

# ЧТЕНИЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА РЕБЁНКА

## ЧТЕНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



**Ната Крылова,**  
кандидат  
философских  
наук

**Чтение и литературный процесс.** С тех пор как появились книги, чтение существует не только в определённом культурном и социальном контексте, но и в конкретном пространстве жизненного опыта растущего человека. Поэтому естественно, что дети будут всегда читать иначе и не то, что читали и чем интересовались их родители в детстве. Изменится и состав так называемой классической литературы, и не только потому, что будут появляться всё новые и новые произведения для детей и юношества, но и потому, что каждое новое поколение будет иначе представлять то, что они называют «классикой» и что называли «классикой» их родители.

Эти явления культуросообразны, поэтому было бы неверно причислять их к признакам социокультурного кризиса, как иногда делают, называя влияние СМИ и Интернета причинами «кризиса» чтения. «Кризис» чтения — с одной стороны, следствие закономерных изменений в литературном процессе и сфере культуры в целом, а с другой стороны — некорректной организации чтения в школе.

Чтение детей повторяет все трансформации литературного процесса и развития содержания образования, а в более глобальном масштабе — и все трансформации общекультурных процессов. Школа же ориентирована не на текущую культурную жизнь, а на формальные представления составителей учебных программ по литературе о том, каким должно быть абстрактное академическое, «знаниевое» чтение (по содержанию и скорости). Подчас именно это снижает интерес к книге больше, чем влияние Интернета.

**Чтение в рамках знаниевой и культурной парадигм образования.** Сегодня в школах господствует знаниево-информационная парадигма, которая провозглашает содержанием образования знание отобранных педагогами (дидактами, методистами) фактов. Существует альтернативная ей — культурная — парадигма, которая основой и содержанием образования полагает культурные практики самого ученика, среди которых чтение занимает особое место как подлинно индивидуальный инициативный процесс рефлексивного познания мира.

Рассмотрим две основные модели культурных практик чтения (а различные степени их соединения легко дополнит сам читатель).

Первая — позитивная, созданная благоприятными условиями, в том числе: наличием у ребёнка интереса к книге с малолетства, вниманием семьи к чтению ребёнка, организацией индивидуального образования в школе на основе интересов школьника. В этих условиях *с помощью чтения ребёнок самостоятельно создаёт свой разнообразный культурный опыт* исследовательской, образовательной, практической, проектной, коммуникативной, художественной деятельности, развивающей его интересы.

В культуросообразной школе педагога будет интересовать не то, прочитал ли ученик «нужные» книги, а разнообразие чтения, которое раскрывается с помощью специального дневника чтения, куда ребёнок вписывает в свободной форме всё, что он читал. Знание же «стандарта» по литературе можно возместить с помощью погружений в определённые литературные эпохи, а также различных справочников, которые должны быть в классе. Педагог при таком подходе будет стремиться не к усвоению детьми фактов из области истории литературы и литературоведения, а к развитию их разнообразных литературных интересов как потребителя культуры и автора культурных практик.



Критерием станут не пресловутые ЗУНы, а рефлекслируемое самостоятельное чтение (знания и умения — всегда вторичны, они — результат культурного освоения нового вида деятельности). Чем многочисленнее и разнообразнее культурные практики чтения ребёнка, тем больше условий для расширения его образованности.

Чтение книг, работа с разнообразными текстами, в том числе с компьютерными, — одна из основных культурных практик ребёнка в период его образования. Она становится для него особенно значимой, если согласуется с индивидуальными интересами и поисками.

Более сложная работа предстоит педагогу, если культурная практика чтения у ребёнка обеднена с малолетства: если в семье не привит интерес к чтению, родители мало читают, не поощряют и не интересуются чтением ребёнка.

В этих условиях приходится не только формировать навыки чтения, но и помогать становлению интереса к свободному чтению.

**Чтение как нравственная работа.** Чтение, как известно, бывает лёгким, поверхностным или глубоким, порождающим размышления. Детям надо научиться владеть обоими способами. Например, скорочтение необходимо в любой профессиональной работе. Но одно поверхностное, потребительское чтение никогда не сформирует подлинного читателя. Чтобы у ребёнка развивалось самосознание и критическое мышление, нужна рефлексия.

Есть ли в школе на уроках литературы условия для этого?

Учителя часто обвиняют телевидение и компьютер в негативном влиянии на детей, забывая, что всё это только иной социокультурный контекст, иная культурная данность, которые делают современные культурные практики чтения более сложными, но не отрицают его.

Такие обвинения свидетельствуют о том, что учителя часто не могут понять новую культурную среду современного подрастающего поколения. Традиционные уроки проводятся формально и поверхностно, не вызывая в его душе отклика, убивая интерес к книге. Жёсткая стандартизация лишает чтение той необходимой практики индивидуальной рефлексии, без которой немислимо чтение.

Интересы ребёнка на деле — зеркало нашей культуры. Надо научиться использовать собственные интересы ребёнка в развитии его рефлексии по поводу чтения. Трудно возбудить нравственное переживание, если ребёнок читает лишь для того чтобы выполнить задание учителя. Значит, надо вводить это чтение в современный контекст литературы и культуры в целом, да и, по возможности, социальной политики, расширяя тем самым и отношение школьника к тому, что он читает. Надо учить его видеть своё чтение в широком культурном контексте (в котором, кстати, существуют, соединяясь, и компьютер, и телевидение, и кино, и театр).

**Чтение и интерес.** Подросток стремится попробовать всё, на то он и осваивает всё практически, на то и существуют культурные практики. В этих пробах формируется широта его опыта. Он «перебегает» от одного интереса к другому, останавливаясь в разных культурных практиках в зависимости от своей успешности. Он вырабатывает отношение к тому, что кажется ему недостойным внимания и неинтересным, однако хочет попробовать как можно больше. Столкновение с негативными явлениями и участие в негативных практиках — тоже необходимый опыт, который помогает ему выработать иммунитет к асоциальному поведению.

Работа с текстами на основе собственной поисковой работы помогает ему





понять, во-первых, значение культурных норм, а во-вторых, выбрать собственные приоритеты. Важно, чтобы перед подростком был широкий выбор культурных практик свободного чтения и его письменного осмысления (как в практике вероятностного образования А.М. Лобка).

**Рамки школьных программ и уроков.** Беда традиционной, массовой школы в том, что она не даёт ребёнку свободы выбора чтения и культурных практик в целом. Всё запрограммировано, стандартизировано, расписано по часам, должно укладываться в рамки уроков и домашних заданий. Кроме того, как уже говорилось выше, школьные программы движутся в традиционных социально-культурных контекстах. Школа не использует культурный опыт каждого ребёнка, потому что, как правило, не обучает индивидуально. Только классом и по стандартной программе: все обсуждают одно и то же.

Такой подход был исторически оправдан, пока школа была единственным местом, где ребёнку давали образование. Сегодня таких мест — десятки, но главное — ребёнок там не получает, а конструирует своё образование (например, в современных, хорошо оборудованных музеях, при виртуальном или дистанционном обучении). Образование становится интерактивным, а ребёнок — инициативным потребителем информации. Школа, не учитывающая этого, учит ребёнка верхоглядству. Она отстала от современных культурных процессов, она только информирует, не выполняя своего культурного предназначения: создать условия для культурного саморазвития каждого ученика. В результате мало кто из взрослых умеет хорошо говорить и написать интересный текст.

Задача информирования ребёнка (под школьную программу) используется индустрией книгопечатания, где ставка сделана на облегчённое реферирование самой литературы и учебников, учебных пособий по литературе. К такому же облегчённому реферированию приучают и учителей. Уроки расписаны по минутам и здесь нет места творчеству. Многие

учителя традиционно воспринимают литературу как сюжетную канву, спрашивая у учеников «содержание» произведения. Их не интересует индивидуальное понимание того или иного произведения. Дети привыкают к «сюжетному» восприятию литературы. Редко когда на уроке они входят в пространство нравственной работы и рефлексии. Учитель и традиционная программа (на основе стандартов и требований ЕГЭ) буквально вгоняют ученика в позицию «теоретика от литературы», у которого при этом нет ни достаточного жизненного опыта, ни интереса, ни понимания литературного процесса.

Школа неправильно работает с книгой и чтением, делая их не содержанием культурных практик, а формальным средством классно-урочного выучивания программ по литературе. В школе идёт подгонка индивидуального образования под программы, темы ограничиваются временными рамками. Поэтому изучается то, что лежит на поверхности — даты, факты и события.

До смысла не докапываются. Превагирует информационное восприятие отдельных произведений, что поощряется соответствующими отметками. Дети больше молчат, слушая учителя, чем рассуждают сами. В результате у школьников не возникает не то что любовь, даже простой интерес к чтению новой для них книги.

В традиционно организованных школах значительная часть школьников усваивает программы поверхностно, уровень успеваемости при переходе из начальной школы в основную падает (хотя есть положительный опыт обучения без отметок до 8-го класса, а также оценивания с учётом





самооценки учеников). В результате злоупотребления механизмом текущих отметок многие подростки с трудом заканчивают 7–8-й или 9-й класс, поскольку получают «двойки» и «тройки», что психологически заставляет их ненавидеть школу. Состояние конфронтации становится для них типичной культурной практикой. Не случайно педагоги, стоящие на позиции гуманной педагогики и понимающие негативное воздействие школьной «неуспешности» для становления личности ребёнка, отвергают отметку как непедagogическое средство. Особенно «по чтению».

**Особая роль библиотек как мест культурных практик.** Библиотека в определённой мере может быть противопоставлена школе, потому что здесь нет и не должно быть школярских рамок и обязательного (несвободного) чтения. Библиотека должна быть «отделена» от обязательств перед школьной программой именно затем, чтобы привить ребёнку интерес к книге как универсальной культурной практике. Именно библиотека (в том числе и школьная) может способствовать тому, чтобы восприятие читателем

книги стало более раскованным и неформальным, только тогда возможна и нравственная работа читателя и его сотворчество.

Библиотека в этом плане — альтернатива школе: здесь легко создать неформальную обстановку общения и стимулировать детское творчество. Хорошая библиотека — та, где на видном месте не списки обязательной литературы, а рисунки, стихи, поделки детей. Потому что главное — не количество прочитанных рекомендованных книг, а *разнообразие культурных практик чтения* — того, что не может дать иной педагог, озабоченный «скоростью чтения».

**Свободное чтение — свободное образование.** Школа ставит непосильную для себя задачу — сделать ученика энциклопедистом. Это в отношении подавляющего числа взрослых не получается, что же говорить о детях и подростках! Но мы упорно хотим сделать их к восемнадцати годам энциклопедистами, разносторонне развитыми людьми, не имея смелости признать, что это — педагогическая утопия.

Во многом виновата наша амбициозная гонка за формальным «качеством» образования, не связанным с личностными интересами детей. Это — бессмысленная гонка. Часто борьбу за рейтинги выигрывают маленькие страны, где нет жёстко организованных систем школьного обучения: Финляндия, Швеция, Гонконг, Голландия или Дания.

В Дании, например, 13% школ — свободные школы, где нет давящего воздействия классно-урочной системы и преподавания, а чтение более адаптировано к нуждам детей.

Чтобы привить детям любовь к чтению, мы должны вывести обучение за рамки формальной обстановки урока, преодолеть ролевые отношения «учитель-ученик». Полюбить книгу ребёнок сможет только в процессе свободного чтения, когда книга ему интересна, а само чтение не вызывает стресса и он уверен, что его не накажут низкой отметкой, если он прочтает не «ту» книгу, выскажет не «то» мнение или прочтает медленнее чем другие.

*Он полюбит книгу, если сопровождает чтение собственным сочинительством, рисунками и свободным обсуждением.*

В школах редко используют альтернативные методики обучения чтению, делая ставку на скорость, хотя известны природосообразные методики (например, Кушнира, Лобка и других). Продуктивны те методики, которые делают ставку на самостоятельное и свободное чтение и творчество детей, их активное «вопросание» в разных литературных опытах, развивающее любознательность и способность к оригинальной мысли. **НО**

