

УДК 371

КАК ЗАЖЕЧЬ В РЕБЁНКЕ ОГОНЬ ЧТЕНИЯ? УМЕНИЕ И ИСКУССТВО ЧИТАТЬ В ЭПОХУ КЛИПОВ И КЛИКОВ

Лобок Александр Михайлович,

*педагог, практический психолог, кандидат философских наук,
доктор психологических наук, профессор*

ГЛУБИННЫЙ СМЫСЛ ЧТЕНИЯ КАК ПРОЦЕССА, В ХОДЕ КОТОРОГО ЧЕЛОВЕК СОЗДАЁТ СВОЁ СОБСТВЕННОЕ ЗНАНИЕ В МОМЕНТ УСИЛИЯ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПРЕГРАДЫ ТЕКСТА, А ТАКЖЕ СОВЕРШАЕТ АВТОРСКОЮ РЕКОНСТРУКЦИЮ ТОГО, ЧТО СКРЫВАЕТСЯ ЗА РЯДОМ ЗНАЧКОВ, КОТОРЫЕ УДЕРЖИВАЮТ И ХРАНЯТ В СЕБЕ БЕСЧИСЛЕННЫЕ ВСЕЛЕННЫЕ ИНЫХ СОЗНАНИЙ. ОТВЕТ НА ВОПРОС: КАК ПРОБУДИТЬ В РЕБЁНКЕ СТРАСТЬ К ЧТЕНИЮ, НЕСМОТРЯ НА НАЛИЧИЕ ОГРОМНОГО КОЛИЧЕСТВА КОНКУРЕНТНЫХ ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ, ДАЮЩИХ ИНФОРМАЦИЮ В БОЛЕЕ ЯРКОМ И ДОСТУПНОМ ВИДЕ. УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА, ПОЗВОЛЯЮЩИЕ СФОРМИРОВАТЬ ПОТРЕБНОСТЬ В ЧТЕНИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ МЕХАНИЗМЫ Я-АКТУАЛИЗАЦИИ В ТЕКСТЕ.

• Интернет • вызов • классическая система образования • читательская культура • воображение
• переживание • потребность в чтении • внутритекстовая Я-актуализация • свобода • диалог

Проблема детей, которые не хотят и не умеют читать, — одна из самых острых в сегодняшнем образовании. Множественность виртуальных миров, обилие находящихся в «кликерной доступности» аудио- и видеотекстов практически сводят на нет классические мотиваторы чтения, которые более или менее успешно работали во времена, когда чтение являлось едва ли не единственным способом приоткрыть дверцу в разнообразие художественных и информационных культурных миров. Интернет с его обилием невероятно зажигательных и визуально ярких интерактивных игр, а также неисчерпаемым доступным аудио- и видео-контентом бросает вызов классической системе образования и заставляет, в частности, существенно по-новому посмотреть на то, что такое чтение и каким образом можно возжечь в ребёнке «читательский огонь» в ситуации, когда увлекательное путешествие в самые разнообразные культурные миры можно совершать без опоры на традиционные инструменты чтения.

Итак, что же такое чтение и почему деятельность чтения является той деятельностью в развитии человека, которая не может быть заменена ничем другим?

Прежде всего давайте договоримся о том, что чтение — это нечто существенно большее, нежели «инструмент передачи знаний». Если бы смысл чтения сводился к тому, чтобы с его помощью приобретать какие-то знания или получать доступ к каким-то иным сокровищам мировой культуры, тогда мы могли бы позволить себе с лёгким сердцем распрощаться с самой читательской культурой как неким анахронизмом: ну зачем, и вправду, нужно мучить себя трудной работой чтения, ежели ту или иную информацию можно гораздо более лёгким образом поглощать с помощью всё более и более совершенных аудио- и видеоисточников?

Однако великая тайна и великий ресурс чтения заключаются именно в том, что оно даёт абсолютную прививку от зомбирования знаниями. Чтение — это всегда процесс создания своего собственного знания в момент усилия по преодолению преграды текста. Чтение — это процесс авторской реконструкции того, что скрывается за рядом значков, которые чисто визуально не несут в себе ровным счётом ничего, но каким-то хитрым образом удерживают и хранят в себе бесчисленные вселенные иных сознаний.

В сущности говоря, умение читать (а вовсе не умение получать информацию, не умение «получать знания»!) — это главное, по поводу чего в принципе возникает институт школы в человеческой культуре, и главное, чем отличается человек образованный от человека необразованного. Первобытный человек или средневековый крестьянин обладали гигантскими объёмами информации, гигантскими объёмами знаний, которые они получали в процессе своего жизненного опыта и живого взаимодействия с теми или иными живыми носителями знаний и носителями опыта. Но они были глубоко необразованными людьми ровно потому, что не были «людьми книги», они не обладали умением читать — т.е. умением извлекать знание, упакованное в текстовый формат. Искусство чтения — это искусство встречи с иным миром именно через собственную дешифровку текста. Автор не общается с читателем напрямую. Автор общается с читателем посредством текста. А наличие текста, разделяющего автора и читателя, предполагает наличие (и развитие) двух искусств: искусства писать и искусства читать. Это два сложнейших искусства, которые являются важнейшим драйвером развития человеческой культуры в её цивилизационный, постпервобытный период.

Уже из одного этого следует, что умение читать — это вовсе не очевидное и банальное умение. Умение неизмеримо более сложное, нежели способность складывать буквы в слова и произносить эти слова вслух. Однако, не разобравшись в том, что есть умение читать, можем ли мы научить читать ребёнка? И не является ли одной из причин происходящего на наших глазах глобального кризиса культуры на читательства то, что сама школа сегодня не слишком хорошо понимает, что есть чтение, зачем оно нужно и что необходимо делать, чтобы умение читать не превратилось в бесполезный и архаический навык, не превратилось в абсолютный анахронизм в эпоху интенсивного развития различного рода аудиальных и визуальных носителей информации.

Любопытно, что даже в нынешнем сверхвиртуализированном мире встречаются дети, для которых чтение является истинной и безусловной страстью, и никакие видео, аудио или компьютерно-игровые носители не могут одержать победу над этой их внутренней книжной жадой. Равно как и многие взрослые отнюдь не спешат расставаться со «старым, добрым миром

книг», несмотря на наличие огромного количества альтернатив, которых близко не было в их собственном детстве. Уже один этот факт свидетельствует о том, что существует некая «тайная сила книги». Та тайная сила, которая заставляет и взрослых людей идти в магазины и покупать книги, несмотря на наличие множества иных, вроде как гораздо более динамичных и ярких носителей. Так что же зажигает в человеке эту удивительную страсть к чтению? А ответ на этот вопрос способен далее продолжить дорожку и в проектно-образовательную плоскость: что можно и нужно сделать в дошкольном и школьном образовательном процессе, чтобы страсть к чтению книг могла победить самые разнообразные виртуальные искушения современного мира?

Способность воображения

Первое условие, которое позволяет возжечь в ребёнке огонь всевозрастающего чтения, — это сформированность у него способности воображать, способности наполнять читаемый текст своими образами, картинками своего воображения.

Дети, которые любят читать и активно читают, — это дети, которые умеют воображать. Они не просто складывают буквы в слова, но постоянно создают поток некоего «внутреннего кино», сопровождающего читаемый текст. Не случайно читающие дети не любят «книжки с картинками» и не любят смотреть фильмы по любимым книгам: слишком высок оказывается конфликт с работой собственного воображения. Вот и получается: если мы хотим сформировать фундамент «человека читающего», мы должны научить ребёнка воображать.

Но что значит «научить воображать»? Казалось бы, воображение, т.е. создание потока своих собственных визуальных образов, — это совершенно естественный процесс и совершенно естественная деятельность любого ребёнка. Однако в нынешнем мире, когда ребёнку всё более настойчиво подсовываются готовые визуальные образы, у него с гораздо большими трудностями формируется мускулатура собственного воображения.

Поэтому важнейшая задача при подготовке к чтению должна заключаться не в том, чтобы привлечь детское внимание к книге с картинками, а в том, чтобы научить его этой

удивительной игре воображения по созданию собственных картинок. Научить ребёнка быть волшебником, который может представить живую картинку любого читаемого текста, когда степень подробности этой картинки будет зависеть только от силы вообразительного волшебства. Но из этого следует довольно парадоксальный и неожиданный вывод: особенно ценными при подготовке ребёнка к чтению должны стать книжки без картинок. Книжки, в которых образы читаемого текста целиком и полностью создаются силами самих читателей — взрослых, которые читают эту книжку вслух, и детей, которые читают эту книжку с помощью взрослых — родителей или воспитательниц в детском саду. Впрочем, следует иметь в виду, что способность сопровождать читаемый текст насыщенным воображением не является автоматической и присущей всем детям. Это способность, которую нужно специально возделывать, поддерживать, а в ком-то и пробуждать.

Например, мы начинаем читать: «В одном старом-старом доме, который стоял на краю огромного леса, жила маленькая-маленькая девочка» — и тут же спрашиваем у детей, которые нас слушают: кто что увидел? И вдруг оказывается, что кто-то не увидел ничего, а кто-то готов с удовольствием рассказать про тот дом, про тот лес и про ту девочку, которые появились в его воображении. И чем больше развито воображение, тем больше подробностей будет рассказано ребёнком. И тогда ребёнок, который пока ещё не научился создавать и видеть внутреннюю картинку, начнёт тоже делать робкие попытки. Важно только, чтобы с самого начала оказалась озвучена ценность индивидуальной картинки. Ценность того, что моё воображение может увидеть то, что не увидит никто другой. Что мой дом, мой лес и моя девочка не будут заимствованием чужих картинок, но будут именно моей картинкой. И потому очень важно выпрашивать ребёнка про дом, который он вообразил: «А он какой, большой или маленький? А из чего он сделан? А какие у него стены? А какая у него крыша? А что в нём есть? А кто в нём живёт?» И радоваться каждой новой подробности, которую сообщает нам ребёнок и которая делает его дом непохожим на дома других. И то же самое — про лес, и то же самое — про девочку. Ребёнок ещё не знает, что будет дальше и будет ли сказка соответствовать его исходным образам и предположениям. Но он уже успел что-то вообразить,

и это само по себе здорово. А возникающие по мере дальнейшего чтения новые сказочные обстоятельства будут корректировать эту исходную картинку. И ровно это напряжение совпадения-несовпадения будет основой разворачивающегося читательского азарта.

Творя свои визуальные миры, ребёнок словно становится соавтором разворачивающейся сказки, и это закладывает фундамент его читательской позиции. Он учится, слушая сказку, творить свою параллельную реальность, и очень важно, что его вообразительная реальность уникальна, непохожа на реальность других детей. А это, в свою очередь, основа для возникновения диалога разных вообразительных реальностей. Ведь это так удивительно, что один и тот же текст порождает совершенно разные картинки, и невозможно ответить на вопрос, какая из них «правильная». Ценность этих вообразительных картинок именно в их субъектности, в их разности. И именно в развитии этой способности вообразительного сотворчества с книгой залог успешного перехода из позиции «слушателя» в позицию «читателя». Ребёнок начинает читать сам — затем, чтобы снова и снова совершать эту удивительную работу вообразительного волшебства. Чем больше в ребёнке развито волшебство воображения, тем больше шансов, что он сможет превратиться в страстного читателя книг.

Свободное путешествие в тексте и игры с ним

Вторая важнейшая способность, которую следовало бы формировать в ребёнке, если мы хотим, чтобы в нём возникла жажда чтения, — это способность быть хозяином читаемого текста.

Человек, который любит и по-настоящему умеет читать, никогда не будет «рабом» книги, которую он читает. Его движение по книге бывает зачастую весьма прихотливым. Он вовсе не читает книгу строчка за строчкой, от начала до конца. Он может читать совершенно фрагментарно, перескакивая с одного места на другое; он волен менять темп и скорость чтения, останавливаясь на фрагментах, которые вызвали в нём поток образов или чувств, и легко пропуская предложения и абзацы, которые никак и ничем в нём не отзываются. Одним словом, он является полновластным хозяином своего чтения и абсолютно свободен

в своём путешествии по книге. По сути дела, «человек читающий» *играет* с текстом, экспериментирует с текстом, читая его то так, то сяк. И при этом не чувствует за своим плечом надзирающего ока взрослого, который контролирует его процесс чтения.

А ведь стоит ввести внешний контроль (за скоростью чтения, за порядком чтения и т.п.), как исчезнет важнейшая составляющая увлечённого чтения — способность играть с текстом, способность экспериментировать с текстом, способность быть хозяином своей читательской траектории. Отсюда легко сделать предположение, что, настаивая на линейности и последовательности чтения книг («Начал читать — дочитывай! Читай с самого начала! Не пропускай ни одного абзаца! Не бросай на середине! Не начинай новую книгу, пока не закончил предыдущую!»), мы искусственно лишаем ребёнка одного из важнейших мотиваторов увлечённого чтения, когда чтение является пространством свободного волеизъявления, когда я и только я отвечаю за траекторию своего движения в книге или в некоем множестве одновременно читаемых книг.

Вот почему нами была придумана обширная серия игр, направленная на формирование в детях дошкольного и младшего школьного возраста способности к свободному, игровому путешествию в книге. И многочисленные пробы в различных детских садах и школах достаточно убедительно показали, что игры такого рода резко активизируют желание читать практически у всех детей.

Дети испытывают необыкновенную радость, когда обнаруживают, что текст, оказывается, может быть не занудным ментором, требующим, чтобы ты двигался по какому-то заранее определённом направлению (от «начала» к «концу», ничего не пропуская), а площадкой для весёлых путешествий «наперекосяк» и «вверх тормашками», когда ты имеешь полное право «прыгать» по тексту, как тебе заблагорассудится. Что вовсе не надо читать текст строчка за строчкой и абзац за абзацем. Что читать можно в любом направлении и в любой последовательности. И что это может быть невероятно забавно и интересно. И невероятно стимулирующе.

Например, взять незнакомую книжку и, даже не читая название, начать чтение так: зажмуриться и ткнуть пальцем в любое мес-

то и посмотреть, что тебе «выпало». А потом в другое. А потом в третье. А дальше попробовать предположить на основании выпавших кусочков, о чём же будет эта книга. Между прочим, именно таким «методом тыка» пользуется любой взрослый, выбирая книгу в книжном магазине. Открывает её наугад в разных местах, читает произвольные фрагменты, и на этом основании принимает решение, стоит ли эту книгу брать.

А можно и так поиграть. Листаем книгу страница за страницей, и с каждой страницы читаем одно и только одно предложение. Одна страница — одно предложение. Любое. Но только одно.

Или так: читаем только первые три слова в каждом предложении. А всё остальное пытаемся додумать. И только после того, как придумали свои продолжения, смотрим, что же на самом деле написано в книге. Или не смотрим, а оставляем ребёнка наедине с книгой и загадкой.

Или начинаем читать книгу «задом наперёд». Сначала — самое последнее предложение. Затем — предпоследнее и так далее. И это тоже оказывается чрезвычайно стимулирующей квестовой игрой.

Или, например, на какой-то странице взрослый читает сначала только существительные. Потом — только прилагательные. Потом — только глаголы. Потом — только наречия или местоимения. В этом случае книжная страница превращается в своего рода паззл. И собирать этот паззл оказывается ужасно смешно, ужасно увлекательно, ужасно забавно, и это эффективно мотивирует к тому, чтобы ребёнок, оставшийся наедине с книгой, начал её читать сам.

Иными словами, книга в первую очередь превращается в площадку для разнообразнейших игр. И это то, что в конечном счёте возбуждает в ребёнке острое желание «просто прочитать» книгу — от начала до конца.

Способность слышать и понимать читаемый текст

Третья важнейшая способность, которую мы должны научиться возделывать в ребёнке, если мы хотим возжечь в нём огонь чита-

теля, это способность слышать и понимать. Не просто проявлять свою субъектность в процессе творения собственных образов или выстраивания произвольной траектории путешествия по читаемому тексту, но и быть адекватным читаемому тексту, уметь расшифровывать его внутреннюю логику и смысл. Несформированность умения понимать является одним из главных тормозов в формировании читательской активности ребёнка.

На первый взгляд, как раз этой-то частью задачи современные методики обучения чтению активно занимаются. Ребёнка обязательно спрашивают, как он понимает читаемое и что именно он из этого понимает. Однако именно этот вопрос зачастую ставит ребёнка в тупик. Когда он прочитал что-то, а его спрашивают: «И что ты понял?», это, скорее, подавляет его желание читать. Потому что за этим вопросом, как правило, скрывается предположение, что ребёнок должен извлечь из книги понимание, которое заранее известно взрослому. И это создаёт ситуацию стресса. Тем более, когда ребёнку совершенно не ясно, а что это вообще значит — понимать? И что от него требует взрослый, когда спрашивает: «А что ты понял?» И потому, вместо того, чтобы пройти собственный путь *понимания*, пройти невероятно увлекательный путь собственного восхождения к пониманию читаемого текста (что и является важнейшей составляющей нормального читательского азарта), ребёнок «берёт напрокат» некое готовое понимание текста, которое навязывает ему взрослый, и научается на вопрос «что ты понял?» выдавать готовое, шаблонное понимание, а вовсе не своё собственное. И это убивает в нём позицию читателя.

А ведь тот ребёнок, который овладел искусством увлечённого чтения, это ребёнок, который строит некую «карту» своего собственного понимания в процессе читаемого текста. Это ребёнок, который научился получать удовольствие от усилия по дешифровке текста. И потому, кстати, читающие дети так часто любят перечитывать какие-то книги: с каждым новым прочтением они видят читаемый текст по-новому, открывают в нём новые и новые смыслы, открывают в себе новые уровни понимания. Это словно разгадывание квеста, разгадывание спрятанных в книге загадок. И если ребёнок научился совершать работу понимания, это становится мощным мотиватором его чтения. Читающий ребёнок — это

всегда ребёнок, который умеет не только воображать, но и понимать. Понимать, что у книги есть тайны, которые можно (и нужно!) разгадать, и понимать, что любое слово может дать ключ к разгадке этих тайн. Понимать и чувствовать, что каждое слово что-то значит, что оно создаёт, например, какое-то ощущение и настроение, что в этом смысле любое слово неслучайно. Заменя одно слово на другое — и получится совсем другой текст, появится совсем другое настроение.

И здесь ключ к тому, как формировать у ребёнка способность понимать. Не призывами к пониманию. Не навязыванием какого-то готового понимания. А чем же?

Простая и весёлая игра. Берём текст хорошо знакомой сказки, выписываем из неё все прилагательные на отдельные листочки, затем их перепутываем и читаем сказку, заменяя очередное прилагательное каким-то произвольно вытаскиваемым из лежащей на столе стопки листов. И умираем со смеху от того, насколько меняется смысл текста. А потом совершаем аналогичную операцию с существительными, глаголами или наречиями. И через эту незатейливую и вместе с тем невероятно увлекательную игру начинаем *слышать*, насколько значимы и неслучайны те или иные слова в тексте. И начинаем *понимать*, как по-разному раскрывается смысл тех или иных слов в разных языковых контекстах.

Или вернёмся к игре, которая была описана выше, — к игре, где дети занимались продуцированием образов-картинок, которые появляются у них в голове по мере чтения текста. Вот появилась первая «партия» картинок. Очень разных. Но мы продолжаем читать книжку дальше, и каждая из исходных картинок начинает как-то корректироваться. Потому что появляются новые детали текста, и исходный образ начинает неизбежно трансформироваться.

Например, мы начинаем читать: «Посреди огромного леса стоял маленький домик». И ребёнок представил какой-то лес и какой-то дом, про который он с удовольствием рассказывает. Например, рассказывает про домик на цветочной лесной поляне, по которой прыгают белки. После чего мы продолжаем: «Стояла холодная зимняя ночь, и в трубе дома завывал ветер», что, как ни парадоксально, вызывает смех. Понятно, что исходная картинка дома и леса тут же должна будет поме-

няться, и само настроение сказки начинает меняться, и ребёнок подстраивает своё воображение под развивающийся сюжет, и это оказывается невероятно увлекательной игрой. И так происходит с каждым последующим предложением. Важнейшее условие того, чтобы в ребёнке сформировался читатель, заключается именно в том, чтобы он научился корректировать свою внутреннюю картинку в процессе чтения текста и научился получать от этого удовольствие. И на самом деле это очень увлекательная задачка, похожая на прохождение квеста или складывание паззла.

Я читаю текст, наполняя его своим воображением, но при этом вовсе не отправляюсь в вольное, оторванное от текста воображительное путешествие (хотя в какие-то моменты и это возможно: как же это увлекательно — сочинять свои ответвления читаемой книги, придумывать её альтернативные варианты!), но занимаюсь постоянной корректировкой своего исходного образа. Появляются новые детали текста — и эти детали вносят свои коррективы в мою воображительную картинку. Это и есть процесс понимания, процесс диалога в его первичном виде. Ребёнок, который увлечённо читает, — это ребёнок, который в том числе овладел этим искусством трансформации своего образа. А дети, которые не любят читать, — это дети, не овладевшие этим искусством воображительной трансформации. Но если им помочь овладеть этим искусством с помощью описанной игры, они тоже начинают получать удовольствие от этого процесса. Оказывается, невероятно интересно замечать, как появление каких-то новых текстовых деталей вносит коррективы в ту внутреннюю картинку, которую рисует моё воображение. И если я встроил в свою внутреннюю картинку все детали текста — значит, я воспринял текст адекватно. А если во мне уже в раннем возрасте оказывается сформирована ценность адекватного прочтения, это становится основой для того, чтобы в будущем понять то, как устроен качественный литературоведческий анализ как особый инструмент понимания и интеллектуальной реконструкции текста.

Таких игр, которые формируют и проявляют «смысловой слух» и «понимательную интуицию» ребёнка, нами придумано великое множество. Любой читаемый текст может быть превращён в увлекательную игру. Мы словно ставим эксперименты над словами и эксперименты над текстом — и поражаемся, до какой

степени преобразуется в результате смысл. И именно в результате этих экспериментов ребёнок начинает *понимать*. Понимать смысл и оттенки смысла. Понимать слово в разных контекстах. И начинает понимать не потому, что ему что-то «объяснили», а потому что он сам начал что-то чувствовать. А чувство — это и есть самая глубокая основа понимания.

Огромная беда современной российской школы заключается в том, что она торопится навязать ребёнку понимание того, что стоит за текстом, торопится дать готовые ключи к дешифровке текстов — тогда, когда у детей не сформирована сама потребность в этой дешифровке, и они не понимают смысла этой дешифровки. Они своё-то ещё не успели сформировать, а им уже услужливо подсовывается «как надо». И всё это в условиях, когда знакомство с тем или иным художественным произведением жёстко подчинено невротической гонке по освоению «учебной программы». А в результате торопливо подсовываемые ребёнку связки литературоведческих ключей оказываются в его руках бессмысленными и бестолковыми погремушками, а диалогического приближения к тайнам художественного текста так и не происходит. Текст разрушается имитацией анализа, а вовсе не становится более притягательным и объёмным. А значит происходит что-то радикально не то. Если же у ребёнка сформировано то, что мы называем «чувством смысла» и «понимательной интуицией», он легко переходит к собственным аналитическим процедурам уже в более старшем возрасте.

Способность чувствовать язык и стиль текста

Четвёртая способность, которую нужно выделять в ребёнке, если мы хотим, чтобы он состоялся как читатель, это способность получать наслаждение от языка. Ребёнок, который читает по-настоящему, это ребёнок, который умеет проживать книгу как особое художественное пространство. Ему знакомо искусство эстетического наслаждения. И это искусство также может формироваться уже на самых ранних ступенях становления читателя.

В наших экспериментах было показано, что для ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста игра по распознаванию авторского стиля и авторского языка может

быть чрезвычайно интересной. И это ещё одна игра с текстом, которая помогает стимулировать внутреннего читателя. Один и тот же сюжет может быть описан совершенно разным языком. Одна и та же сказка может быть рассказана в совершенно разной стилистике. Оказывается, книга — это не просто рассказ о чём-то. Это рассказ, написанный тем или иным образом, с помощью того или иного языка. И интересно, что в наших экспериментах дети, которые только-только научились читать, с большим удовольствием занимались играми по распознаванию разных стилистик, разного языка. Оказывается, это невероятно увлекательно, когда сюжет повествования не меняется ни на йоту, а язык и художественный стиль, с помощью которого ведётся рассказ, меняется радикальным образом.

Возможна целая серия игр на формирование «чувства языка» или «чувства стиля».

Во-первых, начнём с игры в пересказы. Для этой игры очень ценно, чтобы присутствовало хотя бы двое-трое детей. Можно одного возраста, но лучше разного. А если будет присутствовать ещё один взрослый, будет совсем замечательно. Например, если дело происходит в семье, это могут быть брат и сестра, мама и бабушка.

Возьмём какую-то сказку и прочитаем вслух её небольшой фрагмент. Ну, скажем, четверть странички. И попросим присутствующих детей пересказать услышанное — «своими словами». Но каждый пересказ *слово в слово* запишем на отдельный листок бумаги. И у нас появится на свет целая серия записанных *версий* прочитанной сказки. Все присутствующие на игре взрослые тоже должны рассказать по памяти свои версии прочитанного фрагмента. И эти версии тоже следует записать. Таким образом, у нас появляется некая «стопка версий», где, казалось бы, одна и та же сказка оказывается представлена совершенно разным образом. Разными словами, разным синтаксисом, разной стилистикой. Чем больше участников — тем больше версий. И толще стопка. И тем интереснее дальнейшая игра, суть которой заключается в том, что ведущий зачитывает наугад чью-то версию вслух — и все остальные должны вспомнить, кому эта версия принадлежит. При этом исходный сказочный

текст тоже находится в «стопке версий» и тоже может быть прочитан среди остальных.

А затем зачитывается вслух ещё один фрагмент сказки — и снова записываются разные версии этого фрагмента. А потом ещё и ещё. И всё это складывается в общую стопку. И в результате наша «копилка» фрагментов и версий раз за разом расширяется, а значит, усложняется пространство игры. Сказка оказывается разбита на множество фрагментов, у каждого фрагмента появляется множество версий, а все эти фрагменты и версии перемешиваются. И такая, казалось бы, довольно простая игра вызывает у детей бешеный азарт.

А в качестве побочного эффекта такой игры они начинают чувствовать синтаксис, чувствовать языковой стиль. Потому что сюжетное содержание вроде бы одно, а стили изложения, а также словарь и синтаксис, которыми представлено это сюжетное содержание, оказываются совершенно различными. В такого рода игре становится очевидно, до какой степени текст — это не просто сюжетное содержание, а что-то существенно иное.

И самый главный эффект такого рода игр (а нами придумано довольно много подобных других игр) заключается вовсе не в том, что ребёнок научается искусству качественного пересказа, или научается лучше понимать читаемый текст, или научается его качественно запоминать (хотя и всё это тоже), но в том, что он начинает чувствовать *язык* текста, у него появляется *чувство стиля*, он начинает получать удовольствие *от синтаксиса* — т.е. от того, как организованы слова в предложении. И уже на более высокой образовательной ступени он начинает получать удовольствие от аналитической работы по сравнению разных стилей или удовольствие от работы с разными художественными переводами одного и того же текста.

Вообще, важнейшим показателем состоявшегося читателя оказывается в конечном итоге то, что он начинает искать книги не с точки зрения сюжета или жанра, а с точки зрения художественного стиля и качества языка. Он начинает отличать художественно «вкусные» книги от художественно безвкусных, он формирует в себе то, что можно назвать «художественным навигатором», или «художественным нюхом», — то, что позволяет ориентироваться в море литературы с позиций вкуса. И, кстати, сформированность такого

внутреннего художественного навигатора можно рассматривать как высший результат школьного литературного образования. Если уж что и следовало бы тестировать по итогам школьного литературного образования, то именно это — насколько оказался в ребёнке сформирован этот внутренний эстетический навигатор. Ведь если такой навигатор вообще не сформирован, это значит, что годы, ушедшие на «изучение» школьного курса литературы, оказались бездарно выброшенным временем. Внутренний читатель не состоялся, а книга свелась к «чтиву», в котором интересен только сюжет, но никак не язык и не художественное пространство. Если же у ребёнка оказался сформирован вкус языка и тяга к языку, если оказалось сформировано чувство художественного стиля и тяга к художественно сложным и богатым произведениям, значит, литературное образование состоялось — независимо от того, сколько при этом оказалось «пройдено» авторов и сколько освоено художественных произведений.

Кстати говоря, только в том случае, если у ребёнка сформировано чувство языка и чувство эстетики художественного текста, он будет готов получать удовольствие от всё новых и новых художественных открытий, будет готов к встрече с новыми и непривычными художественными мирами, будет готов к диалогу с актуальным литературным процессом, что также является важнейшим критерием «человека читающего». Человек читающий — это человек, который не тратит своё драгоценное время на чтение книжной макулатуры, но зато открыт к встрече с новыми художественными мирами.

Способность рыться в книгах и создавать свою персональную библиотеку

Ну, и, наконец, пятая способность, без которой не состоится настоящий читатель и не возникнет настоящий полноценный читательский азарт, — это способность создавать и постоянно переупорядочивать свою библиотеку по тем или иным придумываемым им основаниям. Любой человек, который читает по-настоящему увлечённо, обожает «рыться в книгах», фильтровать книжный поток по каким-то своим персональным параметрам, а значит, формировать и переформатировать свою личную библиотеку. Для читающего ребёнка его личная библиотека — это пред-

мет постоянной деятельности. У него книги «живут» — путешествуют с полки на полку, меняют соседство, а ребёнок легко распознаёт любую книжку «по корешку» и может легко сформировать группу книг по заранее заданному основанию. Например, если попросить его найти «самые интересные» книжки в его библиотеке — он легко это сделает. Если попросить вытащить «самые скучные» — он легко сделает и это. Или «самые смешные». Или «самые грустные». Или «книжки про природу». Или «про путешествия». Или «книжки с волшебством». Или «книжки, в которых есть что-то страшное». Да мало ли какие ещё можно придумать основания!

Любопытно, что когда с такими же просьбами обращаешься к ребёнку, который не любит читать, он не может сориентироваться в собственной (а на самом деле условно собственной!) библиотеке, но... задумывается! Оказывается, это очень интересно — вытащить из своей домашней библиотеки все книги, в которых есть что-то смешное и выставить их на отдельную полку! Или вытащить на отдельную полку все книги, в которых есть что-то страшное! А затем самому придумать какое-то хитрое основание, выложить на пустую полку несколько книг по этому основанию и предложить родителям отгадать, что объединяет все эти книги. А в результате те книги, которые лежат в домашних библиотеках «мёртвым грузом», становятся предметом увлекательных «библиодрайвинговых» игр. Книги «оживают», а у ребёнка появляется желание копаться в книгах, путешествовать в книгах.

Оказывается, это невероятно увлекательное занятие — придумывать всё новые и новые основания, по которым могут быть упорядочены твои книги и создавать библиодрайвинговые квесты для своих товарищей или родителей. И, что важно, такого рода библиодрайвинговые игры возможны и дома, и в детском саду, и в школах. И это игры, которые также формируют в ребёнке пружину читательского азарта. Играя в упорядочивание и переупорядочивание книг и создавая библиодрайвинговые квесты, он всматривается и вслушивается в книги, открывая в них стороны, на которые он раньше не обращал внимания. И это, наряду с иными, описанными выше факторами, создаёт настолько сильную мотивацию к последующему чтению, что даже планшетные, компьютерные игры способны уйти в тень. ■