влияющего на разум через сердце. Я отметила, что воспитание ребенка средствами искусства слова – это решение нестандартных задач, выходящих за рамки навыков и технологий, и требующих от библиотекаря как субъекта культуры творческого подхода и лично заинтересованного участия. В этой же главе я показала специфику библиотечной педагогики по сравнению со школьно-урочной педагогикой, вычленила отечественные традиции, сопоставила их с зарубежным опытом. Вместе с этим, принимая во внимание умаление роли литературы в сегодняшней школе и **технологические** решения, губительно сказывающиеся на отношении школьников к лучшим образцам русской и мировой литературы, я отдала пальму первенства в литературном воспитании детей библиотеке, показала преимущества «свободного» чтения ребенка перед обязательным - программным чтением. Учитывая, что в круг чтения современных детей попадает не только первоклассная детская литература, но и эрзацы – многочисленные книжные поделки, литературные «кривые зеркала» с их дешевым комизмом, массовые серийные издания, нацеленные порой на антигуманизацию человеческих отношений - я посчитала нужным показать библиотекарю разницу влияния полноценных произведений и «чтива» на детское сознание, указать на целительность первых и вредоносность вторых.

Во второй главе «Психологические основы педагогики чтения», я акцентировала внимание специалистов на психологических аспектах детского чтения, без понимания которых нельзя выстроить педагогически обоснованную систему руководства чтением. Чтобы регулировать влияние книги на читателя-ребенка, чтобы рекомендовать ему нужную книгу, библиотекарю необходимо проникнуть в его внутренний мир, представить, как слово писателя отзывается в нем. Прежде всего, я отметила роль возраста на чтение ребенка, обосновала необходимость учитывать природные ступени развития, соотносить их с кругом чтения и уровнем восприятия литературных произведений. На конкретных примерах я показала, что происходит в сознании ребенка, когда он читает и какие качества восприятия надо развивать, чтобы книга оказывала эффективное влияние на внутренний мир читателя, на его поведение и вызывала бы у него позитивное отношение к чтению. В этой же главе я попыталась разобраться в понятиях «информация» и «чтение художественной литературы», соотнести их друг с другом. Большое внимание я уделила проблеме развития творческого чте-

ния у детей, показала его плодотворность, как в развитии читательского таланта ребенка, так и в самореализации его как личности. Применительно к чтению художественной литературы я показала роль мотивации, интереса, мышления, эмоций как движущих сил чтения, как психологической основы читательского и духовно-нравственного развития ребенка.

Основываясь на традициях руководства детским чтением, поддерживая это направление в библиотечной работе с детьми, в главе «Библиотечные ресурсы **воспитания детей**» я сосредоточила внимание библиотекарей на работе с основными видами и жанрами художественной литературой, показав возможности каждого из ресурсов в воспитании ребенка и раскрыв специфические методы работы с ними. В этой же главе я отдала дань вопросу организации пространства библиотеки, работающей с детьми, показав ее специфику и направленность на развитие ребенка. В методических разделах главы акцент сделан на библиотечных методах и приемах руководства детским чтением, начиная с диалоговых форм и литературных игр и заканчивая приемами развития творческого чтения, его реализации в конкретных продуктах читательской деятельности. Особое место в этой главе занимает раздел «Модель руководства чтением, ведущая к жизни». Это своего рода итоговый раздел всей главы, отразивший смысл педагогической деятельности библиотекаря в работе с читателем художественной литературой, показавший жизненное значение приобщения детей к лучшим образцам искусства слова. Заканчивается глава основным ресурсом библиотеки – библиотекарем, объединяющим в себе психолога, педагога и личность.

Как автор я осознаю, что не все ресурсы художественной литературы, участвующие в развитии ребенка, я раскрыла. Упущен фольклор, так благоворно действующий на воспитание малышей, упущена поэзия – богатейший материал для развития высоты духа детей и особенно юношества. **Не затронут ресурс литературно-художественных журналов для детей.** Особого рассмотрения в развитии у детей любви к природе заслуживают книги классиков природоведческой художественной литературы. Важным ресурсом библиотеки, наряду с библиотекарем, является **читающий ребенок**, особенно так называемый элитный, способный увлечь чтением своих сверстников не меньше, чем библиотекарь.

Мне остается рассчитывать на снисходительность читателя, учитывая, что это первая попытка вычленив из структуры деятельности библиотекаря, работающего с детьми, педагогическую составляющую, сделать акцент в ней на воспитание ребенка средствами искусства слова, наметить в решении этой проблемы определенную систему. Смею надеяться, что даже то содержание, которое вложено в пособие, повышает статус библиотечной педагогики и библиотечной работы с детьми, укрепляет доверие к ним, как со стороны взрослых, так и самих детей, превращает библиотеку в очаг культуры, вокруг которого сплачиваются разные поколения и разные социальные институты детства. Миссия детского библиотекаря поднята мной на уровень первого помощника семье и школе в развитии и воспитании детей, в гармонизации человеческих отношений, в которых одно из первых мест принадлежит художественной литературе – искусству слова.

И все же, я смею надеяться, что содержание, вложенное в книгу, содействует повышению статуса библиотечной педагогики и библиотечной работы с детьми, укрепляет доверие к ним, как со стороны взрослых, так и самих детей, превращает библиотеку в очаг культуры, вокруг которого сплачиваются разные поколения и разные социальные институты детства. Миссия детского библиотекаря поднята в книге на уровень первого помощника семье и школе в развитии и воспитании детей, в гуманизации человеческих отношений, в которой одно из первых мест принадлежит художественной литературе – искусству слова.

Целенаправленное использование художественной литературы в воспитании детей нуждается в дальнейшей теоретической и методической разработке. Определенные наметки в этом деле применительно к библиотеке, работающей с детьми, я и попыталась сделать в своей книге, опираясь **на наследие русской педагогической мысли**, на собственный опыт и опыт библиотек России.

Заканчивая, хочу сказать, что научить библиотекаря быть педагогом нельзя, но научиться можно. Для этого каждому из нас необходимо совершенствовать себя как личность и свое воспри-

ятие мира, духовно осознавать гуманитарную сущность своей профессии и цели, поставленные в ней самим временем.

Вопросы для самоконтроля

1. Чем объяснить возросший в последнее время интерес библиотечных специалистов к организации библиотечного пространства? Как варьируется эта организация в зависимости от возраста читателей?
2. Как жанровое разнообразие литературы и возраст читателя влияют на библиотечную методiku?
3. Почему, именно классическая детская литература обладает максимальным воспитательным потенциалом?
4. Чем объяснить духовное влияние сказки на детское сознание?
5. В чем преимущества жанра рассказа для воспитания культуры чтения ребенка?
6. Как библиотека может использовать героев детской литературы для воспитательных целей?
7. Чем объяснить активизацию в последние годы диалоговых форм в библиотечной работе с детьми? Какие виды диалога чаще всего используют детские библиотекари?
8. Почему основой диалога считают умело поставленные вопросы? В чем специфика диалога, касающегося художественной литературы?
9. В чем ценность продуктов читательского творчества? Какова специфика работы библиотекаря с творческими читателями?
10. Каковы возможности художественной литературы влиять на жизненные установки и регуляцию поведения детей?
11. Какими профессиональными и личностными качествами должен обладать библиотекарь, развивающий творческое начало в своих читателях?

Литература к главе «Библиотечные ресурсы воспитания детей»:

- Айзерман Л.С. Дар души и дар глагола. – М.: Педагогика. 1990
- Андреева И.В. Читательское творчество детей как фактор укрепления душевного здоровья / И.В. Андреева // Детское чтение. - Нижний Новгород, 2005. - С.71-78.
- Аскарлова В.Я. Подросток и взрослые: трудный диалог по поводу книги / В.Я. Аскарлова, Н.К. Сафонова // Библиотека, - 2007, - №1. - С. 34-36.
- Балашова Е.В. Библиотечный дизайн: учеб. пособие / Е.В. Балашова, М.Н. Тищенко, А.Н. Ванеев. – М.: ГАРДАРИКИ, 2006. - 208 с
- Библиотека: инновационное пространство чтения детей и молодежи: сб. материалов межрегиональной Школы инноватики. Челябинск: ЧГАКИ, 2009. 103 с.
- Варганова Г.В. Интерактивные художественные проекты как средства приобщения к чтению // Школьная библиотека, - 2009, - №9-10, - С.89-93.
- Граник Г.Г. Когда книга учит / Г.Г. Граник, СМ. Бондаренко, Л.А. Концевая М.: Педагогика, 1991
- Дацик В.В. Чтение – только начало. В.В. Дацик // Школьная библиотека. - 2007. - №4. - С.17-26
- Езова С.А. Грани библиотечного общения: уч.-метод. Пособие М.: ИПО Профиздат. 2002. 160с.
- Езова С.А. Культура общения библиотекарей: учебно-методичю пособие М.: Издательство Либерея. 2004. 144 с.
- Загашев И.О. Умение задавать вопросы // Перемена. - 2001. - №4. С.8-13
- Загашев И.О. Как решать любую проблему. СПб.: Прейм-Еврознак. - 2001. 128 с.
- Ильин Е.Н. Чтение – дело душевное / Е.Н. Ильин // Народное образование. - 2008. - №4. - С.202-208
- Ильина В. Читают ли дети в читающей стране? / В.Ильина // Библиотека в школе, - 2001, - №3. - С.4-6.
- Кабачек О.Л. Взаимосвязь читательской и литературно-художественной деятельности / О.Л. Кабачек // Детское чтение на рубеже веков: сб. науч. тр. Ч.2 – М., 2001. – 31-34.

- Леонов В.П. Пространство библиотеки: Библиотечная симфония / В.П.Леонов.- М.: Наука, 2003.- 121 с.
- Левидов В.А. Художественная классика как средство духовного возрождения / В.А.Левидов. – СПб.: Петрополис, 1996.- 192 с.
- Милицкая В.В. Воспитание творческого читателя / В.В.Милицкая //Юный читатель и библиотека: сб.ст. – М.: МГИК, 1991. – С. 113-123.
- Михайлова А. Современный ребенок и сказка: проблемы диалога.- М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусства»), 2002.- 160с.
- Михалков С.В. Учить читать – учить жить / С.В.Михалков //Воспитание творческого читателя. – М.: Просвещение, 1981. – С.7-20.
- Московская М.В.Протест против унылых буден эмоциональных эмо и сумрачных готов // Современная библиотека.-2009.- №2, С. 70-72.
- Нефедов В. Информационное пространство нового поколения // Библиотечное дело. – 2005.- №11.- С.10-14.
- Оприцова Т.А. О музейном компоненте в библиотечной культуре / Т.А.Оприцова //Библиотечное дело.-2010.- №4. – С.43-44.
- Опарина Н.П. Литературные игры в детской библиотеке: учебно-метод. Пособие. – М.: Либерей-Бибинформ, 2007. – 96 с.
- Равинский Д.К. Воздвигать или рушить барьеры. Судьба библиотеки: консервация или трансформирование // Библиотечное дело.-2009.- №12. С.10-15.
- Самохина М.М. Классическая литература и молодые читатели // Вестник БАЕ, - 2001, №4. – С.36-42.
- Сафонова Н.К. Игры в детской библиотеке: теория, методика, библиотечная практика./ Н.К.Сафонова.- Челябинск: ЧГАКИ, 2006.- 58с.
- Сказкотерапия: синтез науки и искусства в стратегиях психологической поддержки человека современной культуры. СПб, СПбГУКИ, 2006. 133 с.
- Тимофеева И.Н. Дети. Книги.Время: пособие для руководителей детским чтением/ И.Н.Тимофеева- М.: РШБА.-2009.- 408 с.
- Тихомирова И.И. Школа творческого чтения./ И.И.Тихомирова- М.:»Я вхожу в мир искусства»,2003. С.71-81.
- Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: методический словарь-справочник для библиотечарей / И.И. Тихомирова. – М.: Школьная библиотека, 2006. – 298 с.
- Худякова С.Н. Учить творчеству жизни. Новые подходы к детскому чтению / С.Н.Худякова // Библиотечное дело.- 2008.- № 10.- С.26-28.
- Цимбаленко С.Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования./ С.Б.Цимбаленко - М.: НИИ школьных технологий, 2010. -252 с.

К О Н Е Ц