

Читать — значит творить

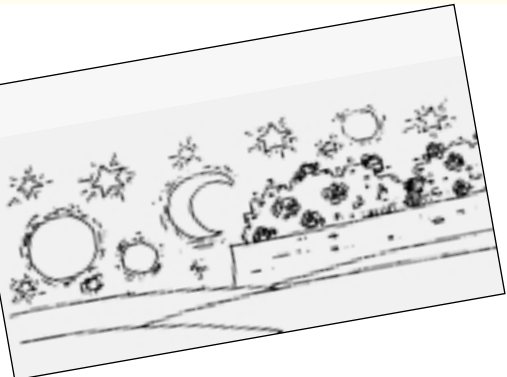
И.И. Тихомирова

Сейчас, когда детское чтение в России кричит SOS (его кризис приравнивают к национальному бедствию*), перед учителем начальной школы, как никогда раньше, остро встает задача **защитить ценность чтения, поднять его статус в сознании ребенка, привить к нему вкус.**

Ведь именно он, учитель, часто стоит у истоков зарождения интереса к этому виду деятельности. Защищать детское чтение от гибели — значит приобщать ребенка к культуре, обеспечить интеллектуальное и нравственное его развитие, поставить внутренний заслон влиянию деструктивных социальных явлений. Защитить детское чтение — значит одновременно и поддержать литературу, ибо какой бы развитой, богатой, великой она ни была (именно такая изучается в школе), если она не читается, она теряет свою созидательную силу, лишается смысла, становится ненужной.

Не будем сейчас вдаваться в причины детского читательского негативизма. Их много. Коснемся лишь той, что обусловлена самой школой. Ее усилиями чтение школьников превращено подчас в сугубо учебную деятельность, подчинено образовательному стандарту и лишено радости. Уязвимость нынешнего стандарта, на мой взгляд, состоит в том, что он рассматривает литературное произведение как независимое от читателя, существующее скорее не для чтения, а для анализа текста, выделения в нем главного, характеристики героев, для выборки той или иной информации, предусмотренной программой.

На уроке чтения (литературы), как правило, нет места личным впечатлениям школьника, его переживаниям, его субъективным образам; изучаемое произведение не рассматривается как нечто созвучное настоящей и будущей



жизни ребенка, его внутреннему субъективному «я». А если этого нет, нет и интереса к чтению, нет мотивации, идущей изнутри («хочу»), она всецело подчинена мотивации, идущей извне («велели»). Как говорит известный критик и философ И.Ф. Карякин: «Пока ученик относится к литературе лишь как к 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 интереса к чтению, нет и потребности в нем». Положительное отношение к чтению, по его мнению, начинается с той минуты, когда **ребенок почувствует себя участником событий, которые изображены писателем, когда он откроет личный смысл** в читаемом, когда книга предстанет перед ним в роли пространства для реализации его собственного творческого потенциала. Подтверждение этой мысли мы обнаружили у немецкой писательницы Кристы Вольф. Рассказывая о произведениях, изучаемых в школе, она отметила, что они «словно погасли» в ней, потому что лишены были самых важных переживаний, доступных ей в детские годы, а именно «возможности постепенно — сравнивая, испытывая, отграничивая свою личность — учиться видеть саму себя». Ее воспоминания о своем детском чтении подтверждают, что интерес к чтению и влияние книги на личность оказываются процессами неразрывными. Где начинается одно — начинается и другое. Одно без другого существовать не может. Ведь у каждого ребенка, как бы мал он ни был, есть запас жизненных

* См.: Акция «Чтение» (газета «Книжное обозрение» с 10 апреля 2000 г.).

впечатлений, представлений, переживаний. Книга как бы выманивает из этого запаса те или иные образы, воскрешает их, актуализирует, по-новому структурирует, соотносит с читаемым. Тут и начинается влияние книги.

Подчеркнем – сила чтения художественной литературы заключается не в получении информации и не в работе с текстом, хотя значения этого отрицать нельзя. Его сила и влияние совсем в другом. Вспомним, как Тургенев в рассказе «Пуниин и Бабуриин» характеризует момент восприятия художественного произведения: «Все вокруг исчезает... мы проникаемся, мы упиваемся, с нами происходит важное, великое, тайное дело». Структуру этого «важного, великого, тайного дела» раскрыл К. Станиславский в книге «Работа актера над собой». «Мы пересоздаем произведение, – говорил он, – вскрываем в чужом тексте *свой* подтекст, устанавливаем *свое* отношение к людям и к условиям их жизни, мы пропускаем через *себя* весь материал, полученный от автора, мы вновь перерабатываем его в *себе*, оживляем и дополняем *своим* воображением» (курсив мой. – И.Т.). Как можно заметить, ключевыми словами в этом тексте являются местоимения «свой» и «себя», указывающие на субъективный характер восприятия, направленный на того, кто говорит. Такого рода субъективно значимую, преобразующую читательскую деятельность Марина Цветаева назвала «соучастием в творчестве». Именно она и обуславливает наслаждение от чтения. Испытав это состояние хоть раз, человек уже не в состоянии отказаться от повторения опыта. Жажда чтения становится внутренней потребностью. Если представить себе, что ничего этого нет, то чтение теряет привлекательную силу и превращается в сугубо деловое «физическое» упражнение по воспроизводству словесной ткани, фактически не воспринимаемой, каким оно и является в представлениях и реальной жизни большинства современных школьников.

Подход к чтению по схеме: писатель – создатель, читатель – получатель – явно изжил себя. Д.С. Лихачев в статье «Культура как целостная среда»* подчеркнул, что без сотворчества воспринимающего теряет свое значение и само художественное творчество. Творчество писателя и творчество читателя – это единый процесс, взаимно обуславливающий друг друга. «Автор (если это талантливый автор), – говорит ученый, – всегда оставляет нечто, что дорабатывается, домысливается в восприятии зрителя, слушателя, читателя и т.д.». Как книге нужно творчество читателя, так и творчеству читателя нужна книга.

Психологической основой любого творчества, в том числе и читательского, является **воображение**. С развития его и начинается читатель. Это, например, хорошо понимают авторы учебников для чтения серии «Свободный ум». Применяемый ими опыт антиципации, т.е. умение предположить содержание текста по заглавию, по иллюстрациям, – это и есть развитие воображения в фазе предчтения, направляющее внимание к самому тексту.

В современном понимании воображение есть мысленное представление объектов, действий, ситуаций, не данных человеку в актуальном восприятии, простирающее его сознание равно как в прошлое, так и в будущее. Волшебство воображения проявляется не только в своеобразном структурировании впечатлений из жизненного опыта читателя, но и в создании небывалого и даже того, что никогда не может быть. Благодаря силе фантазии читатель может оказаться на другой планете, в центре Земли, стать лилипутом или великаном, пожить в прошлом или отдаленном будущем. Воображение часто переносит ребенка в центр событий, происходящих в произведении, и он мысленно становится их участником и главным героем. Характерный пример такого рода перевоплощения дал нам А. Толстой в повести «Детство Никиты», нарисовав

*Новый мир. 1994. № 8, с. 3–8.

внутренний мир героя при чтении произведения Ф. Купера. Мальчик представлял себе зеленые и широкие прерии, пегих мустангов, темные ущелья Кордильеров, седой водопад и над ним предводителя гуронов – индейца, убранный перьями, стоящего на вершине скалы, похожей на сахарную голову. И вместе с этим он видел себя самого в лесной чаще, в корнях гигантского дерева: «На камне сидит он сам – Никита, подперев кулаком щеку. У ног дымится костер. В чаще этой так тихо, что слышно, как позванивает в ушах. Никита здесь на поисках Лили (знакомой девочки. – И.Т.), похищенной коварно. Он совершал много подвигов, много раз увозил Лили на бешеном мустанге... сбивал с сахарной головы предводителя гуронов, и тот каждый раз стоял на том же месте».

Толчок для сотворчества читателя дает духовная энергия СЛОВА. «Слово и сочетание слов, – говорил С.Я. Маршак в своей книге «Воспитание словом», – связаны со многим множеством самых сложных ассоциаций и способны поднять со дна души целый мир воспоминаний, чувств, образов, представлений». Особенно богат и многозначен язык классики, где каждое слово более значимо, чем простая информация. Дж. Родари обратил внимание на художественную роль словосочетаний, особенно влияющих на воображение ребенка. «Надо, – подчеркивает писатель, – чтобы два слова разделяла известная дистанция, чтобы одно было достаточно чуждым другому, чтобы соседство их было сколько-нибудь необычным – только тогда воображение будет вынуждено активизироваться, стремясь установить между словами родство, создать единое, фантастическое целое, в котором оба чужеродных элемента могли бы сосуществовать». Назвал он такое словосочетание «биномом фантазии».

Мы предложили детям, учащимся третьего класса, нарисовать словами картину, которая видится им при чтении фразы «День как будто дремал» (К. Паустовский). Вариантов нарисованных картин было ровно

столько, сколько было участников эксперимента. Ни один не повторял другого. Кто-то увидел день в предвечерний час, «когда все стихает и готовится ко сну», кто-то, напротив, представил день, который «еще не проснулся, когда жизнь еще не началась и все в полусне». У одних это «дождливый день», у других – «в тумане», кто-то увидел его «облачным, серым», а у кого-то он «тихий, беззвучный, будто замер». Или это день, в который «ничего особенного не происходило, просто скучный», и т.д. Ни одна из образных или звуковых версий не может быть оценена как более или менее правильная. Каждая имеет право на существование, даруемое «биномом фантазии».

Но не только могуществом слова, его полифоничностью определяется чудодейственность чтения. Она во многом зависит от способности читателя дополнить, дорисовать образы, исходя из своего жизненного опыта, богатства впечатлений, активности воображения. Опыт показывает, что младшие школьники, чье мышление еще не утратило образности, соответствующей природе художественной литературы, более склонны к творческому восприятию, чем подростки и старшие школьники. И этой способностью надо своевременно воспользоваться, поддерживать и развивать ее, ибо она – психологическая предпосылка интереса к чтению.

Исследователь природы и специфики детского творчества Ю.Б. Гатанов в своей книге «Курс развития творческого мышления» указал на два типа мышления у человека: конвергентное, суть которого – нахождение единственно правильного решения на основе информации, и дивергентное, предполагающее несколько правильных решений. Второй тип служит средством для рождения оригинальных идей и самовыражения. Он опирается на воображение и является собственно творческим. Когда мы говорим о чтении детей как творческом процессе, то, очевидно, принцип дивергентности надо признать органичным для него. Он проявляет себя не только в том, что восприятие разное у

разных читателей, но и в том, что у одного и того же читателя в разные мгновения жизни оно различно. Эта многовариантность соответствует не только природе восприятия, но и природе художественной литературы, рассчитанной на сотворчество читателя и непредсказуемость его реакций. Вот почему многообразие ответов на вопрос, не касающийся точного знания, должно поощряться учителем, а однообразие – настораживать.

Особенно полно раскрывает свой творческий потенциал ребенок в игре и действует здесь на максимуме своих возможностей. В «копилке» **литературных игр**, направленных на читательское развитие, накоплены десятки и сотни разработанных вариантов. Издается специальный журнал «Читаем, учимся, играем», где публикуются игры, сценарии, конкурсы, ориентированные на творческое чтение.

Поделюсь своей **игрой**, названной «Путешествие в глубь строки», направленной на творческую самореализацию ребенка как читателя художественной литературы и построенной на основе дивергентного подхода к восприятию. Создавая игру, мы исходили из того, что, читая, ребенок находится не только перед текстом, следя глазами за строчками, но и внутри текста, углубляясь во внутренний мир героев и одновременно в самого себя и выходя оттуда творчески обогащенным новыми мыслями и новыми чувствами. Материал для игры – художественно полноценное произведение. Именно оно более всего активизирует творческие способности читателя, развивает все сферы сознания, наталкивает на неожиданные ассоциации и способствует более глубокому ощущению себя в мире и мира в себе.

Деятельность детей организована в виде мысленного путешествия по маршруту, проходящему через текст произведения к самому читателю. Эпиграфом к игре взяты слова С.Я. Маршака: «Художник-автор берет на себя только часть работы. Остальное должен дополнить своим воображением художник-читатель». Игра состо-

ит из ряда заданий, каждое из которых ориентировано на определенную способность ученика. Критериями оценки выполненных заданий служат оригинальность мышления, богатство фантазии, неординарность ассоциативных связей, широкая амплитуда чувств. По результатам игры в зависимости от проявленных способностей могут быть определены номинации: «читатель-фантазер», «читатель-мыслитель», «читатель-психолог», «читатель-мечтатель», «читатель-творец», «читатель-художник» и др.

На пути следования ребят ждут следующие остановки и варианты заданий.

1. Залив созерцания (активизация образного мышления детей).

– Какие картины предстали перед вашим умственным взором, когда вы читали произведение?

– Какие звуки? Какие запахи?

– Что и как вы бы нарисовали, если бы были иллюстраторами этого текста?

2. Бухта радости и печали (проявление способности к эмоциональному резонансу).

– Какой эпизод произведения показался вам наиболее радостным? Что вызвало улыбку или смех?

– Какой момент заставил грустить?

– А может быть, кто-то или что-то вызвало у вас гнев или другие чувства?

3. Мыс проникновения (погружение во внутренний мир персонажей и авторский подтекст).

– Как вы объясните: почему персонаж действовал так, а не иначе? Почему у него возникли такие мысли и чувства, а не другие?

– Что скрыто за такими-то словами героя?

– Каким вы видите автора произведения?

– Как он относится к своим персонажам? Разделяете ли вы его отношение?

4. Утес творчества и фантазий (проективное мышление по структурированию дальнейших событий).

– Каким вы представляете себе будущее героев? Как, по вашему мнению, сложится их судьба?

– Какие события последуют за «концом» произведения?

5. Бухта важных мелочей (способность к истолкованию отдельных слов и деталей произведения).

– Обратили ли вы внимание на такое-то слово (словосочетание)? Что оно означает? Как вы его понимаете? О чем оно говорит? Какое отношение имеет к герою и к произведению в целом?

6. Айсберг, или Земля сущности (способность к целостному восприятию).

– О чем же это произведение?

– Почему оно так названо?

– Чем оно отличается от всех известных вам? В чем его смысл и оригинальность?

7. Провлив воспоминаний (активизация ассоциативных связей).

– Не напомнило ли вам это произведение чего-либо из вашей собственной жизни? Может быть, подобная ситуация или герой знакомы вам по фильму или другим книгам?

8. Рифф самопознания (способность перенести читаемое на себя).

– Нет ли в персонаже чего-либо созвучного вашему характеру? Не узнали ли вы в ком-то свои собственные черточки?

– А если бы вам пришлось оказаться в подобной ситуации, как бы вы чувствовали себя, как бы действовали? Расскажите.

Итак, ход коллективной игры заканчивается на самораскрытии читателей, их субъективных переживаниях, которые подготавливаются всем ходом предыдущих заданий, раскрывающих творческие возможности детей как читателей художественной литературы.

К тем же результатам читательского творчества может привести и **игровой вариант ведения урока, условно названный нами «По следам прочитанного: эстафета читательского творчества»**. Суть его заключается в многовариантности рассказа о прочитанном произведении. Эстафета организуется вариантами начальных фраз рассказа, заранее написанных учителем на доске.

Вот эти варианты: «Я почувствовал...», «Я увидел (услышал)...», «Я ощутил...», «Я улыбнулся...», «Я захохотал... над...», «Я вспомнил...», «Я помечтал о...», «Мне стало грустно от того...», «Я подумал...», «Я согласился (не согласился) с ...», «Я узнал себя в ...», «Я представил себя...», «Я бы продолжил написанное так...» и т.п. Как можно заметить, главное здесь – субъективный характер чтения, именно то индивидуальное, что присуще ребенку как читателю. **Эстафета рассказа о прочитанном** (один начинает, другой подхватывает) идет по классу, создавая общую атмосферу творчества и интереса у детей и учителя. Хорошо, если и сам учитель будет участвовать в этой эстафете, передавая ее от одного участника к другому. Данные заготовки могут быть использованы и при индивидуальном опросе детей. В этом случае ученику предоставляется право выбора любого варианта рассказа, к которому он больше предрасположен.

Мы показали лишь малую долю тех возможностей, которые предоставляет текст изучаемого художественного произведения для пробуждения читательского сотворчества.

Фазиль Искандер, немало думающий о детском чтении и роли учителя в нем*, дал такое определение таланта писателя: «Это количество контактных точек соприкосновения с читателем на единицу литературной площади». То же самое, но с обратной связью, можно сказать и о таланте читателя. Да и о таланте учителя. Обеспечить наибольшее количество точек соприкосновения личности школьника с «единицей литературной площади» – это и значит пробудить интерес к чтению, ведь каждая точка способна вспыхнуть в сознании читающего искрой творчества, а значит, радости и наслаждения.

Ираида Ивановна Тихомирова – канд. пед. наук, доцент кафедры детской литературы Государственной академии культуры, г. Санкт-Петербург.

* Ф. Искандер. Ласточкино гнездо. – М.: Фортуна, 1999.