

С2(00)
Л 45

ISSN 0131—9574

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РСФСР
ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОРДЕНА ДРУЖБЫ НАРОДОВ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ имени Н. К. КРУПСКОЙ

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ РУКОВОДСТВО ЧТЕНИЕМ ДЕТЕЙ

Сборник научных трудов

ЛЕНИНГРАД
1983

м.к.2009

556383

**ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока**

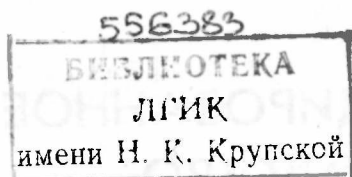
РПМ ВАН а 49, т. 1 000 000, 28.02.91 г.

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РСФСР
ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОРДЕНА ДРУЖБЫ НАРОДОВ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ имени Н. К. КРУПСКОЙ

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ РУКОВОДСТВО ЧТЕНИЕМ ДЕТЕЙ

Сборник научных трудов

ЛЕНИНГРАД
1983



В материалах сборника освещаются результаты комплексного исследования «Дифференцированное руководство чтением детей в зависимости от восприятия ими разных видов и жанров литературы», проведенного кафедрой детской литературы ЛГИК имени Н. К. Крупской в содружестве с кафедрами детской литературы других институтов культуры на базе ряда областных и республиканских детских библиотек.

Исследуется возрастная и социально-психологическая типология читателей-школьников. Намечаются типовые варианты работы по развитию вкуса к чтению.

Сборник рассчитан на преподавателей, студентов старших курсов библиотечных факультетов, а также библиотечных работников.

Редколлегия 73-го сборника научных трудов
ЛГИК им. Н. К. Крупской:

Е. Я. Зазерский (отв. редактор), *Н. И. Сергеева* (зам. отв. редактора), *И. Е. Баренбаум*, *А. Н. Ванеев*, *Г. М. Михайлова*,
Г. М. Шарпило (отв. секретарь).

Составитель сборника: канд. педагог. наук
И. И. ТИХОМИРОВА

Научный редактор: канд. педагог. наук *Г. И. ПОЗДНЯКОВА*

Рецензенты:

Л. А. Ольшевская, канд. филол. наук, гл. библиотекарь Гос. публ.
библиотеки им. М. Е. Салтыкова-Щедрина,
В. С. Крейденко, канд. педагог. наук, доцент.

ТИХОМИРОВА И. И.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО РУКОВОДСТВА ЧТЕНИЕМ ДЕТЕЙ

Дифференцированное руководство чтением — основной принцип библиотечной деятельности. Сущность его состоит в правильной ориентации типа читателя на тип книги. 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 приспособливаться к структуре и своеобразию текста, сознательно или стихийно учитывать те требования, какие предъявляют ему законы вида, рода, жанра литературы. Чем адекватнее читатель воспринимает жанровую специфику произведения, тем полноценнее чтение, тем сильнее воздействие книги.

Разнообразие книжных фондов соответствует разнообразию читателей. «Читательская масса, — писал А. Твардовский, — многослойна, пестра, неоднородна»¹. Каждый читатель ищет свою книгу. Задача руководства чтением в том и состоит, чтобы облегчить поиски читателя, наилучшим способом удовлетворить его потребности и на этой основе развивать их.

Именно такое понимание взаимодействия книги и читателя было положено в основу исследования «Дифференцированное руководство чтением детей в зависимости от восприятия ими разных видов и жанров литературы», которое завершено в 1980 году на кафедре детской литературы и библиотечной работы с детьми Ленинградского ордена Дружбы народов государственного института культуры имени Н. К. Крупской². Исследование проводилось на базе ряда областных и республиканских детских библиотек страны в тесном содружестве с кафедрами детской литературы других институтов культуры. Отправной точкой исследования, носящего комплексный психолого-педагогический и литературоведческий характер и направленного на повышение качественного уровня чтения детей и их духовное развитие, была взята книга в разновидности ее видов,

жанров, родов. В самой книге, ее специфике заложен целый комплекс проблем, ведущих к пониманию сложнейших вопросов психологии чтения, типологии читателей, к обоснованию типовых вариантов руководства чтением разных видов и жанров литературы, рассчитанных на разные категории читателей—детей.

Прежде всего необходимо было изучить сами виды и жанры литературы, выявить их потенциальные возможности и характер воздействия на читателя. Без понимания природы разных видов и жанров литературы, их качественного своеобразия невозможен научный подход к руководству чтением детей. Библиотекаря важно понимать на какие читательские качества рассчитан тот или иной вид литературы, что он требует от читателя, как функционирует в его сознании. В решении этого вопроса исследование опиралось на марксистскую трактовку восприятия как особого рода отражение, структура которого «не только соответствует его источнику, зависит от него, но и, обратно, соотносится в процессе познавательной деятельности субъекта,— с отображаемым объектом»³. Это значит, что восприятие читаемого зависит от характера объекта чтения, задано спецификой текста. 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 читателя, на эмоциональный контакт с ним. Научно-художественный текст, являясь промежуточным между научным и художественным, предполагает соответствующую его природе комплексность восприятия. В особых навыках чтения нуждается справочная и деловая литература, мемуары и публицистика, газетный материал и критическая статья.

В свою очередь, каждый жанр литературы, подчиняясь общим законам своего вида, предъявляет к читателю специфические требования, ориентирован на определенные, только ему присущие качества восприятия. Возьмем, к примеру, 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, следовать за обстоятельным раскрытием одной или нескольких судеб; при чтении рассказа необходимо ориентироваться на особую идейно-художественную емкость, 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 делает на сопереживание читателем, судеб персонажей, на проникновение во внутренний мир человека, на распутывание сложного клубка людских взаимоотношений. Приобщая читателя 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 или волшебная, или сатирическая, или о животных, или шуточная, а из литературных — повесть-сказка или сказка-памфлет. И все это требует своего подхода, своей готовности, своих ожиданий. С еще большей сложностью встречается библиотекарь в руководстве чтением Ленинианы. Здесь что ни книга, то свой жанр, своя проблема, свой тип, требующий особого педагогического осмысления, дифференцированного отношения с позиции читателя-ребенка.

В процессе исследования была осуществлена не только дифференциация литературы применительно к детскому чтению, но и уточнена природа самих видов и жанров литературы, осмыслены критерии их полноценности. Особенно это проявилось в подходе к Лениниане для детей (руководитель Г. И. Позднякова). Сделана попытка отобрать из богатейшей сокровищницы Ленинианы наиболее ценные произведения в детское и юношеское чтение (См.: Г. И. Позднякова «Войти в мир Ленина». М., 1977), подойти к ней как своеобразному сплаву биографической, исторической литературы и публицистики. Творческая концепция Ленинианы как синтеза трех видов литературы, создающего свои трудности и для читателя и для библиотекаря, есть одновременно и педагогическая проблема для руководства чтением. Жанровое, проблемное и тематическое многообразие литературы дает возможность отразить в круге чтения детей наиболее существенные тенденции Ленинианы: ее исследовательское, документальное и лирическое начала.

Исследуя свой вид и жанр литературы, каждый автор стремился выделить те произведения, которые рассчитаны на максимальную читательскую активность детей, способные будить вопросы, стимулировать поиски, давать пищу для самостоятельных выводов. Эти книги наиболее отвечают задаче формирования творческого читателя и потому должны быть в центре внимания руководителей детского чтения.

Подход к изучению разных видов и жанров литературы с позиции современного читателя-ребенка помог авторам выявить известные преимущества каждого из них в работе

с читателем. Например, приключенческая литература. Принято считать, что это «малоценный» род литературы. Группа авторов, изучающих эту разновидность литературы (руководитель И. А. Свирская), пришла к выводу, что она в своих лучших образцах обладает незаменимыми воспитательными качествами. 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, к которым стремится читатель. Большинство лучших приключенческих книг созвучны юным читателям всех возрастных групп своим оптимизмом, активной жизненной позицией, тем, что передовые идеалы в них всегда побеждают, даже если герой физически погибает. С другой стороны, приключения — одно из действенных средств приобщения к чтению «нечитателей», которые в дальнейшем можно переключить на другие виды литературы. Эта функция приключенческой литературы в условиях отмечаемого ныне спада спроса на художественную литературу со стороны подростков и юношества приобретает особо важное значение.

Таким образом вопрос о границах жанра, его возможностях, влияющих на характер чтения ребенка, вопрос не только теоретический, но и сугубо практический, прямо связанный с сегодняшними проблемами руководства чтением.

Вместе с изучением книги в рамках задач исследования изучался и читатель-ребенок. С новых позиций осмыслились данные известных социологических исследований в области детского чтения («Книга и чтение в жизни небольших городов», «Исследование художественных интересов школьников», «Чтение подростка и библиотека» и др.). Количественные показатели чтения детьми разных видов и жанров литературы в процессе исследования кафедр раскрывались с качественной стороны, что стало возможным благодаря широкому использованию психолого-педагогических методов изучения читателя. Ведущим методом этого изучения был формирующий эксперимент, в котором библиотекарь (он же и исследователь) выступал не в роли пассивного фиксатора читательских проявлений, а как участник совместной с ребенком читательской деятельности, как организатор ситуации общения, связанной с книгой. Эта совместная с ребенком деятельность строилась на максимальном приближении к самому процессу чтения, в которой учитывались и особенности книги, и особенности читателя. Среди приемов надо назвать разнообразные игры, беседы, совместные чтения, комментирование книжных иллюстраций, обсуждения, конкурсы, кружковая работа и др.

Анализ читательской деятельности детей применительно к разным видам и жанрам литературы показал, что она далеко не всегда согласуется со спецификой книги. Так, в процессе изучения чтения историко-художественной литературы (руко-

водитель Н. Н. Житомирова), было обнаружено, что значительная часть подростков не воспринимает в такого рода книгах примет времени, не ориентируется в месте и хронологии действия, в их сознании историческое прошлое механически переносится на настоящее. Свой существенный дефект обнаружен в чтении научно-художественной книги биологического содержания. Исследователи сделали вывод (руководитель М. Б. Шеломенцева), что присущее ей органическое единство естественно-научного и художественного материала в сознании ребенка нередко нарушается. Он воспринимает или чисто сюжетную ее сторону, или сугубо познавательную. В чтении научно-познавательной книги самым существенным недостатком, как показало исследование Г. И. Гинзбург, является то, что подросток ограничивается часто получением лишь научной информации без попытки ее творчески осмыслить, применить к практике, соотнести с другими знаниями. Не всегда отвечает специфике жанра и восприятие сказки (руководитель Л. Ю. Брауде). Многие усваивают лишь конкретность сказки, ее внешнюю событийность, что же касается метафоричности сказки, скрытого в ней нравственного и социального обобщения, тот этот «слой» нередко остается за пределами детского сознания. Так обедняется восприятие, книга не реализует тех специфических возможностей, которые в ней заложены.

Чтобы взаимодействие ребенка с книгой было успешным, необходимо сформировать в читателе готовность к чтению разных видов литературы, способствовать гибкости их восприятия. К сожалению, такого рода работа еще не стала повседневным делом библиотеки. Среди методических пособий почти нет таких, которые бы готовили детей к вариантности восприятия разных видов и жанров литературы. Не разработана и соответствующая вариантность руководства чтением. Наборы методических форм часто механически переносятся с одного вида литературы на другой. Назрела необходимость в специальном цикле пособий типа: как читать разные виды и жанры литературы и как руководить их чтением. Пока таких пособий — единицы.

В этой связи требует определенной корректировки современная программа библиотечно-библиографических занятий с учащимися. Так, в известном практическом пособии «Библиотечно-библиографические знания — школьникам» (1981), включившем в себя темы занятий: «Общественно-политическая литература», «Книги по науке и технике», «Книги по искусству», отсутствуют темы, посвященные художественной литературе, поэзии, историко-художественной книге, фантастике, приключенческой и многим другим, активно читаемым школьниками. Библиотечные занятия должны не только раскрывать содержание фонда, как это сделано в программе применительно к публицистике, к книгам по искусству, книгам о науке, технике и биологии, но и акцентировать внимание на специ-

фике чтения этого вида литературы, на выработке особых навыков пользования им. Во главу угла работы с разными видами и жанрами литературы должны быть поставлены закономерности самих видов и жанров, а приобщение ребенка к их чтению должно достигаться их собственными средствами.

В помощь библиотекам исследование разработало проекты типовых вариантов работы с каждым из основных видов и жанров литературы, сделало ряд рекомендаций по совершенствованию и дополнению имеющейся программы библиотечно-библиографических знаний. Заслуживает внимания, например, целый комплекс мероприятий, предложенный М. А. Чусовитиной по работе со справочной литературой, направленный на выработку устойчивых навыков и умений пользования этой литературой. Обоснована не только система библиотечных занятий с учащимися разных возрастных групп, но и намечены этапы овладения учащимися навыков работы со справочными изданиями: 1. предварительный, когда создаются необходимые предпосылки для проявления интереса к справочным книгам; 2. установочный, когда разъясняются особенности построения различных справочных изданий и способ поиска нужной информации; 3. формирующий — углубление в процессе практических занятий интереса к изданиям и к самостоятельному поиску. Развернутую программу руководства чтением историко-художественной литературы разработала Н. Н. Житомирова. Ее исследование в этой области широко известно в стране. Усилиями В. Д. Разовой Библиотека имени С. Я. Маршака в Ленинграде с ее уникальным каталогом поэтических произведений для детей стала базой передового опыта по работе с поэзией. В библиотеках Коми АССР, Воронежа, Краснодара, Петрозаводска, Перми и др. городов внедрены в практику так называемые «Дни поэзии», «Поэтические четверги», «Среды», «Пятиминутки» и др. Многоаспектную систему работы с пионерской газетой среди подростков предложила Л. А. Анищенко — член исследовательской группы кафедры, главный редактор газеты «Ленинские искры». Ею созданы практические рекомендации и в адрес самих детей, и в адрес библиотечного актива, и в адрес библиотекарей и учителей. Активно входят в жизнь библиотек Ленинграда и других регионов разработанные ею памятки «Как читать газету», «Путешествие по страницам газеты», укоренилась так называемая «Летучка» — особая форма обзора газеты, приближенная внешне к ситуации редакционной работы, действуют по ее программе «Клубы друзей газеты».

В исследовании обоснована необходимость своего рода факультативов по работе с тем или иным видом и жанром литературы, разнообразных кружков и клубов, лекториев, объединяющих любителей разных видов и жанров литературы, разработки конкурсов, викторин, путешествий, диспутов — цель которых пробудить и развить интерес к книге, включить

ребенка в активную читательскую деятельность, сформировать культуру чтения. Рекомендую более дробно дифференцировать библиотечные занятия в зависимости от видов и жанров литературы, авторы исследования определили место той или иной темы в общей системе занятий по классам. Доказано, например, что в специальной беседе о научно-художественной книге остро нуждается третьеклассник. Темы «Как читать художественную литературу» и «Как читать научно-познавательную книгу» наиболее своевременны в 4 классе, когда происходит, как показало исследование, определенный скачок в системе ориентаций — от чтения художественной литературы к научно-познавательной — и в этой связи перестройка «системы ожиданий». Тема, связанная с чтением историко-художественной литературы, наиболее своевременна в 5 классе, когда интерес к этому роду литературы имеет у школьника точку «пик». По этой же причине в разговоре о чтении приключенческой литературы наиболее нуждаются шестиклассники, а фантастики — семиклассники.

Обоснование типовых вариантов руководства чтением разных видов и жанров литературы применительно к разным группам читателей — только начальный комплекс проблем в исследовании кафедры. Основное звено исследования связано с проблемой **развития** читателя, его духовного роста, совершенствования личности средствами разных видов литературы. Необходимо было ответить на вопрос, каким образом должно включаться в круг чтения ребенка все многообразие видов и жанров литературы, чтобы в своей совокупности оно обеспечивало развитие личности.

Исследование отказалось от принципа восполнения пробелов начитанности: как ведущего принципа формирования круга чтения ребенка. Следовать этому принципу значит беспредельно расширять круг чтения ребенка, включать в него максимум имеющихся разновидностей литературы, стремиться к возможно более полной разносторонности чтения. Такая ориентация на многочтение, на «дегустацию» ребенком всего многообразия литературы, при всей ее ценности, чревата духовными издержками, порождающими «книгоглотателей», или как их назвал В. Астафьев, «интеллектуалов-верхушечников».

Пересмотрена в концепции исследования и ориентация на максимальное приспособление руководства чтением к потребностям детей, к их возрастной социально-психологической типологии⁵. Такой подход при всей важности статичен и развивает детей преимущественно в экстенсивном плане. Можно тщательно удовлетворять возрастной спрос детей и вместе с тем прочно законсервировать читательское развитие, ибо установлено, что возрастное развитие и развитие читательское (а оно же и духовное) далеко не всегда совпадают друг с другом.

Опираясь на «закон возвышения потребностей», сформулированный Лениным⁶, как закон формирования личности, исследование выдвинуло и обосновало принцип динамического соответствия в системе «читатель—книга», с его внутренней ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка. Сущность этого принципа состоит в том, что тип книги и тип читателя рассматриваются в соответствии друг с другом как подвижная развивающаяся система, где каждый последующий тип качественно выше предыдущего и где заложена возможность перехода одного типа в другой. С точки зрения этого принципа наиболее подходящей книгой для читателя следует считать не ту, которая на его уровне («конгениальна» ему), а ту, что «немножечко впереди» и в то же время — в зоне доступности для восприятия. Только при соблюдении этого принципа, непосредственно нацеленного на рост читателя от книги к книге, развитие его в процессе руководства чтением может быть обеспечено.

В обосновании названного принципа исследование исходит из объективных закономерностей становления личности в детстве. Одна из этих закономерностей — неравномерность развития детей в рамках одного и того же возраста. «Эта неравномерность,— подчеркивает психолог И. Кон,— не исключение из правил, а правило, закон, который надо учитывать»⁷. Именно она определяет неравномерность читательского развития, обуславливая тем самым пестроту и неоднородность читательских групп, разный уровень их потребностей и запросов. Важной основой, помогающей наметить направление развития читателя является динамическая структура личности. В структуре личности современные философы выделяют три уровня: индивидуальный, социальный, и общечеловеческий, в соответствии с которыми человек развивает, во-первых, свои внутренние задатки и возможности (индивидуализация личности), во-вторых, приобщается к конкретным общественным условиям (социализация личности), в-третьих, приобретает общечеловеческие свойства и потенции (гомонизация личности)⁸. Этот иерархический характер внутренней организации личности — важнейший ориентир развития читателя, открывающий ближние и дальние перспективы чтения, определяющий этапность в освоении книжных богатств.

Другая предпосылка роста читателя кроется в неравнозначности и 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 высокую духовную культуру, и состоит динамика читательского развития. В последние годы в литературоведении появились работы, рассматривающие литературу как многокруговое явление⁹. К первому кругу относятся произведения, отражающие проблематику сего дня, его «конкретику», ко второму — проблематику временную, социальную, к третьим — проблематику общечело-

веческую. В пределе — художественное произведение (как и читатель) может достичь третьего круга, но может ограничиться и первым. Методологической основой такого подхода к литературе служит ленинское положение о бесконечном углублении мысли человека «от явления к сущности, от сущности первого, так сказать, порядка к сущности второго порядка и т. д. без конца»¹⁰.

Подобной динамической структурой обладает и каждая отдельно взятая книга, включающая в себя и индивидуальное, и социальное, и общечеловеческое. Умение читателя в индивидуальном увидеть социальное, а в социальном общечеловеческое и составляет полную меру общения с книгой. Процесс углубления в классическое произведение, неисчерпаемое для восприятия, хорошо показан в статье о «Робинзоне Крузо», открывшей рубрику «Вечные книги» в «Комсомольской правде» (от 29 января 1981). В книге Дефо есть как бы несколько «пластов» — конкретный (приключение, связанное с кораблекрушением), социальный (проблемы своей страны и своего века) и нравственно-философский (главные ценности человеческого бытия: всепобеждающая сила труда, упорство, оптимизм). Вдумчивое отношение ко всем трем «пластам» произведения открывает путь к наиболее полному пониманию его глубины и значения. Ориентация «вечной книги» на разные структуры личности стимулирует ее перечитывание — книга как бы растет вместе с читателем.

Таким образом, предпосылки развития читателя заданы как самой личностью, так и книгой. Динамическая структура субъекта и объекта чтения определяет тенденцию развития, его направленность, его этапы. Появляется возможность дифференциации групп читателей в зависимости от уровня их читательского развития, от уровня восприятия литературы.

В исследовании ЛГИК различается условно три уровня восприятия, имеющих отношение ко всем видам литературы — экстенсивный (поверхностный, констатирующий), интенсивный (анализирующий, проникновенный) и уровень творческий. Несмотря на известную идентичность уровней восприятия разных видов и жанров литературы содержательная характеристика этих уровней различна и зависит от специфики литературы и способа ее чтения. Поэтому уровень чтения одного вида литературы может не соответствовать уровню чтения другого. Высококвалифицированный читатель научно-познавательной книги может отставать в чтении художественной, и наоборот. Известное влияние на уровень восприятия оказывает возраст ребенка и факторы социальной среды, но они, определяя доминанты восприятия, ускоряя или замедляя его развитие, не в состоянии изменить самой динамики процесса.

Такова концепция исследования, направленного на развитие читателя, на сознательное использование «закона возвышения

потребностей». В соответствии с этой концепцией и принципом динамического соответствия в системе «книга—читатель» определялись конкретные задачи руководства чтением, делалась попытка динамической дифференциации литературы в соответствии ее с динамической дифференциацией читателей. При таком подходе появилась возможность, удовлетворяя запросы читателей, поднимать их — вести от литературы менее сложной к более сложной и от более занимательной к менее занимательной. Одну и ту же книгу можно считать «хорошей», если она, отвечая на потребности читателя, поднимает его, и «плохой», если она ниже его возможностей, если до ее уровня надо опускаться. На принципе динамического соответствия книги и читателя строится в исследовании и репертуар чтения, и система рекомендаций, и направленность педагогических усилий в процессе руководства чтением. Реализация этого принципа связана с ростом читательских запросов и предпочтений, с развитием уровня восприятия, с повышением качественного состава чтения. В таком понимании проблема дифференцированного руководства чтением концентрирует в себе главные вопросы библиотечно-библиографической деятельности: что, в какой последовательности и как читать, чтобы максимально способствовать духовному обогащению личности.

Особое внимание в исследовании обращено на читателей низкого уровня развития, ориентированных на развлекательное чтение. Здесь особенно важен подбор литературы, который удовлетворил бы потребности читателя и в то же время развивал их. Возникает необходимость в книгах «приманках», книгах «мостиках», сочетающих в себе занимательность с глубиной содержания. Умело используя такого рода книги в качестве переходных ступеней, библиотекарь получает возможность продвигать читателя вперед.

Опыт исследования, в котором решались вопросы и литературоведческие, и психологические, и педагогические в их единстве, показал, чтобы осваивать комплексные проблемы, недостаточно интеграции библиотековедения с психологией, социологией и другими частными науками. Нужна такая методологическая основа, которая была бы способна осуществить межотраслевой синтез. Этим фундаментом является философская наука. Теория познания, теория культуры, ленинская теория отражения — база для понимания общих закономерностей в системе читатель — книга, критериев их взаимодействия, для обоснования общих логических принципов их дифференциации.

На основании выводов исследования требуется перестройка педагогической системы руководства чтением детей в направлении развивающего, творческого чтения. Они прежде всего выступают «возмутителем спокойствия» для методических центров и центров рекомендательной библиографии для детей. Изучение с этих позиций их продукции показало, что она ориентирована

в основном на так называемого «среднего» читателя. За редким исключением отсутствует вариантность пособий в расчете на различные типы читателей в работе с одним и тем же кругом литературы или конкретным произведением. Не разработана система усложняющихся методов руководства чтением, отсутствует необходимая взаимосвязь между пособиями. Имеющиеся материалы в помощь библиотекарю в основном нацеливают практику на экстенсивное чтение.

И еще об одном. Исследование установило очень важную зависимость: чем выше уровень читателя, чем глубже его восприятие прочитанного, тем сильнее потребность в общении по поводу книги, желание высказаться и быть выслушанным. А это значит, чем интенсивнее будет развиваться читатель, тем острее будет необходимость направленности работы библиотеки на процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого и опосредованного контакта между читателями, связанного с книгой, на формирование культуры общения, на развитие индивидуальной активности читателей. И здесь в перспективе необозримое поле действий, задач, исследований.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Твардовский А. О литературе. М., 1973, с. 111.

² Основные публикации авторского коллектива по теме исследования: Балашова Л. Формы и методы пропаганды поэзии среди подростков.— В кн.: Вопросы воспитания читателя: Сб. трудов. М., 1977, с. 47—55; Гинзбург Г. И. Научно-познавательная книга в формировании умственной активности подростков. Труды ЛГИК им. Н. К. Крупской, 1977, т. 35, с. 103—114; Она же. К вопросу о дифференциации читателей массовых библиотек.— Сов. библиотековед., 1979, № 3, с. 48—55; Гольдштейн Д. А. По прямому проводу.— Библиотекарь, 1981, № 2; Он же. Что ищет подросток в исторической книге.— Книги — детям, 1982, с. 43—64; Житомирская Н. Н. Историческая книга. Подросток. Библиотека.— В помощь детским и школьным библиотекам 1979. М., 1979, с. 54—61; Позднякова Г. А. Войти в мир Ленина. 2-е изд.— Л.: Дет. лит., 1977.— 189 с.; Свирская И. А. и др. Работа детских библиотек с приключенческой литературой.— Сов. библиотековед., 1982, № 4, с. 50—62; Тихомирова И. И. Современные концепции дифференциации читателей художественной литературы.— В кн.: Проблемы дифференциации читателей и психологии чтения: Сб. научных трудов. Л., 1980, с. 58—75; Она же. Нравственное и эстетическое воспитание младших подростков средствами современного рассказа.— В помощь детским и школьным библиотекам 1980. М., 1980, с. 14—23; Она же. О классификации читателей и дифференцированном руководстве чтением.— Сов. библиотековед., 1978, № 6, с. 43—56; Чусовитина М. А. Справочно-энциклопедические издания для детей и читатели-школьники.— Сов. библиотековед., 1982, № 4, с. 63—72; Шеломенцева М. Б. Основы руководства чтением научно-познавательной литературы в детских библиотеках. Учебное пособие для студентов.— Л., 1977.

³ Философская энциклопедия, т. 4, 1970, с. 111.

⁴ Библиография художественной литературы и литературоведения. Под ред. Б. Я. Бухштаба. Учебник. М., 1971, с. 138

⁵ Социально-психологическая типология читателей-детей. Сборник научных трудов ГБЛ. Вып. 1. М., 1974. 35 с.

⁶ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 1, с. 101.

⁷ Кон И. Наука о молодежи — что это такое? — Мол. коммунист, 1979, № 1, с. 55

⁸ Иконникова С. Н. и Соколов Э. В. Диалектика развития личности. — В кн.: Духовная культура развитого социализма и личность. Л., 1980

⁹ См. Кудрявцев Ю. Г. Три круга Достоевского. М., 1979.

¹⁰ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 227.

Раздел I

РУКОВОДСТВО ЧТЕНИЕМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ГОЛЬДШТЕЙН Д. А.

ПУБЛИЦИСТИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ПОДРОСТОК

Далеко позади остались времена, когда публицистические книги в детской библиотеке можно было пересчитать на пальцах, они терялись в огромном массиве художественной и научно-познавательной литературы, а в работе с читателями их легко было обойти.

Сейчас иное дело. На полках детских библиотек накопился значительный фонд публицистических книг философской, политической, историко-культурной, нравственной тематики. Среди них книги для читателей разных возрастов — от дошкольников до юношества. Этот фонд непрерывно пополняется.

Детские библиотекари включают в свои планы работу с публицистикой, учитывая, что в решении многих важнейших воспитательных и образовательных задач именно публицистика является наиболее действенным орудием. К публицистическим книгам все чаще обращаются школьные учителя.

Все так. Но, к сожалению, эта работа не всегда приносит успех, поскольку она сложна, требует больших знаний, особых навыков и творческого подхода.

«Каждый раз надо изобретать особую форму подачи материала, искать особые методы обработки, позволяющие увлечь ребят неожиданно открывающейся перед ними возможностью познания вещей, над которыми до этого сами дети не всегда задумывались», — говорил Л. Кассиль¹.

Это требование может быть с одинаковым правом отнесено и к авторам публицистических книг, и к руководителям чтения, которые зачастую являются прямыми виновниками того, что даже хорошая, яркая публицистическая книга пропадает для ребят или превращается в «скучную материю».

Но во всем ли виноваты эти «виновники»? Работе с публицистикой нужно учить — теоретически и практически.

* Пока эти задачи выполняются очень слабо.

Нет до сих пор ни одной книги, в которой рассматривались бы вопросы теории публицистической литературы для подростков. Даже не начато еще серьезное психолого-педагогическое обоснование проблемы «подросток и публицистика». Очень медленно

накапливаются наблюдения над реальной картиной чтения публицистических книг в детской библиотеке, над особенностями восприятия их разными категориями читателей.

Еще меньше, чем теория, разработана методика работы с публицистикой в детской библиотеке. Немногие имеющиеся методические материалы не содержат ничего, кроме тематических списков книг для выставок, иногда — вопросов к обсуждению отдельных книг, очень редко — программ вечеров или утренников. Даже не поставлен вопрос о поисках особенностей работы с публицистикой разной проблематики: экономической, международной, нравственной, атеистической и пр., с различными читательскими группами — по возрасту, по уровню подготовки, по характеру интересов и т. д.

Без разработки этих и многих других вопросов — теоретических и методических — не освоить быстро растущий фонд публицистической литературы, не пустить его с пользой и толком в дело.

ЧТО ТАКОЕ ПУБЛИЦИСТИКА?

Материк публицистической литературы лежит между двумя родственными материками — литературы художественной и научно-познавательной, — тесно соприкасаясь, в чем-то сливаясь с ними, но вместе с тем сохраняя самостоятельность. У этого материка есть свои очертания и их надо видеть, иначе понятие публицистики расплывется, потеряет отличительные признаки.

Публицистическая книга это книга, в которой автор, прямо обращаясь к читателю, ведет с ним горячую, откровенную беседу о самых острых, актуальных вопросах современной общественной жизни, беседу о человеке и человеческом обществе.

«Публицистика есть прямая проповедническая речь, — пишут критики А. и В. Акимовы. — Она жива искренностью, личным мнением, стремлением говорить о действительно главном и общезначимом»².

Л. Кассиль называл такой разговор «гражданским, трибунным», а в публицистике видел боевое партийное оружие.

Публицистическая книга содержит, разумеется, много новых для читателя сведений. Но как бы они ни были обильны, разнообразны, полезны, не в них для публициста главное. Сообщение положительных знаний для него не цель, как бывает в познавательной книге, а скорее средство решения главной задачи — утвердить свою идею, убедить читателя, сагитировать его, сделать своим активным сторонником.

Значительная и волнующая политическая, философская, нравственная идея, охватывающая и подчиняющая себе весь познавательный материал, использующая его в той степени, в какой он ей необходим, является неотъемлемым свойством книги публицистической.

Если потерять эти ориентиры, то грань между публицистикой и научно-познавательной литературой окажется стертой и круг публицистики расширится беспредельно.

На практике нередко так и происходит: публицистика толкуется очень расширительно, к ней причисляется все то, что нельзя отнести к художественной литературе, — популярные очерки, познавательные книги, документальные материалы.

Но может быть, вопрос о границе — чисто теоретический, терминологический, не имеющий практического значения. В самом деле, так ли уж важно, к какому роду литературы — публицистическому или научно-познавательному — будет отнесена книга? Для руководителя чтения, выбирающего определенные приемы работы с данной книгой, этот вопрос не праздный. Если в его руках познавательная книга, он будет искать пути к тому, чтобы читатели с наибольшей полнотой и в четкой системе усвоили реальный материал, содержащийся в ней. Работая с публицистической книгой, он поставит перед собой иную задачу: вовлечь читателя в спор, в поиск, в размышление. Проблемная ситуация, острый вопрос, столкновение мнений, раскрытие противоречий, т. е. все то, что мы относим к диалектике мышления — вот что он будет в первую очередь раскрывать читателю в книге.

Что происходит, когда характер книги не принимается во внимание и не определяет особенностей работы с нею, показывают многие методические разработки.

Вот, например, вопросы, которые рекомендуются для читательской конференции по книге В. Зорина «Владыки без масок»:

1. Представители крупнейших американских монополий: Меллоны, Дюпоны, Форды, Рокфеллеры, Вандербильты... Их путь к богатству, связь их богатства с преступлениями и махинациями.

2. Роль денег в политической карьере американских деятелей.

3. Американский образ жизни и его наиболее характерные черты. Убийство президента Кеннеди — закономерное выражение сущности образа жизни.

4. Советский образ жизни — полная противоположность американскому...³

Книга В. Зорина — страстная, горячая, негодующая, язвительная. Она проблемна и эмоциональна. Превратить разговор об этой книге в урок, в пересказ фактического материала, в политинформацию — это значит не почувствовать в ней самого главного: ее политического накала.

Разговор о публицистике должен быть публицистичен, а не просто информативен.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В ПУБЛИЦИСТИКЕ

В публицистической литературе произошло то же, что в свое время случилось в научно-познавательной литературе, разделившейся на научно-популярную и научно-художественную.

Термин «художественная публицистика» (в отличие от публицистики деловой — статей, репортажей, обзоров, отчетов и т. д.) укрепился, широко используется.

Много сделал для этого Л. Кассиль. Он говорил:

«Я настаиваю именно на таком определении: художественная публицистика... Она должна как бы переводить многие важнейшие для юного читателя сведения с научного языка на язык гражданских чувств»⁴.

Язык гражданских чувств был для Л. Кассиля не только взволнованным, горячим, полным страстной убежденности, но и языком эмоционально-образным:

«... Работа в области художественной публицистики для детей требует полнейшей мобилизации всех сил писателя, привлечения самых ярких средств изображения»⁵.

Это качество художественной публицистики — образность — сближает ее с литературой художественной. И все же — не сливает их.

Понять взаимные отношения между художественной и публицистической литературой непросто. Дело осложняется тем, что многие произведения художественной литературы несут в своей структуре определенные элементы публицистики. Это свойство обычно именуется публицистичностью произведения художественной литературы.

Различить, где проходит грань между публицистичностью, как одним из свойств литературного произведения, и публицистикой, как особым родом литературы, подчас бывает непросто.

Суть различия между ними следует искать в функциях и структуре художественного образа.

И художник, и публицист ставят перед собой задачу утвердить свою идею, доказать свою мысль и ею воздействовать на читателя, на общество. Но решают эту задачу разными средствами.

Художник рисует картины жизни, создает образы. Его идеи заложены в самой сути, в сердцевине того, что он рисует, и вытекают из всего им нарисованного естественно и непринужденно. Вне образа мысль художника не существует.

В публицистическом произведении мысль существует вне образа, сама по себе. Она господствует: «образует внутренний стержень повествования, движет действие, формирует «сюжет»⁶.

Свою идею публицист утверждает разными средствами: путем рассуждения, документами и цифрами, системой примеров и доказательств, в числе которых может быть и логический аргумент, и житейская ситуация, и человеческая судьба или характер. Образ в такой книге имеет подчиненное значение и разрабатывается лишь в той степени, в которой необходим автору для доказательства его мысли. Поэтому глубина и полнота разработки образа, столь важная для художника, публицисту может и не потребоваться, а подчас

способна даже помешать ему, поскольку будет уводить читателя от главного.

Публицисту может понадобиться лишь частичная, односторонняя разработка образа: не вся судьба человека, а только какой-то период его жизни или эпизод его биографии. Не весь его характер в сложности и противоречиях, а лишь какие-то черты характера.

И все это для того, чтобы образ наилучшим образом «работал» на идею публициста, доказывал его тезис, иллюстрировал его мысль.

В каждой из публицистических книг перед читателем проходят целые галереи разнообразных персонажей, положительных или отрицательных, из настоящего и из прошлого, реальных или литературных. Некоторые из них даны мельком, о других рассказано подробнее. Но все они взяты «к примеру», включены в логическую цепь рассуждений автора.

Иллюстративность, служебность образа, пагубная для произведения художественного, естественна и необходима в публицистике.

Не менее важна в публицистике проблема «авторского присутствия». Нейтрально-повествовательная манера противопоставлена ей, выражение преобладает здесь над изображением. И это неизмеримо повышает роль личного авторского начала.

В художественном произведении возникает как бы автономный мир, он живет по своим законам, не замечая читателя. «Если же писатель «замечает» читателя, апеллирует к нему, пытается его завоевать, тогда можно говорить о публицистических тенденциях в художественной литературе»⁷.

В публицистическом произведении главное лицо не герой, но автор, осуществляющий свой пропагандистский замысел. Это свойство связано с самой сутью публицистики, которая является своего рода литературной формой общественной борьбы. Борьбу ведет сам публицист, поэтому естественно, что он прямо, открыто, от своего лица высказывает мысли, ведет спор, защищает идеи, делится с читателем своим опытом.

МАСТЕРСТВО ПУБЛИЦИСТА

Книгу относят к художественной публицистике не только потому, что автор ввел в нее какое-то число персонажей. В распоряжении публициста большой арсенал и иных средств художественной выразительности — композиционных, стилистических, языковых.

Драматическое напряжение в публицистической книге создается энергией «поиска в глубь материала». Этот поиск ведется на глазах и с участием читателя. Он требует от автора не только больших знаний, ясной позиции, но и полемического искусства, художественного мастерства.

Если образные средства, которыми владеет автор, бедны, однообразны, если ему не хватило мастерства или усердия, рождается произведение совсем иного рода, к художественной публицистике отношения не имеющее.

Вот, например, книга Б. Глинского «Наша программа мира», выпущенная издательством «Детская литература» в 1977 г. для читателей среднего и старшего возраста. Она посвящена внешней политике советского государства, ее прошлому и настоящему, знакомит с программой мира, принятой на XXIV и XXV съездах партии. Можно ли представить материал, обладающий большим публицистическим зарядом? Но заряд не использован. Книга суха, бедна эмоциями, зачастую скучна. Написана языком официального документа или учебного пособия.

Даже рассказывая о Джоне Риде, Л. Стеффенсе, о советских дипломатах ленинской школы, автор не находит ни живых чувств, ни живых деталей.

Успех публицистической книги — целиком в мастерстве публициста. Ни тема, ни материал, ни добрые намерения публициста ничего тут не могут решить.

Вред особенно велик в тех случаях, когда книга обращена к младшим читателям, получающим свои первые уроки политических знаний и представлений. Здесь нужна особо тщательная, подлинно художественная работа над образом и словом.

З. Воскресенская, автор уважаемый и известный, выпустила в 1977 году публицистическую книжку-беседу для малышей «Слово о великом законе» (изд-во «Детская литература»), рассказывающую о новой Конституции СССР. Как-будто все газетные штампы, все шаблоны политической лексики и фразеологии собраны на страницах этой тоненькой книжечки.

На какой душевный отклик ребенка можно рассчитывать, если заставить его глотать пассажи вроде следующего:

«Шестьдесят лет рабочий класс под предводительством своей партии выполнял трудную и почетную миссию первооткрывателя, первопроходца, проявив бескорыстие, самоотверженность и чудеса творчества и героизма в мирном созидательном труде, в ратном подвиге, установил нерушимое содружество с крестьянством, навсегда покончил с эксплуатацией человека человеком, привлекал на свои позиции все слои населения, спланировал народы нашей многонациональной страны, укреплял интернациональные связи, воодушевлял, учил и учился сам?»

Автора не заботит даже то, что половины слов в этом тексте малыши просто не поймут.

Именно о таких творениях писал Л. Кассиль: «Бесстрастно, необдуманно и непрочувствованно написанная книга для детей, хотя бы она и была построена на самом злободневном материале, останется мертворожденной»⁸.

Может быть, узок, небогат круг средств выразительности, доступный публицисту? Нет, этот круг необозримо широк и разнообразен. Наша художественная публицистика в своих лучших образцах убедительно доказывает это.

В руках мастера силу эмоционального воздействия приобретает все: и личное начало, «соучастие» самого публициста, ведущего живую, доверительную беседу, и хитро, остроумно построенное рассуждение, а рядом с ним, нередко в неожиданном сочетании, бытовая картина, житейская история, своеобразный характер, и хорошо продуманные переходы от героического к юмору, от острой полемики к лирической исповеди, и умелое использование документа: письма, литературной цитаты, эпиграфа, цифрового материала, и выразительное сопоставление, бросающая ассоциация, острая метафора, точный эпитет...

Ум, чувства, воображение юного читателя — все получает пищу в хорошем публицистическом произведении.

Для эмоционального сближения с читателем публицисту могут послужить элементы игры, фантастические гипотезы, формулы и интонации народной сказки, стихи, цитаты и реминисценции из литературных произведений.

Эстетический анализ публицистической книги — дело трудное, непривычное и в критике, и в методике. Обычно он подменяется толкованием проблемы и изложением материала книги.

Примером такой подмены может послужить рецензия Вл. Николаева на книгу А. Алексина «Дорогой народного счастья», рассказывающую детям о XXV съезде КПСС. Рецензия напечатана в ежегоднике «Книги — детям» (Дет. литература, 1977), публикуя материал в помощь учителям, библиотекарям и вожатым. На кого рассчитана, кому поможет статья Вл. Николаева, в которой все 11 страниц отданы повторному изложению того, что уже рассказал А. Алексин в своей книге о партийном съезде? Художественная оценка книги сведена к словам «эмоционально, темпераментно и наглядно». Едва ли это общее суждение подскажет что-нибудь конкретное руководителю чтения в его поисках наиболее действенных приемов и форм работы с этой книгой.

ПОДРОСТОК И ПУБЛИЦИСТИКА

Наиболее интенсивное чтение публицистики должно приходиться на подростковый возраст. Этому есть серьезные психолого-педагогические обоснования, убеждающие, что публицистическая книга является как раз той книгой, которая особенно нужна и близка отроческому возрасту, отвечает важным его особенностям и требованиям.

Вспомним, прежде всего, слова А. Герцена о благотворном влиянии, которое оказывает на человека рано возбужденный общественный интерес.

Особенность отрочества — познание мира идей. Если в детские годы главным источником духовной жизни ребенка является мир вещей, то для подростка открывается новый мир — мир человеческой психики, мышления, волевой, эмоциональной, эстетической, творческой сфер.

Поэтому так важны для подростков «путешествия в мир идей»: беседы о силе духа, идейном мужестве, непримиримости к злу, несгибаемости в преодолении трудностей, величии и красоте преданности человека высокой идее. Характерной особенностью этих бесед является словно бы отход от конкретных фактов, событий, явлений к обобщающей истине, принципу. Подростки ощущают огромную потребность в таких беседах: им хочется **р а с с у ж д а т ь**».

Подростковая прямолинейность и максимализм, склонность абсолютизировать понятия, и в то же время полемический настрой, интерес к исследованию противоречий, стремление ко всему добраться «своим умом», — все это говорит о том, что в каждой юной душе есть «публицистическое начало», что свойства публицистической литературы в чем-то созвучны отроческой натуре.

Давно уже замечено, что для подростка та истина прочней, убедительней, к которой было труднее всего пробиться через препятствия, противоречия, возражения. Такая истина, потребовавшая труда и напряжения ума и чувств, становится частицей личного опыта. Готовых истин юность не принимает.

В публицистике нет готовых истин. Каждая из них устанавливается на глазах читателя, при его участии. Устанавливается в борьбе, в преодолении, в трудной мыслительной работе, в опоре на многообразный и достоверный жизненный материал. Привычное обновляется, знакомое и надоевшее как бы наполняется новым, значительным смыслом. А значит — берется на «духовное вооружение».

Достичь этого — самая высокая и самая трудная задача писателя-публициста.

Велико активизирующее действие публицистики. Она формирует убеждения, а убеждения, — как говорил В. Сухомлинский, — «по самой своей природе не могут быть бездеятельным духовным богатством».

Известно, как велик объем информации, пассивно усваиваемой современным подростком, и как зачастую невелика сфера его активной духовной работы. Публицистика ведет его от привычного поглощения конечных результатов чужого духовного труда к интенсивному участию в самом процессе выработки этих результатов. Она по-своему компенсирует недостаток активной общественной деятельности подростка, дает ему ощущение действия, а значит, определенный опыт и даже навык.

Юность страшится поучений, яростно отбивается от них, и в то же время нуждается в поучениях, неосознанно ищет их. Публицистика — особый способ поучать открыто, прямо.

В «открытости» автора — главная воспитательная сила публицистики. Публицист рассказывает не только о мире, но и о себе, «по прямому проводу» передает свой жизненный опыт и даже объясняет, для чего он все это делает. Объяснение дается на таком уровне и в такой форме, когда оно не воспринимается как назидание. Читатель чувствует себя не мишенью, в которую нацелена дидактическая информация, а соратником и сторонником. Возникает единство духовной жизни автора и читателя, воспитателя и воспитуемого, единство интересов, мыслей, идеалов, стремлений, переживаний.

Активизируя юного читателя, побуждая его к действию, публицистика в первую очередь рассчитывает на то, чтобы человек стал воспитателем самого себя. На это работает вся система примеров, приводимая публицистом, а подчас и конкретная система упражнений, рекомендуемых читателю (как это делает, например, С. Соловейчик в книге «Учение с увлечением»), или практических действий (как в книгах А. Маркуши «Мужчинам до 16 лет» и С. Могилевской «Девочки, книга для вас!»). Важно, что публицистика стремится не только убедить подростка, но дать ему программу движения, в которой он так нуждается и которую ищет.

Можно было бы наметить немало других линий связи и общности между миром подростка и публицистикой.

И вместе с тем нельзя закрывать глаза на то, что эта связь «подросток—публицистика» глубоко диалектична, полна внутренних противоречий.

Современный подросток перенасыщен социальной информацией, идущей к нему, как правило, в виде готовых формул. Эти формулы повторяются в разных контекстах: на школьных уроках, в теле и радиопередачах, на всевозможных общественных мероприятиях, в печати. Они утрачивают конкретность, живую плоть, превращаются в тот информационный «шум», который особенно вредоносен для юных умов и душ. Подросток иногда начинает отгораживаться, защищаться от этого «шума» и с недоверием встречает публицистическую книгу, в которой ожидает повторения прописных и надоевших истин.

«Трудности работы с публицистикой для детей,— писал Л. Кассиль,— заключаются в том, что в первую очередь ребят надо заинтересовать вопросами, которые до этого, благодаря неверному подходу к детям, стали казаться им скучными»¹⁰.

Нельзя не учитывать и того, что освоение публицистической литературы требует от подростка основательных знаний, хорошего фундамента. В ней приводятся сотни фактов, ссылок, имен, цитат... Все это начинает действовать лишь тогда, когда в сознании читателя с чем-то ассоциируется, на что-то

опирается. Для того, чтобы оценить ссылку на Декарта, нужно по меньшей мере знать, кто такой Декарт, а цитата из Чернышевского произведет впечатление на того школьника, у кого уже есть свое отношение к Чернышевскому.

Публицистика требует от читателя гибкости ума, определенного опыта умственной деятельности, эрудиции. Подростку часто недостает нужных запасников и публицистика остается «без работы». Книга не может выполнить свою роль детонатора там, где пороховые запасы слишком малы.

К тому же, «высокая плотность ума» публициста (выражение В. Келера), большая концентрация материала в книге требуют сосредоточенности, умения управлять своим вниманием. Далеко не каждый читатель желает взять на себя эти усилия.

Но дело не только в запасах знаний, но также и в особом эмоциональном настрое, который создает публицистика. Она исключает душевное спокойствие и комфорт, требует от читателя затрат душевных сил, горячей увлеченности, волнения, способности все «примерить на себя».

Это тоже сложная духовная работа, очень нелегкая для подростка. Люди с ленивой душой стараются избежать ее. А ведь именно эта работа должна выводить читателя за рамки фактов — к выработке жизненной позиции, убеждений, к активному действию.

Как продлить влияние публицистической книги на ум и чувства подростка, как не дать заглухнуть той внутренней работе, которая началась в процессе чтения?

Установка на «вторую жизнь», на то, что будет, когда читатель закроет книгу,— сверхзадача публицистики.

Хорошая публицистика, как и всякая талантливая книга — многослойна. У разных читателей могут возникнуть свои барьеры при проникновении «в глубину строки». Немало таких, кто видит в ней лишь набор занятных сюжетов. Все, что лежит за пределами сюжетов — размышления, обобщения, выводы — не задевает их сознания. Всякий сюжет для них случай — и только.

Леность мысли может привести и к другой крайности — к бездумному коллекционированию готовых истин, изречений, сентенций, всего того «набора мудрости», который при ловком обращении дает большой эффект, не требуя никаких усилий собственной мысли.

Нельзя забывать и того, что на пути к вечным истинам существует своего рода возрастной барьер. «Прозрения на вещи естественные и простые с возрастом происходят все чаще и чаще,— замечает В. Астафьев,— ибо возраст приучает не только внимать, но и задумываться над тем, чему внимаешь».

Исследование проблемы «публицистика и подросток» будет открывать все новые грани и нюансы в восприятии этого рода литературы детьми различных читательских групп, уровней, индивидуальностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Эти слова приведены в статье: Лойтер С. О современной публицистической книге.— В кн.: О литературе для детей. Вып. 9. Л., 1965, с. 25.

² Акимова А., Акимов В. Не идти по выбитым следам...— Дет. лит., 1979, № 1, с. 9.

³ Публицистика — история современности: Методич. разработка.— Ивановская областная детская библиотека, 1976.

⁴ Кассиль Л. Лицом к лицу с будущим.— В кн.: Коммунистическое воспитание и современная литература для детей и юношества. М., 1961, с. 51.

⁵ Там же, с. 62.

⁶ Бахтатов Р. Чтобы читатель увидел целый мир...— В кн.: Книги — детям. М., 1976, с. 10.

⁷ Стюфляева М. Поэтика публицистики. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1975, с. 41.

⁸ Кассиль Л. Лицом к лицу с будущим.— В кн.: Коммунистическое воспитание и современная литература для детей и юношества. М., 1961, с. 62.

⁹ Сухомлинский В. Рождение гражданина. М., 1971, с. 256.

¹⁰ В статье: Лойтер С. О современной публицистической книге.— В кн.: О литературе для детей. Вып. 9. Л., 1965, с. 25.

БУРДИНА А. А.

ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПОДРОСТКАМИ 10—14 ЛЕТ

На формирование социального опыта юных читателей, на развитие их социальных интересов и потребностей может оказать значительное влияние общественно-политическая литература.

Современная общественно-политическая книга многообразна. Нет ни одной области общественной жизни, которая бы не нашла в ней отражения. Она, в доступной и популярной форме, на конкретных жизненных примерах, раскрывает юному читателю проблемы философского, политического, социально-экономического, морально-этического, исторического содержания.

Общественно-политическая книга многофункциональна. Она незаменима в деле формирования у молодого поколения основ коммунистического мировоззрения; велика ее роль в подготовке подростков к трудовой деятельности: она знакомит читателей не только с людьми разных профессий, но и внутренне готовит их к трудовой деятельности; политическая книга несет огромный познавательный материал о различных областях социальной жизни человека и общества; она «воспитывает мыслительную активность читателя, учит его логически рассуждать, аргументировать, искать истину в споре, раскрывает радость наслаждения, которое дает человеку интеллектуальная деятельность, работа познающего ума»¹. В силу названных специфических особенностей общественно-политическая книга,

позволяет обеспечить тесное единство идейно-политического, трудового и нравственного воспитания, что составляет суть комплексного подхода к формированию всесторонней, гармонически развитой личности.

Руководителю детского чтения следует помнить, что политическая книга может оказать влияние на формирование взглядов, убеждений, социальной активности школьника, если ее чтение приобретает личностный смысл, если школьник не только осмысливает прочитанное, но под влиянием книги стремится стать совершеннее, использует ее в целях самовоспитания, в учебной, общественно-полезной деятельности.

Н. К. Крупская в докладе «Самообразование молодежи» говорила: «...усвоить читаемое человек может только тогда, когда у него развит интерес к этому вопросу»².

Проблема читательского интереса довольно активно разрабатывается в советском библиотековедении. На наш взгляд, наиболее перспективна точка зрения исследователей В. Д. Стельмах, И. А. Тихоновой, которые выделяют следующие признаки читательского интереса: содержание круга читаемой литературы, его направленность; мотивы обращения к тем или иным произведениям печати, критерии оценки прочитанного³. Тихонова И. А. отмечает, что читательскому интересу подростков свойственны изменчивость, динамизм, обусловленные закономерностями их читательского развития.

Чтобы определить направленность формирования интереса читателей к книгам общественно-политической тематики в условиях детской библиотеки и использовать это в дифференцированном руководстве чтением, необходимо выявить место общественно-политической литературы в реальном круге чтения подростков 10—14 лет; рассмотреть динамику ее чтения на протяжении пяти подростковых лет; выявить истоки возникновения интереса к ней, периоды его подъема и спада; изучить мотивы чтения и критерии оценки прочитанного. Характер этих изменений позволит, во-первых, рассмотреть интерес к политической книге в процессе его становления и развития, во-вторых, наметить систему работы детской библиотеки, направленную на создание условий для пробуждения, закрепления и развития интереса к книгам названного рода, на максимальное ее использование в деле формирования коммунистического мировоззрения школьников.

Существенным признаком читательского интереса является содержание круга читаемой литературы, его направленность. Собранные нами материалы* позволяют рассмотреть его качественные и количественные характеристики.

* Материалы о чтении подростков собраны в ходе эксперимента «Пути повышения эффективности руководства чтением общественно-политической литературы в условиях детской библиотеки», проводившегося в 1980—1981 гг. на базе детских библиотек города Куйбышева.

Данные эксперимента свидетельствуют о том, что 83% подростков 10—14 лет обращаются к чтению книг общественно-политического содержания. Довольно высок их удельный вес в реальном круге чтения подростков: они составляют 11,2%. Но, к сожалению, не все читатели с одинаковой активностью обращаются к их чтению: 17% совсем не читают общественно-политических книг, 17% (от числа обратившихся к их чтению) прочитали по одной книге. Эти группы: нечитающих и читающих политические книги эпизодически, должны стать особой заботой детского библиотекаря.

Читательский интерес к общественно-политической литературе характеризуется периодами подъемов и спадов, колеблется в зависимости от возраста и пола читателей. Достигнув апогея в 12-летнем возрасте, он имеет тенденцию к некоторому спаду. Так у тринадцати, и в особенности четырнадцатилетних, количественные характеристики чтения политической литературы по всем параметрам снижаются. Причины видятся, во-первых, в недостаточном влиянии системы библиотечных факторов на поиск, выбор и чтение литературы. По нашим данным, у 14-летних они занимают одно из последних мест. Об этом свидетельствует также анализ отчетов о работе детских библиотек-филиалов г. Куйбышева, основная масса которых предпочитает работать с читателями 10—12 лет. Поэтому значительная часть старших подростков остается неохваченной целенаправленным воспитательным воздействием детского библиотекаря. Вторая причина падения интереса к общественно-политической литературе кроется в закономерностях формирования личности на данном возрастном этапе. Результаты педагогических библиотечковедческих исследований свидетельствуют о том, что в старшем подростковом возрасте происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов, формируется избирательное отношение к различным видам деятельности, в том числе и к чтению. Поэтому снижение интереса к общественно-политической литературе следует объяснять ростом избирательности читательских предпочтений, увеличением возможных источников получения информации по общественно-политическим проблемам.

На формирование интереса к ней оказывает влияние не только возраст, но и пол читателя. Большую активность проявляют мальчики и только к 14 годам читательская активность мальчиков и девочек уравнивается.

Что же читают подростки из общественно-политических книг, в каком направлении формируются их читательские предпочтения на том или ином возрастном этапе?

Одним из центральных является интерес к общественно-политической литературе исторического содержания. Большой популярностью пользуются документальные книги о войне, в особенности о Великой Отечественной. Потребность подростков читать

исторические художественные книги отмечают исследователи последних лет ⁴. Она остается ведущей и в чтении книг общественно-политического содержания. При этом наблюдается следующая закономерность: подростки 10—11 лет проявляют интерес преимущественно к литературе о первобытном обществе, истории древнего мира; 12—14-летние, наряду с книгами о Великой Отечественной войне, читают документальные произведения о Средневековье. Подобное явление обусловлено, во-первых, изучением в школе соответствующих курсов истории, во-вторых, возрастными особенностями подростков: тягой их к произведениям героического характера, к произведениям сюжетным.

Формированию марксистско-ленинского мировоззрения более всего способствуют произведения В. И. Ленина, книги о К. Марксе, Ф. Энгельсе, В. И. Ленине, коммунистах-ленинцах, героическом пути КПСС, комсомоле и пионерии нашей страны. В структуре интересов подростков-читателей общественно-политической литературы интерес к ним занимает второе место. Процесс его развития находится в определенной зависимости от возраста читателей: возникновение и бурное развитие наблюдается в 10—11-летнем возрасте, в 12—13-летнем — спад, в 14-летнем — подъем, стабилизация интереса. Причем, в круге чтения 10—14-летних преобладают книги о В. И. Ленине и его соратниках. Но чаще к ним обращаются младшие подростки, интерес к литературе ленинской тематики в старшем подростковом возрасте заметно ослабевает. Причины этого, на наш взгляд, видятся, во-первых, в том, что для 13—14-летних литературы о В. И. Ленине издается значительно меньше, чем для читателей 10—11 лет; во-вторых, старшим подросткам, получившим знания о жизни и деятельности В. И. Ленина из книг, прочитанных ранее, и других источников информации, кажется, что они уже все знают о вожде мирового пролетариата. Думается, что в некотором ослаблении интереса к книгам о В. И. Ленине виноваты детские библиотекари, которые перестают уделять должное внимание формированию у старших подростков культуры чтения книг о Ленине. А ведь воспитание культуры чтения книг о Ленине и его соратниках является своеобразной подготовкой школьников к восприятию произведений В. И. Ленина, доступных их возрасту. Своеобразным ориентиром в руководстве чтением Ленинианы для библиотекарей послужат теоретические положения, изложенные в работах Г. И. Поздняковой ⁵, методические рекомендации И. Н. Тимофеевой ⁶.

Третье место в реальном круге чтения 10—14-летних занимают политические книги о советском образе жизни, государственном устройстве нашей страны, морально-политическом облике советского солдата. Интерес к ним возникает в 11-летнем возрасте и по мере взросления школьников растет. Но подростки всех этапов читательского развития

в основном читают книги о Советской Армии и советской милиции. В них так же, как и в книгах о войне, читателей определенно привлекают героические события, стремление встать вровень с героями. Основной же массив этой литературы, к сожалению, остается неосвоенным читателями. Подростки эпизодически обращаются к чтению книг о советском образе жизни, государственном устройстве нашей страны, к книгам морально-этического и социально-экономического содержания. Причина подобного явления видится в неразработанности методики руководства чтением литературы такого характера.

Но предпочтения подростков, выраженные в круге читаемой литературы, не всегда дают объективное представление о степени сформированности интереса к общественно-политической литературе. Школьники могут ее читать под влиянием различных побудительных причин: по заданию учителя, рекомендации сверстников, обратиться к ее чтению случайно или напротив — под влиянием формирующейся потребности читать эту литературу. Поэтому важно знать направленность формирования мотивов чтения политической литературы, которые являются следующим показателем читательского интереса.

«Изучение этой проблемы чрезвычайно перспективно в решении множества практических и педагогических проблем, потому что руководство поведением и деятельностью детей, подростков и юношества — без знания о сущности общих мотивов деятельности и специальных мотивов действий невозможно», — утверждает И. И. Изукина¹. В процессе деятельности складывается множество мотивов различного содержания, произвольности, степени осознанности, которые непосредственно или опосредованно побуждают деятельность. Чтение, являясь одним из видов духовной деятельности, характеризуется своими мотивами. Их важно учитывать при построении системы педагогического воздействия, поиске наиболее оптимальных путей воспитательной работы с подростками в детской библиотеке. Так как «изменяемость или неизменность» мотивов чтения на протяжении пяти подростковых лет позволяет судить о степени осознанности обращения к книге, о степени сформированности читательского интереса.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что мотивы обращения подростков 10—14 лет к общественно-политическим книгам разнообразны. Условно их можно поделить на две группы: неосознанные и осознанные, которые соотносятся как 5:1, т. е. у 1/5 части от числа изученных читателей мотивы обращения к политической книге носят случайный характер. К этой группе отнесены читатели, которые мотивы обращения формулировали таким образом: «Просто интересно» (м. 11 л.), «Нечего было читать» (м. 10 л.). Неосознанность мотивов характерна читателям всех возрастных периодов, но более всего 10—11-летним. Они требуют особого

внимания со стороны детского библиотекаря, он, учитывая индивидуальность каждого, призван развивать мотивационную сферу этих читателей.

В группе осознанных мотивов можно условно выделить опосредованные и непосредственные мотивы. К опосредованным относятся такие мотивы, которые выполняют роль побудительных факторов: библиотека, школа, сверстники, средства массовой информации, семья. Среди них ведущее место принадлежит мотивам, возникающим под влиянием библиотеки. Данные исследования говорят о том, что более 50% читателей каждого социально-психологического типа назвали библиотеку одним из основных источников информации о политических книгах. Читателей в библиотеке привлекает возможность выбрать книги самостоятельно на полках открытого доступа. Открытый доступ к книжным фондам является одним из основных факторов, формирующих интерес к политической книге. Второе место в системе библиотечных факторов принадлежит библиотекарю. Правда, по совету библиотекаря 10—11-летние читают книг в 2,5 раза больше, чем 12—14-летние. На формирование интереса к политической литературе почти не оказывают влияния формы массовой работы с книгой и справочно-библиографический аппарат.

На формирование мотивов чтения политических книг значительное влияние оказывает школа. Это чтение книг по внеклассному чтению, для подготовки к докладам, сочинениям: «Для сочинения «В. И. Ленин в Самаре» (д. 13 л.), «Надо писать доклад» (м. 14 л.); по рекомендации учителя «В школе начала читать учительница, мне книга понравилась. Взяла ее почитать» (д. 11 л.). Но влияние школы на обращение к чтению этого рода литературы неодинаково. Чаще всего под влиянием изучения школьных предметов к политической литературе обращаются школьники 13—14 лет. Вслед за библиотекой и школой существенным фактором, формирующим мотивационную сферу подростков являются сверстники. К совету сверстников чаще всего прислушиваются 12—13-летние, значительно реже 10—11 и 14-летние. Семья и средства массовой информации не оказывают заметного влияния на формирование интереса к книгам политического содержания, хотя возможности их велики.

Под непосредственными мотивами будем иметь в виду внутренние побуждения, придающие читательской деятельности личностный смысл. «Однако смежнообразующие мотивы (т. е. личностные — А. Б.), — утверждает А. Н. Леонтьев, — всегда занимают более высокое иерархическое место, ...являясь ведущими в жизни личности»⁸. Поэтому при построении системы дифференцированного руководства чтением общественно-политической литературы необходимо знать какое место на каждом этапе читательского развития занимают личностные мотивы, какие опосредованные мотивы более всего влияют на возникновение,

развитие, непосредственных мотивов? Материалы нашего исследования говорят о том, что непосредственные мотивы занимают ведущее место (51%). При этом наблюдается следующая тенденция: по мере взросления школьников влияние личностных мотивов увеличивается и некоторый спад их воздействия зафиксирован у 14-летних.

В группе непосредственных мотивов условно выделим следующие: учебно-познавательные; нравственно-этические; тематико-событийные; социальные; мотивы, связанные с интересом к будущей профессии. Раньше всего школьники осознают учебно-познавательные мотивы, которые формируются под влиянием школы, увлечений подростков: «Увлекаюсь историей древнего мира» (м. 13 л.), «Люблю книги о моряках, их службе. Я член Клуба юных моряков» (м. 13 л.).

В подростковом возрасте «...закладываются основы и намечаются общие направления в формировании моральных и социальных установок личности»⁹, что служит своеобразной базой для возникновения и формирования нравственно-этических мотивов чтения политической литературы. К их числу мы относим мотивы, связанные с интересом к жизни, нравственным качествам выдающихся людей, реальных героев, к проблемам самовоспитания — поиском «эталона» каким быть: «Интересно знать, как Ленин жил, работал (д. 11 л.); «Читаю книги о Дзержинском, хотел бы быть похожим на него» (м. 14 л.).

К тематико-событийным относим мотивы, связанные с интересом к событию, теме произведения. Они чаще всего связаны с интересом к исторической литературе: «Мне книги о Великой Отечественной войне, люблю читать про войну» (м. 14 л.); «Читаю о прошлом нашей Родины, люблю про старину» (м. 13 л.).

Возникновение и развитие социальных мотивов чтения связано со значительным ростом социальной активности подростков, стремлением приобщиться к деятельности политических организаций: пионерской и комсомольской, быть в курсе событий, происходящих в мире: «Читаю, чтобы знать, когда наступит коммунизм» (д. 13 л.); «Интересуюсь историей ВЛКСМ, комсомольскими стройками» (д. 14 л.) Подростки рано начинают осознавать себя как личность, с этого времени начинается их деятельность по подготовке себя к будущему. Видимо этим обусловлено возникновение мотивов чтения политической литературы, связанное с интересом к профессии: «Интересуюсь книгами про то, как выбрать профессию» (м. 14 л.); «Мне книги о работниках милиции. Хочу стать юристом» (м. 14 л.).

Следует предположить, что непосредственные мотивы формируются под влиянием опосредованных социальных факторов и читательского опыта школьника. И по мере роста читателя, при благоприятных социально-педагогических условиях, социальные, нравственно-этические, учебно-познавательные мотивы, свя-

занные с выбором будущей профессии, могут занять ведущее место.

К качественным характеристикам чтения относятся критерии оценочного отношения к прочитанному. Они дают возможность установить степень сформированности читательского интереса, степень подготовленности подростков к чтению общественно-политической литературы; наметить пути приобщения школьников к ней, пути повышения культуры чтения.

Следует заметить, что критерии оценки книг общественно-политической тематики подростками во многом совпадают с критериями оценки произведений художественной литературы. Более половины читателей от числа изученных при самостоятельном чтении общественно-политической литературы выделяют такие компоненты: эпизод, событие, фабулу, образ героя. Отмеченные особенности оценочного отношения свойственны подросткам всех читательских типов, но такие компоненты, как эпизод, конкретное событие чаще всего выделяют младшие подростки, образ героя — старшие. «Понравилась встреча Ленина с Крупской» (д. 10 л.), «Интересно описан бой» (м. 14 л.). У читателей 10—11 лет научный материал, заложенный в книге, не обособляется от героя, его деятельности: «Все полководцы понравились, они настоящие полководцы» (м. 11 л.). Подростки же 12—14 лет, отталкиваясь от образа героя, проявляют интерес к социальным проблемам, которые рассматривает автор: «В этой книге (Драбкина Е. «Баллада о большевистском подполье») мне больше всего понравился Бауман. Он был смелым и уверен в правоте Ленина, хоть он и был интеллигент, он все равно выбрал путь быть большевиком» (м. 13 л.). Часто образы реальных героев политических книг вызывают стремление быть совершеннее. «Читал много про Дзержинского, вернее его дневник, письма. Запомнились слова: «Если бы мне предстояло начать жизнь сызнова, я начал бы так, как начал!» Хотел бы быть похожим на него» (м. 13 л.).

Авторы исследования «Книга и чтение в жизни небольших городов» отмечают, что у читателей-подростков, читающих научно-познавательные книги, зафиксирован «познавательный критерий оценки прочитанного»¹⁰. Он имеет место и у читателей общественно-политической литературы. Около 1/3 читателей 10—14 лет, оценивая прочитанное, выделяют научно-познавательный материал, заложенный в общественно-политической книге, и пытаются использовать его в практической деятельности. Познавательный критерий оценки более всего характерен 12—14-летним: «Запомнился декрет о мире, как народ встретил этот декрет. По радио доклад читала» (д. 14 л.), «Понравились исследования, раньше думал, что открытия достаются легко» (м. 12 л.).

В общественно-политических книгах читателей привлекает документальность, правдивость изображаемого. «Понравилась

потому, что в книге описываются точные события, конкретная обстановка, исторические личности» (м. 14 л.), «Интересно было читать книгу потому, что в ней рассказывается о реальных героях» (м. 13 л.). Этот критерий зафиксирован в основном у читателей 13—14 лет.

Таким образом, содержание круга политической литературы, читаемой подростками, мотивы обращения к ее чтению, критерии оценки прочитанного, рассматриваемые во взаимосвязи, позволяет библиотекарю определить уровень сформированности читательского интереса, который может стать, на наш взгляд, одним из признаков дифференциации подростков как читателей общественно-политической литературы в условиях детской библиотеки. Думается, что общественно-политическая книга более всего способна повлиять на формирование взглядов, убеждений, социальной активности подростков, в том случае, если они систематически читают лучшие для своего возраста политические книги; если ведущими в их деятельности являются непосредственные мотивы, мотивы, придающие чтению личностный смысл; если читая их, подростки выделяют не только конкретные события, образы героев, научно-познавательную и социальную сущность произведения, но и стремятся быть совершеннее, использовать книгу в целях самовоспитания, в учебной, общественно полезной деятельности.

Рассмотрим некоторые пути и особенности формирования интереса к произведениям общественно-политической литературы в условиях детской библиотеки.

Решить задачи идейного, гражданского воспитания школьников невозможно только при помощи словесных воздействий. Советский педагог Т. Е. Конникова считает, что «в основе формирования личности ребенка, его отношений к действительности и к самому себе лежит практический опыт, приобретенный им в общении с окружающими»¹¹, в развернутой общественно полезной деятельности. «Общественно полезная деятельность,— утверждает психолог Д. И. Фельдштейн,— сензитивна эпохе подростничества, так как в ней в наибольшей степени заключены тенденции развития подростка как члена общества»¹². Общественно полезная деятельность, отмечает далее Д. И. Фельдштейн, обеспечивает интенсивное развитие социальной активности личности, отвечает ее потребности в самоутверждении, позволяет осуществить выход на разнообразные формы общения в системе «ребенок—взрослый», является источником накопления социального опыта. Но эта деятельность должна быть организована, так как социальный опыт школьников надо формировать, создавать такие педагогические ситуации, в которых они могли бы проявить себя, показать свою общественно-политическую активность. Проблема взаимодействия идейно-политического воспитания с формированием социального опыта подростков, с организацией деятельности, имеющей определенный

общественный смысл, создающей у них «опыт посильного участия в решении задач, стоящих перед обществом»¹³ является одной из центральных проблем педагогики.

Эта проблема должна найти свое решение в педагогике детского чтения. Для этого в руководстве чтением подростков необходимо использовать такие произведения общественно-политической литературы, которые могли бы повести читателя от книги к жизни, к конкретной общественно полезной деятельности. Только в этом случае взгляды, идеи, изложенные в политических книгах, могут стать их собственными убеждениями.

Большими возможностями в связи с этим, на наш взгляд, располагают клубы политической книги, которые создаются при детских и школьных библиотеках. Такой клуб был создан нами на базе одной из школьных библиотек г. Куйбышева. Члены его — учащиеся шестых классов. Главная цель работы клуба — формирование у подростков интереса к политической литературе, воспитание умения глубоко осмысливать прочитанное, стремления откликаться на события политической жизни, бороться, участвовать в них.

Наблюдая за чтением школьников, мы пришли к выводу, что интерес к политической литературе следует формировать постепенно, опираясь на имеющиеся у ребят вкусы и потребности в области литературы, в частности, — на интерес к книгам героического характера. Для самостоятельного чтения подросткам были предложены книги: Попова А. «Страницы великой жизни», Липинская К. «Далеко в заснеженной Сибири», Аренштейн А. «Пишите Марице!», Морозова В. «Рассказы о землячке». Вскоре представилась возможность дать подросткам проявить себя в практической общественной деятельности. Газета «Пионерская правда» (1981, № 84—87) писала о развернувшейся в нашей стране политической акции в защиту политзаключенных Парагвая и Первого секретаря ЦК Парагвайской компартии товарища Антонио Майданы. Членам клуба были рекомендованы соответствующие статьи «Пионерской правды». Ближайшее заседание клуба было проведено в форме диспута. Используя прочитанные книги и статьи из «Пионерской правды», ребята высказывали свое мнение по таким вопросам: «Что такое мужество, героизм, подвиг?», «Только ли тех, кто с оружием в руках защищает честь, свободу Родины, можно назвать настоящими героями?», «Что объединяет героев прочитанных вами книг с Антонио Майданой и его соратниками?», «Как вы думаете, почему в нашей стране и взрослые, и дети не могут стоять в стороне от больших дел», «Какой вклад мы с вами можем внести в борьбу парагвайских коммунистов?» Подобная методика общения по поводу прочитанного дает возможность современным подросткам более глубоко осмыслить гражданский подвиг борцов за свободу, познакомиться политическими событиями, происходящими в мире, вызвать

стремление соучаствовать с теми, кто борется за мир и справедливость. Члены клуба приняли решение участвовать в политической акции «Кебрачо». На этом же заседании было составлено «Обращение» в защиту Первого секретаря ЦК компартии и политзаключенных Парагвая. Кроме того, ребята, используя материалы «Пионерской правды», составили рассказы о борьбе парагвайских коммунистов. По их инициативе в школе проведен митинг Солидарности, после которого его участники поставили подписи под «Обращением». Их силами собраны подписи у взрослых, проживающих в микрорайоне школы, по месту работы родителей. Под этим документом в итоге подписались более 1000 детей и взрослых. Собранные материалы отправлены в редакцию газеты «Пионерская правда». Так книга и газета позволили поднять школьников на очень важную, жизненно-значимую общественно полезную деятельность.

Но далеко не каждая общественно-политическая книга после ее прочтения и осмысления читателями позволяет руководителям чтения создавать такую педагогическую ситуацию, в которой бы подростки могли проявить себя. Поэтому, приступая к работе с общественно-политическими книгами, необходимо выявить их. В современной общественно-политической литературе имеются такие произведения: Ляшенко М. «Твое краснокрылое знамя», Алмазов Б. «Государство — это мы!», Козлов Б. «Рассказ о хорошей вещи», Милонов Ю. «Каждый выбирает дорогу сам».

Событием в детской литературе можно назвать книгу М. Ляшенко «Твое краснокрылое знамя» (М.: Дет. лит., 1978), адресованную учащимся 4—6 классов. Особенность ее заключается в том, что автор вместе с ребятами — сверстниками читателей, ведет поиск людей, прославивших знамя нашей Родины. Книга состоит из 28 очерков будто бы не связанных между собой, но последовательно раскрывающих собирательный образ Красного Знамени. На протяжении всей книги М. Ляшенко проводит мысль о том, что Знамя — это символ страны, это победа, честь, слава, единство и цель. Поэтому у каждого человека должно быть свое знамя, т. е. цель в жизни. Книга убеждает читателя в том, что нельзя стоять в стороне от больших дел, заставляет задуматься над тем, а есть ли у него свое знамя — цель в жизни, что он может сделать для людей, она как бы предлагает подростку программу действий.

Опыт работы с членами клуба подсказал пути руководства чтением книг подобного характера. Чтобы вызвать интерес к ней, дать установку на творческое прочтение, целесообразно провести чтение вслух наиболее существенного очерка с последующей беседой о прочитанном, а затем, после самостоятельного прочтения книги, провести ее коллективное обсуждение. Многие подростки при самостоятельном чтении не поняли смысла названия книги, не обратили внимания на ее поисковый

характер. С учетом особенностей восприятия и особенностей самого произведения был разработан план обсуждения, в котором сочетались как вопросы, требующие воспроизведения фактического материала книги, так и вопросы, требующие размышления над прочитанным и над тем, что сам читатель сделал и может сделать для общества. К примеру, «Какого цвета государственный флаг, знамена нашей Родины? Почему? Как вы думаете, зачем автор, давая определение красного цвета знамени как цвета всего мироздания, обращается к книге К. А. Тимирязева «Красное знамя»?

Чтобы обратить внимание читателей на художественное своеобразие книги, на ее поисковый характер, был использован такой вопрос: «Эта книга — необычна. В чем ее необычность? Чем она отличается от ранее прочитанных вами книг? Какие приемы использует автор, чтобы доказать, что все описываемое было на самом деле? Обоснуйте свою точку зрения, используя текст книги.

После прочтения и обсуждения книги Ляшенко М. «Твое краснокрылое знамя» в работе с читателями были использованы некоторые пути активизации коллективной читательской деятельности: поиск и чтение литературы разных видов и жанров о Красном знамени, Государственном флаге, гербе, орденах нашей Родины, о людях, прославивших Красное знамя; создание в результате альбомов с отзывами о прочитанных книгах; поиск людей, награжденных орденом Красного знамени, участников Великой Отечественной войны, чьи имени связаны с героическими судьбами знамен и создание рукописной книги воспоминаний о них и т. д.

Эта идея была положена в основу дальнейшей деятельности клуба политической книги. Шестиклассники — старшие пионеры, они должны полезными делами завоевать право вступить в ряды ВЛКСМ. Им было предложено принять участие в поисковой операции «Пионерская слава». Участие подростков в ней способствовало дальнейшему формированию и закреплению интереса к общественно-политической литературе, воспитанию ее культуры чтения; позволило привлечь их к активному участию в различных видах общественно полезной деятельности, в частности, сбору материалов для будущего музея района.

В рамках данной статьи невозможно осветить всю деятельность клуба. Материалы нашей экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что клубы политической книги могут стать эффективным средством формирования у подростков интереса к общественно-политической литературе, повышения уровня ее восприятия, приобщения их к общественно полезной деятельности, а в итоге эффективным средством идейно-политического воспитания школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гольдштейн Д. Публицистика для подростков: Вопросы теории и методики.— В кн.: Книги — детям. М., 1980, с. 58.

² Крупская Н. К. Педагогические сочинения в 10-ти т. Т. 5.— М., 1959, с. 73.

³ См.: Стельмах В. Д. Разработка понятия литературно-художественного интереса в ходе исследования «Книга и чтение в жизни небольших городов».— Сов. библиотековедение, 1975, № 6, с. 55—69; Тихонова И. А. Формирование интереса к героико-патриотической литературе у подростков—читателей в процессе руководства их чтением: Автореф. дис. ...канд. пед. наук.— Л., 1980.— 17 с.

⁴ См.: Житомирова Н. Н. Историко-художественная книга в чтении подростков.— В кн.: Актуальные проблемы чтения современных школьников / Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н. К. Крупской. Л., 1977. Труды, т. 35, с. 52—58; Книга и чтение в жизни небольших городов. М., 1973, с. 195.

⁵ См.: Позднякова Г. И. Лениниана как средство коммунистического воспитания в системе литературно-педагогических взглядов Н. К. Крупской: Автореф. дис. ...канд. пед. наук.— Л., 1974.— 27 с.; Позднякова Г. И. Войти в мир Ленина: Очерки по истории советской Ленинианы для детей и юношества.— Л.: Дет. лит., 1978.— 180 с.

⁶ См.: Тимофеева И. Н. Ленин. Книга. Дети: Методико-библиографическое пособие для руководителей чтением учащихся 1—8 классов.— М.: Книга, 1975.— 256 с.

⁷ Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971, с. 34.

⁸ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977, с. 204.

⁹ Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А. В. Петровского. М., 1979, с. 102.

¹⁰ Книга и чтение в жизни небольших городов.— М., 1973, с. 224.

¹¹ Теория и методика коммунистического воспитания в школе.— М., 1974, с. 13.

¹² Фельдштейн Д. И. Психологические особенности общественно полезной деятельности школьников.— Вопросы психологии, 1978, № 4, с. 162.

¹³ Божович Л. И., Конникова Т. Е. Возрастной подход в работе пионерской организации.— М., 1969, с. 6.

СВИРСКАЯ И. А., ОГУРЦОВА Э. Л., АСИНОВСКАЯ Л. Н.

ПРИКЛЮЧЕНЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКЕ

В последние годы на участке библиотечной работы с приключенческой литературой, считавшимся сравнительно спокойным и благополучным, число сложных и дискуссионных проблем стало заметно увеличиваться.

Оперативное решение их потребовало более тесного сотрудничества теоретиков и практиков библиотечного дела.

Именно этим во многом объясняется выбор данной темы для специального коллективного исследования, в котором приняли участие члены кафедры детской литературы Ленинградского государственного института культуры им. Н. К. Крупской, а также работники тридцати детских библиотек. Особенно активно и пло-

дотворно сотрудничали Ленинградская областная детская библиотека (вместе с Киришской, Кингисеппской, Ломоносовской и Сосновской библиотеками) и Калининградская областная детская библиотека им. А. П. Гайдара (совместно с Гусевской, Неманской, Советской библиотеками).

В коллективно разработанной специальной Программе исследования выбранной темы были предусмотрены и реализованы самые различные методы: цикл методических экспериментов с выделенными группами читателей и с кругом отобранных книг; многократный анкетный опрос детей—читателей, библиотечных работников, учителей, родителей; проведение различных видов массовой и индивидуальной работы (читательские конференции, обзоры, книжно-иллюстративные выставки, дискуссии, наблюдения и др.); обобщение опыта работы библиотек разного типа; анализ библиотечной документации и книг.

Анализ всех данных, полученных в процессе и в результате исследования темы, дал нам возможность сделать ряд предполагаемых и непредвиденных общих выводов. Размеры статьи не позволяют осветить их обстоятельно, а потому попытаемся остановиться лишь на самых главных.

Если говорить об особенностях работы с приключенческой литературой в современной детской библиотеке, то необходимо, прежде всего, отметить, что мнения некоторых руководителей чтения о «легкости» приключенческих книг и о легкой пропаганде их не только не подтвердились, но были полностью опровергнуты.

Мы все единодушно убедились в том, что работа с приключенческой литературой, напротив, сопряжена с большим числом серьезных объективных трудностей. Основная из них — хронический недостаток приключенческой литературы в книжных фондах библиотек всех типов. Особенно остро этот дефицит ощущают библиотекари, а также читатели сельских и школьных библиотек.

«У нас в книжном фонде так мало приключения, что берут все, без отбора!» — говорят работники этих библиотек. Даже читальные залы областных детских библиотек неспособны полностью удовлетворить спрос своих читателей на приключенческие книги. Поэтому вполне закономерно, что из всех опрошенных нами читателей, на вопрос: «Всегда ли и все ли книги из приключенческой литературы вы находите в детской библиотеке?» никто не ответил: «Всегда». Большинство признались откровенно, что лишь «иногда». Школьники 3—5 классов особенно часто высказывали свои обиды, так как для них, действительно, мало приключенческих книг в библиотеке.

Библиотекари, учителя, родители высказали много претензий и пожеланий к издательствам: увеличить тиражи приключенческой литературы, чаще переиздавать классику, больше создавать специальных серий и т. д. «Печатать столько книг,

чтобы каждый мог иметь их в своей библиотеке», «Больше выпускать хороших книг, чтобы их можно было приобрести».

Кроме того, библиотекари справедливо считают, что современных детей часто не удовлетворяет не только количество приключенческих книг, но и качество их изданий. Дети хотят видеть эти книги всегда хорошо оформленными. Между тем, читатели замечают, что нередко даже лучшие по содержанию произведения напечатаны на плохой бумаге, а порой из «отходов». Руководители чтения тоже замечают, что многие серийные издания («Подвиг» и др.) выглядят непривлекательно и непрочно с библиотечной точки зрения. Между тем, спрос на книги приключенческого жанра неизменно возрастает у читателей всех возрастных групп. О повышенном интересе школьников к этой литературе свидетельствуют многие факты: анализ формуляров, ответы на вопросы анкеты, данные интервью. Здесь не оказалось проблемы «нечитателей». Все любят (и даже «очень любят», по их словам) книги приключений, все хотят больше читать их.

Но желаемый и реальный круги чтения школьников резко отличаются друг от друга. В том, что удалось прочесть детям, немало существенных пробелов. Особенно редко встречаются среди знакомой читателям приключенческой литературы книги советских писателей. Еще реже среди авторов приключенческих книг называются имена современных советских писателей, хотя дети больше всего хотят читать приключения о «людях наших дней», о «детях, живущих сейчас», то есть о своих современниках.

Очень сильно осложняет повседневную работу библиотекарей-практиков с приключенческой литературой современное состояние методических и библиографических материалов, посвященных пропаганде этой литературы. По сути такие материалы, адресованные руководителям чтения, почти отсутствуют. Библиотекари же остро нуждаются в обстоятельствах, или, хотя бы, кратких пособиях, помогающих им самим уточнить понятие «приключенческая литература», уяснить ее основные особенности, ее главные тенденции, ее эволюцию и современное состояние. Библиотекари постоянно затрудняются определить принадлежность конкретных, особенно новых книг к жанрам приключений, поскольку, в общедоступных справочных изданиях и в специальных литературоведческих работах нет еще научного определения «приключенческая литература». Нет и научно обоснованной классификации этой многожанровой разветвленной литературы.

В современных общедоступных справочных изданиях понятие «приключенческая литература» либо вообще отсутствует, либо предлагается условное определение, подчеркивающее, что это «расплывчатый» термин, что это — «понятие, не имеющее строго очерченных границ»¹.

В различных словарях термин «Приключенческая литература» обычно толкуется как синоним путешествий, авантурных походов, происшествий. В советских специальных литературоведческих материалах тоже нет, насколько нам известно, ни общепринятого научного определения понятия «приключенческая литература», ни научно обоснованной классификации такой литературы. И это вполне закономерно, что немногочисленные публикации о приключенческой литературе ограничиваются, как правило, микрорецензиями, обзорами серий, главным образом резко критического характера. Дискуссии о литературе этого жанра обычно сужаются до споров, быть или не быть советскому детективу, до проблем научно-фантастических книг. Не исследована обстоятельно многолетняя сложная эволюция этой литературы, ни ее ведущие направления. Поэтому понятие «приключенческая литература» трактуется практиками либо слишком расширенно (все, что занимательно), либо чрезвычайно суженно (как детектив).

Характерно, что в трехтомном библиографическом указателе книг и статей («Советское литературоведение и критика. Русская советская литература». — М.: Наука, 1966—1975) приключенческая литература включена в один раздел с научной фантастикой «Научная фантастика и приключенческая литература» или в раздел «Научная фантастика и приключенческая литература. Научно-популярная и научно-художественная литература».

Не потому ли широко известный тематический иллюстрированный каталог для 3—4 классов «Что нам читать?» предлагает в специальном разделе «Приключения» (выделенном в шестом основном выпуске) всего лишь несколько произведений, причем преимущественно зарубежных литературных сказок. При этом гораздо большее число приключенческих книг разных жанров, многих советских и зарубежных авторов — интересных и высокохудожественных — включено во все другие выпуски этого каталога: в самых различных тематических и жанровых рубриках. Но далеко не все дети — читатели смогут сами догадаться об этом, а потому получают не совсем верное, обедненное представление о состоянии приключенческой литературы.

Библиотеки поэтому часто создают самодельные картотеки приключенческих книг и эмпирическим путем ищут свои принципы их классификации, открывают свои рубрики.

В работе с приключенческой литературой большинство библиотек оказываются в положении «одного воина в поле», ибо школа и семья не всегда здесь могут быть и хотят быть соратниками.

Средняя школа оказалась в такой роли потому, что в современных школьных программах приключенческая литература почти полностью исключена. В школьных программах для начальных (1—3) классов приключенческой литературы нет в круге

рекомендуемых текстов ни для уроков внеклассного чтения, ни для заучивания наизусть. Приключенческие книги почти не входят также в школьные программы для 4—10 классов. Их нет ни в круге обязательных текстов по литературе, изучаемых в классе, ни в «Списках книг для внеклассного чтения», ни для «Бесед по советской литературе». Исключением является лишь 4 класс, где по программе все школьники знакомятся с несколькими приключенческими произведениями — фольклорными и литературными сказками, а также с рассказом Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» и повестью А. П. Гайдара «Тимур и его команда». Однако в программе нигде не подчеркиваются особенности этих произведений как приключенческих.

Понятие «приключенческая литература» не выделено особо ни в одном классе этих программ по литературе. Между тем, здесь делается удачная попытка систематически знакомить школьников 4—10 классов с основными понятиями теории литературы. Это входит в выделенные «Основные требования и умения учащихся».

Следовательно, знакомство с понятием «приключенческая литература» не входит в задачи школьного обучения, в частности в задачи школьного воспитания.

Поэтому большинство учителей, особенно молодых, строго придерживающихся этой программы, затрудняются высказать свое отношение к приключенческой литературе, воздерживаются от ответов на вопросы нашей анкеты, от пожеланий по включению в программы приключенческих книг. Учителя с большим стажем педагогической работы, относящиеся положительно к лучшим произведениям приключенческой литературы, откровенно признаются в том, что они сами нуждаются в помощи, так как мало эрудированы в области приключенческой литературы и в критической литературе о ней. «Школьникам 4—6 классов можно больше ввести в программу хороших приключенческих книг», — признаются учителя. К ним присоединяются и родители: «Школы ни в чем не виноваты, но программа по литературе совершенно не учитывает детской психологии, вкусов, пристрастий. Буквально вся классика детского чтения проходят через библиотеки, родителей, друзей, но только не через школу. А какого человека можно назвать культурно-образованным, если он не знает А. Дюма, Ж. Верна, К. Дойля, Стивенсона, Белыева, Стругацких и так до бесконечности?!»

Далеко не все современные родители могут и хотят быть союзниками библиотеки в квалифицированном руководстве чтением приключенческой литературы.

Во-первых, среди родителей, имеющих читателей-подростков, есть немало (около 1/4) открытых активных противников приключенческой литературы вообще. Они откровенно признаются в своем резко негативном отношении к приключениям. «Терпеть не могу приключенческих книг! Это же пустая трата

времени». Но поскольку дети не разделяют этого мнения, родители неодобрительно отзываются об их увлечении приключенческой литературой: «Много времени отнимает, а программа сложная»; «Мешает чтению по программе, так как очень увлекательная» и прочее. Между тем современные дети, по их признанию, любят читать книги, особенно приключенческие, дома: «Дома спокойнее». «Дома никто не мешает», «Дома можно сосредоточиться». Поэтому в семьях противников приключенческой литературы дети вынуждены читать эти книги либо вне дома (даже на уроках иногда), либо дома, но всячески ухитряясь скрыть это от родителей.

Большая часть родителей (почти 1/4) относятся к чтению детьми приключенческих книг, как к одной из своеобразных безопасных детских болезней. Они не придают этому особого внимания и не вмешиваются в чтение детей. Снисходительно позволяя читать приключения, говорят при этом: «Книга — друг человека, даже если она приключенческая».

Некоторые родители (примерно 1/2) сами относятся к приключенческой литературе положительно, но откровенно признаются в том, что затрудняются вмешиваться в чтение детей, так как сами плохо знают приключенческие книги, особенно советских современных авторов, помнят лишь то, что читали сами в детстве, то есть в основном зарубежную классику (К. Дойля, Ж. Верна, М. Рида, Ф. Купера, А. Дюма, В. Скотта, Ф. Стивенсона). Поэтому на вопрос о лучших, по их мнению, приключенческих книгах, многие родители отвечают: «Ответить затрудняюсь», «Сейчас приключенческой литературы не читаю», «Не могу квалифицированно ответить»... Кроме того, они так же как библиотекари и учителя, испытывают затруднения в определении «Какую книгу считать приключенческой?»; «А куда детектив?», «Что такое «Три мушкетера?»

Часто, не зная и не любя приключенческих книг, родители стремятся все же удовлетворить интерес своих детей к этим книгам, «доставая» их у своих знакомых. Отсюда чтение не по возрасту или низкого литературного качества.

Год от года становится сложнее работать в библиотеке с приключенческой литературой еще и потому, что значительно изменилась типология детей-читателей этой литературы, даже по сравнению с их сверстниками 60-х годов. Еще недавно библиотекари относили всех горячих поклонников приключений к «средним» и даже «слабым» читателям, то есть не блещущим ни успеваемостью в школе, ни высокой читательской культурой. Сейчас число увлеченных чтением приключенческих книг резко возросло среди самых «сильных» читателей, отличающихся успехами в учебе, широтой читательских интересов, литературно-эстетическим развитием. Этих читателей мы условно называли «критиками». Их 30% среди всех опрошенных нами читателей. Это читатели предельно требовательны. Они

приходят в библиотеку за определенной книгой. Такие ребята делятся друг с другом о прочитанном, спорят. Чувствуется, что они стремятся вдумчиво читать книги. Нередко они хотят прочесть все книги полюбившегося автора.

Приключенческую литературу, в том числе и военные приключения, стали больше читать сейчас девочки всех классов всех типов.

Причем, по мере общего культурного роста, большинство детей заметно требовательнее и критичнее стали относиться к прочитанным ими приключенческим книгам. «Книга Г. Гора «Глиняный папуас» мне не понравилась, не интересный сюжет и слог», «Мне не нравятся некоторые приключенческие книги, у них бедный литературный язык», — признаются подростки.

Но у многих современных школьников, даже семи-восьмиклассников (причем относящихся к «сильным» читателям) весьма туманное представление о понятиях «приключения» и «приключенческая литература». Поэтому, с одной стороны, к приключениям они часто относят почти все самые интересные, с их точки зрения, книги. С другой стороны, нередко сужают это понятие до забавных приключений или до авантюрно-уголовных приключений. Даже такая общепризнанная книга приключений, как «Два капитана» В. Каверина вызывает у большинства читателей сомнения в том «Можно ли отнести это произведение к приключенческой литературе». Мнения читателей здесь обычно расходятся, как показала экспериментальная работа библиотек с этим произведением. Почти половина школьников уклоняется от прямого ответа на задаваемый вопрос: «не знаю», «не думал» и так далее.

Некоторые (1/4 часть), подумав, отвечают утвердительно, но с оговорками: «может быть можно», «наверное можно».

Оставшаяся четверть опрошенных пытается, правда, робко высказать свое: «нет», но тоже с примечаниями: «кажется, нет», «скорее нет!...», «Нет, не приключения, это было на самом деле. Если приключения, то такие, как Мюнхаузен и «Том Сойер», «Я не думаю, что это тоже приключения, ведь здесь все взято как бы из жизни». Причем, эти читатели тоже затрудняются аргументировать свое мнение.

В связи с тем, что хорошие приключенческие книги, по словам читателей, «достать трудно», а библиотеки или друзья дают их на короткий срок, то школьники читают их ускоренными или даже сверхскоростными темпами. Нередко они поглощают приключения в дискомфортных условиях, успевая лишь следить за фабулой, не вдумываясь в смысл, не запоминая ни имен героев, ни названий книг, ни фамилии авторов. Это не только ослабляет эффективность чтения, но и приучает школьников к поверхностному приблизительному знакомству с приключениями, а также с другими видами литературы.

Таким образом, бесконтрольное, бессистемное чтение даже самых лучших приключенческих книг оказывается малоэффективным и даже вредным.

Кроме выделенных нами объективных трудностей в библиотечной работе с приключениями, есть и некоторые другие факторы, осложняющие руководство этой литературой. Однако, даже и в таких, далеко не оптимальных условиях, современные библиотеки могут работать с приключенческими книгами гораздо плодотворнее.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа с этими книгами в библиотеках, убедила нас в том, что есть вполне устранимые субъективные причины, мешающие эффективной пропаганде приключений: что мало используются имеющиеся положительные факторы и что существует несколько путей резкого повышения результативности руководства чтением этой литературы.

Остановимся на двух из выявленных нами путях — самых эффективных и самых необходимых, на наш взгляд, для современных библиотек: знание библиотекарями особенностей воздействия приключений на юных читателей и разработка особых программ углубленной работы с такой литературой.

Основа успеха работы с приключениями кроется, прежде всего, в глубоком понимании самими библиотекарями главных особенностей влияния этих произведений на детей—читателей, так как негативное, скептическое или даже нейтральное отношение руководителей чтения к данной литературе не может не отразиться на результатах ее пропаганды. Поэтому современным библиотечным работникам, независимо от их личных симпатий и антипатий по отношению к приключениям, необходимо знать богатые потенциальные возможности этих книг. Конечно, приключения далеко не все равноценны, как и другие виды литературы. Но лучшие приключенческие произведения, своевременно прочтенные детьми, могут оказать и оказывают на них большое положительное воздействие.

Некоторые взрослые, в том числе и профессиональные руководители чтения, ошибочно считают, что у приключений главная и даже единственная функция — рекреативная, т. е. развлекательная или «отвлекающая» по их выражению. Причем, занимательность сюжета — одна из главных особенностей приключения — расценивается часто такими «экспертами» как большое зло. Между тем, как показало наше исследование, напряженно развивающийся, искусно построенный занимательный сюжет входит в «систему ожиданий» читателей и имеет важное воспитательное значение. Детей привлекает возможность испытать сильные переживания. «Люблю поволноваться!» — признаются часто многие школьники — любители приключений. Даже подростки 7—8-х классов в процессе чтения приключенческих книг часто не могут скрыть своих переживаний: громко,

безудержно смеются или безутешно плачут; чрезвычайно активно реагируют на все происходящее. Некоторых родителей, правда, пугает такая эмоциональная раскованность детей и такие сильные их реакции. Поэтому эти «отцы» стремятся довести дозы «облучения» приключениями до минимума, оберегая нервную систему своих детей. Но литературные стрессы, вернее эвстрессы (как называют психологи положительные стрессы) современным детям не только не противопоказаны, но даже необходимы. Они обогащают их эмоциональный мир, помогают бороться с дистрессами (отрицательными эмоциями), а главное — способствуют формированию человечности — «дивной способности человека волноваться чужими несчастьями, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, как свою... Только эта способность, привитая с самого раннего детства и доведенная в процессе развития до высочайшего уровня, создавала и будет впредь создавать Бестужевых, Пироговых, Некрасовых, Чеховых, Горьких...»²

Занимательность сюжета усиливает гуманистическую направленность и воздействие хороших приключенческих книг на становление положительных идеалов у юных читателей. Поэтому одна из самых главных воспитательных функций приключений — их огромное воздействие на формирование общественно-политических, нравственных, эстетических — идеалов детей.

В данном плане у приключений есть свои большие преимущества по сравнению с другими видами литературы. Здесь часто главные действующие лица воспринимаются детьми как герои—идеалы. Юные читатели сами без труда вспоминают их, включая в эту галерею любимых героев многих персонажей из приключенческих сказок, а также пятнадцатилетнего капитана, капитана Гранта, капитана Немо, Следопыта, четырех мушкетеров, романтических рыцарей из книг В. Скотта, знаменитого советского разведчика Николая Кузнецова, Человека-амфибию и других литературных образов. Детям нравится, что все эти герои — вымышленные и реально существовавшие, выдающиеся и рядовые люди — показываются в приключенческих книгах обычно в таких обстоятельствах или ситуациях, когда им приходится, добровольно или вынужденно, проявлять свои самые лучшие качества, самые сильные стороны, самые крупные грани личности. Поэтому дети восхищаются ими, хотят им подражать или оказаться в аналогичных условиях, чтобы испытать себя не только в будущем, но уже сейчас. Именно в этом заключается, например, один из секретов феноменального явления — рождение тимуровского движения под влиянием трилогии А. Гайдара. Персонифицированные идеалы писателей, то есть — конкретные литературные герои—идеалы импонируют даже читателям старших классов, содействуя формированию у подрастающего поколения активной жизненной позиции лучших качеств борцов за коммунизм. Кроме того,

лучшие приключенческие книги созвучны юным читателям всех возрастных групп своим социальным оптимизмом, тем, что передовые идеалы здесь всегда побеждают, даже если действующие лица иногда физически погибают в неравной борьбе. В этом отношении особенно большую ценность представляет наша советская приключенческая литература, к сожалению, менее известная нашим детям, чем зарубежная. Правда, зарубежные приключения прогрессивных авторов тоже играют большую роль в формировании идеалов у детей, разоблачая ложные буржуазные кумиры и мещанскую мораль.

Есть еще одна особенность приключенческих книг, чрезвычайно актуальная для современных юных читателей разных возрастных групп — воспевание мужских характеров. В связи с акселерацией детей, а также в связи с усиливающейся дисгармонией в половом воспитании подрастающего поколения (феминизацией мальчиков и маскулинизацией девочек) эта особенность часто подчеркивается самими школьниками. Школьников и школьниц восхищает то, что во многих приключенческих произведениях, начиная со сказок и кончая многотомными романами, главные действующие лица — представители «сильного пола» — необычайно мужественны, физически выносливы, умеют сохранять присутствие духа, хладнокровие и выдержку даже в самые опасные моменты своей жизни, словом, имеющие, по их словам, «настоящие мужские характеры». Юных читательниц особенно привлекает в этих героях их рыцарское отношение к «слабому полу», их умение преданно, возвышенно, «очень красиво», по выражению девочек, любить своих избранниц, их готовность к самопожертвованию во имя любви, их активная борьба за свое счастье. Все это, бесспорно способствует формированию мужественности у мальчиков и женственности — у девочек. Такое своеобразие приключений тем более ценно, что в специальной детской литературе волнующая подростков тема любви и дружбы освещена крайне скупо и нередко слишком приземленно.

Юных читателей наших дней приключения притягивают так же тем, что большинство из этих книг отличается проблемно-поисковым характером. Показ альтернативных ситуаций, обилие трудных вопросов, задач, загадок, тайн, гипотез, острых дискуссий, смелых и даже рискованных экспериментов — все это, как подчеркивают сами дети, усиливает их интерес к приключениям.

С воспитательной точки зрения такой вид литературы, несомненно, помогает становлению творческой личности, умеющей проблемно, нешаблонно, «некорректно» мыслить, новаторски подходить к решению разных проблем. Особенно сильно стимулируют развитие проблемно-исследовательских способностей у детей удачные детективы и научно-фантастические произведения. Приключения активизируют познавательную деятельность

юных читателей, поскольку приключенческая литература отличается широчайшим тематическим диапазоном; показом прошлого, настоящего и будущего, самых разных сфер жизни; людей самых различных профессий, живущих не только на всех континентах земли, но и на других планетах. Не случайно опытные школьные учителя и наблюдательные родители отмечают рост интереса у школьников — поклонников приключений — ко многим учебным предметам. Приключения — богатая пища для размышлений подростков над проблемой «кем быть?», поскольку приключения разных типов являются своеобразной энциклопедией профессий. Причем, в таких книгах показываются самые беспокойные, самые трудные профессии (испытатели, искатели, моряки, летчики, работники милиции и госбезопасности, пограничники, полярники и другие), требующие не только отличной профессиональной подготовки, но и лучших человеческих качеств, постоянного самовоспитания.

Кроме того, приключения — одно из действенных средств приобщения к чтению даже «нечитателей», которых в дальнейшем можно искусно переключить на все другие виды литературы.

Словом, приключения явно еще недооцениваются современными библиотекарями как одно из средств воспитания юных читателей.

В отличие от библиотек, приключения начали сейчас глубоко исследовать и активно использовать некоторые специальные научные центры. Так, учитывая сильное положительное влияние лучших приключенческих произведений даже на взрослых, психологи Центра подготовки космонавтов предложили продемонстрировать на предстартовом этапе для всех этих летчиков киноприключение «Белое солнце пустыни». Сами космонавты такой вид тренажа тоже считают необходимым.

Поэтому закономерно, что затянувшиеся дискуссии о праве приключений на существование, о месте и роли их в чтении детей, начинают, хотя и медленно, сменяться изучением приключений, но пока попытка Ю. Я. Соболевской обстоятельно исследовать эту тему в библиотековедческом аспекте остается единственной.

Другой путь повышения эффективности библиотечной работы с приключенческой литературой тоже вполне посильный для каждой рядовой библиотеки, обслуживающей детей — разработка и реализация специальной программы, посвященной такой работе. Главная цель этой программы заключается в том, чтобы сделать стихийное, бесконтрольное функционирование приключенческих книг в аудитории юных читателей управляемым и педагогически эффективным процессом. Остановимся на одном из возможных вариантов такой программы, апробированной нами в нескольких библиотеках.

Конечно, эта программа требует учета специфики каждой библиотеки, ее реальных возможностей, различных местных

факторов. Но важно предусмотреть в такой программе-минимуме многолетнюю, целенаправленную комплексную работу всей библиотеки с приключениями, со всеми возрастными группами, с разными типами приключений, различными серийными изданиями, углубленную работу хотя бы с выделенными восемью опорными произведениями (то есть, по одной книге в каждом учебном году), поиски самых действенных методов пропаганды. В связи с тем, что, как мы отмечали выше, сейчас нет еще общепринятого определения понятия «приключенческая литература» и научно обоснованной классификации приключений, мы выработали сообща свое рабочее определение этой литературы, а также выявили наиболее доступные и интересные детям типы приключений.

По нашему мнению, приключенческая литература — это особое направление, объединяющее произведения различных жанров и видов, для которых характерен остросюжетный, напряженно развивающийся сюжет, изобилующий показом приключений, происходящих обычно с действующими лицами, решающими — вынужденно или добровольно — максимально сложные задачи разного рода.

При работе с читателями 1—3 классов наиболее целесообразно, на наш взгляд, выделить особо два типа приключенческой литературы: сказочные приключения и веселые реальные приключения, так как именно они наиболее доступны и наиболее интересны детям этого возраста. Из всего обширного круга имеющихся приключенческих (фольклорных и литературных) сказок можно выбрать для активной и углубленной работы несколько произведений советских писателей («Три толстяка» Ю. Олеси, «Приключения капитана Врунгеля» А. Некрасова, «Сказка о потерянном времени» Е. Шварца, «Приключения Карика и Вали» Я. Ларри, «Приключения Незнайки и его друзей» Н. Носова и другие) и зарубежных авторов («Приключения Чипполино» Д. Родари, сказки А. Линдгрен и другие). Из веселых реальных приключений можно предложить «Приключения Тома Сойера» М. Твена, «Приключения Толи Клюквина» Н. Носова.

Уже на первом этапе работы с приключениями важно помочь детям уяснить смысл названий этих произведений (в частности слово «приключения»), увидеть сходство разных приключений, заметить с кем и почему из героев чаще всего происходят приключения, вычленив самые драматичные и самые веселые приключения.

На втором этапе библиотечной работы с приключениями школьникам 4—6 классов посильны уже более сложные типы произведений: пионерские приключения («Старик Хаттабыч» Т. Лагина, «Тимур и его команда», «Судьба барабанщика» А. Гайдара и другие), робинзонада («Робинзон Крузо» Д. Дефо, «Пленники Барсова ущелья» В. Ананяна), военные приключения

(лучшие книги из серии «Библиотека военных приключений» и другие), приключения путешественников (книги Р. Стивенсона, Н. Трублаини, Н. Чуковского и других), приключения героев научно-фантастических книг (книги А. Беляева, Ж. Верна и других).

При углубленной работе хотя бы с тремя опорными книгами важно обратить внимание школьников на особенности каждого из этих типов приключений, на разнообразие идейно-художественных средств, которыми достигается острая занимательность сюжетов у разных авторов.

Круг приключенческих произведений и их типов обычно предельно расширяется у читателей 7—8 классов. Поэтому здесь целесообразно ознакомить школьников со следующими типами приключений:

— историческими (В. Скотт, Ф. Купер), в том числе историко-революционными («Грач — птица весенняя» С. Мстиславского);

— научно-фантастическими философского характера («Туманность Андромеды» И. Ефремова, повести братьев Стругацких, Р. Бредбери);

— сатирическими («Повесть о Ходже Насреддине» Л. Соловьева), и авантюрно-сатирическими («Двенадцать стульев» и «Золотой теленок» И. Ильфа и Е. Петрова);

— спортивными («Вратарь республики» Л. Кассиля);

— детективными (Конан Дойль, С. Моэм).

Школьников этих классов важно также приобщить к выборочному чтению серийных и продолжающихся изданий («Приключения», «Мир приключений», «Бригантина», «Подвиг», «На суше и на море» и др.).

При отборе книг для углубленной работы многие наши библиотеки остановились на произведении В. Каверина «Два капитана» и убедились в том, что читателям сложно самостоятельно разобраться в некоторых вопросах: почему эту диалогию можно отнести к приключениям, какому типу приключений она ближе всего. Условно мы назвали этот тип приключений — приключения правдоискателей, так как Саня Григорьев многие годы упорно стремился выяснить истину пропавшей экспедиции Татаринова.

Разработка специальной Программы библиотечной работы с приключениями неизбежно потребует поисков специфичных методов для каждой возрастной группы и в то же время общих направлений, закрепляющих преемственность, поэтапную пропаганду этой литературы.

Программа-минимум явится основой будущей оптимальной системы библиотечной работы с приключенческими книгами.

У многих современных детских библиотек есть уже сейчас возможность успешно реализовать Программу-максимум работы

с приключениями: со всеми возрастными группами или с одной из них. Здесь большое место могут занять встречи с местными авторами приключенческих книг, с «бывалыми людьми» своего края, с людьми разных профессий, жизнь которых богата приключениями.

К составлению и осуществлению Программы-максимума можно привлечь и самих читателей — любителей приключений: членов различных кружков и обществ («Красные следопыты», тимуровцы, кидовцы и другие), которые расскажут не только о книгах, но и своих реальных приключениях.

Чрезвычайно интересен в данном отношении опыт Кингисеппской городской детской библиотеки, которая сумела организовать при библиотеке Клуб любителей фантастики и приключений, сделать его по сути школой детского творчества. Читатели 7—8 классов сами выбрали оригинальное название этому клубу «Фотон»⁵, свой девиз «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью», свой Совет, оргцентр. Школьники принимают самое активное участие в проведении всех видов занятий: обзор новинок, сочинение рефератов, создание индивидуальных и коллективных, фантастических и приключенческих рассказов и повестей, выполнение рисунков—иллюстраций к книгам и т. д.

Есть и могут быть иные средства, иные пути повышения коэффициента полезного действия приключений. Наши поиски в данном направлении по существу лишь начались. Поэтому сделанные нами выводы—теоретические и практические—не претендуют на бесспорные положения. Напротив, они нуждаются в дальнейших разысканиях и опытно-экспериментальных проверках. Но мы не сомневаемся в главном—в том, что приключения не периферийный книжный комплекс, а один из самых важных. Поэтому мы полностью присоединяемся к тем исследователям приключений, которые тоже пришли к заключению, что «необходимо бороться против точки зрения, под влиянием которой в библиотеках чтение книг этого типа рассматривается как малоценное и бессодержательное, и принимается просто как неизбежные издержки»⁶.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Краткая литературная энциклопедия, т. 5. М., 1968, с. 973.

² Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1963, с. 226.

³ Кубасов В. Сеанс перед стартом.— Лит. газета, 1977, 20 апр.

⁴ Соболевская Ю. Я. Литература приключений в чтении подростков, ее познавательное и воспитательное значение: Автореф. Дис.... канд. пед. наук.— М., 1972.— 25 с.

⁵ Фотон (греч.) — свет.

⁶ Социальная среда и чтение школьников: Социально-психологические проблемы чтения.— М.: ГБЛ, 1980, с. 51.

НАРОДНАЯ И ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА В ЧТЕНИИ ДЕТЕЙ

«Мама, расскажи мне сказку!» — этими словами начинаются неоконченные воспоминания М. П. Ганзен-Кожевниковой, дочери знаменитых переводчиков сказок Андерсена на русский язык — А. В. и П. Г. Ганзен¹. И А. В. Ганзен в ответ на просьбу дочери рассказывала в далекие 1890-е годы маленькой Марианне и ее братьям сказки Андерсена. «Мама, расскажи мне сказку...» — попросила почти через 60 лет, в 1941 г. маленькая шведка Карин Линдгрэн². И будущая прославленная писательница Астрид Линдгрэн поведала дочери длинную повесть-сказку об удивительной рыжеволосой девчонке, которую весь мир знает под именем Пеппи Длинный Чулок. Каждый день, каждый вечер, в течение многих-многих лет миллионы родителей, воспитателей, библиотекарей, фольклористов и писателей рассказывают, читают и пишут детям сказки. И никому, или почти никому, так же как одной из образованнейших женщин своего времени А. В. Ганзен или же воспитанной на народной и литературной сказочной традиции Астрид Линдгрэн не приходит в голову дифференцировать сказки по жанру; сказать детям, какую сказку они слушают или читают: народную (фольклорную) или литературную (авторскую), и мало кто объясняет маленьким слушателям или читателям, что существует еще третья разновидность жанра сказки — запись сказки народной, сделанной учеными-фольклористами и названная нами сказка промежуточная или фольклористическая³. Мало кто рассказывает детям и о том, в чем заключается специфика жанра сказки вообще и каждой из его разновидностей. Редко кто задумывается и над тем, что в сказке, связанной с фантазией, всегда есть элемент условности, а дети ее не воспринимают, понимая сказку буквально. И что надо учить их читать, слушать и воспринимать сказку. Ведь существует общепринятое мнение, что дети любят сказки⁴. Отсюда, возможно, и некоторое невнимание к жанровой разновидности сказки, к сущности сказочной специфики, к необходимости пропагандировать и учить читать сказку. Это, в свою очередь, связано со сравнительно недостаточной до недавнего времени теоретической разработкой проблемы сказочного жанра и специфики сказки, особенно литературной⁵. А четкое понимание разницы между народной (вернее, ее записью, называемой нами сказкой «фольклористической») и литературной сказкой чрезвычайно важно в библиотечной работе с детьми. К сожалению, подобное понимание порой отсутствует и в науке, и в издательской практике. Зачастую в одной и той же книге печатаются сказки, которые принято относить к «народным» и те, что считаются литературными. Во многих зарубежных сборниках составители публикуют просто «сказки», не заостряя внимания на особенностях жанра издаваемых произведений.

Термин «сказка» употребляется и по отношению к сказкам Афанасьева — с одной, и Пушкина, Ершова, Паустовского, Шварца и т. д. — с другой стороны. А имена братьев Grimm и норвежца Асбьёрнсена ставятся иногда рядом с именами Гауфа, Гофмана и Андерсена. Хотя, как известно, и Афанасьев, и братья Grimm, и Асбьёрнсен, обладая достаточной мерой писательского таланта, тем не менее были прежде всего собирателями народных сказок. Сами они, в отличие от Пушкина, Ершова, Гауфа, Гофмана и Андерсена — сказок не сочиняли. И их сказки — талантливая запись, фиксация устных народных сказок. Дети должны знать, что литературная сказка — произведение авторское, связанное с определенной творческой личностью, произведение, имеющее свою творческую историю, типологию, закономерности развития. И, как таковое, подобно роману, рассказу, стихотворению, носит на себе отпечаток мировоззрения, литературно-эстетических взглядов своего создателя, эпохи, когда оно было написано. Поэтому литературная сказка XIX в. отличается от литературной сказки XX в. А литературная сказка одного писателя — от литературной сказки другого. Литературная сказка — факт письменной литературы, она может достигать и достигает больших объемов, так как ее не нужно запоминать. В литературную сказку, в отличие от народной, широко включаются картины природы, описания человеческих чувств, быта и т. д. Вместе с тем в основе литературной сказки, как и народной, лежит чудо, волшебство, фантастика, которые являются сюжетообразующим фактором, как сказки XIX в., так зачастую и современной. Почти в каждой такой сказке заключен «намеки», скрытый, абстрактный смысл. И это — основное специфическое, отличающее литературную сказку, (да и народную) от произведений других жанров — рассказа, романа, повести и др. Следовательно, основная современная проблема в работе со сказкой заключается не столько в пробуждении и укреплении интереса к сказкам, который, в целом, неоспорим, сколько в их умелой пропаганде, в том, как повысить качество чтения произведений этого жанра, как лучше раскрыть идейную подоплеку тех или иных сказок⁹. Ведь главная трудность понимания сказок связана с их спецификой, с тем, что в каждой сказке есть свой «намеки», что социальный ее смысл чаще всего выступает в завуалированной форме и недоступен порой малышам (в частности, в народной сказке, где говорится про лису, а подразумевается коварный враг). Литературная сказка «Удивительное путешествие Нильса Хольгерсона по Швеции» С. Лагерлёф — внешне история волшебного превращения мальчика — учит детей фольклору, краеведению, географии. Т. е. учит любить родину, ее природу и, в конечном счете, патриотизму. Иногда самый серьезный педагогический смысл отдельного произведения заключается в том, что детям, по существу, в художественной форме дают основные про-

педевитические представления, подготавливающие их к восприятию самых серьезных понятий (так, герой повести-сказки А. Линдгрена «Малыш и Карлссон, который живет на крыше» Карлссон, казалось бы, испорченный до мозга костей ребенок, внушает детям оптимизм, веселость, находчивость, бесстрашие, верность дружбе). В каждой сказке — свой, порой скрытый смысл и своя социальная среда.

Работа со сказкой, в силу ее особой природы, в детских библиотеках должна также носить особый, специфический характер. Большую роль здесь, следовательно, играет информационный момент, учитывающий все особенности жанра народной и литературной сказки — элемент чудесного, волшебного, фантастического, присущий большинству сказок, характерную для них и нуждающуюся в расшифровке завуалированность социального, философского, этического смысла.

Как же ведется работа со сказкой в детских библиотеках за рубежом и в нашей стране? Насколько учитываются при этом специфические особенности жанра, типология народной и литературной сказки, их характер? В детских библиотеках — клубах Финляндии дети не просто получают книги, но и слушают чтение сказок, участвуют в викторинах. Там создан даже небольшой учебный фильм «Сказка и рассказ» (для детей 7—8 лет), используемый на библиотечных уроках⁷. В Дании все большую популярность приобретают «часы сказок», чтение вслух. В небольшом шведском городке Эскильстуна автор этих строк видел в 1968 году специальную «Комнату Сказок», стены которой были разрисованы картинками на различные сказочные сюжеты. В других детских библиотеках Швеции практикуется рассказывание сказок, сопровождаемое беседами. В городской библиотеке Стокгольма библиотекарь и литератор Эльса Олениус объединили в сборнике «В сказочном лесу» любимые народные и литературные сказки шведских детей, которые они могут слушать бесконечно и которые рассказываются детям во время «часов сказок». «В сказочном лесу можно бродить по многим разным тропам и мне хотелось, чтобы сами дети стали там проводниками»⁸, — пишет Олениус. В начале 60-х гг. на Кубе в Национальной библиотеке имени Хосе Марти стараниями поэта Элисео Диего, издававшего сказки братьев Гримм, Перро, Андерсена, стали также устраивать «часы сказок», которые проводятся теперь во всех национальных детских библиотеках Кубы⁹.

Все большее значение в работе со сказкой в зарубежных библиотеках приобретают игрушки¹⁰. В Хиросимской детской библиотеке, наряду с Днем Сказки и Днем Андерсена, ежегодно проводится фестиваль Куклы. В детской библиотеке имени доктора Б. С. Род в Дели (где создан Интернациональный музей кукол) малышам до 7 лет выдаются книги с картинками и игрушки¹¹. «Абонемент игрушки» организован и в одной из

австралийских детских библиотек. В библиотеках США, Англии, Франции, Австрии и других капиталистических стран показывают кино и диафильмы, слушают грампластинки и записи на магнитной ленте. Там широко комплектуются дискотеки, где грамзаписи и диафильмы включаются в каталоги. Многие детские библиотеки мира оборудованы радио и телевизорами, музыкальными инструментами, настольными играми. Там просматривают фильмы, театральные постановки, организуют концерты — реже обсуждение литературных произведений, в том числе сказок. Однако вопрос о жанровой дифференциации сказки, о ее специфике очевидно не ставится. И в этом есть своя закономерность. Как пишет М. А. Чусовитина, в капиталистических странах «Ребенок и подросток часто исключаются... из участия в процессе подготовки массового мероприятия, ему почти всегда отводится роль пассивного зрителя или слушателя»¹². Ребенка не учат самостоятельно отличать народную, вернее, фольклористическую сказку от литературной, характеризовать ее специфику. Между тем, процесс работы со сказкой в детских библиотеках — двусторонний, именно в силу особой природы этого жанра, в силу присущего ему элемента чудесного; и дети могут быть активными участниками процесса работы со сказкой. Я хочу писать для таких читателей, которые способны творить чудеса, — сказала в 1958 г. Астрид Линдгрен. — А чудеса творят дети, когда читают книги. Они берут наши убогие мысли и слова, они вселяют в них жизнь и блеск, которых нет в наших произведениях. Только ребенку свойственна фантазия, способная воздвигнуть сказочный замок, если только одарить ее несколькими жалкими кирпичиками, из которых она выстроит такой замок. Книги нуждаются в детской фантазии, это правда. Но еще большая правда заключена в том, что детская фантазия нуждается в книгах: нуждается, чтобы жить и расти... В тот день, когда детская фантазия не сможет больше их сотворить, в тот день человечество обеднеет. Все великое, что некогда совершалось в мире, свершалось сначала в фантазии какого-нибудь человека. И как будет выглядеть мир завтрашнего дня зависит во многом от меры воображения, которая присуща тем, кто как раз сейчас учится читать»¹³. По воспоминаниям внуков — писатели М. Горький и В. Иванов воспитывали в них активных читателей, в том числе читателей сказок. Внучка Горького М. Пешкова пишет: «Сказки дедушка любил, рекомендовал нам читать их и был глубоко убежден в том, что детство без сказок просто невысказано». И «путешествие» девочек по детской литературе началось со сказок братьев Grimm, с народного немецкого предания о горном духе Рюбецале, с литературных сказок Гауфа, Киплинга и Андерсена, которого Горький «особенно любил», с русских народных сказок. Но рекомендации Горького отнюдь не носили характер принуждения. Объявив, что в книге есть что-то интересное, он — чтобы усилить любопытство внучек — сам рассказывал

какой-либо отрывок из книги и, дойдя до наиболее занимательного места, обрывал повествование, предлагая девочкам дальше прочесть самим¹⁴. В. Иванов, желая заставить внука увлечься книгой, развивал один из ее мотивов. Учитывая любовь четырехлетнего Антона к электричеству, он соответственно трансформировал арабскую сказку «Алладин и волшебная лампа». Он рассказывал, «как в древности люди нашли какой-то маленький медный аккумулятор... И вот в этом-то «электрическом поле», — вспоминал Антон, — я с замиранием сердца внимал — ежедневно по одной главе — волшебному колориту арабской сказки, которая, благодаря аккумулятору, не казалась мне ни странной, ни чужой»¹⁵.

Бесценен опыт работы со сказкой замечательного педагога В. А. Сухомлинского, уделявшего большое внимание жанровой природе сказки. Специфической ее особенностью советский педагог считал то, что она помогает детям сделать «первый шаг от яркого, живого, конкретного к абстрактному», помогает «овладевать навыками отвлеченного мышления» (вероятно, Сухомлинский имел в виду способность ребенка постигать с годами скрытый смысл сказки). Сказка, по его мнению, способствует развитию эстетических чувств¹⁶, без которых «немыслимы благородство души, сердечная чуткость к человеческому несчастью, горю, страданию». «Сказка, игра, фантазия, — писал Сухомлинский, — животворный источник детского мышления, благородных чувств и стремлений»¹⁷. И всячески стремился с помощью сказки развивать в ребенке творческое активное начало. Полагая, что каждый ребенок способен сочинять сказку, он начал проводить в Павлышской школе уроки сказок и с помощью старших школьников оборудовал «Комнату сказки», в которой младшие дети раз или два в неделю чувствовали себя в мире сказочных образов. Педагог придавал большое значение эстетическому характеру обстановки, наглядности образов и даже освещению, которые обостряют восприимчивость к художественному слову, глубже раскрывают идею сказки. Причем дети активно помогали Сухомлинскому в подготовке к встречам со сказкой — они рисовали, клеили. В «Комнате сказки» дети любили играть и игры их, по словам Сухомлинского, также носили творческий характер. Малыши становились сказочными героями, а куклы и игрушки помогали им лучше выражать свои мысли и чувства. С создания сказок начинается, по мнению педагога, детское творчество. Раз в 2—3 месяца дети вместе с Сухомлинским обновляли обстановку в каждом уголке «Комнаты сказок», создавая соответствующий колорит. Так, готовясь к слушанию сказки «Снежная королева», ребята своими руками соорудили домики с островерхими крышами, сказочный дворец среди высоких скал, быстроногого оленя, снежные сугробы. «Сказка окончена, но ребята просят рассказать ее еще раз. Я повторял сказку столько раз, сколько просили дети.

А ребята снова и снова хотели слушать о Снежной королеве не потому, что им надо было запомнить слова, а потому что они звучали для них дивной музыкой», — писал Сухомлинский. Он считал, что чувство красоты немислимо без фантазии, без личного участия детей в творчестве, имя которому — сказка. Он не устает повторять: «Сказка — это активное эстетическое творчество, захватывающее все сферы духовной жизни ребенка: его ум, чувства, воображение, волю. Оно начинается уже в рассказывании, высший его этап — инсценирование»¹⁸. В «Комнате сказок» Сухомлинский прочитал детям сказки Андерсена, братьев Grimm, Л. Толстого, К. Ушинского, Чуковского, Маршака¹⁹.

Многие аспекты работы со сказкой, апробированные Сухомлинским, так или иначе используются в детских библиотеках СССР, где иногда проводится и дифференцированная работа со сказкой. Нами был изучен опыт детской библиотеки Дзержинского района г. Ленинграда²⁰, где читальный зал для младших школьников, в котором сосредоточена работа со сказкой, хорошо обеспечен книжным фондом, а его оформление соответствует современным эстетическим требованиям. И хотя основные методы и формы работы, проводимые в библиотеке, зачастую не специфичны для сказки, а могут быть в равной степени использованы в работе с произведениями любого жанра, опыт этот представляет известный интерес в интересующем нас плане: 1. Коллективная беседа с читателями, включающая некоторое понятие о типологии сказок, о том, какие сказки называются народными, а какие литературными. При этом дается понятие о волшебных народных сказках и об авторе той или иной литературной сказки, о ее творческой истории. Если речь идет о знакомых сказках, то беседа носит вопросно-ответный характер, во время которой наиболее ярко проявляется эмоциональность ребенка, его вопросно-индивидуальное восприятие сказки и делаются выводы. 2. Выразительное чтение сказок вслух школьникам 1—2 класса, во время которого дети ярко воспринимают богатый народный язык, учатся различать типы сказок и их авторов.

Своеобразно ведется работа со сказкой в детской библиотеке Ждановского района г. Ленинграда²¹. Вот что пишет об этом библиотекарь М. Гамова: «Работать и пропагандировать этот жанр одновременно и легко и трудно. Легко — потому что дети с удовольствием читают сказки и почти никогда не отказываются от предложенной книги, если услышат, что это — сказка. Трудно из-за популярности сказок. Часто ребят интересует лишь внешняя фабула, сюжет, герои. Они буквально «проглатывают» один сборник за другим, ничего больше не желая. А на вопрос, чему же учит сказка, что они запомнили из прочитанного, часто затрудняются ответить».

Среди учащихся 1—3-х и 4—5-х классов проводилось анкетирование. Большинство детей на вопрос: на чем бы ты заострил свое внимание, если бы сам сочинял сказки, отвечали: волшебство, фантастика, героические подвиги или благородные поступки. Малыши уделяли большее внимание природе, внешности героев. Из авторов литературных сказок лучше всего знают Андерсена, Волкова, Родари, Прокофьева².

В школах было проведено 4 беседы в 3-х классах (54 и 44 школы). Тема беседы: о жанре сказки. Беседа велась по тем вопросам, которые поставлены в анкете, составленной Л. Ю. Брауде. В беседах приняло участие около 140 человек. Разницу между литературной сказкой XIX и XX вв. ребятам было трудно установить и они начинали размышлять лишь после наводящих вопросов. На второй вопрос — о разнице между литературной и народной сказкой дети отвечали, что народную сказку сочиняет народ, она меньше по объему и передается из поколения в поколение. Литературная сказка имеет одного автора и больше по объему. На вопрос: в чем разница между литературной сказкой XIX в. и литературной сказкой XX в. дети ответили: «В сказках XIX в. действуют принцы и принцессы, а в сказках XX в. — наблюдаются современные нам события». На вопрос о любимой народной сказке было названо очень много сказок — русских и зарубежных. Любимые литературные сказки — Волкова, Линдгрэн, Андерсена.

В 1980 г. Х. К. Андерсену исполнилось 175 лет. В 1—3 классах школ района проводились массовые мероприятия, посвященные этой юбилейной дате. В 3-х классах школ №№ 44, 52, 66 был объявлен конкурс читательских отзывов на любимую сказку Андерсена. В них отмечалось своеобразие Андерсена как сказочника. «Андерсен — писатель, у которого все становится живым. Розы, петухи, иглы, бузина, ветер как бы рассказывают ему свои истории. Как интересно читать эти сказки!» — пишет Карина Райхельсон (школа № 52, 3-б класс). Большинство отзывов было посвящено сказкам «Снежная королева», «Дюймовочка», «Стойкий оловянный солдатик», «Книга понравилась тем, что в ней очень хорошо описываются характеры людей... Герда спасла Кая, потому что у нее было доброе сердце» (Бортновская И., 66 школа, 3-б класс). «Эта сказка понравилась мне потому, что в этой сказке добро побеждает зло. И то, что в ней есть неразлучная дружба Кая и Герды» (Батюков К., школа № 52, 3-б класс). Но ясного предпочтения одной сказке нет, да и круг прочитанных сказок расширился. «Дюймовочка добрая, трудолюбивая, а крот, мышь и жаба жадные. Они думают, что чем больше богатства, тем большее счастье. Ни крот, ни мышь не хотели спасти ласточку, они не любили птицу, а Дюймовочка была добрая и спасла ласточку. Прочитайте эту книгу» (Захарова К., школа № 52, 3-б класс). «Оловянный солдатик везде: и когда он вывалился из окна, и когда его прогло-

тила рыба, и даже когда его бросили в печку, держал себя стойко как настоящий солдат» (Лазарев Ю., школа № 52, 3-б класс). В каждом классе я просила ребят представить себя на минуту скульпторами, которые получили заказ на памятник герою сказки Андерсена. Они должны были ответить мне: кому бы они поставили памятник, по какой причине и описать этот памятник. Большинство голосов получила Герда. «Я бы поставила памятник Герде из сказки «Снежная королева», — пишет Лена Осипова (школа № 52, 3-б класс), — за то, что она была смелая, добрая и решительная девочка». С ней согласились все ребята... Следующим шел памятник герою сказки «Гадкий утенок». Но на вопрос: «Каким бы вы изобразили героя сказки — когда он еще гадкий утенок или когда он уже прекрасный лебедь?» — большинство ребят отвечало: «когда он — лебедь». Вероятно, это связано с тягой детей ко всему прекрасному. Они жалеют гадкого утенка за все беды и несчастья, но радуются узнав, что он превратился в прекрасного лебедя. Катя Яцына замечает: «Андерсен написал эту сказку для того, чтобы все поняли, что нужно судить, какой человек или животное не по внешности, а по душе. Мне понравился гадкий утенок за то, что он был добрый». Большинство мальчиков хотели бы поставить памятник солдату из сказки «Огниво» за смелость и за доброту. Солдата они изображали в тот момент, когда он вылезал из дупла. Девочки отдают предпочтение Элизе, героине сказки «Дикие лебеди», Маленькому Клаусу, Девочке со спичками... «Я бы поставила памятник Элизе. Элиза не пожалела себя. Она хотела спасти своих братьев» (Сударикова О., школа № 52, 3-б класс). «Маленький Клаус был честным, справедливым, умным и умел находить выход из трудного положения. За это я бы поставила ему памятник» (Чистякова Л., школа № 52, 3-б класс). «Я считаю, что можно поставить памятник маленькой нищей девочке из сказки Андерсена «Девочка со спичками». Этот памятник показывал бы, как трудно в капиталистических странах детям, у которых никого нет» (Сударикова О., школа № 52, 3-б класс). Кроме бесед и конкурсов в каждом классе была проведена викторина с учетом возраста учащихся. В 1-х и 2-х классах ребята должны были, прослушав небольшой отрывок, назвать сказку, из которой он взят. Вопросы викторины для 3 класса касались и биографии датского сказочника.

Работая на младшем абонементе, я заметила, что сказки Андерсена очень любят брать родители для дошкольников. Ребята, которые самостоятельно выбирают книги, откладывают в сторону сказки «Гадкий утенок», «Дюймовочка», «Свинопас», говоря, что эти сказки — для маленьких, но часто не могут сказать, в чем смысл той или иной сказки. К сожалению, как уже говорилось, очень плохо знают ребята сказки Т. Янсон;

А. Линдгрэн (не считаю повести-сказки «Малыш и Карлссон, который живет на крыше»), С. Хопп, т. к. книг этих авторов очень мало в библиотеках. Да и программа уроков внеклассного чтения Н. Н. Светловской почти не предусматривает знакомства с иностранной литературой для детей. В нашей библиотеке мы решили организовать «Бюро находок», в котором бы хранились вещи сказочных героев, самостоятельно изготовленных детьми и стали проводить викторины с ребятами из детских садов, приходящими на экскурсию в нашу библиотеку. Сразу же выяснилось, каких героев любят дети. Больше всего повезло Незнайке и Буратино, так как нам принесли множество голубых шапочек Незнайки и «золотых» ключиков и колпачков Буратино. Есть у нас в «Бюро» и метла Бабы-Яги, и корзиночка Красной Шапочки, и снежинка из «Снежной королевы». Ребята с удовольствием приняли участие в организации «Бюро находок». Им было приятно помочь библиотеке, да и появилась возможность проявить свою изобретательность и фантазию. М. Гамова отмечает, что наименьшим успехом у детей пользуются сказки о животных, сказки назидательные и о труде, наибольшим — волшебные (Гримм, Перро), сказки-загадки, стихотворные сказки (Жуковский), повести-сказки (Волков, Катаев, Носов, Лагерлёф, Родари), научно-познавательные сказки. Причем для мальчиков наиболее интересны сказки героические, для девочек — волшебные, страшные или смешные. В младшем возрасте существует, как указывалось, повышенный интерес к сказке, но с годами он падает, уступая место интересу к фантастике и приключениям. Чтение ведется по принципу «от более простого к более сложному» (в соответствии с возрастом). От сказочных потешек и скороговорок («Ерши-малыши») — к стихотворным сказкам (Чуковский, Маршак), к народным сказкам о животных («Лиса и волк», «Колобок», «Лисичка со скалочкой»), к сказкам волшебным (Перро, Гримм), к повестям-сказкам (Волков, Катаев, Родари, Лагерлёф), к сказкам научно-познавательным (Ларри, Свирин, Велтистов).

Подводя итоги всему вышеизложенному, обобщая опыт В. А. Сухомлинского, отдельных зарубежных и советских библиотек, приходится признать, что в работе со сказкой как народной, так и литературной, велика роль активного, творческого начала самих детей, которыми следует руководить, разъясняя теоретические основы жанра. Чудо имеет немаловажное значение в выявлении творческих потенций детей. Благодаря некоторой завуалированности, сложности сказочного жанра, следует учитывать и момент информативности, познавательности. Ребенок, как правило, мыслит конкретно, воспринимает, в основном, внешнюю фабулу сказки и до постижения абстрактного, до постижения скрытого смысла сказки, специфического для нее «намек» добирается с трудом. Ведь настоящие сказки —

произведения для детей и для взрослых. Только читают их в разном возрасте по-разному, открывая для себя со временем новый, более глубокий подтекст. «Я помню,— пишет кубинский поэт Элиссо Диего,— какое огромное впечатление произвели на меня, когда я был мальчиком, сказки Шарля Перро, братьев Гримм, Ханса Кристиана Андерсена. Они по-настоящему волнуют меня и сегодня»²³. И научить детей читать сказку, народную и литературную, приведя их от конкретного мышления к абстрактному — первоочередная задача.

Библиотекарию-посреднику между книгой и ребенком рекомендуется:

1) знакомить детей в доступной для них форме с жанровой спецификой народной и литературной сказки, а также с промежуточной ступенью между ними — сказкой фольклористической;

2) уяснить детям разницу между литературной сказкой XIX в. — «классической» и современной;

3) проверив наличие в фонде библиотеки произведений в жанре фольклористической и литературной сказки (сборники собирателей фольклора, авторские сборники и отдельные книги), рассказать им: а) о наименее известных советских, в том числе и ленинградских (Л. Пантелеева, К. Паустовского, В. Каверина, В. Бианки, Р. Погодина и т. д.) и зарубежных (С. Хопп, Т. Янсон, О. Прослера, Л. Крюсса, Э. Кестнера и др.) литературных сказках. Рассказ о каком-нибудь зарубежном сказочнике можно предварить рассказом о его стране; б) о писателях — советских и зарубежных — подвиги жизни которых неразрывно переплелись со сказкой (Гайдар — «Сказка о военной тайне», Андерсен, Сент-Экзюпери, Корчак, Сат-Ок и др.)²⁴. Отметить черты произведений этих писателей, рожденные народной сказкой и вместе с тем элементы новаторства; в) о памятниках, посвященных сказочным героям и авторам сказок и о памятных местах, связанных с их именами (Памятники «Питер Пэн» в Лондоне, «Нильс Хольгерсон с дикими гусями» — в Токио, «Дикие лебеди» в г. Оденсе, «Пиноккио» — в г. Коллоди, «Русалочка» и два памятника Андерсену — в Копенгагене; Андерсен-град под Ленинградом, страна Диснея — в США, Дом-музей Андерсена — в г. Оденсе, Дом-музей Лагерлёф — в ее имени Морбакка, Пушкинские горы, Треблинка, где погиб Корчак и т. д.);

4) организовать в целях информации отобранную литературу по сказке в виде развернутой выставки, расположив произведения рассматриваемых сказочных жанров соответственно потребностям читателей;

5) оформить, по возможности, «Комнату сказок»;

6) читать вслух, рассказывать детям сказки, инсценировать с ними сказки, побуждать их к самостоятельному творчеству. При чтении длинных, остросюжетных произведений прервать чтение или рассказ на самом интересном месте, предложив

детям дочитать самостоятельно или сочинить конец сказки. Повторять самые любимые сказки. Необходимо читать и перечитывать наиболее сложные сказки, с «двойным» — детским и взрослым содержанием (Пушкин, Ершов, Андерсен, Сент-Экзюпери, Линдгрэн и др.);

7) проводить беседы: о конкретных литературных произведениях сказочного жанра, прослушанных или прочитанных детьми. При этом беседы (в том числе о жанрах и типах сказок) могут быть как коллективными, так и индивидуальными;

8) беседовать со старшими школьниками на тему: философское звучание сказок Андерсена, Уайльда, Олеши;

9) прослушать сообщения детей старшего возраста на темы: повесть-сказка Ю. Олеши «Три толстяка» и сказки Андерсена; «Приключения Пиноккио» К. Коллоди как источник повести-сказки А. Н. Толстого «Буратино или Золотой ключик»; «Волшебник из Страны Оз» Фрэнка Баума и книги советского писателя Волкова «Волшебник Изумрудного города» и др.; сказки Оскара Уайльда и Андерсена; Джанни Родари и Андерсен;

10) проводить литературные игры, викторины, школьные уроки, «часы сказки».

В ходе бесед рекомендуется задавать вопросы, которые наталкивали бы детей на размышление, на проникновение ими в социальную суть отдельных произведений, оттачивали их наблюдательность, развивали воображение, фантазию, учили читать. Одним словом, повышали бы читательский уровень детей в области сказки. Работа со сказкой, как представляется, должна носить (и, как подтверждают наблюдения, носит) сугубо творческий характер и со стороны библиотекаря, так как зачастую библиотеки и детские и школьные — не оснащены в достаточной мере справочниками, тематическими каталогами, аннотированными указателями, тематическими картотеками в области сказки, закладками со сказочной тематикой и т. д. В библиотеках мало изданий сказок, а также экземпляров отдельных, имеющихся там изданий (публикация сборников сказок в массовой серии — случай крайне редкий). Сказки порой бывают плохо изданы, их обложки и иллюстрации не отличаются красочностью, не знакомят детей с флорой и фауной представляемых ими стран, не дают национального колорита. Тем значительней в работе со сказкой роль и труд библиотекаря.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ганзен-Кожевникова М. П. Как переводчики супруги А. и П. Ганзен работали над сказками Ханса Кристиана Андерсена. — Личный архив М. П. Ганзен-Кожевниковой, с. 1.

² См.: Брауде Л. Ю. Сказочники Скандинавии. Л., 1974, с. 154—155.

³ См.: Брауде Л. Ю. Скандинавская литературная сказка. М., 1979.

⁴ См.: Биндер Л. Служа молодежи.— Дет. литература, 1975, № 4, с. 35, 36. Однако по словам А. Михайловой, специальные опросы убедили, что в начальной жизни довольно много ребят, которые «не читают и не любят народные сказки».— Михайлова А. Сказка в гостях.— Дет. литература, 1978, № 5, с. 41. Как писала бывший работник детской библиотеки Ждановского района г. Ленинграда М. Гамова (ныне живет в Петрозаводске) в 4—5-х классах интерес к сказке падает. «Вероятно, это объясняется «возрослением» ребят. Их больше привлекает уже героика, приключения». В Дании, например, в настоящее время у детей наблюдается более сильная тяга к действительности. «Прежде книжки-картинки были в избытке населены гномами и троллями, теперь в них стала врываться настоящая «большая» жизнь, появились поезда и автомобили, животные, природа и т. п.»— Глиструп Э. Детские художники Дании.— Дет. литература, 1978, № 10, с. 76.

⁵ См.: Брауде Л. Ю. К истории понятия «литературная сказка».— Известия АН СССР, серия литературы и языка, т. XXXVI. М., 1977.— Не был предметом научного рассмотрения и вопрос «народная и литературная сказка в чтении детей». Вопрос о возрастных особенностях восприятия сказки в достаточной мере рассматривался в специальной литературе. Интересно также замечание Л. Толстого о необходимости возрастной, социальной, в какой-то мере и жанровой дифференциации детского чтения. «Меня много раз спрашивали, что надо давать читать детям»,— говорил великий русский писатель.— Все зависит, во-первых, от возраста, затем — от общественного положения, а также от характера ребенка».— Цит. по: Буае П. У Толстого. Беседы в Ясной Поляне.— Лит. Россия, 1978, 4 августа. См. напр., Тихомирова И. «Маленький принц» Сент-Экзюпери в восприятии школьников старших классов.— В кн.: Литература для детей. Л., 1970, с. 129—141.

⁶ Нужно ли опекать читателя? — спрашивает В. Каверин.— Если это происходит слишком назойливо, читатель лишается возможности научиться мыслить самостоятельно.— Каверин В. О читателе.— В кн.: Каверин В. Вечерний день. М., 1980, с. 236.

⁷ См.: Салонен К., Медведева Н. Библиотеки-клубы.— Дет. литература, 1975, № 12, с. 33; Бредсдорф О. Значение детских и школьных библиотек для распространения и выпуска детской литературы.— Там же, 1978, № 10, с. 73.

⁸ Olenius E. Förord.— I: I sagans skog. Stockholm, 1954, s. 7.

⁹ См.: Элисагарай А. М. Детская литература Кубы.— Дет. литература, 1980, № 12, с. 8.

¹⁰ Ведь очень многие игрушки стали героями детских книг, а многие герои книг стали игрушками.— ...Так родился Буратино...»,— пишет С. В. Образцов в предисловии к книге Э. Хоггарт «Мафии и его веселые друзья» (М., 1974).

¹¹ См.: Chirosima. Childrens Lybrary.— Unesco Bulletin for Lybraries. Vol. 10, p. 10; Сарасват Х. Т. Только для детей.— Дет. литература, 1974, № 1, с. 15.

¹² См.: Чусовитина М. Детские библиотеки капиталистических стран.— В кн.: Библиотечная работа с детьми в капиталистических странах, с. 27—32.

¹³ Lindgren A. Därför behöver barnen böcker.— Skolbiblioteket, 1958, 3, s. 106.

¹⁴ Цит. по: Самое главное — постигнуть романтику детского сердца! — Дет. литература, 1978, № 3, с. 6—9.

¹⁵ Иванов В. Создавать примеры добра.— Там же, 1977, № 9, с. 27.

¹⁶ «Еще Андерсен понимал, что с ребенком нужно говорить так, чтобы заставить активно работать все его чувства, воображение и особенно моральные силы». — Цит. по: Еленков К. Ответственность перед будущим.— Там же, 1976. № 4, с. 34.

¹⁷ Сухомлинский В. Избранные педагогические сочинения. В 3-х тт., т. 1. М., 1979, с. 176.

¹⁸ Там же, с. 183.

¹⁹ См.: Михайлова А. Указ. соч., с. 41.— В свете педагогических взглядов В. А. Сухомлинского строится еженедельная воскресная передача Центрального телевидения «В гостях у сказки», передача с уже сложившейся

структурой, модель которой состоит как бы из трех компонентов. Однако эта передача не учит детей переходу от конкретного мышления к абстрактному. На Венгерском радио 5 декабря 1955 г. ввели вечернюю сказку «Спокойной ночи, малыши», которую переняли чуть ли не все радио- и телецентры мира. В программах Венгерского телевидения для детей есть и свои нестареющие сказочные персонажи, например, из книги Агнешки Балинт «Гном Гномыч и Изюмка».

²⁰ Автор статьи выражает большую благодарность директору библиотеки Н. П. Сатини за предоставленные в наше распоряжение материалы «Читальный зал для младших школьников».

²¹ Автор статьи глубоко признателен директору библиотеки Б. Г. Кузнецовой за возможность проведения в библиотеке опроса и анкетирования читателей.

²² За период с I/IX по I/XI 1980 г. было выдано по теме «Сказка» 65 книг, из них: Андерсен — 59, Топелиус — 1, Линдгрэн — 3, Лагерлёф — 2. Эти книги прочитали: I класс — 13 человек, II — 28 человек, III — 9 человек, дошкольники — 1 человек. (Это — данные по младшему абонементу).

²³ Говорят участники встречи.— Дет. литература, 1980, № 3, с. 32.

²⁴ См.: Кузнецов в Кл. День за днем.— Там же, 1976, № 3, с. 7.

РАЗОВА В. Д., БАЛАШОВА Л. А.

ПУТЬ ПОДРОСТКА К ПОЭЗИИ

Подросток в мире поэзии полон удивления, и это роднит его с поэтом, для которого «способность удивляться — это дар». Ощущение новизны окружающего, свежесть восприятия старой и вечно юной природы, неожиданность открытия сложных движений души и социальных сдвигов — все это позволяет испытать истинная поэзия. Этим она и воспитывает своего читателя.

И все же только поэзия, одна на один с подростком, не может воспитать в нем читателя поэзии. В этом процессе активно участвуют и музыка, живопись, скульптура, архитектура. А проза, «смирренная пахота строк»? Разве в лучших своих образцах она не ведет подростка к поэзии, к лирике чувств, к философским обобщениям, к раздумьям о Родине?

К поэтическому восприятию мира готовит школьника прежде всего сама жизнь, реальные соотношения социальных, моральных сил в обществе, нравственный климат в семье, готовят вся литература, искусство в целом, во всем многообразии видов и жанров. Восприятие поэзии только тогда и становится наиболее полным, глубоким и эффективным, когда подросток развивается всесторонне — начитан, образован, имеет нравственный опыт общения с разными людьми и эстетически подготовлен для понимания искусства.

Дело, видимо, заключается в том, что поэзия как особый жанр словесного искусства требует высокой социальной, нравственной и эстетической подготовки, и только всесторонне

развитый читатель может наиболее полно воспринимать поэтическое творчество. Войти в мир поэзии подростку помогают такие необходимые качества, как способность видеть красоту человеческих отношений, глубину социальных коллизий, не только гармонию, но и дисгармонию в окружающем мире, всю полноту и новизну постоянно меняющейся жизни.

Недовольство собой и взрослыми, известный негативизм подростков — все это следствие возникающего критического отношения к себе и к внешнему миру, в основе которого тоже, как и у поэта, лежит потребность в гармонии.

Несомненно, что в восприятии поэзии большую роль играет становление чувств, опыт переживаний, сила воображения, способность к вымыслу, домыслу. Специфика этого жанра литературы определяет и специфику его восприятия. Особая острая содержательность поэзии, концентрация мысли и чувства, напряженная эмоциональность авторского присутствия, ритм, рифма, свобода словоупотребления, синтаксиса и орфоэпии предполагают специфику и в читательском восприятии. Стихи обуславливают установку читателя на восприятие особой концентрации мысли и чувства, ритмики и музыки стиха, на восприятие авторского отношения к миру, ориентируют его на повышенную эмоциональную активность в процессе чтения и после него.

У поэзии свои законы художественного построения образа, в ней много условного, много специфических элементов: рифма, паузы, ритм, интонация, стихотворный размер. И хотя ритм и даже рифма присутствуют и в прозе, а стихотворение, написанное верлибром, лишено рифм, поэзия остается особым типом речи повышенной экспрессивности, эмоциональной наполненности.

В поэзии в качестве основного содержания может выступать человеческое чувство, ощущение поэта, его радости, печали, надежды, разочарования, тревоги, боль за судьбу целого поколения. Неслучайно один из современных поэтов обратился к читателю с такими выстраданными строками:

Ты думаешь, что ты стихи читаешь.
Прочтешь строку и, вздрогнув, перечтешь.
Ты руку в боль чужую погружаешь
И горяча ль, на ощупь узнаешь¹.

Развитие воображения, наблюдательности, ассоциативного мышления в подростковом возрасте создает психологическую основу для полноценного восприятия поэзии. Эти достоинства возраста, если они не получают развития в дальнейшем, могут лишить человека многих духовных богатств мира, обеднить его чувства.

Интерес к чтению поэзии надо сначала вызвать у читателя, а потом формировать его с помощью приемлемых для подростка форм и методов библиотечной работы. Простая информация, и та становится в стихотворении многозначной, глубоко про-

чувствованной, обогащенной по сравнению со своим обыденным смыслом.

Подросток в мире поэзии...

С чего начинать? Что выбрать из мира поэзии для подростка? От чего к чему вести? Как принято считать,— с эпохи, с эпических жанров: с баллады, поэмы, стихотворной сказки, то есть с повествовательных сюжетных произведений в стихах. Таким образом, к лирике любовной, гражданской, а тем более философской подросток обратится уже после знакомства с эпикой. Основой типичных рекомендаций такого рода служит ссылка на некую психофизическую приверженность отрочества к моторике, движению, событийности, сюжетности в жизни и литературе.

Но кроме потребности в смене событий внешнего порядка, стремления к движению физическому, в 13—14 лет проявляется и способность к душевным движениям, к движению мысли, к философским построениям. И именно эту способность помогает развить поэзия.

На вопрос библиотекаря: «Возникало ли у тебя желание написать стихи?» Алла Р., восьмиклассница из города Сланцы, ответила: «Конечно. Такое желание, по-моему, рано или поздно возникает у каждого человека. У меня оно появилось, когда я задумалась о моей прошлой жизни. Какая она? Не зря ли я просуществовала пятнадцать лет? А мое будущее? Какое оно? И тогда я написала стихотворение: «Мне — пятнадцать!»

Такой ответ не редкость и не исключение. Юлия Г., из Воронежской области (14 лет), взволнованная поэмой Р. Гамзатова «Берегите матерей», посвящает свое стихотворение маме. Ей хочется выразить свое настроение в стихотворных, пусть и неумелых строчках, главное же — у нее появился любимый поэт и она спешит поделиться этим открытием со сверстниками: «Конечно, мое стихотворение не такое поэтическое, красивое, как у Гамзатова. Но я учусь на его поэзии. Мне бы очень хотелось, чтобы творчество Гамзатова изучали в школе по программе, как Некрасова или Рылеева. Пусть его читают все ребята!»

В отрочестве обращение к поэзии нередко связано с осмыслением самых существенных вопросов бытия. Подросток, задумываясь о себе, своем месте в жизни, хочет выразить эти размышления поэтически, возвышенно и философски-обобщенно, что как раз и позволяет сделать стихотворная форма творческой мысли.

«Рассказать можно и в прозе, сообщить можно и хорошим публицистическим языком, но вызвать восторг, но заставить заучить, затвердить на всю жизнь могут только стихи»², — вот в чем отличие поэзии от прозы, вот зачем нужна поэзия. «Неожиданная выразительность слов»³ — так определял поэтическую форму выражения мысли Николай Асеев. К такому

восприятию поэзии приближается вдумчивый читатель-подросток: «Стихи украшают жизнь. Стихи пишут тогда, когда душа твоя переполнена каким-то событием, впечатлением, когда нельзя сказать обыкновенными словами, а можно только стихами. Стихи — это лучшее средство передачи своих чувств, мыслей» (Светлана Л., Тамбов, 14 лет).

Стремление разобраться в сложном самочувствии, в сердечных переживаниях, в каких-то состояниях человека приводит подростка в мир философской поэзии. Пробуя свои силы в самостоятельном творчестве, школьники пишут не столько баллады и поэмы, сколько лирические размышления в духе медитаций. Их привлекает сложный мир чувств, ощущений, состояний, настроений. В сборнике стихов, сочиненных школьниками — «Тропинка на Парнас», опубликовано такое, например, размышление в стихах:

Вызывает удивленье
Даже птицы певчей пенье,
Но, конечно, не такое,
Как к примеру, слово злое.
Часто сделать достижение
Помогает удивленье.
И — признайтесь — удивленье
Приводило в возмущенье
Вас, наверное, не раз.
Удивленье, удивленье...
Очень сложное явление,
Хоть обычное для нас

Увидеть в обычном сложное, в очевидном — невероятное, помогает современному подростку поэтическое слово, с помощью которого он и выражает свое, совсем непростоё мироощущение. Поэтому современное отрочество среди своих любимых поэтов называет Винокурова, Межелайтиса, Рождественского, чьи стихи наполнены философскими раздумьями.

Восприятие философской лирики в определенных образцах не только доступно, но и совершенно необходимо в отрочестве. Именно знакомство с разными поэтическими жанрами — от баллады и поэмы до лирической миниатюры и философского размышления в стихах — дает возможность подростку широко и свободно чувствовать себя в мире поэзии, понимать все его безграничные просторы в области чувств и мыслей.

Возможность знакомства с широким жанровым диапазоном лирики дает читателю в первую очередь творчество С. Я. Маршака, знакомого подростку еще с раннего детства. Воронежская областная детская библиотека, изучая восприятие лирики С. Я. Маршака подростками, широко пропагандировала именно философскую лирику поэта. Оказалось, что путь читателя детских стихов к философской лирике Маршака плодотворен и для эстетически неподготовленного читателя. Ребята открывали

для себя знакомого поэта как бы заново: «Мне сначала не хотелось их читать, но есть такие стихи, которые запали в душу и больше не выходят. Они чем-то поражают...» (Коля С., 14 лет, Воронеж). Так полученная ранее информация, сохраняясь в памяти, действует в момент восприятия нового и влияет на него. В условиях детской библиотеки на основе теории установки можно актуализировать потребность подростка в чтении книг того автора, который был любим в детстве. Большой эффект в пропаганде философской лирики Маршака дает одновременно знакомство читателей с произведениями других советских поэтов (например, со стихотворениями Н. Заболоцкого «О красоте человеческих лиц», «Некрасивая девочка», «Старая актриса»).

Характерно, что сухие, лишенные глубокой взволнованности стихи, содержащие мертвое философствование, оставляют юных читателей равнодушными и даже вызывают протест. Специалист в области электронной техники Клер Филиппи снабдил машину РЦА 301 сотней слов и получил пятьсот строк стихов. Одно из машинных зарифмованных размышлений было прочитано шестиклассникам школы № 507 г. Ленинграда:

Пока жизнь создает ошибочные,
Совершенно пустые образы,
Пока медленно время течет
мимо полезных дел,
А звезды уныло кружатся в небе,
Люди не могут смеяться.

Подростки не знали, чьи это стихи, и обрушили на неизвестного сочинителя водопад упреков в тяжеловесности, нелогичности, в унылом пессимизме, в неверном понимании жизни, пока Сергей Т. не сказал: «Это не мог человек написать, то есть я хотел сказать,— современный человек, какое-то очень безжизненное стихотворение, оно похоже на испопаемое, которому тысяча лет».

Лирическое излияние машины оказалось чуждым школьникам, заметившим, что в нем не хватает самого главного — поэзии мысли, чувства и слова. Философское размышление, не согретое взволнованным отношением автора, созданное кибернетическим устройством, не стало поэзией, хотя и было снабжено необходимой информацией. И подростки это почувствовали.

Изучение читательских интересов подростков в области поэзии, проводимое в последние годы исследователями чтения художественной литературы, дает представление о характере и содержании чтения, уровне поэтического развития подростков.

Проблемам детского чтения уделено много внимания в коллективном труде, выполненном научно-исследовательским отделом Государственной библиотеки СССР им. В. И. Ленина «Книга и чтение в жизни небольших городов» (М., 1973), в котором чтение поэзии изучается на фоне других читательских инте-

ресов подростков. Это социально-психологическое исследование показало: «Стихи читают и хотят читать в основном дети 8—9 лет. Чтение поэтических произведений в этой группе довольно устойчиво: 22% читали в период опроса две, три и более книги поэтического жанра. Объясняется это, очевидно, тем, что поэзия в художественной литературе для младшего возраста занимает значительное место. Но даже и в этой возрастной группе личностные читательские запросы детей, их интерес к жанру ниже, чем реальное чтение поэтических произведений. Та же тенденция при резком снижении чтения книг этого жанра проявляется и в группе 10—11-летних. У подростков двух старших возрастных групп и реальное, и желаемое чтение поэзии находится на одинаково низком уровне. У девочек всех возрастных групп ориентация на чтение поэтических произведений несколько выше, чем у мальчиков»⁵.

Подобную же картину чтения поэзии отмечает и другое значительное исследование, материалы которого обобщены в книге «Исследование художественных интересов школьников» (М., 1974).

Многочисленный опыт библиотек свидетельствует, что подростки с неразвитой нравственностью, чувствами любят читать малохудожественные стихотворные произведения или вообще не интересуются стихами.

Как показало наше исследование * 62,4% учащихся 7—8 классов на вопрос библиотекаря: «Любишь ли ты читать стихи?» ответили утвердительно. В читательских формулярах этих ребят стихи были записаны у 54,8%, что является косвенным подтверждением их ответов, тем более, что чтение их не ограничивается фондом одной библиотеки.

Более активный интерес к лирическим стихам проявляют, по мнению опрошенных библиотекарей, девочки (83%), мальчики в этом возрасте дольше остаются на стадии интереса к чтению и восприятию сюжетной занимательной литературы.

Школьники 13—14 лет ценят в стихах чаще всего «хорошее содержание», понятность, доступность изложения, не придавая особого значения художественным средствам выражения мыслей и чувств автора. В этот период их восприятие оказывается менее полноценным, чем инстинктивное понимание красоты стиха, свойственное дошкольникам. В детстве все любят читать и слушать стихи. Это подтверждается изучением отношения к стихам нескольких поколений детей⁶. Условность искусства, язык образов детьми воспринимаются легко, как условность игры, только игра в слова и словом. Подросток же, обратившись к трудному для его восприятия поэту, может навсегда потерять интерес к поэзии. Так, 18% школьников отметили,

* Исследование проводилось в Тамбове и Воронеже, обследовано около 500 подростков 13—14 лет.

что если попадется непонятное стихотворение, они не станут в нем разбираться, просто откажутся его читать. Количество реальных знаний у подростка больше, чем у дошкольника, но, познавая жизнь, он на определенном этапе отказывается от условности искусства, требует, чтобы в стихах все было, «как в жизни». Недоступное для понимания и не может быть эстетически воспринято, поэтому среди художественных произведений, получивших у читателя отрицательную оценку, могут встречаться и ремесленные поделки, и шедевры мировой литературы.

Рекомендуя неподготовленным читателям сложные для первоначального восприятия стихи, можно вызвать неприятие даже отличных стихов, но это не означает, что такие стихи в этом возрасте не следует читать. Необходима определенная читательская подготовка, конечной точкой которой стало бы сотворчество с поэтом, а начальной — чтение доступных высокохудожественных стихов.

Первым шагом к пробуждению интереса к поэзии может быть обращение к стихам поэта, знакомого с детства. Зная стихи о природе Тютчева, Фета, Никитина, Маршака, можно начать читать их любовную лирику. Образцы взрослой поэзии, отбираемые для эстетически неподготовленного читателя с помощью критерия понятности и доступности, должны быть высокохудожественными. Нельзя «приспосабливать» произведение искусства к неразвитому вкусу. Приобщить к высокому искусству можно лишь средствами высокого искусства. Отбор и рекомендация стихов с учетом понятности, доступности, сюжетности играет роль своеобразной подготовки к эстетическому восприятию. Так будет сохранен педагогический принцип руководства чтением — от простого к сложному, от знакомого к незнакомому. Такой метод, как уже говорилось, применялся в Воронежской областной детской библиотеке и дал хороший эффект.

По мнению библиотекарей Тамбовской области (опрошено было 70 человек), читатели-подростки чаще всего спрашивают и любят читать стихи советских поэтов. Среди наиболее популярных названо 47 имен советских поэтов старшего поколения и современных авторов. Качество художественных предпочтений хорошее (так, почти все упомянутые авторы вошли в антологию «Путешествие в страну поэзии». Поэзия школе, в двух книгах. Л., 1968, что является своего рода экспертной оценкой качества литературного произведения). Поэтов других народов СССР упомянуто всего три (Р. Гамзатов, М. Джалиль, С. Капутикян), зарубежных поэтов — один (Р. Бернс). Из русской классики названо 5 имен (имелось в виду чтение не по заданию, сверх школьной программы).

Такие данные подтверждаются и анкетным опросом самих учащихся и анализом читательских формуляров. Наиболее

популярный советский поэт — С. Есенин (одинаково часто упоминается и в ответах библиотекарей о чтении подростков, и в ответах школьников). Интересно, что поэта Р. Рождественского назвали многие и библиотекари, и школьники, а в формулярах сборник его стихов (из 353-х просмотренных у каждого читателя за год), встретился только один раз. Можно предположить, что популярными у подростков стали песни на стихи Р. Рождественского: здесь уже сыграли свою роль радио и телевидение, а не книга. Часто на контрольный вопрос о конкретном стихотворении или сборнике стихов этого поэта читатели ответить затрудняются и говорят об известных песнях. Для данного возраста пробуждение интереса к стихам определенного автора через интерес к его песенным текстам может быть плодотворен.

Русская классика и зарубежная поэзия всех времен и народов читаются недостаточно. Одной из причин такого выбора книг для чтения является недостаточная авторитетность рекомендаций библиотекаря. Для подобного вывода есть определенные основания: «Достаточно сказать, что в перечне книг, которые не понравились многим сельским библиотекарям, можно встретить произведения лучших советских и зарубежных писателей, в том числе и классиков зарубежной литературы. В то же время некоторые библиотекари посчитали лучшими явно посредственные произведения».

Квалификация читателя поэзии, конечно, зависит от начитанности, от количества прочитанных стихотворений, от знакомства с творчеством разных поэтов, однако, замечено, что эта зависимость не абсолютная. Как уже было сказано, путь к высотам читательской квалификации в области поэзии лежит только через высокие ее образцы. Нельзя воспитать читателя на второстепенных стихах, ссылаясь на сложность классики и неопытность детства. Нельзя начинать воспитание поэзией с примитива, с посредственных стихов, полагая, что со временем читатель придет к пониманию подлинной поэзии.

Ясная и цепкая детская память должна сохранить на всю жизнь не жалкие стиховидные строки, зарифмованную нотацию или сухую информацию, а строки, полные мысли, чувств и музыки.

Дело не в количестве прочитанных стихов, не в обилии полок, набитых стихотворными сборниками. И с малым поэтическим фондом можно воспитать поэтически-мыслящего и глубоко чувствующего читателя. Одно стихотворение может быть предметом раздумий и переживаний, всего лишь одна встреча с поэтом может разбудить в душе ребенка, подростка и юноши целый мир новых мыслей и чувств.

Гармония в системе поэт — стихи — читатель наступает только тогда, когда восприятие стихов читателем полностью соответствует их природе и умунастроению автора.

Читатель-подросток чаще всего оценивает стихотворение в зависимости от того, насколько оно совпадает с его настрое-

нием. Этому способствует направленность подростков на анализ своего душевного состояния, которое и определяет частоту обращения и выбор стихов для чтения (читаю стихи: «когда мне грустно», «когда меня обидели», «когда сижу одна», «когда мне весело» и т. д.). Если стихотворение не соответствует настроению даже по тематике («не люблю позднюю осень, а стихи про осень»), оно не нравится и не вызывает положительных эмоций.

Потребность в самовыражении приводит к подмене авторской мысли анализом собственных переживаний. Научить верно воспринимать ассоциации поэта тем более сложно, что сложна сама природа поэзии как жанра литературы. Лирика имеет характер беседы с самим собою и изображает больше внутреннюю борьбу чувств, чем внешнее столкновение характеров. Гармония звукового ритма с ритмом мыслей и чувств составляет особенность стихотворной речи. Своеобразие стихотворной речи яснее всего обнаруживается в ее ритмичности. Оказалось, что как раз на эту особенность лирики подростки не обращают внимания. В беседе с библиотекарем на тему: «Зачем пишут стихами, когда можно сказать прозой?» учащиеся 7—8 классов в большинстве своем не упомянули ни рифму, ни ритм, ни интонацию, мелодику стиха. В то же время младшие школьники (2—3 класса) отмечали, что в стихах их привлекает «мелодичность», «складность», «нежность», «как звучит», «ритм» и т. д.

Каким образом вернуть подростка к тому, как он переживал и чувствовал стихи в детские годы, но теперь уже на новом этапе? Интересно обратиться к результатам самооценки подростка как читателя. По данным нашего исследования, 66,1% подростков довольны собой как читателями; 56,9% считают, что они умеют читать «критически». Наиболее типичен ответ: «Как читателям я собой доволен, но выбрать книгу стихов сам не смогу». Стихи, анализ которых им особенно запомнился, не выходят за рамки школьной программы (кроме стихов Э. Асадова).

Читателям, у которых интерес к поэзии выражен слабо, можно рекомендовать стихи разных авторов, подбирая их по тематическому признаку. Наибольший интерес у читателя 11—14 лет вызывают стихи о любви (60%), затем о войне (53%). Сохраняется интерес к стихам о Родине, дружбе, природе. Это отражается соответственно в предпочтении жанров любовной (78,5%) и гражданской лирики (45,7%).

«Гражданская лирика,— замечает школьный библиотекарь Н. Г. Губушкина из города Питкяранты в КАССР,— пользуется большим спросом как среди девочек, так и среди мальчиков. Стихи о героике воинского подвига, произведения патриотического содержания часто спрашивают у меня в библиотеке».

Система увлекательных бесед-обсуждений сразу повышает уровень восприятия поэзии. Наиболее удобной формой работы с поэзией в библиотеке являются регулярные беседы, поэтический час, которые проводятся с небольшой группой читателей. Беседу на тему: «Изображение родной природы в творчестве русских и советских поэтов» можно провести одновременно с читателями разного возраста. И малышам, и подросткам интересно слушать и обсуждать стихи, близкие по теме, разные по сложности и авторской манере. После такой беседы отзывы-рекомендации для одноклассников становятся более содержательными.

Беседа о стихотворении, которое запомнилось с детства, пробуждает воспоминания и у младших, и у старших подростков о первом ярком впечатлении, взволновавшем юную душу. Память детства оказалась долговечной. Стихи, услышанные в раннем детстве, как выяснилось, помнили одинаково хорошо и учащиеся 2—3 классов, и школьники 7—8 классов, и сами библиотекари (50% опрошенных). Для следующей беседы можно выбрать стихи поэта, который писал и для взрослых, и для детей, заинтересовать его биографией и судьбой. Эффективно обращение к творчеству С. Маршака, К. Чуковского, С. Михалкова. Этих авторов упоминают в круге своего чтения и подростки.

При всей кажущейся непрочности и недолговечности таких встреч с поэзией, они-то и составляют суть творческого освоения ее. «Поэтическая Лениниана», «Поэзии пристальный опыт», «Вставай, страна огромная», «Пейзаж в поэзии, живописи и музыке», «Возьми поэта в собеседники» — каждая из этих тем может составить содержание поэтического Четверга, поэтического часа, других мероприятий. Поэзия братских республик может обогатить целый год работы библиотеки. Различные поэтические жанры становятся предметом интересных бесед со школьниками разных классов: «Четыре портрета одного оригинала» (Сонеты Шекспира), «Лад баллад», «Стихотворный фельетон», «Лирические эпиграммы», «Сатира и юмор в поэзии», «Стихотворная сказка» и другие. Одному стихотворению может быть посвящен отдельный разговор с небольшой группой читателей.

Когда в школе функционирует факультатив «Современная поэзия» и ни один КВН не обходится без мастерских стихов русских и зарубежных поэтов, а в библиотеке того же школьника раз в месяц приглашают на поэтический Четверг и он пользуется специализированным каталогом поэзии и читает стихи своих сверстников в газете «Мир поэзии», то несомненно, этот читатель на верном пути к постижению поэзии.

Поэзия способна одухотворить все направление работы детской и школьной библиотеки, всю школьную деятельность ребят, все школьные предметы, включая физику, математику и другие точные науки, не говоря уже о гуманитарных.

Союз школы и библиотеке дает ничем не заменимые и невосполнимые позднее результаты. Только не нужно думать, что поэзия занимает гипертрофированное, чрезмерно большое место в этом союзе и вообще в жизни современного школьника.

Поэзия не должна, да и не может занимать ведущее место в чтении детей и подростков, ее назначение можно было бы сравнить с назначением дрожжей в тесте — она способна поднять духовную жизнь в детстве, отрочестве, юности на высокую ступень социальной, нравственной, эстетической культуры. В этом ее ценность. И это понимают лучшие библиотекари и учителя, соединенными усилиями строя путь к поэзии своим воспитанникам.

Усиленно ведут такую творческую работу библиотекари разных рангов. Среди них заместитель директора Воронежской областной детской библиотеки Т. А. Ерцева, школьный библиотекарь из Питкяранты Н. Т. Губушкина, работник читального зала Республиканской детской библиотеки г. Москвы Е. М. Кузьменкова, директор 3-го филиала им. С. Я. Маршака г. Ленинграда Е. А. Мельникова, руководитель ЦБС Ломоносовского района Ленинградской области Л. Ф. Семернина и многие, многие другие.

Мастерство библиотечной работы с поэзией предполагает и знание мировых ресурсов поэтической культуры, и знание возрастных особенностей все новых и новых поколений, и в то же время понимание того, что стандарты возраста не сковывают индивидуальное развитие читателя поэзии. Действительно, до 14 лет возрастные особенности наиболее явственно проявляются, но никогда возраст не перекрывает полностью индивидуальные особенности личности.

Б. Г. Ананьев в книге «Человек как предмет познания» заметил, что «взаимоотношения возрастного развертывания и развития темперамента противоречивы и составляют одну из движущих сил развития личности»⁸.

Восприятие поэзии как раз и предусматривает своеобразное наложение возраста на врожденные задатки, темперамент, условия индивидуального развития личности, социальный и эстетический уровень развития общества в целом. На фоне одного и того же возраста возникают совершенно разные картины восприятия поэтического произведения. Можно даже сказать на основании долголетних наблюдений, что поэзия ломает возрастные барьеры.

Восприятие поэзии школьниками различно, но не настолько, чтобы не объединять их в различные неформальные коллективы читателей и слушателей поэзии. Опора на разновозрастную группу читателей приносит ощутимые результаты в воспитании поэзией⁹. В какой-то мере имитируя большую семью, где под одной крышей живут и общаются люди разных поколений, такой разновозрастной состав любителей поэзии в библиотечном

Активе друзей поэзии или просто слушателей и участников поэтических Четвергов способен сдвинуть целые массивы чувств и настроений, которые не под силу одному, да еще и очень неопытному читателю поэтических строф.

Одно и то же стихотворение с позиций разных читателей, стоящих на разных уровнях читательского развития, и с позиции одного и того же читателя, но с дистанцией в несколько месяцев, а тем более лет, — воспринимается по-разному. Красота поэтического видения мира, открытая одним, может быть пока еще скрыта от других, и тогда при совместной встрече со стихотворением более глубоко чувствующий и понимающий поэзию читатель ведет за собой менее подготовленного.

Запомнившееся в детстве поэтическое произведение раскрывает отрочеству свои ранее скрытые идейно-эстетические достоинства, а юношеству доставляет истинное наслаждение целым комплексом мыслей и чувств. Не надо забывать, что впереди еще зрелые годы, когда произойдет еще более волнующая и глубокая встреча с тем же самым стихотворением. На фоне быстро бегущего времени перечитывание полюбившихся с детства стихов — верный признак того, что путь к поэзии нескончаем.

Поэзия любит и большие аудитории, когда происходит таинственное возникновение единого порыва чувств, синхронных с чувствами поэта; любит она и небольшой круг своих почитателей, ведущих жаркий спор вокруг одного стихотворения, а наиболее активное общение читателя с поэтическим произведением происходит наедине, с глазу на глаз...

Очевидно, что в силу своих особенностей поэзия имеет специфические трудности для полноценного восприятия в подростковом возрасте. Взаимодействие признаков данного жанра литературы и характерологических свойств подросткового возраста имеет свои достоинства и недостатки. Эмоциональность как черта личности подростка облегчает восприятие стихов, она может послужить психологической основой для возбуждения у него интереса к поэзии. Высокий эмоциональный накал поэтических строк как бы накладывается на эмоции возраста. Делает подростка восприимчивым к поэзии также интерес к внутреннему миру человека, что является основной темой лирики. Все это создает некоторую платформу, которая служит первой ступенькой к развитию духовной культуры личности. Так признаки жанра поэзии проявляют свои положительные свойства, позволяющие с учетом возрастных особенностей руководить чтением поэзии. Трудности, требующие дифференцированного подхода к читателю поэзии, заключаются в том, что подросток мыслит конкретно, рационально, что осложняет постижение поэтического образа. Мешает привычка к логическому анализу стихов в школе, что приравнивает их восприятие к прозе. Для подростка трудно различимы в силу особенностей развития его психики лирический герой и автор; высокий

стиль речи, язык стихотворного произведения иногда кажется малопонятным и неоправданно усложненным.

Эти проявления особенностей жанра поэзии в восприятии подростков позволяют условно выделить три типа произведений: сюжетные (сюда можно отнести гражданскую и пейзажную лирику, баллады, басни и т. д.); психологические (в центре лирический герой и его переживания, сюда можно отнести любовную лирику) и философские (это произведения мировоззренческого и проблемно-нравственного характера, философская лирика). Третий тип произведений требует перехода к высокой читательской квалификации, но это может и не произойти в границах одного возраста.

Путем глубокого постижения поэзии может следовать каждый подросток, но по-своему, возможности приобщения к истинной поэзии бесконечно разнообразны, как и она сама. И задача руководителя чтения реализовать дифференцированный подход к читателю-подростку с учетом специфики его возраста и специфики поэзии как жанра литературы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кушнер А. Прямая речь. Л., 1975, с. 9.

² Асеев Н. Зачем и кому нужна поэзия. М., 1961, с. 115.

³ Там же, с. 46.

⁴ Тропинка на Парнас. М., 1969, с. 38.

⁵ Книга и чтение в жизни небольших городов. М., 1973, с. 203.

⁶ См.: Серова Н. Поэзия в чтении детей среднего возраста.— В сб.: О литературе для детей. Вып. 1. Л., 1957; Мышинская Г. Стихи — подросткам.— В кн.: Книга ведет в жизнь. М., 1964; Разова В. Д. Изучение школьника — читателя поэзии в процессе его воспитания. Труды ЛГИК им. Н. К. Крупской, т. 31, 1976.

⁷ Формирование культуры чтения библиотекарей: Метод. рекомендации. /Гос. б-ка СССР им. В. И. Ленина. Сост.: Н. Б. Медведева, Т. И. Ходукина. М., 1978, с. 5.

⁸ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968, с. 198.

⁹ См.: Разова В. Д. Поэзия и эстетическое воспитание школьников. Труды ЛГИК им. Н. К. Крупской, т. 35. Л., 1977, с. 40.

Раздел II

РУКОВОДСТВО ЧТЕНИЕМ НАУЧНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ШЕЛОМЕНЦЕВА М. Б.

О КРИТЕРИЯХ ПОЛНОЦЕННОГО ЧТЕНИЯ НАУЧНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Научно-художественная детская литература сегодня — это многообразный, многоплановый разножанровый мир книг. Это, действительно, «академия наук в литературе», как когда-то называл Маршак С. Я. детское издательство. Нет, пожалуй, ни одной области современного знания, которая так или иначе не стала бы темой научно-художественных книг для детей и юношества. Самые сложные проблемы научно-технического прогресса, человеческого бытия, природы и общества исследуются детскими писателями и учеными, пишущими для детей.

Как же развивается современная научно-художественная детская литература?

Каково ее место в воспитании и образовании школьников? В чем специфика этой литературы, отличающая ее от других? Каковы особенности ее восприятия читателями разных возрастных групп, уровень ее понимания? Каковы критерии полноценного чтения указанного вида книг?

Указанный выше круг вопросов лет в основу многолетнего исследования. На первых этапах оно охватывало изучение основных особенностей чтения научно-художественной литературы младшими школьниками¹. Рамки исследования расширились, включили другие возрастные группы читателей. Основное внимание уделялось чтению подростков, проблеме дифференцированного руководства их чтением научно-художественной книги в зависимости от специфики этого вида литературы.

Исследование определило круг чтения современных подростков в области научно-художественных произведений, выявило своеобразие, задачи, основную проблематику, тенденции развития такой литературы. Оно базировалось на содружестве кафедры детской литературы с различными библиотеками страны. Активное участие в исследовании приняли ряд библиотек Ленинграда, областная и городская детские библиотеки г. Николаева УССР, г. Беломорска Мурманской области, Кронштадтская детская библиотека и ряд других. По этапам проводимой исследовательской и экспериментальной работы были подготовлены несколько докладов на научно-практических конференциях

в Ленинграде и других городах, которые затрагивали проблемы специфики современной научно-художественной литературы для детей², вопросы комплексного воспитания подростков в процессе руководства их чтением научно-художественной книги, качества чтения подростков указанной литературы³. По результатам многих лет исследования составлено учебное пособие для студентов, где определены основы руководства чтением научно-познавательной литературы в детских библиотеках, базирующиеся на материалах по исследованию своеобразия этого вида литературы, а также по изучению ее читателя в разных возрастных категориях⁴. Кроме того, были подведены итоги исследования и сделаны педагогические выводы о возможности дифференцированного руководства чтением научно-художественной литературы⁵.

Данная статья — попытка наметить основные критерии полноценного чтения научно-художественной литературы читателями-подростками.

Изучение критериев восприятия научно-художественной книги школьниками различных возрастных групп, а от них подход к типологии читателя мы вели одновременно как со стороны предмета чтения — литературы, что предполагало прежде всего исследование самого вида литературы, проявление в нем типобразующих признаков, так и со стороны объекта чтения — читателя школьника.

Что же главное, что отличает современную научно-художественную литературу для детей от литературы научно-популярной и художественной. Уже сами термины «научно-популярная» и «научно-художественная» указывают на своеобразие двух типов научно-познавательной литературы.

Если даже исходить только из семантики названных сложных слов, то 1 часть слова научно-популярная определяет принадлежность книги к литературе научной, а «популярная» указывает лишь на неограниченность круга читателей.

Определение же «научно-художественная» определяет одновременную принадлежность книги и к научной и к художественной литературе, говорит о том, что книга эта «дело ума и фантазии... принадлежащая и к науке, и к искусству» (В. Г. Белинский). Это достигается тесной взаимосвязью в научно-художественном произведении научного и художественного метода познания действительности. В этой взаимосвязи — основная, характерная особенность научно-художественного типа литературы.

Соединение научного и художественного в лучших научно-художественных книгах и в самой тематике произведения, в эстетико-педагогических и образовательных функциях, которые они выполняют, и в специфике композиционного построения, и в самом характере творческого метода автора.

Научное, увиденное глазами художника. Так можно определить творческий метод автора научно-художественного произведе-

дения, который проявляет себя одновременно и как художник, и как ученый.

Как ученый — он научно объясняет понятия, факты, явления, «стремится все обобщить, слить частные признаки в общей формуле», а как художник — он «мыслит конкретным образом, никогда не теряя из виду частных явлений и образов». Как художник, он действует «главным образом, на воображение и сердце читателя», а как ученый обращается к разуму его, сообщая «уму читателя различные познания».

Отличие научно-художественной книги от произведения художественного лежит в самом замысле книги — дать научно достоверные точные знания. Кроме того, в чисто художественном произведении главное — люди, их судьбы, их психология. В научно-художественном произведении главное — это окружающий человека мир: природа, наука, техника. Сам же человек может быть объектом изучения, но чаще выступает как творческая сила, этот мир исследующая и преобразующая.

У научной популяризации научно-художественная книга берет точность и научность описания, сам предмет описания — весь существующий мир и прежде всего его фактическую, «предметную сторону, берет ее задачу — дать сумму научных знаний, воспитать подлинно научное мировоззрение и решает ее путем построения художественных образов, которые, не вредя основной идее, делают научное произведение художественным.

Художественность — вот главное, что отличает произведение научно-художественное от произведения научно-популярного.

И хоть наука не дала еще полного и четкого ответа, что же такое «художественность», и это понятие остается во многом еще делом интуиции и часто не поддается словесному анализу и расчлененности, главное в нем определено и это главное — наличие художественного образа, как особого способа отражения действительности, в ее чувственной наглядности, конкретности, индивидуальности.

В научно-художественном произведении автор не подчеркивает свою идею, не придает ей, как в научной литературе, логически непреложной, а потому поучающей формы, а передает ее через события, действия, через конкретные образы.

При сопоставлении различных произведений на одну и ту же тему — о кукушке (художественной сказки «Кукушка» в сборнике народных сказок «Олешек — золотые рога» в обработке К. Шаврова, под редакцией С. Маршака /Л., Дет. лит., 1968/, научно-популярной статьи Н. Парамона «Кукушка» /Наука и жизнь, 1970, № 12, с. 123—125/ и научно-художественного произведения Б. Дижур «Жалобная книга природы» /М., Дет. лит., 1975/) это особенно ощутимо. Проследим, как решается в этих произведениях одна тема «Почему кукушка не заводит своих гнезд и не высидывает яиц?» Вот как объяснен этот

факт в статье Н. Парамона: «Своих гнезд кукушка не вьет потому, что созревание фолликул у нее очень растянуто. Если бы она все же села на гнездо, то первый птенец уже вывелся бы, а последнее яйцо еще было бы свежим. При таком положении вещей выводок обречен на гибель» (с. 124). В этом отрывке само понятие «кукушка» абстрактно, оно не определяет какую-то конкретную кукушку, о которой пишет автор, а служит названием для целого определенного вида птиц. Бесстрастное изложение факта не несет в себе, кроме чисто образовательных, никаких других воспитательных задач.

Совсем иначе этот факт повернут в художественном произведении — сказке «Кукушка». Он стал как бы толчком для создания художественного эпизода человеческой жизни, толчком для постановки важных нравственно-этических проблем.

От тяжелой жизни, от тяжелой работы заболела мать. Не пришли дети ей на помощь, не захотели даже принести ей воды, сколько она их ни просила. И тогда обернулась мать птицей и улетела от жестоких детей. Навсегда бросила детей мать-кукушка.

«И с тех пор не вьет себе кукушка гнезда, не растит сама своих детей».

Сказка как будто объясняет известный факт природы. Но даже самому маленькому читателю ясно, что создатели сказки не ставили перед собой задачу дать какое-то достоверное объяснение этому факту, что их волнуют проблемы человеческих взаимоотношений, «человеческой правды жизни».

В научно-художественном произведении перед автором стоит цель дать именно научное, достоверное объяснение этому факту. Но дать это объяснение в такой форме, которая была бы наиболее доступной и эмоционально-действенной для маленького читателя. Такой формой оказывается форма художественного изложения материала, через конкретный случай с конкретными действующими лицами.

Вот как построен рассказ о кукушке в книге Б. Дижур «Жалобная книга природы». Вспоминает старая кукушка свои обиды на людей, рассказывает птичьему собранию историю свою и своих подруг. Стараются опровергнуть сложившееся о ней мнение. «Ни одна кукушка, — говорит она, обращаясь к председателю собрания Чижу, — не бросит свое дитя без присмотра. Это злая клевета! Давно бы следовало понять, почему кукушка с незапамятных времен совсем по-иному, чем другие птицы, заботится о потомстве.

За сезон кукушка откладывает 25—30 яиц. Большинство из них погибает. Ей не удается все их пристроить в чужие гнезда. Кроме того, она откладывает два или три яйца в неделю. В следующую неделю — еще два-три яйца... И вот представьте, стала бы она высидывать их сама... Из яйца, положенного первым, уже вылупился бы птенец. Его надо усиленно

кормить. Для этого необходимо летать искать корм. Целый день в работе. А как же быть с остальными яичками? Кто будет их высиживать? Не разорваться же одной? И получилось бы, что кого-то пришлось бы оставить без материнского внимания. Или новорожденного кукушенка заморить голодом. Или нерожденных птенцов бросить. И то, и другое тяжело настоящей матери. Вот она и приспособилась — подкладывать яйца в чужие гнезда» (с. 31—32).

Через конкретный очеловеченный образ старой кукушки, через ее рассказ, пронизанный субъективным отношением автора — его сочувствием, достигается цель книги — дать объективное научно достоверное объяснение известному факту. Одновременно книга оказывает воспитательное воздействие на читателя. Это достигается тем, что в этом произведении явственно присутствует ее автор. Авторское отношение к рассказываемому, его любовь к природе, тревога за ее будущее, призыв бережно относиться ко всему живому, населяющему нашу землю, передается читателю.

Автор — полноправный герой многих современных научно-художественных книг. Его присутствие чувствуется во всем и в подборе фактов, и в комментариях к ним. Это создает даже в бессюжетном научно-художественном очерке или рассказе необходимую для художественного произведения эмоциональную напряженность, создает нерв проблемы. К примеру, в книге И. Губермана «Третий триумбирот» — книга, посвященная казалось бы, сугубо научной проблеме — бионике. Но не случайно стоит на ней издательский гриф — «научно-художественная литература». Художественность ее не только в образности языка, разговорной раскованности стиля повествования, в широком использовании в качестве эпитафов или лирических вставок стихотворных строк из мировой поэзии, в увлекательных вставных рассказах, художественность, прежде всего, в постоянном присутствии автора книги — собеседника юного читателя. Именно авторская мысль, чувства связывают разрозненные факты, примеры, исторические отступления в единый сюжет, создают заражающую школьника эмоциональность.

Таким образом, видовое и жанровое своеобразие современной научно-художественной литературы для подростков предусматривает, как мы видели, одновременное воздействие на читателя, с безусловным превалированием последнего. Однако, в разных научно-художественных книгах по-разному происходит соединение научного и художественного. Одни книги для подростков тяготеют к литературе художественной (как большинство книг о природе, или литературные сказки с научно-технической тематикой), другие — к литературе научной и научно-популярной.

Эта особенность подростковой научно-художественной литературы уже сама по себе обуславливает и предопределяет

различные уровни восприятия читателей. Эти уровни, согласуемые одновременно с возрастными, личными потребностями и возможностями читателя определяют, в свою очередь, критерии полноценного чтения указанного вида литературы. Причем решающая роль в этом согласовании (научно-художественная книга — читатель-подросток) отводится читателю, возрастным, индивидуальным, типологическим качествам личности, его социальным условиям жизни и обучения, его потребностям и возможностям.

Ведь чтение — процесс обоюдосложный, взаимообогащающий и взаимовлияющий. С одной стороны книга воздействует на личность читателя, с другой — личность читателя, его эмоциональная и интеллектуальная культура предопределяет восприятие книги. Особенно книги научно-художественной и научно-популярной. Так степень воздействия научно-художественной книги на читателя-подростка во многом зависит от силы заинтересованности ребенка тем познавательным материалом, который лег в основу произведения. Наблюдения за чтением подростков подтвердили, что прежде всего необходимо знать динамику развития познавательных интересов этой возрастной группы читателей, закономерности их развития, возникновение их устойчивости и направленности.

Безусловно, мы учитывали, что нет для изучения ни одного более сложного психологического вопроса, чем вопрос о том, чем действительно интересуется данный человек, особенно подросток. Он далеко не всегда склонен сознавать свои интересы, не всегда раскрывает себя перед исследователем. Приходится констатировать, что познавательные, а отсюда и читательские интересы многих современных подростков расплывчаты, недействительны, часто шаблонны, навеяны не самостоятельной тягой личности, а теми представлениями, которые им внушили взрослые.

Учитывая это, мы при выработке критериев полноценного чтения основное внимание уделяли изучению самых различных проявлений ребенка в процессе его интеллектуальной деятельности. Для этого мы применяли различные взаимоконтролирующие, взаимопроверяющие методы индивидуального изучения читателя⁹. Рамки данной статьи не позволяют говорить обо всех выводах, касающихся познавательных интересов подростков, особенностей их усвоения знаний, необходимых для выработки критериев полноценного чтения научно-художественных книг. Остановимся лишь на некоторых.

Если сравнивать характер развития познавательных интересов у детей разного возраста, то много можно сказать, что например, для младших читателей характерна некоторая расплывчатость и безвыборочность интересов — интересно все, что попадает на глаза. Постоянные избирательные познавательные интересы, столь необходимые для полноценного чтения научно-художественной книги, еще редки. Это подтверждается наблюдениями

психологов, которые отмечают, что «только у некоторых младших школьников можно говорить об интересах, как чертах направленности личности. Чаще же их можно рассматривать лишь как временное состояние. Большая впечатлительность, свойственная детям этого возраста, недостаточное развитие волевых качеств приводит чаще всего к постепенному угасанию стержневого интереса, замене его другим».

Существенные изменения претерпевают познавательные интересы подростков. Их развитие идет в нескольких направлениях. Во-первых, интерес к конкретным фактам, расширяющим кругозор учащихся, начинает отступать на второй план, уступая место интересу к закономерностям, к обобщениям. Во-вторых, интересы читателей-подростков становятся более устойчивыми, дифференцированными по областям знаний и приобретают личностный характер. Этот личностный характер выражается в том, что интерес перестает быть эпизодическим, а становится как бы присущим самому ребенку и независимо от ситуации начинает побуждать его к активному поиску путей и средств своего удовлетворения. Важно отметить и еще раз черту такого познавательного интереса — его возрастание в связи с удовлетворением. В самом деле, получение ответа на тот или иной вопрос расширяет представление школьника об интересующем его предмете, а это с большей отчетливостью обнаруживает для него ограниченность собственных знаний. Последнее вызывает у ребенка еще большую потребность в их дальнейшем обогащении. Таким образом, личностный познавательный интерес приобретает, образно говоря, ненасыщаемый характер.

На полноценное чтение научно-художественной книги подростками влияет и познавательный опыт читателей, характер и содержание его знаний. Это подтверждает небольшой эксперимент. Группе подростков были заданы ряд вопросов о том, что они знают о различных птицах и животных, их повадках, образе жизни, приспособляемости к окружающей среде. (Ответы детей записывались). Через неделю той же группе читателей были прочитаны книги, или главы книг, в которых эти проблемы затрагивались.

После чтения школьникам был задан вопрос «О чем рассказали книги» и другие более направленные вопросы. (Например, «Что вы узнали из книг о повадках птиц и животных?»). При анализе ответов школьников до и после чтения обнаружилась определенная закономерность: у тех, кто больше и подробнее ответили на вопросы до чтения книг, те больше смогли узнать нового из прочитанных произведений, смогли значительно дополнить круг своих знаний о природе. Те же, кто ничего или почти ничего не ответили на первые вопросы, очень мало почерпнули и из предложенных им книг.

Кроме того, изучая чтение научно-художественной литературы школьниками мы нередко сталкивались с фактами неправильного

выделения тех или иных сведений, знаний, иногда несущественных, которые возводятся в ранг наиболее значимых, заслоняющих другие, более значимые факты. Говоря, например, о математической книге-сказке В. Левшина «Три дня в Карликании», девочка-четвероклассница отметила, прежде всего, что «оказывается, есть числа дружественные, которые так называются, потому что, как хорошие люди, делятся всем, что имеют». А мальчик-шестиклассник (в шестом классе началась зоология), оценивая вышедшую в 1979 году книгу Ю. Дмитриева «Земля у нас только одна», рассказывал о поразивших его фактах истребления животных — погибшего в XVII веке знаменитого тура, уничтоженного в Северной Америке 75-миллионного стада бизонов, голубой африканской антилопы и многие другие сведения, в основном из области зоологии, тогда как содержание произведения значительно шире. Причины того, почему тот или иной факт книги приобретает доминирующее значение, в то время как другие оказываются вне сферы усвоения, лежит в особенностях мыслительной деятельности подростка. Здесь следует вспомнить высказывание И. М. Сеченова относительно усвоения знаний вообще. По Сеченову, усваивать — это «сливать продукты чужого опыта с показателями собственного». Эта мысль имеет непосредственное отношение к восприятию научно-художественного произведения, к усвоению его научного содержания. Научное знание, которое заложено в книге (в нем и откристаллизован «чужой опыт») при усвоении его читателями может падать на благоприятную или неблагоприятную почву. Одни факты книги, получая подкрепление в собственном опыте ученика, легко усваиваются, в то время, как другие, наоборот, наталкиваясь на внутреннее сопротивление, отсеиваются или искажаются.

Эти явления доказывают, что типобразующие признаки полноценного чтения научно-художественной книги подростками, во-первых, не являются чем-то застывшим и неизменяемым, они «скользят» вслед за развитием ребенка, всецело зависят не только от специфики каждой отдельной читаемой книжки, но и от характера имеющихся у них знаний, от содержания познавательных интересов, от жизненного опыта. Поэтому, если у младших читателей при обращении к познавательному произведению основную роль играет не интерес к теме, а иные факторы, те же, что и при обращении к любому литературному произведению и познавательный интерес, необходимый для полноценного чтения книги, у них возникает или не возникает в процессе восприятия читаемого, то у подростков решающую роль в чтении играет уже имеющийся до чтения познавательный интерес к теме произведения.

Все это было взято за основу при выявлении в процессе исследования определенных типов читателей научно-художественной литературы, при определении уровней чтения и понимания.

Низким уровнем восприятия и понимания научно-художественной книги подростками следует считать чтение незаинтересованное, без внимания к познавательному содержанию книги, сознательный поиск занимательных моментов повествования. Такие читатели обычно лишь листают книгу, не следят за логикой повествования, их внимание останавливается лишь на броских фактах, незначительных занимательных деталях.

Средний уровень восприятия предполагает интерес читателя к конкретным фактам познавательного характера, но не предполагает какого-либо творчества в процессе чтения. Такой читатель лишь фиксирует в памяти прочитанное, констатирует при разговоре о книге конкретные факты книги, без их анализа или обобщений. Эта ступень восприятия расширяет круг представлений подростка, но еще остается на уровне усвоения разнообразных разрозненных частных сведений и фактов. Такое чтение не ведет к продвижению познавательного интереса вглубь, к какому-либо обобщению и астрагированию, выявляется лишь количественный сдвиг в познании новых фактов. О таком восприятии говорит, например, отзыв читателя-шестиклассника: «Я прочитал книгу Ф. Лева о атомах. Интересная книга. Я много узнал интересного, что все вещества состоят из атомов, об атомной электростанции и об атомной бомбе прочитал, которую американцы сбросили на Хиросиму. Только пусть автор напишет, что такое атом, как он выглядит, а то непонятно».

Интерес к конкретным фактам, сведениям по мере накопления знаний может стать мостиком к дальнейшему углублению и развитию познавательного интереса подростков. И тогда читатель достигает более высокой ступени восприятия научно-художественной книги, на которую указывает прежде всего творческий характер чтения, одновременный интеллектуальный и эмоциональный отклик на прочитанное, опять-таки с упором на интеллектуальный. При заинтересованном и творческом чтении развитие познавательного интереса школьника идет не только по пути накопления новых знаний, но и по пути обдумывания, обобщения их. Подросток не только усваивает необходимую информацию, не только вслед за автором включается в исследовательскую работу познания нового, но и соперничает автору, напряженно следит за авторской мыслью и опережает ее иногда, находя новые вопросы, критически оценивая прочитанное.

Вот, к примеру, фрагменты отзыва семиклассника одной из ленинградских школ на прочитанную научно-художественную книгу В. Абчука «Секрет великих полководцев», в котором можно проследить все необходимые компоненты полноценного творческого чтения произведения. Мальчик пишет: «Содержание книги настолько разнообразно, что книга интересна не только нам, кто увлекается математикой, но и тем, кому по душе поэзия, литература, история... Но главное, что наверное хотел сказать

автор, как важно уметь принимать нужное, единственно правильное решение в самых сложных обстоятельствах. Современный человек должен быть мудрым и осмотрительным в своих решениях. Ведь теперь от его действий зависит несравненно больше, чем раньше. Неверные и даже просто не очень хорошие решения могут принести вред. А чтобы этого не было, нужно овладеть наукой о наилучших решениях. Эта наука — исследование операций... Очень обидно, но в книге, по-моему есть недостатки. Во-первых, плохо, что нет задач для самостоятельного решения, которые помогли бы запомнить прочитанное. Во-вторых, есть несколько неточностей. Например, в главе «Как выкроить лишний автомобиль?» автор не предусмотрел такого способа раскроя листа (способ прикладывается).

Сочетание такого способа со способом № 2 дает экономию в несколько листов».

Вероятно, такое творческое, заинтересованное чтение научно-художественного произведения, столь нешаблонное, немеханическое усвоение заложенных в ней знаний, умений уловить и обобщить не только познавательные, но и мировоззренческие аспекты книги, ее воспитательную направленность и есть тот эталон полноценного чтения, к которому стремятся руководители чтения в своей педагогической работе со школьниками.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Шеломенцева М. Б. Научно-художественная книга в формировании познавательных интересов читателей младшего школьного возраста: Дис. ...канд. пед. наук. Л., 1973.

² Шеломенцева М. Б. О специфике современной научно-художественной детской литературы. Доклад на XXII научной конференции. Л., 1977.

³ Шеломенцева М. Б. Основные критерии оценки чтения научно-художественной литературы школьниками: Выступление на XIII научной конференции. ЛГИК им. Н. К. Крупской. Л., 1978.

⁴ Шеломенцева М. Б. Основы руководства чтением научно-познавательной литературы в детских библиотеках: Уч. пособие для студентов. Л., 1975.

⁵ Современная научно-художественная литература и дифференцированное руководство ее чтением. Доклад на научно-практической конференции «Актуальные проблемы руководства чтением детей и юношества». Л., 1981.

⁶ См. статью: Шеломенцева М. Б. Об индивидуальном изучении читателя научно-познавательной литературы в детских библиотеках. — В сб.: Читательские интересы школьников и работающей молодежи. Труды ЛГИК им. Н. К. Крупской. Л., 1976.

⁷ Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М., 1964, с. 313.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРИЯТИЯ ИСТОРИКО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КНИГИ ПОДРОСТКАМИ

Настоящая работа продолжает и завершает проведенное в течение ряда лет изучение проблемы «Историко-художественная книга в чтении подростков». Она опирается, естественно, на данные, полученные на первых этапах этого исследования 60-х гг. и первой половины 70-х гг., но главное ее содержание строится на материалах, собранных за третий, последний этап (1975—1980 гг.), посвященный выявлению некоторых особенностей восприятия историко-художественных произведений 10, 11 и 12, 13-летними читателями-школьниками.

Напомним использованные нами «ориентиры», так как в последующем изложении о полученных результатах исследования мы будем их придерживаться. Такими «ориентирами» после длительных размышлений и обсуждения с участниками работы были взяты:

1. Выявление уровня внимания читателей-подростков разных ступеней возрастания к приметам времени и места действия в художественном произведении.

2. Выявление уровня и характера восприятия действующих лиц, исторических персонажей книги, больше всего привлекающих внимание юного читателя (по внешнему облику, чертам личности, социальной обусловленности действия и исторической судьбы).

3. Проверка отношения читателей к изображаемым историческим событиям, классовым конфликтам, через которое воссоздается народная жизнь прошлого.

4. Осознание читателем авторской позиции по отношению к воссозданному им картинам жизни прошлого, характерам и судьбам людей; сопоставления прошлого с современностью.

5. Выявления уровня целостности восприятия исторической книги в единстве текстового ее содержания и оформления, восприятия иллюстраций.

Из основных выводов, полученных к третьему этапу исследования было учтено, что наиболее интенсивный и широкий интерес к чтению на исторические темы проявляется впервые у современных десяти-одиннадцатилетних школьников, учащихся IV—V классов, затем часто наблюдаемый и у тринадцатилетних, учащихся VII классов (начинающих долголетнее изучение курса Отечественной истории). При отборе групп читателей в процессе исследования на третьем этапе в центре внимания и были школьники этих возрастных ступеней, как мальчики, так и девочки. Кроме того, при этом отборе изучаемых в естественных условиях читателей (в школе и библиотеке) мы старались учитывать еще наличие среди них представителей 3-х обозна-

ченных нами ранее категорий читателей в зависимости от их заинтересованного отношения к чтению исторических книг: 1) проявляющих повышенный интерес к такому чтению, активно и плодотворно читающих; 2) читающих исторические книги и положительно отвечающие на вопросы об интересе к такому чтению, но имеющими немало недостатков при восприятии исторических книг; 3) изредка читающих такую литературу и неуверенных в своей заинтересованности в этом. Сопоставление всех этих данных должно было дать результаты, над которыми следует задуматься руководителям детского чтения.

Нас интересовал и вопрос: влияет ли объем исторической книги, ее жанр, тип издания (например, принадлежность к серии) на уровень и характер восприятия их подростками. Методическая программа исследования на третьем этапе, естественно, характеризовалась комплексным подходом. Мы применяли опрос (анкетирование и интервьюирование) как читателей, так и библиотекарей на базах нашей экспериментальной работы². Чтобы уточнить основные направления — «ориентиры», списки литературы для собеседований, наши выводы о мотивах обращения к историческим книгам подростков разных групп.

Центральным методом изучения некоторых сторон и уровней восприятия историко-художественных книг подростками были избраны собеседования с группами, отдельными читателями, иногда и учащимися целого класса с разными конкретными целями (проверить чтение, дать «установку») по отобраным, рекомендуемым произведениям. Собираемые таким путем данные дополнялись анализом (когда это было нужно) читательских формуляров, отзывов на книги, читательских сочинений, рисунков, и прочих материалов библиотечного опыта. К этой работе, возглавляемой кафедрой, привлекались частично аспиранты и студенты старших курсов библиотечного факультета в периоды их практикумов и производственной практики и наши постоянные друзья и помощники в исследованиях — библиотекари-практики³.

Естественно, что работая над этой, совсем не изученной еще научно, проблемой восприятия именно историко-художественных книг школьниками-подростками, мы учитывали и полезные объективные данные, полученные советскими и зарубежными исследователями о закономерностях восприятия художественной литературы в целом. При этом мы постоянно обращались к особенностям историко-художественной прозы, в которой научно-познавательная основа идейно-художественного содержания сливается в единое целое с домислом автора.

Процесс восприятия включает в себя, как непосредственное восприятие (воссоздание образов прочитанного, сопереживание им), так и понимание идейного, познавательного содержания, и своеобразную эстетическую оценку литературы⁴. Мы учитывали и наличие или отсутствие у читателей-подростков известной «установки», то есть психологического состояния готовности

к активному восприятию книги, предшествующего процессу чтения.

Что говорят собранные нами данные о некоторых особенностях прочтения и осмысления историко-художественных книг разными группами подростков?

Остановимся на десятилетних читателях, учащихся IV-го класса, на так называемом переходном к подростковому возрасту. Оказалось, что (интересующий нас первый «ориентир») приметы времени действия, изображаемой эпохи и места действия в исторической прозе почти не привлекают их внимание. Не более чем 5—10% всех наблюдаемых и изучаемых нами десятилетних читателей проявило такой интерес при выборе и чтении книг. Причем, это чаще всего читатели первой категории, т. е. активно и вдумчиво для своих лет уже читающие исторические произведения, обычно мальчики; иногда и читатели, которых мы относим ко второй категории, охотно, но недостаточно внимательно и полноценно в целом, читающие такие книги. Десятилетних тут заинтересовывают: «говорящее заглавие» («Приключения доисторического мальчика», «Олимпийские игры...», «Рассказы о Суворове и русских солдатах») или подсказывающие выразительные иллюстрации на обложке книги.

Общение с десятилетними читателями в процессе их изучения сразу показало их большие потенциальные возможности, неиспользуемые или недостаточно используемые библиотекарями для повышения уровня восприятия и качества чтения книг исторического содержания. Наличие нужной психологически «установки» (при использовании первого выбранного нами «ориентира») оказалось необходимым для более полного осознания всего содержания книги и даже стремление ее перечитывать у многих детей. Этот вывод подтвердила наша аналогичная работа среди десятилетних с другими книгами.

Обратимся к другим «ориентирам», определяющим известный уровень восприятия и качество чтения четвероклассниками исторических произведений.

Среди разных сторон и элементов содержания таких книг у них на первых местах: образы исторических персонажей, действующих лиц, черты характера, поступки и их мотивы, а затем, особенно у мальчиков, — картины событий, действия, связанные с развитием фабулы и исторического сюжета.

Сами читатели в этом возрасте (если их не заинтересовать) к личности автора и его отношению к изображаемому, к особенностям его повествовательной манеры интереса не проявляют. Имена, фамилии авторов поэтому чаще всего не запоминают. И опять, как показало изучение, тут многое зависит от получаемой читателями «установки» на чтение.

Эмоциональная, эстетическая и оценочная сторона восприятия книги (в целом) у многих детей проявляется в репликах, развернутых суждениях, рисунках к прочитанному, даже лепке, макетирова-

нии. В десять лет многие школьники еще охотно передают свои читательские впечатления. «Я люблю читать рассказы о Разине и про героев Древней Греции больше всего» (Алеша М.). Мальчик читал рассказы и повесть «Грозный всадник» С. Алексеева и поясняет: «Почему так увлекают эти исторические книги? Потому, что Разин был необычно смелый и справедливый, ненавидел как богатые угнетают бедный народ, крепостники-помещики — крестьян... и боролся с ними. А Древнюю Грецию полюбил потому, что тогда были удивительные герои, например,— Геракл, Тезей, Александр Македонский. И из-за того, что после древних греков осталось много историй, легенд, олимпиады и разные зрелища».

Наташа К. читает целеустремленно многие исторические книги о нашей Родине и других странах. Хорошо знает книги С. Алексеева, делает к ним рисунки и больше всего изображает Степана Разина «Грозным всадником». Говорит: «Он был защитник бедного народа, смело боролся с помещиками и царскими генералами, был для них грозой... Люблю книги о борьбе в прошлом за свободу, за счастье угнетенных».

Эти высказывания свидетельствуют о разных запросах и некоторых особенностях восприятия прочитанного. Всех их объединяет свойственное советским детям в восприятии социального неравенства, патриотическое чувство. Одних больше волнуют высокие качества героев прошлого, у других преобладают познавательные устремления, запоминается информация о событиях.

По нашим данным, среди десятилетних только около 30—35% (мальчиков и девочек), а то и менее, образно воспринимают содержание историко-художественных книг, а большая часть из них — 65—70% — подходят к такому чтению рационально, практически, так их и воспринимают, запоминая факты, события (а не картины жизни), имена исторических лиц, а не черты личности, социально обусловленные характеры. Дети чаще всего пересказывают фабулу, проявляя таким образом самый низкий (по определению М. П. Бархоты⁵) уровень восприятия художественного произведения*. Часть из этих читателей, правда, поднимается и на следующую ступень — средний уровень, показывая более пристальное внимание к герою, к оценке его качеств и поступков, а отсюда к оценке книги в целом. Но в этих суждениях у большинства десятилетних еще редко присутствует развернутое осмысление социальной, классовой обусловленности личности и эстетический критерий; ими оцениваются общечеловеческие моральные качества литературных

* Известно, что отношение к фабуле, сюжету произведения является гипобразующим признаком читательского, литературного развития. См. книгу А. М. Левидова «Автор — образ — читатель». Л., 1977.

исторических героев: добрый, злой, справедливый, смелый, мужественный, храбрый, глупый, умный и т. д.

Лева К. заинтересован книгой В. Пановой «Сказание об Ольге»: «Я запомнил эту книжку про древних славян. Княгиня Ольга любила все свое, свою землю и любила по-настоящему. Она бывала злая и мстительная, но и нежная. Врагам древлянам за мужа Игоря отомстила жестоко».

Саша М. — о романе Л. Воронковой «Сын Зевса»: «Я увлекся этой книгой о герое древней Греции Александре Македонском, про его юность. Он был такой ловкий, смелый, решительный, ничего не боялся и стал знаменитым полководцем. Он укротил коня. Рано участвовал в военных походах, учился у знаменитого философа».

Целостного восприятия историко-художественной книги у десятилетних обычно еще нет, хотя мы сталкивались с единичными примерами (несколько случаев за ряд лет) такого высокого уровня литературного развития. Таков был, например, в детской библиотеке Дзержинской ЦБС Ленинграда ученик IV класса 193 шк. Кирилл Я.

Он умело для десятилетнего судил о повести К. Моисеевой «В древнем царстве Урарту», используя и послесловие автора, и ее книгу «Люди ищут забытое царство». Мальчик дал верное понимание замысла документальной основы и оценил художественное воплощение этой «увлекательной, приключенческой повести о рабах Древней Ассирии, замечательных мастерах... Писательница правдоподобно рассказала о том, как они сумели бежать из Ниневии в Урарту и предупредить о готовящемся походе ассирийцев... Она рассказала обо всем, что знала по раскопкам... Мне стали интересны ее рассказы об открытиях археологов». Кирилл уверенно говорил, что у Моисеевой ее исторические герои — люди добрые, рабы — настоящие патриоты и умелые в труде люди; они из далеких от нас лет и из разных стран...». По разным показателям, конечно, это — пример достаточно интенсивного уровня восприятия историко-художественных произведений. Таких среди десятилетних по нашим наблюдениям может быть больше. Изучение показало еще, что небольшие литературные жанры (новелла, рассказ, художественный очерк) лучше обеспечивают качество восприятия исторических произведений в этом возрасте; используя эту литературную форму, легче добиваться и повышения уровня восприятия. Дети затрудняются часто объемной исторической повестью и тем более романом, хотя у многих из них тяга (спрос) к большой по объему книге, к историческому роману есть.

Наш эксперимент показал заинтересованность у читателей этой возрастной ступени в чтении исторических и историко-революционных книг, выходящих в сериях издательства «Малыш» («Легендарные герои» и «Дедушкины медали», хотя они предназначены и для более младшего возраста) книг серии «Маленькая историческая библиотека». Примерно у 60% изучаемых читателей этого возраста оказались книги этих серий и уровень их восприятия детьми был выше, чем других произве-

дений. Тут, видимо, положительно сказываются: небольшой объем текста, доходчивость и в целом качество повествования, и прежде всего, привлекательность героических исторических, историко-биографических сюжетов; заинтересовывает возможность последовательности такого чтения. Это, думается, полезные наблюдения для поисков путей повышения уровня восприятия десятилетними такой литературы.

Учащиеся V—VI-х классов, особенно пятиклассники, составляли основную массу изучаемых нами читателей-подростков во второй половине 70-х гг. Это — так называемые младшие подростки со всеми им присущими особенностями эволюции читательского развития, наиболее полную характеристику которых дали за последние годы исследования Л. И. Беленькой⁶.

Пятиклассники, во многом еще и не сильно отличаются от десятилетних — четвероклассников, однако, по нашим наблюдениям, именно к чтению и восприятию исторических художественных книг они проявляют особый интерес и делают некоторые шаги вверх по уровню их восприятия. Они становятся внимательнее к признакам времени и места действия, особенно со второй половины учебного года под влиянием уроков истории (если успешно учатся). На первом и втором месте (в том, что их больше всего интересует и что лучше всего воспринимается) остаются образы исторических литературных персонажей и их судьбы (как подлинных деятелей прошлого, так и вымышленных), затем картины событий. Интерес к личности автора, к приметам изображаемой эпохи, отличным от нашего времени в сопоставлении с современностью, к особенностям быта и нравов только начинает проявляться. Изучая от древности увлекательную и драматичную биографию человечества, они начинают пристальнее и оценочнее относиться к чертам социального, классового неравенства; смелее, несколько шире дают свои суждения и оценки изображаемому. Наивно-реалистический подход в восприятии литературных исторических персонажей — у них еще очень силен.

Собранные и укладываемые в некоторое обобщение данные мы попробовали передать в следующей таблице.

Цифры в процентах показывают, какое примерно количество читателей-подростков разных возрастных групп отдают предпочтение тем или иным элементам, сторонам содержания историко-художественных книг. Можно заметить некоторые различия направленности внимания у мальчиков и девочек. Несомненный постепенный рост полноты восприятия разных сторон содержания прочитанного. По полученным нами данным 13-летние, семиклассники что-то перестают обращать внимание на оформление таких книг, тогда как эти книги иллюстрируются и оформляются все лучше и лучше. А качество оформления исторических книг должно помогать лучше воспринимать их содержание.

Какое место в восприятии подростков занимают отдельные элементы и стороны содержания историко-художественных произведений?

Возраст класс	Место	Отдельные элементы и стороны содержания книги	Мальчики	Девочки
10 лет IV класс	1	Литературные герои, исторические персонажи	60%	60—70%
	2	Картины исторических событий	30%	25—30%
	3	Иллюстрации и др. художественные детали, определяющие изображаемую эпоху	10%	5—10%
11—12 лет V—VI классы	1	Литературные герои, исторические персонажи	50%	60%
	2	Исторический сюжет. Картины исторических событий	35%	30%
	3	Художественные детали. Иллюстрации, определяющие историческую эпоху	10%	8%
	4	Автор, его отношение к изображаемому	5%	2%
13 лет VII класс	1	Исторические герои, их характеры, социальная принадлежность, судьба, события	60%	50%
	2	Исторический сюжет, его развитие	10%	17%
	3	Картины быта, нравов, культуры эпохи	14%	20%
	4	Автор, его отношение к изображаемому	10%	7%
	5	Книга как целое. Общая оценка	6%	3%

Историко-художественная литература тем особенно значительна и увлекательна, что помогает почувствовать, узнать и как бы сопережить то, что знали, чувствовали и переживали люди прошлого, в чем-то отличные, а чем-то похожие на нас. Обязательным условием полноценного восприятия исторической книги, как художественного произведения является «эмоциональная захваченность» читателя образами литературы, вера в как бы реальное существование изображаемого. Эстетическое восприятие невозможно без чувства сопереживания» (Л. Г. Жабицкая)⁷. В исторической книге особую роль при этом играет социальная насыщенность исторического сюжета, умелое использование документальной основы, питающей домысл автора, его идейная позиция в освещении и оценке изображаемого. Все это так или иначе требуется от детского читательского восприятия. Способствовать этому развитию — дело библиотекарей, взрослого руководителя чтением.

Обратимся к некоторым примерам читательских суждений, отражающих разный уровень восприятия историко-художественных книг учащимися V—VI классов. Низкий и более высокий, экстенсивный и более интенсивный, наивно-реалистическое.

примитивное восприятие образов — персонажей и более полноценное, заключающее в себе и социальную оценку, сравнение*. Возьмем суждения разных читателей об одном и том же произведении. Из беседы о книге Я. Голосовкера «Сказание о кентавре Хероне»: «Мне понравился благородный кентавр Херон, который воспитывал Геракла. Он сказочный, полу-человек, полу-конь. Раньше я о кентаврах не знал» (Леня М., V класс). «Из всех сборников греческих мифов самое удивительное сказание о кентавре Хероне. Греки оказывается верили, что такие сказочные люди-кони существуют. Я нарисовал Херона и хочу прочитать, есть такой сборник «Сказания о титанах» (Миша К., V класс). «Кентавры — это фантазия древних, но очень интересная. Коней древние народы любили. Вот Херон и показан добрым, мудрым, помощником человека», (Коля Т., VI кл.). Интересны суждения Миши А. («Приключения мальчика с собакой» Н. Остроменецкой и Н. Бромлей): «Это очень интересная, большая книга. Она захватывает, словно путешествуешь по древнему Риму вместе с Клеоном и его собакой Львом. Так узнаешь очень, очень много: про устройство римского лагеря и очень подробно про рынки рабов, как разорялись крестьяне и можно стать рабом, про походы Спартака. И рисунки тут интересные». «Хорошо, что дан и словарь древних слов, названий, ведь в книге очень много разных подробностей о жизни в древнем Риме», — сказал Саша А. А Кира М. сказала: «мне не очень понравилась эта повесть, хотя она и называется «Приключения». Очень уж длинно все и много описаний. Мне лучше нравится роман «Спартак».

Наши наблюдения за читателями-подростками подтверждают зависимость процесса восприятия от складывающегося типа читателя, наличие или отсутствие у него отношения к таким книгам, как к произведениям искусства и литературы, зависимость от их литературного развития. Этой проблемой сейчас начинают интересоваться, изучая читателя, редакторы, сотрудники издательств. Интересна, как пример тому, статья Э. Сандаловой «Два мнения о книге К. Сергиенко «Кесс — адмирал Тюльпанов»⁸. Примеры такого разного подхода к исторической книге подростков 11—13 лет мы все время встречаем в собранном нами материале. По нашим данным количество образно воспринимающих исторические художественные книги среди 11—12-летних невелико, примерно 25—30%. У 13-летних этот процент еще ниже. Однако, когда мы направляли внимание читателей этого возраста на художественные особенности воссоздания людей и событий прошлого в таких произведениях, они в большинстве проявляли интерес и способность это постичь.

* Мы используем тут обширный рукописный материал близких к дословному записей устных высказываний школьников при интервьюировании, собеседованиях, обсуждении книг, из их отзывов, сохраняемых в библиотеках и писем в Дом Детской Книги издательства «Детская литература» Л. О.

Не один раз проводились нами в смешанной аудитории в детских библиотеках с учащимися VI—VII классов обсуждение рекомендованных им классических исторических романов В. Скотта «Айвенго» и «Квентин Дорвард». В характере восприятия одних ясно звучит увлеченность ярко поданными личностями и характерами исторических героев, мастерским развитием действия, фабулы, красочностью описаний феодального быта и нравов. У других — ясно выраженный интерес к познавательной стороне исторического сюжета, метко выписанным деталям феодального быта, описаниям рыцарских турниров, распрей феодалов. Создание предварительно и тут известной «установки» на более внимательное, критическое, прочтение романа, на решение некоторых эстетических и мыслительных задач в ходе чтения всегда заинтересовывает, помогает подросткам. Одновременно это ведет к более широкому подходу их к литературному произведению, углубляет восприятие, помогает обратить внимание на автора и его позицию в изображении прошлого. Мы замечаем при этом некоторые звенья механизма освоения книги, которые можно передать, например, таким образом:

- 1) возникновение (познавательного, этического или эстетического) интереса к содержанию книги;
- 2) эмоциональное непосредственное восприятие;
- 3) осмысление отдельных сторон и элементов содержания;
- 4) стремление дать некоторое обобщение, оценку прочитанному.

Раскрытие объективных закономерностей действия механизма восприятия книги (в том числе и историко-художественной) требует психологического эксперимента в так называемых лабораторных условиях. Такие задачи, естественно, перед нами не стояли. Однако, размышление над этими звеньями механизма освоения книги подростками позволяет считать, что наличие первых двух звеньев характеризует еще низкий уровень; третье звено, подкрепленное даваемой «установкой» на чтение книг исторического содержания, дает средний уровень, а осуществление в том или ином качестве стремления дать обобщение, оценку воспринятому ведет к довольно высокому уровню осознания и прочувствования произведения у подростков. Бесспорным для методики руководства чтением оказалось одно: собеседования характера обсуждения прочитанных исторических книг с подростками, после предварительной рекомендации (создания «установки»), обеспечивало каждый раз известное повышение уровня, значит качества прочтения для большинства активных участников.

Коллективное обсуждение произведений художественной литературы хорошо известно в передовой практике школьных и детских библиотек. К сожалению, с историко-художественной книгой оно используется редко. Хотя проведенный нами

опрос (интервьюирование) библиотекарей-практиков Ленинграда показало, что многие из них высоко оценивают именно эту форму работы для повышения качества чтения исторической и историко-революционной литературы. Проведение нами в ходе эксперимента таких групповых собеседований неизменно вызывало большой интерес библиотекарей, а, когда это проводилось в школах, и учителей. Нам думается, проведение таких собеседований-обсуждений (хотя бы раза два в течение года) — нужная ступень в формировании развития школьников, помогающая подростку легче воспринять (освоить) ту сложную, новую информацию, которую несет ему чтение исторической литературы. Это ведет в процессе коллективно складывающихся суждений к осмыслению новых общественно-политических, этических, эстетических представлений и понятий (на основе восприятия литературных образов), учит сравнивать прошедшее с настоящим, понимать и оценивать разный авторский подход в показе прошлого. Верно указал В. Лейбсон на особую воспитательную ценность сравнения исторических лиц и событий в изображении разных авторов, имея в виду чтение подростков и юношества³. Мы проводили по проблематике отечественной истории обсуждение с читателями VII-х классов таких книг, как: А. Вересов «Ключ-город», «Канавушка — Ладожская», В. Глилки «История унтера Иванова», повесть о Сергее Непейцыне и романа «Дорогой чести», повестей о петровской эпохе С. Писарева.

У подростков 12—13 лет интерес к автору, его отношению к изображаемому появлялся в связи с глубоким волнением при восприятии отдельных сторон идейного содержания исторического сюжета, увлечением новизной впервые воспринятых впечатлений, сложных событий, явлений жизни в прошлом. Это наблюдалось неоднократно. Так, например, Андрей Л. (14 л., VII кл. школы Кронштадта) в романе В. Глилки «История унтера Иванова» потрясло то, что конногвардеец Александр Иванов едва не покончил с собой от невыносимой военной муштры и очень случайно остался в полку, «он потом общался с дворянами-декабристами, знал Одоевского, Кюхельбеккера, но 14-го декабря вынужден был выступить против восставших и тяжело это пережил». Мальчик не раз внимательно прочел предисловие и много расспрашивал об авторе. Через год с удовольствием взял роман «Судьба дворцового гренадера» — продолжение судьбы героя.

А Наташа К. (12 л., VI кл. Лен. обл.) прочла роман Е. Мелентьевой «Барголоме де Лас-Касас — защитник индейцев» и была поражена картиной «позорных, бесчеловечных действий захватчиков-испанцев в Америке, их хищничеством, уничтожением индейцев, стойкой борьбой честного и образованного гуманиста, епископа Лас-Касаса против колонизаторов». Девочка отмечала, что это было при начале

колониальных захватов, а так похоже на то, что происходит и в наши дни в Африке, в США». Получив сведения об авторе и творческой истории этого романа, девочка попросила другие книги писательницы, с удовлетворением прочла повести о великих художниках Флоренции эпохи Возрождения — Джотто и Донателло. Стала разыскивать очерки и рассказы Мелентьевой в альманахах «Хочу все знать» и «Глобус».

Это наблюдение говорит еще о свойственном нашим подросткам стремлении связывать прошлое с современностью и еще об одном, не всегда учитываемом, стимуле чтения исторических книг подростками — интересе к авторам такой литературы.

Читатели 12—13 лет среднего и высокого уровня восприятия делают попытки дать обобщенное суждение о прочитанных художественных исторических книгах, передают свое понимание замысла автора, его значения, удаchi воплощения. Это отражает, естественно, довольно высокий для подростков уровень восприятия.

«Писарев интересно придумал показать Семена Поташева — помора с Севера и свел его с царем Петром. Оба сильные русские люди. Но Семен лучше, чем Петр, хоть и не такой могучий и гениальный, он добрее, честнее и прямой... Такие были простые русские люди. Мне очень понравился его разговор с царем в домике Петра в Петербурге. Всю повесть читала с интересом» (Ольга, 14 лет, VII кл.).

Изучение проблемы «Историко-художественная книга в чтении подростков» показало и ряд имеющихся трудностей и недостатков, о которых нельзя не сказать. К трудностям надо отнести: отсутствие многих из рекомендуемых школьникам книг этой проблематики не только в школьных библиотеках, но и в детских отделах ЦБС в районах областей и городах РСФСР — базах исследования, что ведет к отказам в спросе, в замыслах работы библиотек. Причины тому разные — недостатки комплектования детских и школьных библиотек и недостаточное внимание к приобретению этой разновидности литературы. Наблюдается часто недостаточная подготовленность самих библиотекарей к работе с такой книгой. Мало что делается в этом направлении и в повышении квалификации библиотекарей. Историческая книга часто не занимает свое место в библиотечно-библиографических занятиях со школьниками-подростками (в «биб. уроках»), иногда и в систематической информационно-пропагандистской и консультационной работе библиотек, в составляемых методических пособиях. У библиотекарей нередко наблюдается недостаточно дифференцированный подход к работе с исторической литературой среди читателей разного уровня читательского и литературного развития.

Наши выводы:

1. Именно подростки — школьники 10, 11—12, 13 лет по своим развивающимся познавательным интересам, возрастным, психологическим особенностям и читательским возможностям

при квалифицированном и дифференцированном подходе к ним руководителей чтением способны к активному и эффективному восприятию историко-художественных произведений, они показывают постепенное повышение уровня такого чтения.

2. Создание библиотекарем известной «установки» на чтение при рекомендации исторической литературы всегда повышает уровень восприятия ее подростками. Это особенно необходимо с читателями невысокого развития и не проявляющих особого интереса к чтению таких книг. Наличие умелой по целям и содержанию «установки» может привлечь к чтению и тех школьников, кто совсем не берет исторические книги. Превратить небольшой еще контингент читателей-подростков в хорошо читающих историческую литературу — дело библиотеки и библиотекарей.

3. Историческая проза при этих условиях оказывает большое и многогранное воздействие на разностороннее развитие школьников, рост и укрепление их гражданских чувств, их социализацию. Важно проявлять внимание к выбору жанров и типов книг исторической проблематики, произведений разных авторов, учитывая дифференцированный подход к читателям. Полезно вести их в одном случае от рассказа к емкой повести, роману; в другом — от приключенческой книги к более сложной, исторической прозе, документальной литературе; показывать увлекательность и пользу прочтения разножанровой литературы по одной заинтересовавшей проблеме, историческому периоду, событию, об одной исторической личности. Во всех случаях надо, чтобы детям раскрывались воспитательно-образовательные функции этой литературы, облегчающей понимание настоящего и путей борьбы за будущее на основе оценки прошлого, знания и уважения к опыту дедов и отцов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. уже опубликованные работы Н. Н. Житомировой по проблематике исследования: Что читают школьники по истории. (Некоторые итоги изучения читательских запросов и интересов подростков). — В тр. Тезисы к XII научн. конференции ЛГИК им. Н. К. Крупской. Л., 1965, с. 58—59.; Советская историко-художественная книга для детей и ее воспитательное значение: Уч. пособие. Л., 1975. — 190 с.; Историко-художественная книга в чтении подростков. — В сб.: Актуальные проблемы чтения современных школьников, т. XXXV. Тр. ЛГИК им. Н. К. Крупской. Л., 1977, с. 52—68; Историческая книга и ее читатели. — Дет. литература, 1978, № 4, с. 13—14; Историческая книга. Подросток. Библиотека. — В сб.: В помощь детским и школьным библиотекам. М., 1979, с. 54—61.

² Основными базами были: Лен. обл. детская библиотека, Гор. центр. детская библиотека Ленинграда им. А. С. Пушкина, детское отд. ЦБС Ленинского р-на Ленинграда, детская библиотека ЦБС Дзержинского р-на Ленинграда, 185 школа, детские библиотеки и школы Выборгского р-на, детская библиотека ЦБС Ломоносовского р-на Ленингр. обл., одна школ. б-ка г. Кронштадта.

³ Из аспирантов участвовали частично: З. И. Кадынцева, Р. И. Пшеничникова; из студентов: С. Каберман, Л. Петрова, Н. Попова, Т. Овчинникова, Н. Хайкина и др.; из библиотекарей: Н. П. Сатини, Л. М. Карабаиова, Г. Б. Гинзбург, Л. М. Матвеева, В. А. Соловьева, Л. В. Конкина, Т. В. Ульшина и др.

⁴ См. монографию О. И. Никифоровой «Психология восприятия художественной литературы». М., 1972.

⁵ Бархота М. П. Формирование у подростков эстетического восприятия детской литературы в процессе руководства внеклассным чтением: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.— 22 с.

⁶ Беленькая Л. И. Характеристика читателей 10—14 лет. Гл. 10.— В кн.: Руководство чтением детей в библиотеке. Учебник. /Под ред. Н. Н. Житомировой. М., 1976, с. 198—217. Используются и другие публикации работ автора.

⁷ Жабицкая Л. Г. Психологические механизмы восприятия художественной литературы.— Сов. библиотековедение, 1973, № 1, с. 54.

⁸ Сандалова Э. Два мнения о книге К. Сергеенко «Кесс — адмирал Тюльпанов». — В кн.: Разговор с читателем. М., 1979, с. 55—57.

⁹ См. сб. Вопросы воспитания читателей. /Под ред. Т. Д. Полозовой. М., 1977, с. 30—31.

ГИНЗБУРГ Г. И.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КНИГИ

Научно-познавательная книга играет в жизни подростков важную роль, давая им возможность осуществлять свое стремление самостоятельно приобретать и применять полученные с ее помощью знания. Но не всегда частое обращение этой категории читателей к таким книгам гарантирует их полноценное чтение, под которым мы понимаем творческого характера процесс, в котором осуществляется неразрывная связь овладения знаниями, применения их, становления собственного отношения читателя к книге. Определяющим признаком такого типа чтения является активное преобразование читаемого, проявляющееся в элементах самостоятельных обобщений и выводов из прочитанного.

Содержание научно-познавательной книги, в котором ставятся и решаются отобранные автором вопросы, проблемы, гипотезы, приводятся отдельные или обобщающие факты, на основании которых он высказывает те или иные суждения, выводы, не может быть понято читателем без самостоятельного освоения, без перевода им содержания книги на язык своих представлений, понятий, собственного опыта. Только в процессе и результате преобразовательной читательской деятельности происходит наполнение глубоким конкретным содержанием тех общих закономерностей, которые автор книги раскрывает перед своими

читателями. Тогда мысли, чувства автора, его отношение к отраженной в содержании книги объективной действительности становятся силовыми линиями читательского восприятия подростков.

Читательская активность подростков особенно интенсивно формируется в процессе чтения книг, авторы которых рассчитывают на встречное сотворчество читателя. Для этого авторы стараются подвести читателей к осмыслению содержания книг путем поисков ответа на интересующие их вопросы, чтобы решить задачу, которую В. И. Ленин считал главной для популяризаторов науки: «Популярный писатель подводит читателя к глубокой мысли, к глубокому учению, исходя из самых простых и общеизвестных данных, указывая при помощи несложных рассуждений или удачно выбранных примеров главные выводы из этих данных, наталкивая думающего читателя, на дальнейшие вопросы» [1].

В таком случае ставящиеся авторами книг вопросы, становятся вопросами и читателя, которому автор предлагает включиться в совместный поиск [2].

В процессе осмысления содержания книги, когда читатель соотносит воспринятую информацию со своими знаниями, опытом у него неизбежно возникают собственные вопросы, противоречия, вызванные столкновением разного рода новых и прежних знаний. Для читателя-подростка характерно не только появление вопросов в процессе чтения, но и стремление самому их разрешить. Именно процесс зарождения у подростка вопросов в связи с прочитанным, характер его самостоятельных действий, направленных на их разрешение, возникновение новых вопросов, отражающих усложнение поисков — являются существенными проявлениями его читательской активности. Поэтому в целях формирования читательской активности подростков важно было выявлять характер вопросов, возникающих у них в процессе чтения, их отношение к таким вопросам и что именно читатели предпринимают для их разрешения.

Данное изучение, охватившее 257 подростков 11—13 лет, читателей, детских и школьных библиотек Калининского района г. Ленинграда, важно было сосредоточить на определенных книгах, чтобы более четко выявить черты сходства и различия вопросов, возникающих у подростков-сверстников, интересующихся одними и теми же книгами. Среди отобранных книг были представлены различные их виды: своего рода книги для чтения, широко охватывающие разнообразный материал [5, 24]; системы взаимосвязанных вопросов [4, 14]; книги, посвященные одному вопросу [8, 18]; документального характера рассказы, очерки, повести о людях науки [3, 19]; из истории особо важных открытий [11, 23]; исследований [22]; книги, содержанием которых является репортаж [6, 20]; о совершающихся буквально сейчас событиях или хроникальная запись уже происшедших; отобранные были

и книги, предназначенные для помощи читателю в его практической деятельности в данной области [12, 13, 26].

Отобранные книги различались и по характеру раскрытия авторского замысла, что выражалось в различиях их структуры, отбора материала, его изложения, в способах использования изобразительных средств.

Эти книги часто самостоятельно выбирались подростками 11—13 лет, давали материал для их размышлений, вопросов. Анализ вопросов, задаваемых подростками о прочитанном, позволил выяснить, что их привлекает в научно-познавательных книгах, что они ищут в них, всегда ли находят, в каких целях предпринимают такие поиски. Важно было узнать, связаны ли возникшие вопросы с прочитанным, с выделением в нем непонятого, затрудняющего читателя, влияют ли и как именно, такие вопросы на процесс последующего выбора книг.

Выявление этих данных было необходимо потому, что внешне картина читательского спроса подростков-сверстников могла показаться сходной. В их читательских формулярах оказались записанными одни и те же книги, которые они выбрали в фонде или обменивались ими друг с другом. Но в разного рода беседах, обсуждениях книг выяснилось, что обращение разных подростков к одним и тем же книгам вызвано было различными мотивами, несмотря даже на буквально совпадавшие формулировки их спроса, в которых они выражали желание читать «новое» и «интересное». Но сами эти понятия оказались неравнозначными — каждый вкладывал в них что-то свое. Так например, для определенной группы читателей, отнесенных к I группе, составившей около 35% от общего числа, приводимые формулировки спроса буквально совпадали с их требованиями к книге. Главными из них являлись — новизна материала, острота сюжета. Другие читатели этой группы «интересное» отождествляли с занимательностью, понимаемой ими как «веселое», «занятное». Таким образом, основные мотивы их обращения к этим книгам — поиски развлекающей, «обязательно новой» и притом «нетрудной» информации. Другой мотив их выбора — поиски книг «для урока». Для подростков I группы характерны элементы ситуативности, узкого практицизма их читательского спроса, отражающие пассивность их позиции, отсутствие собственно познавательной направленности чтения. Это определяет и характер их выбора и последующий процесс восприятия, в котором рельефно проявляется их стремление только принимать занимательную информацию. Не случайно, что в процессе чтения у таких подростков свои вопросы не возникают, так как в этом процессе не происходит взаимодействие новых и уже имеющихся знаний. Часто, находя что-то непонятное в тексте, эти читатели просто опускают 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, поразившего их воображение.

В беседах выяснилось, что им непонятно не что-то определенное, а непонятно «сразу все». Читатели I группы не могут выделить непонятное, которое остается не только невыясненным, но и вообще опущенным, предопределяя непонимание содержания книги в целом. Но эти читатели еще не стремятся к пониманию содержания, довольствуясь узнаванием нового, избегая всего, их затрудняющего. Познавательная активность этих подростков направлена только на воспроизведение читаемого, копирование его в своем сознании путем запоминания отдельных моментов, срисовывания иллюстраций, выписывания отрывков текста, цифр, имен, дат, «на память», «просто так». В их читательской деятельности преобладают действия репродуктивного характера, отражающие пассивность их читательской позиции.

Основной линией руководства чтением этой группы подростков является перестройка их читательской деятельности путем стимулирования познавательной активности. Здесь особую важность приобретают книги, доступные им, ценные по своему содержанию и по методам его раскрытия. Таким требованиям удовлетворяют книги П. Клушанцева [15—18], так как в них последовательно воплощена система авторского подхода к постановке и решению интересных для подростка вопросов. Авторский подход проявляется уже в самих названиях его книг, которыми он заинтересовывает подростка, приглашая его взглянуть в телескоп, отправиться в воображаемое путешествие к другим планетам. Для этого автор привлекает читателя к самостоятельным действиям, отводя ему роль наблюдателя, исследователя, сравнивающего все видимое им на других планетах с тем, что он видел, находясь на Земле. Рассказывая о том, что необычно для жителя Земли, автор все время направляет читателя на раскрытие причинно-следственных связей, зависимостей тех явлений, которые существуют и на Земле, но в силу различия условий, имеют на Луне и других планетах совсем другие проявления — затмения, падения метеоритов, смена дня и ночи. Благодаря этому читатель заинтересовывается выявлением существенных связей, начинает сравнивать, анализировать, обобщать, испытывая радость познания новых для него путей самостоятельного осмысления читаемого. Для этого автор очень умело использует интерес подростков к точности цифровых данных, который у читателей I гр. выражен в стремлении запоминать их «побольше». Но автор не просто приводит эти данные, а подает в контексте таким образом, чтобы читатель анализировал их путем доступных для него умозаключений, понимая, что именно они выражают. Такого рода подача фактического материала не только обогащает смысловую память читателя, но дает ему представление о взаимосвязи количественных и качественных характеристик в научном понятии.

Автор не подделывается под неразвитые представления подростка, не упрощает сложные вопросы в процессе их анализа; а вовлекает в него своего читателя, учитывая его возможности, активно используя и игровые приемы. Верен расчет автора на значимость для подростка иллюстраций, которые в книгах П. В. Клушанцева органично входят в их структуру, являясь часто отправной точкой включения читателя в авторское раскрытие заинтересовавших их вопросов. Иллюстрации различны по своим масштабам, чтобы дать читателю нужную точку зрения, часто создавая впечатление путевых зарисовок, объектов наблюдений.

Такая книга, при всей ее доступности подростку 11—13 лет требует от него напряженного внимания, работы воображения, мыслительной активности, чтобы вместе с автором сравнивать, сопоставлять, анализировать, привлекая имеющиеся знания, опыт. К такого рода действиям читателей I группы можно было подвести в процессе совместных чтений, чтений-бесед, чтений-обсуждений, разного рода рекомендательных, обзорных бесед, бесед о прочитанном, по вопросам, ими же задаваемым, т. е. путем использования различных форм коллективной и индивидуальной работы с книгой, удовлетворяющей читательские требования этих подростков. Так, выделив их критерий интересного — новизну книги, важно было расширить, обогатить его, повести читателей к освоению новых для них путей осмысления содержания такой книги. Методы и приемы руководства чтением этой группы подростков по своей направленности должны были соответствовать авторским путям активизации читательской позиции подростков, чтобы увлечь их перспективой самостоятельного подхода. Для этого читателю предлагалось ответить на вопросы, которые помогли бы ему определить свое отношение к книге, к ее автору, осмыслить его суждения, выводы.

Такие вопросы затрудняли читателей I гр., но заинтересовывали самой обращенностью к их собственным мыслям, стимулировали самостоятельность суждений, так как направляли не к обычному для них пересказу запоминавшихся кусков текста, а к путям осмысления содержания книги, ее главных вопросов. Полезными в этом плане оказались вопросы типа: что читатель считает самым главным в содержании книги, соответствует ли ему ее название? Как он его понимает, может ли по-другому сформулировать, что именно в содержании книги подкрепляет его суждения? Что новое для себя он заметил в постановке автором данного вопроса? Такого типа вопросы ставят подростков в позицию размышления о прочитанном, развязывают их инициативу в беседе.

Важно было поддержать самые неумелые попытки самостоятельно осваивать прочитанное, чтобы оно было пронизано их мыслями, эмоциями, так как только тогда складывались предпосылки собственного подхода к осмыслению книги. Для этого в ра-

боте с подростками целесообразно использовать игровые методы для активизации их читательской позиции. Большую значимость имели познавательные игры в целом, «ролевые» игры как наиболее доступные, так как к ним читатели первой группы были подготовлены в процессе совместных чтений, бесед, осваивая рассказывание от лица героя или другого персонажа книги. Избранная роль, связанные с ней переживания являлись для подростка побудительным мотивом осваивать навыки самостоятельного выбора книг, интересовывали в обращении к рекомендательной библиографии. В условиях «ролевой» игры интенсивно осуществлялся переход от характерного для читателя первой группы стремления узнавать о занимательных событиях, фактах к выявлению их взаимосвязи, закономерностей, раскрываемых в их конкретных проявлениях, в содержании книги. Отбирая необходимый для своей роли материал, они старались глубже вникать в содержание книги, соотносить новые данные и известные ранее, систематизировать их. Участие в ролевой игре оказывало стимулирующее воздействие на подростка, которого увлекало и получение новых знаний и процесс их использования.

Чтобы усилить элементы самостоятельного подхода к читаемому, необходимо было расширять круг чтения, предлагая интересным подросткам задания, в процессе выполнения которых они практически осваивали навыки и умения работы с разного типа книгами. Открытие перспектив самостоятельной работы с книгой стимулировало их читательскую активность, так как в процессе применения знаний, навыков, умений создавались благоприятные условия для ее дальнейшего формирования у подростков I группы.

Иного рода особенности читательской деятельности выявились у другой, наиболее многочисленной группы, составившей свыше 50% от общего числа подростков 11—13 лет. Подростки, отнесенные ко второй группе, часто выбирали те же книги, что и читатели первой группы, им тоже интересно было новое, удивляющее их. Но вместе с тем они стремятся сравнивать читаемое с уже известным, со своими наблюдениями, как бы проверять его своим опытом. Они ищут в книге ответы на интересующие их вопросы, пытаются использовать свои знания. Таким образом, обращение к одним и тем же книгам у читателей данных групп имеет разную мотивацию. У читателей второй группы большое значение имеет не только новизна материала, но и его связь с предшествующим чтением, что отражалось в характере задаваемых ими вопросов о прочитанном. Часто вопросы возникали тогда, когда подростки обнаруживали несоответствие данных своего жизненного опыта тому, что узнали из книг. Столкновение с непонятным побуждало искать ответы на свои вопросы в других книгах, поэтому в их выборе более широко представлены различные виды научно-познавательной книги.

Самыми интересными для них оказывались рассказы, очерки документального характера [19, 22], поскольку в них — «все — про настоящее», «научное». Им нравятся книги, авторы которых как бы включают читателя в происходящие события [20], их привлекает подлинность событий, действия героев, особенно современников, в высказываниях которых они ищут ответы на свои вопросы, мысленно ставят себя на их место [6]. Но читатели второй группы еще не могут сосредоточиться на главном в авторской постановке проблемы, объяснении вопросов. Вырывая из общего строя авторского замысла особо интересный для себя момент вне понимания его значимости в содержании книги, читатель не может осознать суждения, выводы автора. Это предопределяет непонимание как содержания книги в целом, так и тех отдельных вопросов, о которых подросток хотел узнать. Показателем такого типа чтения являются частые у этих подростков вопросы, основанные на противопоставлении фактов вне их связи с излагаемым в книге, категоричность выводов, замыкающих ход их собственной мысли. Не случайно, что часто их затрудняют вопросы о наиболее существенном в данном контексте. Но подростки второй группы еще не осознают необоснованность своих выводов, часто не могут сами найти выход из затруднения, хотя и пытаются. Им кажется, что они «добиваются ясности», но, не осознавая действительного смысла выхватываемых из разных источников сведений, они сталкиваются с новыми «запутанными» вопросами, не разрешив прежних (а это, в конечном итоге, вызывает спад интереса к книге).

Преодоление противоречия между неуклонно растущими потребностями подростка в познании и несоответствием возможностей их удовлетворения с помощью книги — основа руководства чтением подростков второй группы. Для этого важно заинтересовать их в сотворчестве с автором книги в процессе осмысления ее содержания, связывая их самостоятельные поиски «ясности» с авторским решением этих же по существу вопросов, но представляющих в их постановке как «запутанные». Необходимым условием для этого являлось изменение характера постановки и решения возникающих у них вопросов, придавая им собственно познавательную направленность, чтобы читатель в своих поисках не уходил от содержания книги, а стремился его освоить.

Важно было укреплять связь самостоятельных поисков читателя и его практической деятельности, сочетая коллективные и индивидуальные задания. Подростки II гр. охотно готовили беседы о наиболее интересной для них книге на выставке. С интересом относились к заданию обосновать свое суждение о книге, выделить наиболее трудные вопросы по ее содержанию. Здесь появляется возможность заинтересовать читателя рекомендательной библиографией, познакомить его со справочно-библиографическим аппаратом библиотеки. С этой целью мы пред-

лагали отыскать книги, которые помогли бы подростку решить спорные для него вопросы, подготовить вопросы к предстоящей игре, конкурсу, диспуту, к вечеру занимательной науки.

В процессе выполнения интересных для подростков заданий, подготовки к кружковым занятиям практически осваиваются читательские навыки, умения, так как овладение ими давало возможность осуществлять самостоятельные поиски. Для этого мы отбирали книги, соответствующие характеру читательских требований подростков этой группы, дающие простор их поисковой деятельности. Это — книги, авторы которых стремятся, чтобы у читателя постоянно возникали вопросы, связанные с выявлением сущности основных закономерностей в их конкретных проявлениях [4, 10, 14], книги о людях научного подвига, их пытливости, изобретательности в раскрытии тайн природы [3, 19]. В увлекательной форме авторы этих книг учат читателя заново переосмыслить уже известные факты, что способствует формированию исследовательского подхода к читаемому, усилению элементов преобразовательной деятельности. Постепенно подросток можно переключить на чтение книг, более сложных по содержанию [8, 11], по способам раскрытия доступных подросткам вопросов [13, 21, 24], чтобы закрепить элементы творческой, преобразовательной деятельности, расширить сферу самостоятельного применения читательских навыков, умений, требующихся для работы с книгами разного вида.

Для самой малочисленной третьей группы, составившей 15% от общего числа читателей-подростков 11—13 лет, обращающихся к этим же книгам, интерес к «новому» органически сочетается со стремлением к самостоятельным действиям как теоретического, так и практического характера. Для них более существенным мотивом, чем новизна, является углубление понимания уже известного, поиск путей применения знаний. В отличие от читателей первой группы, ищущих только поражающую их новизну, и от читателей второй группы, которые уже стремятся найти в книге разрешение интересующих их отдельных вопросов, читатели третьей группы не ограничиваются восприятием нужной им информации, а стараются понять ее во взаимосвязи с уже известным, с теми вопросами, которые их интересуют. Чтение этих подростков приобретает ярко выраженную познавательную направленность: в возникающих у них вопросах отражается стремление к поиску существенных связей. Они часто спрашивают: «Откуда взяли такие расчеты?», «Как это можно доказать?», «А почему так считают», стараются найти в книгах объяснение непонятого в наблюдаемых ими явлениях. «Жажда ясности» побуждает этих подростков обращаться к разного вида книгам. Они поистине неутомимы в поисках книг, в которых раскрывается тесная связь уже познанного и загадочного [4, 9], рассказывается, как человек проник в тайну того или иного явле-

ния [3, 11]. Подростки этой группы предпочитают книги, в которых материал подобран по определенным темам [8, 17], по группам взаимосвязанных вопросов [14, 21], так как при такой организации материала можно узнавать не только «обо всем», но и «все об этом», «с чего все началось». Это свидетельствует о стремлении читателей и к расширению круга познаваемого, и к его углублению.

Наиболее интересными эти подростки считают книги, написанные в виде бесед, когда автор привлекает читателя к совместному познанию неизведанного [25], подключает к поискам доказательства гипотез, вводит в суть научной полемики [10, 24]. Таких авторов они выделяют, запоминают, чтобы искать другие их книги.

Читатели третьей группы внимательны к примечаниям авторов-ученых, к предлагаемым ими читателям творческим заданиям. Их интересуют книги, помогающие вести наблюдения, моделировать, конструировать самодельные приборы, приспособления для опытов, наблюдений [12, 13, 26]. Для этого они часто используют вспомогательный материал книг (таблицы, карты, схемы, чертежи), разыскивают объяснения непонятных им названий, терминов. Сложность содержания избранных ими книг побуждает их обращаться к справочным и энциклопедическим изданиям [7], к периодике, к рекомендательной библиографии. Такого типа издания начинают органически входить в их чтение, что отражает характерную особенность читательской деятельности этих подростков, стремящихся работать с определенным содержанием, выходя за пределы конкретной книги, используя освоенные ими авторские подходы при решении новых познавательных задач.

В целях формирования читательской активности этих подростков особо значимы книги, авторы которых ставят и решают задачи вовлечения читателя и в практическое применение своих знаний. Такие возможности дают книги, написанные в «строгой форме», и в то же время являющиеся непревзойденными образцами популяризации науки: книги Я. Перельмана, К. Циолковского, а также книги, в которых воплощены отдельные моменты такого перспективного подхода [4, 10, 12, 13, 14, 24]. Особенно интересуют читателей третьей группы книги Я. Перельмана, который привлекает читателя к самостоятельным действиям, помогает овладеть своими знаниями в процессе их применения. Предлагая читателю совместно вести интересующие его наблюдения, расчеты, автор хочет приобщить его к научным методам оперирования знаниями, считая, что «наука тем отличается от праздного сочинительства, что ее выводы при желании может проверить каждый». Поэтому в читательской деятельности подростков важно закрепить те приемы, методы активизации позиции читателя, которые использует автор, приглашая его к исследовательской по своей сущности деятельности. Для этого

автор ставит его и в реальные, и в воображаемые условия, ситуации, стимулируя элементы самостоятельного подхода к решению задач, вопросов. Эти книги располагают подростков третьей группы к читательскому общению, так как они любят поделиться впечатлениями о книге, задавать вопросы товарищам, спорить. Важно, чтобы их вопросы, выявленные ими «непонятное», «трудное» стали бы для них и для их сверстников толчком к различным читательским действиям поискового характера.

Учитывая проявляющееся у подростков III группы стремление к читательскому общению, к участию в общепольной деятельности, целесообразно использовать интересующие их книги, чтобы привлечь к ним и подростков I—II групп. В процессе эмоционально насыщенных бесед, когда у подростков третьей группы ярко проявляются «в действии» их читательские навыки, умения, важно именно на этом уровне включать и других читателей в такие беседы, в которых они пытаются подойти к решению увлекательных задач, вникая в ход рассуждений своих товарищей, стараясь проверить их доказательства, установить причины собственных ошибок. Различие уровня понимания содержания книги читателями разных групп — сильный стимул активизации позиции каждого участника читательского общения. В совместных чтениях, беседах, обсуждениях книг становится возможным направить читателей I—II групп на путь самостоятельных размышлений, поисков, практических действий в связи с прочитанным, на его активное преобразование, что более интенсивно осваивали читатели III группы.

Наиболее сильно влияние читателей третьей группы на сверстников проявляется в так называемых малых коллективах — кружках познавательного характера, в работе с читательским активом, в каждой беседе, игре, обсуждении, в которых они участвуют, так как они вносят элементы своего творческого подхода к книге в процесс читательского общения. Именно творческий характер познавательной активности этих подростков усиливает действенность их позиции в процессе читательской деятельности, придавая ей черты продуктивной деятельности, так как в ней создаются новые для читателя ценности. Достижение такого уровня читательской деятельности многими подростками становится реально возможным только путем формирования их читательской активности.

Предпринятое изучение характера вопросов, возникающих у подростков в процессе чтения дало возможность выявить существенные проявления читательской активности подростков. При всех выявившихся различиях подростков II—13 лет как читателей научно-познавательной книги, оказалось возможным выделить определенных групп, которые объединяет или отличает известное сходство или различие уровня их читательской активности.

К I группе были отнесены подростки, у которых преобладают элементы копирующего восприятия читаемого. II группу составили подростки, у которых проявляются элементы самостоятельного подхода к читаемому, III группу — подростки, для которых характерны элементы творческого преобразования читаемого, практическое применение, полученных из книг знаний, умений. Выделенные группы, не исчерпывая всех читателей научно-познавательной книги, характеризуют тот или иной тип чтения, складывающийся у подростков 11—13 лет в зависимости от уровня их читательской активности. Это дало возможность не только выявлять наиболее существенные черты сходства и отличия сверстников—подростков различных групп их, но и искать определяющие их причины и условия, что необходимо было для осуществления дифференцированного подхода к читателям научно-познавательной книги. Стимулирование читательской активности, самостоятельности, действенности читательской позиции подростков способствовало формированию читателя научно-познавательной книги.

В процессе расширения, взаимного обогащения читательской практики подростков разных групп, когда осуществлялось как непосредственное, так и опосредованное воздействие библиотекаря, создавались реальные возможности формирования читательской активности подростков — главного фактора полноценности чтения научно-познавательной книги.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 5, с. 358.
2. Маршак С. Я. Еще о поэзии познавательной книги. — Собр. соч. в 3-ми т., т. 7. — М.: Худ. литература, 1971, с. 474--485.
3. Бронштейн М. Солнечное вещество. 2-е изд. — М.: Детгиз, 1959.
4. Вальдгард С. О Земле и Вселенной. — М.: Детгиз, 1961.
5. Волков А. Земля и небо. — М.: Дет. лит., 1974.
6. Гагарин Ю. Вижу Землю. — М.: Дет. лит., 1971.
7. Детская энциклопедия. 3-е изд. — М.: Просвещение, 1972—1973.
8. Зигель Ф. Виновато Солнце. — М.: Дет. лит., 1972.
9. Зигель Ф. Загадка Марса. — М.: Детгиз, 1952.
10. Зигель Ф. Вселенная полна загадок. — М.: Детгиз, 1960.
11. Зигель Ф. Невидимый космос. — М.: Дет. лит., 1970.
12. Зигель Ф. Сокровища звездного неба. 4-е изд. — М.: Наука, 1980.
13. Зигель Ф. Юный астроном. — М.: Детгиз, 1956.
14. Ивановский М. Солнце и его семья. — Л.: Детгиз, 1957.
15. Клушанцев П. К другим планетам. — Л.: Детгиз, 1962.
16. Клушанцев П. О чем рассказал телескоп. — Л.: Детгиз, 1962.
17. Клушанцев П. Отзовитесь, марсиане. — Л.: Дет. лит., 1968.
18. Клушанцев П. Станция «Луна». — Л.: Дет. лит., 1974.
19. Кузнецова Л. Тринадцать загадок неба. — М.: Сов. Россия, 1967.
20. Летунов Ю. Говорит космодром. — М.: Дет. лит., 1973.
21. Перельман Я. Занимательная астрономия. 2-е изд. — Наука, 1966.
22. Рябчиков Е. Вымпелы на Луне. — М.: Детгиз, 1960.
23. Саймон Т. Поиски планеты «Икс». — М.: Мир, 1966.

24. Томилин А. Небо Земли.— Л.: Дет. лит., 1974.
25. Циолковский К. На Луне.— М.: Детгиз, 1955.
26. Школьный астрономический календарь.— М.: Просвещение. Издается ежегодно.

М. А. ЧУСОВИТИНА

ВОСПРИЯТИЕ ШКОЛЬНИКАМИ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПОЛЬЗОВАНИЯ СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Современные школьные программы предполагают активизацию мыслительной деятельности детей, выработку потребности и умения самостоятельно искать и приобретать новые знания, свободно владеть ими и использовать их в практической деятельности. Задача заключается в том, чтобы дать учащимся ключ к самообразованию, научить их пользоваться книгой. Исследования ученых, занимающихся проблемами психологии обучения в современной советской школе (Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, Е. Н. Кабанова-Меллер, Л. А. Концевая, И. С. Якиманская), позволяют сделать однозначный вывод: в школе не формируются способы самостоятельной работы с книгой, даже с учебником. «Приемы усвоения материала, его мысленной обработки формируются лишь в пределах конкретных учебных заданий, в рамках их специфического содержания, а не как методы самостоятельной работы с книгой... Следует специально обучать учащихся рациональным приемам работы с книгой, справочным материалом, что и составляет основу самообразования»¹.

Современные исследователи чтения молодежи делают небезынтересные для нас выводы: «Навык обращения к справочным изданиям и словарям развит у юношества явно недостаточно»². И далее: «Задача руководителей юношеского чтения — научить юных читателей систематически обращаться к энциклопедиям, справочникам, словарям (толковым, отраслевым, иностранных слов), регулярно пользоваться справочным аппаратом в книгах и периодических изданиях»³. Здесь в формулировке задачи руководителей юношеским чтением нашло отражение широко бытующее мнение о том, что навык обращения к справочной литературе нужно формировать в библиотеке для юношества или даже в библиотеке для взрослых. Между тем выработать умение самостоятельно работать с книгой необходимо гораздо раньше, у читателя-ребенка. Программой школы предусмотрено знакомство со справочными изданиями и их важнейшими отличительными признаками, начиная с третьего класса.

Именно на справочной литературе, изданной специально для детей, целесообразно формировать навыки поиска информации, навыки рационального умственного труда, начиная с десятилетнего возраста. Исследования ряда психологов, педагогов, библиотековедов привели к выводу о том, что типичные черты познавательной деятельности читателей десяти лет — острота восприятия, готовность к приему новых впечатлений, стремление многое запомнить, накапливать знания — предоставляют значительные возможности для педагогического воздействия на ребенка, для активизации его самостоятельной работы с книгой.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы, выяснив потенциальные возможности справочной детской литературы энциклопедического характера, стимулировать активно-познавательное отношение читателей к таким изданиям и формировать навыки самостоятельной работы с книгой у школьников десяти-двенадцати лет.

Справочная литература предполагает у читателя потребность в деловой, свернутой информации и умение ориентироваться в большом количестве различных по назначению источников; выбрать согласно цели нужный вид справочника; найти в нем и освоить интересующую информацию.

В ходе работы потребовали рассмотрения следующие вопросы:

— Каков он, читатель десяти-двенадцати лет как потребитель справочной литературы для детей?

— Какова реальная роль библиотеки и библиотекаря в формировании у читателя навыка обращения к справочной детской литературе; что он, библиотекарь, делает и что может делать в воспитании у школьника культуры работы с «деловой книгой»?

— Каковы пути повышения эффективности форм и методов работы со справочной литературой в условиях библиотеки, обслуживающей детей этого возраста?

Программой библиотечно-библиографических занятий с детьми определен необходимый минимум справочной книги для детей, который должен быть известен школьнику десяти-двенадцати лет — это энциклопедия для младшего школьного возраста «Что такое? Кто такой?» и «Детская энциклопедия». Исходя из этого, мы сочли необходимым на первом этапе исследования выяснить, какова распространенность обращения к этим изданиям у школьников, каковы причины спроса этих книг, каков уровень восприятия текста отдельных статей, т. е. каков читатель десяти-двенадцати лет как потребитель детской энциклопедической справочной книги. Естественно, что на этом этапе исследования дифференциация читателей осуществлялась прежде всего по возрастному признаку и с учетом образовательного ценза ребенка: учащиеся 3—4 классов, дети десяти-одиннадцати лет, работали с изданием «Что такое? Кто такой?», а школьники 5—6 классов — с «Детской энциклопедией».

Письменный и устный опрос детей и руководителей чтением — детских библиотекарей — проводился в 1977, 1978 и 1979 гг. в библиотеках и школах Ленинграда, Калуги и Калужской области, г. Кишинева, Бендеры и Рыбницы Молдавской ССР, г. Риги Латышской ССР. Полученные материалы показывают:

Степень распространенности энциклопедии для младших школьников среди десятилетних читателей достаточно высока — о существовании такой книги знали 79% опрошенных школьников. Но обращались к книге далеко не все, знавшие о ней — лишь две трети ребят держали это издание в руках. В основном дети пользуются им в библиотеке — 76%; 6% указали на школьную библиотеку как источник получения данного издания; 8% детей имеют его в домашней библиотеке.

Очень показательны ответы на вопрос: «Кто рассказывает ребятам об энциклопедии для младших школьников?» 73% ответов указывают на то, что именно после беседы с библиотекарем ребенок берет в руки издание; 8% детей читатели статьи по совету родителей, 6% учащихся третьих-четвертых классов обратилось к книге по настоянию учителя.

Насколько распространено обращение двенадцатилетних читателей к «Детской энциклопедии»? Из всего массива опрошенных подростков 15% не знали о существовании «Детской энциклопедии». 34% из тех, кто знает о наличии «ДЭ», никогда ею не пользовались. Из тех, кто пользовался этим изданием, 52% брали его в детской библиотеке, 18% — в школьной библиотеке, 15% имеют «ДЭ» у себя дома, 12% брали у товарища. На вопрос: «Кто рекомендовал обратиться к «Детской энциклопедии»? шестиклассники называют библиотекаря — 32%, учителя — 29%, «сам догадался» — 22%, товарищей — 9%, родителей — 6%. Как видно из полученных данных, на первом месте стоит, осуществляя информацию об энциклопедиях, библиотека и библиотекарь, на последнем — родители.

Каковы причины, заставляющие ребят обращаться к детским энциклопедиям? Десятилетние и двенадцатилетние чаще всего обращались к этим книгам с целью выполнить школьное задание: 33% и 52%; при этом школьники далеко не всегда называют источник. (Здесь мы оперируем данными, полученными от работников читальных залов детских библиотек разных городов.) Самостоятельно спросили это издание для того, чтобы «просто почитать» — 25% десятилетних и 20% двенадцатилетних. 12% ребят младшего возраста обратилось к «Что такое. Кто такой» по рекомендации библиотекаря, разыскивая ответ на свой запрос, не связанный с заданием учителя. Примечательно, что почти такой же показатель в аналогичных случаях и у подростков — 12,8%.

В тех случаях, когда ребенок обращается к изданию сам, а не выполняя задание взрослого, можно проследить содержание познавательных интересов читателей по тематике прочитанных

ими статей. Из учащихся третьих-четвертых классов к статьям трехтомника «Что такое. Кто такой» о растениях, животных, о явлениях природы обратилось 58%, о технике — 18%, об истории — 16%, об искусстве — 8%. Учащиеся шестых классов в пользовании «Детской энциклопедией» в 12 томах отдают предпочтение тому 4-му («Растения и животные») — 31,5%; затем идет том 10-й («зарубежные страны») — 13,5%; далее том 7-й («Человек») — 9%, том 8-й («Из истории человеческого общества») — 7,9%; на одном уровне оказались тома 9-й и 12-й («Наша советская Родина» и «Искусство») — 6,7%, тома 5-й и 6-й («Техника и производство» и «Сельское хозяйство») — 5,6%, тома 1-й и 2-й («Земля» и «Мир небесных тел») — 4,5%. Только 1,1% шестиклассников воспользовались томом третьим — «Вещество и энергия».

В предпочтении отдельных томов «Детской энциклопедии» есть своя закономерность. Имеет значение сама тематика, соответствующая характерным интересам подростка 12 лет. Также оказывает влияние школьная программа — трудно читать, к примеру, том «Вещество и энергия», не имея представления о физике и химии. Кроме того, определенную роль играет занимательность материала, форма его подачи в статьях того или иного тома. Так, тома «Человек», «Искусство», «Из истории человеческого общества» написаны в целом более занимательно, чем тома «Вещество и энергия», «Земля».

Результаты опроса о распространенности обращения читателей к детским энциклопедиям обнаруживают существование прямой зависимости между тем, как часто посещает ребенок библиотеку и тем, с какой целью обращается он к энциклопедии. Малочитающие, нерегулярно посещающие библиотеку дети берут издание только тогда, когда это требует учитель для выполнения школьного задания. По своей инициативе к энциклопедиям обращаются обычно частые посетители библиотеки, имеющие более сложившиеся интересы к той или иной области знания, теме, предмету, члены библиотечного детского актива. Более прислушиваются к рекомендациям библиотекаря именно эти читатели.

Каковы особенности восприятия справочных изданий юными читателями? Десятилетние дети, учащиеся третьего класса, при самостоятельном знакомстве с любым из трех томов энциклопедического издания «Что такое. Кто такой» воспринимают эти книги как обычную, интересную книгу для чтения, не выделяя в ней, не виды ее специфических элементов как справочного издания для младших школьников. Изучение восприятия текста статей энциклопедического справочника для младших школьников «Что такое. Кто такой» проводилось на примере трех статей: «Галактика», «Гейзер», «Наполеон».

Уровень восприятия текста отдельным читателем определяется соотношением двух величин: с одной стороны, мы заранее

выявляем совокупность понятий и представлений, которые заложены в тексте и могут быть восприняты читателем; с другой — выявляем то, что реально извлекает данный читатель из прочитанного текста. Разность этих величин и есть характеристика уровня восприятия данного читателя. Анализируя сумму полученных сведений об отдельных читателях одного возраста, мы уясняем типичное, позволяющее провести ранжировку групп читателей с точки зрения уровня восприятия ими текста справочной книжки энциклопедического характера: высокий, средний, низкий. Анализу подверглись ответы 180 человек — десятилетних посетителей библиотек.

Изучение восприятия статей трехтомника «Что такое. Кто такой» десятилетними школьниками позволило выяснить:

— насколько глубоко усваивают дети фактическую информацию;

— способность десятилетнего читателя найти объяснение какому-либо процессу;

— уровень развития абстрактного, обобщающего мышления читателя.

Наши выводы таковы: фактическую информацию усвоили 73% тех, кто по просьбе библиотекаря прочел указанную статью и ответил на вопросы; объяснение процессу нашли 53%; обобщение смогли сделать лишь 16%.

Изучение восприятия текста статей «Детской энциклопедии» пятиклассниками и шестиклассниками проводилось с целью установить уровень подготовки данного читателя и определить его навык самостоятельной работы с изданием. Подростки очень по-разному относятся к «ДЭ». Малоподготовленные читатели 12 лет оказывают явное предпочтение текстам с наивысшей степенью занимательности. Степень занимательности текста «Детской энциклопедии» имеет особую важность в восприятии научного материала малоподготовленным читателем — школьником, не приученным к использованию этого издания. «Опытные» читатели — постоянные посетители читальных залов детских библиотек — показали, что они видят в «ДЭ» и книгу для чтения, и книгу для ответов на вопросы, то есть справочное издание.

Изучение уровня восприятия читателями текста детских энциклопедий повлекло за собой установление уровня познавательной активности школьника по отношению к справочной литературе. На этом этапе исследования проводился формирующий эксперимент. Термин «познавательная активность» уже прочно вошел в обиход таких наук, как психология, педагогика, социология. Проблема воспитания познавательной активности и организация познавательной деятельности является одной из самых существенных для современной школы⁴. В связи с этим исключительно важными являются поиски критериев и характеристика уровней познавательной активности. Чтобы

добиться эффективности воспитательного процесса, прежде всего нужно уметь определить, каков уровень познавательной активности воспитуемых по отношению к объекту (в нашем случае в качестве такого объекта выступает справочная литература). Разработка средств диагностики уровней познавательной активности включала поиск основных компонентов каждого уровня. В качестве критериев были выдвинуты такие компоненты, как затраты времени и отношение к заданию работать со справочной литературой и качество работы с книгой. Эксперимент подтвердил гипотезу:

При высоком уровне познавательной активности достаточно высока скорость выполнения задания, поиска ответа; читатель выполняет задание с радостной готовностью. Высокий уровень познавательной активности проявляется в глубоком понимании текста, в самостоятельном отборе наиболее существенной информации, в умении сочетать новые знания с полученными ранее.

Средний уровень характеризуется значительными затратами времени на выполнение заданий; читатель долго обдумывает ответы, причем в случае затруднения обращается к полученным ранее знаниям, а не к тексту книги. У читателя есть интерес к заданию. Он умеет найти нужную информацию, но испытывает затруднения при определении главного, существенного. Ответ на вопрос такой школьник формулирует в полном соответствии с текстом книги и помимо необходимой информации включает лишние сведения.

При низком уровне познавательной активности у читателя отсутствует интерес к заданию, умение и желание найти нужную информацию.

Выявив уровень познавательной активности ребенка, проявленный им по отношению к справочной литературе, определив уровень его умений и навыков в самостоятельной работе с книгой, библиотекарь может наиболее точно определить, как нужно работать с данным читателем. В этом случае мы опираемся на особенности восприятия ребенком литературы определенного вида. Именно эти особенности восприятия и служат нам основой дифференцированного подхода к читателю.

Одновременно с диагностикой в ходе опытно-экспериментальной работы в библиотеках с читателями-детьми мы ставили также своей задачей выработать у школьника определенные умения: умение ориентироваться в конкретном справочнике, в том числе умение понимать его построение; умение выбрать нужный справочник из всего фонда справочных изданий; умение найти ответ быстро, найти нужную информацию в зависимости от поставленной цели. «Умения представляют собой комплекс действий, выполняемых учащимися на основе приобретенных знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями. Умение характеризуется способностью производить

определенные действия не только в данной ситуации, но и при изменении первоначальных условий»⁵.

В общении с детьми мы стремились вызвать у школьников активно-познавательное отношение к справочной литературе. Книги справочного характера для детей своеобразны, они иногда по манере изложения и форме издания выходят за рамки справочной литературы. Часто они являются книгами для чтения, поддерживающими и развивающими любознательность читателя. Одновременно они являются книгами, в которых собраны необходимые сведения по определенной отрасли знания, науке, виду деятельности, либо по группе вопросов. То есть, для этих книг характерны все признаки справочника как особого типа литературы: содержание излагаемого материала в сжатом, концентрированном виде; расположение его в порядке, облегчающем нахождение необходимых сведений (алфавитном, систематическом, хронологическом и т. п.), наличие вспомогательных указателей.

В работе с читателями десяти лет, кроме энциклопедии «Что такое. Кто такой», использовалась также серия «Маленькие энциклопедические словарики»⁶. Она представляет собой тип отраслевого справочного издания, своеобразно воплощенного в книге для младших школьников. Каждая из книг серии посвящена либо какой-то одной отрасли знания, либо какой-то одной теме. Например, книга А. Дорохова «Про тебя самого» дает элементы анатомических и медицинских знаний; книга В. Меерзона «На чем город стоит и чем знаменит» затрагивает все вопросы, связанные с городским хозяйством: заводы, фабрики, транспорт и т. д. Серия постоянно пополняется новыми изданиями. Как правило, эти книжки невелики по объему, большого формата, неплохо иллюстрированы. Сам тип справочного пособия — словарь — определяет его структуру: небольшие рассказы, составляющие книжку, расположены в порядке алфавита. Указанием на то, что ребенок держит в руках именно словарь, а не другое справочное издание, служит алфавитный указатель, помещенный, как правило, на обратной стороне обложки. Это — ключ к содержанию книги, имеющий чаще всего стереотипное оформление: яркие крупные буквы алфавита, а рядом другим цветом напечатаны слова-понятия, начинающиеся на эту букву. Материал внутри каждой книжки расположен в том порядке, который намечен «алфавитным указателем».

В процессе участия библиотекарей в опросах по нашим схемам происходила психологическая настройка работников на активизацию индивидуальной и массовой работы с читателями. Исследуя, какова реальная роль библиотеки и библиотекаря в формировании у читателей навыка обращения к справочной литературе, соисполнители нашей работы не только накапливали положительные факты, но и производили поиск, отбор и проверку

новых форм и методов библиотечной работы. Шел формирующий эксперимент, в ходе которого можно было уже и анализировать найденное, обобщать передовой опыт, фиксировать наиболее ценные приемы. Например, для более широкой информации читателей-детей о справочно-энциклопедических книгах были изданы и распространены в библиотеках Молдавии листовки «Детская энциклопедия — твой друг»⁷, «Обо всем на свете»⁸. В работе детских библиотек г. Калуги и Ленинграда сравнивались результаты обычных испытанных путей проведения «библиотечных уроков» и других, разработанных в ходе исследования приемов проведения таких занятий с группами учащихся третьих и четвертых классов. При этом были выявлены положительные сдвиги, которые происходят в знаниях ребят. На основании всего этого и был сделан вывод о необходимости расширения и углубления тематики занятий по формированию навыков работы со справочно-энциклопедической книгой и создана собственная тематика, определена последовательность и разработана методика проведения таких занятий с группами детей⁹.

Исследование позволило сделать следующие рекомендации в адрес библиотекарей:

— При проведении библиотечных уроков как в классах, так и в библиотеках нужно расширить и углубить тематику занятий по формированию навыков работы со справочной книгой и создать преемственность в таких занятиях от класса к классу. Важно соблюдать принцип систематичности как в классных, так и во внеклассных занятиях с группами читателей. Групповая работа учащихся имеет особое значение, воспитательное и дидактическое: она может усилить познавательную активность как группы в целом, так и каждого члена группы в отдельности.

— Для учащихся 3-х и 4-х классов наиболее доступны книги серии «Маленькие энциклопедические словарики» и энциклопедия «Что такое. Кто такой», в основе расположения материала которых лежит алфавитно-предметный принцип. Разработанная последовательность групповых занятий с читателями десяти лет с целью воспитания устойчивого навыка, а затем и умения пользоваться изданиями справочного характера себя оправдала.

— Пристальное внимание библиотекаря к справочным изданиям для школьников младшего возраста помогает развить у детей познавательные способности (наблюдательность, пытливость), научить детей самостоятельно трудиться над книгой, привить им культуру умственного труда, выработать умение самостоятельно приобретать знания из книг энциклопедического характера.

Опробованные в библиотеках — базах эксперимента рекомендации теперь внедряются в практику библиотек Калужской и Ленинградской областей, Молдавской ССР; методическими

центрами создаются и распространяются пособия для библиотекарей¹⁰.

В ходе работы с читателями-подростками также была найдена наиболее эффективная методика проведения групповых занятий. Нами была использована идея М. Д. Коноплевой¹¹, когда в каждом занятии обязательным было сознательное объединение трех этапов овладения подростками навыками работы со справочными изданиями: 1) предварительный, когда создаются необходимые предпосылки для проявления интереса к справочным книгам; 2) установочный, когда разъясняются особенности построения различных справочных изданий и способ поиска нужной информации; 3) формирующий, когда в процессе практических занятий углубляется уже появившийся интерес к научному материалу энциклопедических книг и к самостоятельному поиску этого материала.

Программой библиотечных уроков предусмотрено, что учащихся пятого класса нужно знакомить с «Детской энциклопедией», со словарями и справочниками, учащихся шестого класса — обучать работе со справочной литературой. Однако в рамках одного-двух занятий библиотекарь не может активно и плодотворно организовать поисковую деятельность школьников, сформировать у них приемы поиска. Мы предлагаем такую тематику групповых занятий с учащимися 5—6 классов:

1. Знакомство со справочной литературой.
2. Энциклопедии для школьников.
3. «Детская энциклопедия» — как с ней работать.
4. Справочники — как ими пользоваться.
5. Как пользоваться словарями различного типа.
6. Как работать со справочной литературой.

Круг изданий, с которыми работали ребята-подростки, расширялся. В него были включены однотомные энциклопедии для юных читателей, такие как «Космонавтика», «Маленькая энциклопедия о большой кибернетике» В. Пекелиса, «Какого цвета радуга?» Е. Каменевой, «Какая ты, Спортландия?» Г. Юрмина, «В лабиринте чисел» Э. Александровой и В. Левшина «Энциклопедический словарь юного спортсмена», «Энциклопедический словарь юного техника», «Энциклопедический словарь юного астронома». Читатели знакомились с разнообразными словарями: политическим, мифологическим, географическим, техническим, морским словарем для юношества; узнавали о многообразии словарей русского языка — толковым, синонимов, омонимов; работали со словарями-справочниками: «Юному книголюбу», «Русское литературное произношение и ударение»; пользовались пятитомным изданием «Мир животных» И. Акимовской.

Методика проведения занятий с группами читателей-подростков или классами ориентирована на стимулирование самостоятельной познавательной читательской деятельности. Главный канал стимулирования самостоятельного поиска и освоения

информации в справочных изданиях — метод творческих заданий. Он заключается в том, что читатель самостоятельно составляет вопросы к какому-либо фрагменту текста справочной книжки. Такой метод уместен в том случае, когда нужно приучить подростка внимательно читать деловой текст, извлекая из него максимум информации. Такую работу можно хорошо сочетать с заданиями, составленными библиотекарем, согласованными с учителем. Именно так действовали библиотекари Калужской областной детской библиотеки.

В индивидуальной работе с малоподготовленным читателем опирались на занимательность текста как на исходную точку для возникновения интереса к материалу энциклопедической или справочной книги. Постепенно следует переключать заинтересовавшегося читателя на чтение текстов менее занимательных. При возникновении устойчивого интереса к вопросу, теме, предмету направляли на последовательное, систематическое чтение. В индивидуальном общении со школьником учили культуре использования справочных изданий, детских энциклопедий, формировали навыки самостоятельной работы с книгой. Опора на практические запросы школьников, разъяснения, подкрепленные постоянными практическими упражнениями, ориентация на самостоятельный поиск, а не простое использование уже готового, подобранного библиотекарем материала — в этом основа успешного обучения школьников умелому обращению со справочной литературой, осмысленной работой с книгой. При этом используются разнообразные каналы воздействия, каналы стимулирования самостоятельной работы ребят над книгой. Среди них могут быть согласованные с учителем задания, обязательные для всех по теме какого-то предмета; индивидуализированные задания; поручения для добровольцев. При этом следует учитывать личные интересы ребят, опираться на их увлечения, на личностные особенности их чтения и выбора книг.

Новым в индивидуальной работе с подростками было использование метода разработки алгоритма поиска ответа в справочном издании. Описание этого метода дано в публикации, обобщающей участие Ленинградской областной детской библиотеки в нашем исследовании¹².

Работая с читателем индивидуально, наблюдая, как он читает «Детскую энциклопедию», как использует другие издания, проводя опрос по нашим схемам, библиотекарь втягивается в процесс общения с читателем не формально, а по существу — ведь он выясняет конкретное и одновременно влияет на читателя, показывая школьнику его ошибки, раскрывая пути ликвидации ошибок, пути приобретения нового знания.

Каковы пути повышения эффективности форм и методов работы со справочной литературой в детской библиотеке?

— Планомерная деятельность по обучению школьников обращению со справочной литературой.

— Наличие постоянной информации о круге справочных изданий, которыми может пользоваться школьник десяти-двенадцати лет.

— Создание при библиотеках читательских кружков и групп, где идут специальные занятия, стимулирующие и углубляющие навык обращения к справочным изданиям, занятия с использованием метода творческих заданий, игровых приемов. (Например, в библиотеках Калужской области проводились «Соревнования почемучек», «Турниры смекалистых и любознательных», игра-конкурс «Справочное бюро», игра-путешествие по книгам «Что? Где? Когда?»).

В целом проделанная нами вместе с библиотеками работа помогла выявить потенциальные возможности справочной литературы для детей и найти новые пути их реализации в руководстве чтением. Исследования в области библиотековедения основаны на обобщении богатства передового опыта библиотек и на экспериментальной работе, моделирующей возможные эффективные пути развития читателя и руководства его чтением. Для этого необходимо, чтобы библиотечная практика воспринимала, использовала и брала на вооружение достижения науки. Стимулирование творческого роста библиотекаря, актуализация важнейших проблем библиотековедческой теоретической и методической мысли — это главный путь повышения эффективности воспитательного процесса в детской библиотеке и удовлетворенности библиотекаря своей деятельностью. Используя достижения науки в практике, приобщаясь к активной работе над малоразработанной или совсем не разработанной проблемой, которую исследует наука, библиотекарь приобретает вкус к постоянному движению в своем опыте, вкус к творчеству, к поиску более совершенных и надежных путей руководства чтением, вкус к собственным исследованиям, повышающим эффективность его педагогической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Якиманская И. С. Развивающее обучение. М., 1979, с. 77.

² Книга и чтение в жизни советского села. Вып. 6. Восприятие научно-познавательной литературы юношеством села: Сб. научных трудов. М., 1975, с. 24.

³ Там же, с. 25.

⁴ См.: Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.; Виноградова М. Д. и Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. — М.: Просвещение, 1977. — 158 с.

⁵ Сорокин Н. А. Дидактика. М., 1974, с. 29.

⁶ Особенности этих изданий раскрыты в статьях: Коноплева М. Д. Энциклопедическую книгу — младшим школьникам. — В помощь детским и школьным библиотекам, 1978, с. 33—41; Она же. Где найти ответ на вопрос? — Начальная школа, 1979, № 4, с. 76—80.

⁷ «Детская энциклопедия» — твой друг. Листовка для учащихся 5—8 классов. /Сост. М. Д. Дмитриева и М. А. Чусовитина. — Кишинев,

1980.— Гос. детская б-ка МССР им. А. С. Пушкина. ЛГИК им. Н. К. Крупской. Добровольное об-во любителей книги Молдавской ССР.

⁸ Обо всем на свете. Листовка для учащихся 2—4 классов, Сост. М. Д. Дмитриева и М. А. Чусовитина.— Кишинев, 1980. /Гос. детская б-ка МССР им. А. С. Пушкина. ЛГИК им. Н. К. Крупской. Добровольное об-во любителей книги Молдавской ССР.

⁹ См.: Чусовитина М. А. Справочно-энциклопедические издания для детей и читатели-школьники.— Сов. библиотековедение, 1982, № 4, с. 63—72.

¹⁰ Энциклопедия «Что такое? Кто такой?» в чтении младших школьников. Метод. материалы для руководителей детского чтения. /Сост. Дмитриева М. Д., Писарева Л. С., Чусовитина М. А.— Кишинев: Тимпул, 1982.— 16 с. /Гос. детская б-ка МССР им. А. С. Пушкина. ЛГИК им. Н. К. Крупской. Добровольное общество любителей книги Молдавской ССР.

¹¹ Коноплева М. Д. Энциклопедическую книгу — младшим школьникам.— В кн.: В помощь детским и школьным библиотекам. М., 1978, с. 39.

¹² Коломейчук Е. М. Справочная литература и двенадцатилетний подросток.— Сов. библиотековедение, 1980, № 5, с. 77—84.

Раздел III

РУКОВОДСТВО ЧТЕНИЕМ ДРУГИХ ВИДОВ ЛИТЕРАТУРЫ

АНИЩЕНКО Л. А.

ПИОНЕРСКАЯ ГАЗЕТА И ЕЕ ЮНЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

Одним из серьезнейших факторов, характеризующих современный мир, является огромная, непрерывно растущая информационная перегруженность современного человека. Это утверждение целиком имеет отношение и к школьникам. Процесс усвоения информации подростками на сегодняшний день представляет собой одну из главных проблем.

Одним из источников информации служит газета. Печатное слово имеет большую силу. Насколько умело мы научим детей читать пионерскую газету, понимать ее и выработаем потребность в чтении, зависит и эффективность воздействия ее на процесс социализации личности подростка. Газета с ее живым непосредственным откликом на все происходящее, с ее общественной направленностью, представляет возможность обратить внимание ребят на самые разные стороны жизни и человеческих отношений, пробудить в них чувства справедливости, сострадания, доброго и заботливого отношения к людям.

Детская печать, являясь средством социально-политической ориентации общественной группы, формирует отношение к действительности, помогает своему читателю занять определенную позицию в той социальной группе, где он находится.

Развитие школьника, как личности, неразрывно связано с формированием у него способности к политическому мышлению, воспитанию общественного видения мира. Подростки получают информацию не только на них рассчитанную, но и ту, которая адресуется взрослым, причем получают эту информацию из таких доступных источников, как радио, телевидение, взрослые газеты. Как воспринимают ребята эту информацию, какие вопросы возникают у них в связи с этим к взрослому миру? Где получит подросток ответы на эти вопросы? Бесспорно, один из таких источников — пионерская газета. Освещая события в нашей стране и события международной жизни, газета стремится в лаконичной и доступной форме дать точное объяснение, причем упор делается на подбор таких фактов, которые бы ярко проанализировали во имя чего и в чьих интересах совершается происходящее.

Хорошо продуманная по содержанию и умело подготовленная по форме подачи информация, представляет собой одну из наиболее эффективных форм приобретения подростками социального

опыта. Под их влиянием расширяются границы познания мира юными читателями, усваиваются духовные и нравственные ценности общества, вырабатываются социально-политические ориентации.

Одни материалы служат детям как источник познания мира, другие, как канал передачи опыта, третьи — как средство формирования коммунистической нравственности. Такое разграничение было бы не только сложным, но и неверным, потому что один из главных воспитательных принципов, которым руководствуется газета — это комплексный подход. Только в единстве трудовых достижений с нравственным совершенствованием личности возможны успехи в воспитательной деятельности.

Одно из важнейших свойств детской газеты — динамичность, насыщенность действием. «Ребенок любит движение,— писал А. С. Макаренко,— любит события, он горящими глазами ищет в жизни перемен и происшествий, его воля требует движения и перемены мест...»

Анализ детской газеты «Ленинские искры» показывает, что газета использует любую возможность «включить» самого читателя в конкретно-созидательную деятельность. Иллюстрацией этого служат многочисленные конкурсы, игры, редакционные задания.

В детской газете приобретают особое значение те вопросы, которые взрослому человеку кажутся порой не столь важными: это дружба между мальчиками и девочками, вопросы «каким я расту», «кем быть?», «почему его выбрали звеньевым, а не меня?».

Все это в детской журналистике служит основой для формирования активной жизненной позиции читателя.

Нет необходимости доказывать, что газеты по своей информационной сути значительно обгоняют книгу. Поэтому так важна сегодня работа с периодической печатью, поиски наиболее оптимальных форм в руководстве чтением газеты. В идеальном варианте чтением газеты как и книги, должны руководить родители, школа, библиотека. Нас в этой системе прежде всего интересует позиция библиотеки, как районной, так и школьной, и выявление потенциальных возможностей, влияния библиотеки в руководстве чтением газеты на все звенья системы.

Работа с газетой в детской библиотеке ставит перед собой следующие задачи:

1. Дать ребятам навык к чтению газет.
2. Выработать потребность в систематическом чтении.

Анализ работы библиотек города, области, а также анализ литературы, освещающей опыт прошлого по этому вопросу показал, что наиболее распространенной формой работы, как в прошлом, так и сегодня является беседа о газете, о каком-либо конкретном материале и серия библиотечных уроков. Причем, методические издания (Библиотечно-библиографические зна-

ния — школьникам. Москва, 1977, изд-во «Книга») ориентирует начинать эту работу только с IV класса. На наш взгляд, такая позиция не совсем правильна, т. к. пионерские газеты многие свои материалы ориентирует на младших школьников, т. е. с I по III класс.

И права В. Платоенко утверждая, что интерес к периодике можно воспитывать даже у детей дошкольного возраста (Семья и школа, 1978, № 5). Анализ работы с газетой, проведенный под руководством кафедры детской литературы Института культуры имени Н. К. Крупской, совместно с редакцией газеты «Ленинские искры», городским институтом усовершенствования учителей и методическим центром при Дворце пионеров имени А. А. Жданова показал, что чтение газеты педагогически почти не регулируется, в результате чего возможности газеты, как средства коммунистического воспитания реализуются не в полной мере. Это объясняется многими причинами, но главная, на наш взгляд, одна — плохая педагогическая вооруженность всех звеньев системы, которые должны формировать потребность в чтении у подростков.

Предметом исследования для нас явилась разработка системы руководства организованным чтением газеты в условиях детской библиотеки и определение места детской газеты в системе коммунистического воспитания подростка. Мы поставили перед собой цель определить условия включения газеты в педагогический процесс, проанализировать структуру и направленность ожиданий и предпочтений читателей по отношению к пионерской газете, разработать систему формирования интереса к чтению газеты, дать методику внеклассной работы в условиях детской библиотеки, направленную на наиболее полную и эффективную реализацию педагогического потенциала детской газеты. Все эти данные мы пытались проверить опытным путем. Эксперимент проводился на базе районных и школьных библиотек города и области. Методика отработывалась на примере работы с газетой Ленинградского Совета пионерской организации имени В. И. Ленина «Ленинскими искрами».

Эффективность и поиски оптимальных путей реализации воспитательных возможностей пионерской газеты находятся в определенной зависимости от знаний самой читательской аудитории.

Четкое представление о читательской аудитории дает возможность постоянно корректировать деятельность библиотеки по пропаганде пионерской прессы. Сам процесс общения подростка с газетой представляет собой определенную систему, состоящую из цели воспитания, воспитателя, воспитанника, и в данном случае, средства воспитания — пионерской газеты.

Чтобы данная система функционировала во всех своих звеньях, нам показалось необходимым на первом этапе четко представлять себе, чего ожидают от газеты ее читатели:

При реализации этой задачи необходимо обладать специальными знаниями, представлять структуру реальной читательской аудитории, насколько эта структура отвечает обиходным представлениям детской газеты о своем читателе, иметь представление о соотношении возрастов читателей. В зависимости от этого мы могли бы судить о том, насколько правильно газета распределяет свои усилия в удовлетворении разных групп читателей. Каково отношение читателя к газете и в какой мере содержание газеты отвечает ожиданию читателей?

Чтобы иметь ясное представление о структуре читательской аудитории, нами было проведено анкетирование. Газету «Ленинские искры» читают по возрасту (из расчета 1062 человека):

1—3 класс — 348

4—5 класс — 352

6—7 класс — 338

8-й класс — 24

Мальчиков — 428, девочек — 634.

Второй способ, который был использован, — это ежемесячный возрастной анализ редакционной почты. Все эти данные, а также анализ цифрового соотношения ответов на анкету, доказывают правильную ориентацию газетных материалов на средний подростковый пионерский возраст, т. е. 4—7-й класс.

Знание возрастного состава еще не исчерпывает всех сведений о читательской аудитории. Нас прежде всего интересовал вопрос, связанный с общественной ценностью газеты: доходит ли она до читателя, которому предназначена. Это необходимо прежде всего для того, чтобы определить эффективность газеты, выработать стратегию работы с ней в плане воздействия ее на читателя.

Чтобы лучше оценить педагогическую ценность публикуемых материалов, нами была предпринята попытка соотнести интересы читателя с материалами газеты.

Ответ на вопрос анкеты «Твое увлечение» дал следующую картину: каждый третий ребенок занимается в каком-либо кружке. Из них — технические составляют только 11%. Очень незначительный интерес к театру (9%), достаточно высок интерес к кино (90%), а к чтению книг только 40%.

Представление о читателе будет неполным, если мы не будем знать о его ценностных ориентациях. Ответы на вопросы анкеты дают нам право сказать, что подростки ценят больше всего в людях такие качества, как доброта, смелость, справедливость. Вызывает тревогу, что наименьшее количество ответов выпало на такие нравственные качества личности, как трудолюбие, верность слову, гордость, чуткость к людям, скромность, преданность к Родине, ненависть к врагам.

Вторая часть проблемы наиболее эффективного влияния газеты на личность подростка заключалась в изучении отношения

читателя к материалам газеты. По нашей просьбе в конце 1979 года в газете «Ленинские искры» была опубликована анкета.

ДОРОГОЙ ЧИТАТЕЛЬ!

Ты знаком с нами уже целый год. А может быть, гораздо дольше. Ну, а раз мы с тобой уже старые знакомые, пожалуйста, выполни просьбу редакции, ответь на наши вопросы. Если не хватит места для ответов, возьми отдельный листок.

1. Чем ты увлекаешься?

2. Кем ты хочешь быть? Что повлияло на твое решение? (Пример родителей. Чтение книг. Встреча с интересным человеком. Нужное подчеркни. Назови фамилию или название книжки, расскажи о родных).

3. Какое чувство ты больше всего ценишь в людях? Корреспондент «Ленинских искр» готов по твоему заданию встретиться с человеком, который тебе особенно нравится, и рассказать о нем на страницах газеты. Кто он? Твой сверстник, рабочий, спортсмен, писатель, артист, ученый? Назови его фамилию.

4. Скоро 1980 год. Твои личные планы на новый год? Чего ты решил добиться?

5. Дай совет: как сделать «Ленинские искры» интереснее?

6. Кто ты? (назови свое имя, фамилию, класс, школу).

Ребят просили ответить на эти вопросы. В редакцию пришло 495 писем от читателей в возрасте от 8 до 15 лет. Анализ этой анкеты позволил сделать следующие выводы. Каждый возраст выбирает для чтения определенные разделы.

Большинство опрошенных детей во всех возрастных группах любят читать различные рассказы, как приключенческого характера, так и научно-популярные, фантастические, об индейцах и о животных. На втором месте у читателей до 7 класса высок интерес к рассказам юмористическим. Но по мере взросления, на второе место выходят такие разделы, в которых ребятам даются задания — это различные конкурсы, викторины, олимпиады. Если у младших школьников не находят отклика заметки о школе, сверстниках, то для семиклассников эта тема наиболее актуальна. Их крайне интересует, как живут ровесники, то есть, чем старше возрастная группа опрошенных, тем выше интерес к морально-этической, мировоззренческой и эстетической тематике и темам профессиональной ориентации. Повышается с возрастом интерес к научно-популярной тематике, он наиболее низок в младшем подростковом возрасте, также низок интерес младших школьников к мировоззренческим темам. Согласно данным возрастной психологии, интерес к этой проблематике становится устойчивым в юношеском возрасте, к моменту формирования нравственного сознания и мировоззрения.

Следует обратить внимание на тот факт, что обнаружился низкий интерес к темам работы пионерской организации. Привлекает внимание следующее обстоятельство: наблюдается различие

интересов к газетной тематике у мальчиков и девочек. Девочки 3-го класса любят читать рассказы о животных (30%), затем интерес к этой теме у них несколько снижается, но остается на уровне 7—10% от общего числа. У мальчиков же всех возрастных групп интерес к данной теме остается одинаковым (5—10%).

Задания «Клуба смекалистых» любят выполнять мальчики и девочки всех классов. Но к 7 классу этот интерес у мальчиков становится сильнее, также как и профессиональная ориентация (достигает 20%). О спорте больше любят читать в основном мальчики. К таким темам, где наблюдаются взаимоотношения между людьми, наиболее высок интерес у девочек.

Эту тенденцию можно заметить и в том, что большее количество писем в редакцию газеты приходит также от девочек. То есть, девочки, как сами хотят рассказать о своей жизни больше, так и узнать что-то новое и интересное о других.

Исходя из результатов первого исследования, мы сделали выводы:

1. Структура интересов читателей зависит не только от возраста, но и половой принадлежности.

2. Ожидания читателей не всегда соответствуют педагогическим задачам.

3. К наименее престижным для читателя газетным циклам, имеющим большое воспитательное значение при формировании социально-нравственного опыта, необходимо искать наиболее эффективные формы пропаганды их, то есть возбуждать интерес к их чтению.

Вообще понятие «читательский интерес» достаточно сложное и имеет разные толкования. Этой проблемы в своих трудах коснулись такие видные психологи, как Б. И. Ананьев, В. И. Мясищев, А. Г. Ковалев и С. Л. Рубинштейн. Многие из них выделяли в интересе прежде всего познавательную сторону. Нас же больше всего интересует при раскрытии сущности читательского интереса, понятие «потребности в чтении». Нам представляется эта задача скорее педагогическая, нежели психологическая, так как ребенок нуждается в чтении, как средстве познания мира и сформированная потребность в чтении, является главным побудительным мотивом в развитии читательского интереса. Общественная необходимость порой выступает в качестве внешних стимулов к чтению. Иллюстрацией этого положения может служить тот факт, что политическая информация во всех возрастных группах имеет достаточно высокое процентное соотношение.

Внешние стимулы порождают цели и мотивы чтения. Школьника выбрали пионерским активистом и сразу повышается его интерес к пионерской тематике. Но не всегда необходимость или чувство долга порождает соответствующую цель чтения. Потребность в регулярном чтении газеты является средством удовлетворения познавательных и духовных интересов. И тут

нельзя не согласиться с определением «потребности в чтении», которое дает Б. Г. Цянов — «потребность в чтении — сложное общественно-личностное явление, которое объективно представляет собой общественную необходимость, а субъективно переживается личностью в качестве внутренних побуждений». Этот вывод нам хотелось проверить экспериментально. Данные первого исследования не показывали динамику читательского интереса.

Таблица,
характеризующая отношение читателей к материалам газеты

Газетные циклы	Классы и места			
	4	5	6	7
Пионерская тематика	4	4	11	11
Школьная жизнь	—	3	3	5
Моральные материалы	8	2	2	2
Учебная тема	5	9	10	—
Фантастика, повести, рассказы	4	4	8	6
Юмор	3	5	7	8
Головоломки	4	4	7	9
Политическая информация	1	1	1	1
Новости науки, техники	9	10	6	4
Заметки самих ребят	12	8	4	3
Игры, конкурсы	6	7	11	13
Рассказы о сверстниках	7	6	5	3
Спорт	11	4	9	4
Интересные люди	10	5	10	10

Через год мы еще раз провели изучение отношения читателя к материалам газеты, причем анкета не была опубликована в газете, так как нам представлялось важным провести исследование, исходя из возрастного принципа. Было роздано в библиотеках города и области 2 тысячи анкет, по 500 штук в каждой возрастной группе. В результате обработки данной анкеты была составлена таблица. В ней приведены лишь социально-значимые циклы газетных материалов, играющих значительную роль в воспитательном процессе.

Анализ таблицы еще раз показал нам, что отношение читателей к содержанию газеты не всегда соответствует задачам, стоящим перед детской газетой и педагогической общественностью. Из таблицы видно, что наибольшей популярностью во всех возрастных группах пользуется рубрика «О чем говорит мир» (политическая информация). Это понятно, так как события, происходящие в мире, никого не оставляют равнодушными: ни младших, ни старших школьников. В простой и доступной форме в газете ведется разговор о сложных политических вопросах. Интерес к этой рубрике объясняется еще и тем,

что большинство ребят используют эти материалы для подготовки политинформаций в классе.

Интерес к учебной тематике с возрастом ослабевает, зато повышается интерес к новостям науки и техники и тем газетным циклам, где есть возможность удовлетворить свой познавательный интерес. Заметки самих ребят, рассказы о сверстниках в старшей возрастной группе достаточно престижны. Это объясняется тем, что этот возрастной период характерен интенсивным процессом самопознания и самоутверждения. Заметки, сделанные руками детских корреспондентов, где присутствуют их мысли и чувства, способны вызвать у читателя большое сопереживание, а главное дают возможность соотнести свои мысли и чувства с мыслями и чувствами авторов заметок.

В целом, результаты повторного исследования подтвердили выводы, сделанные нами ранее. Все это привело нас к мысли о том, что процесс формирования потребности в чтении у читателей пионерской газеты не может быть стихийным, его необходимо направлять. Читателя надо готовить к правильному восприятию газетных материалов, чтобы достигнуть совпадения интересов читателей газеты с педагогическими задачами.

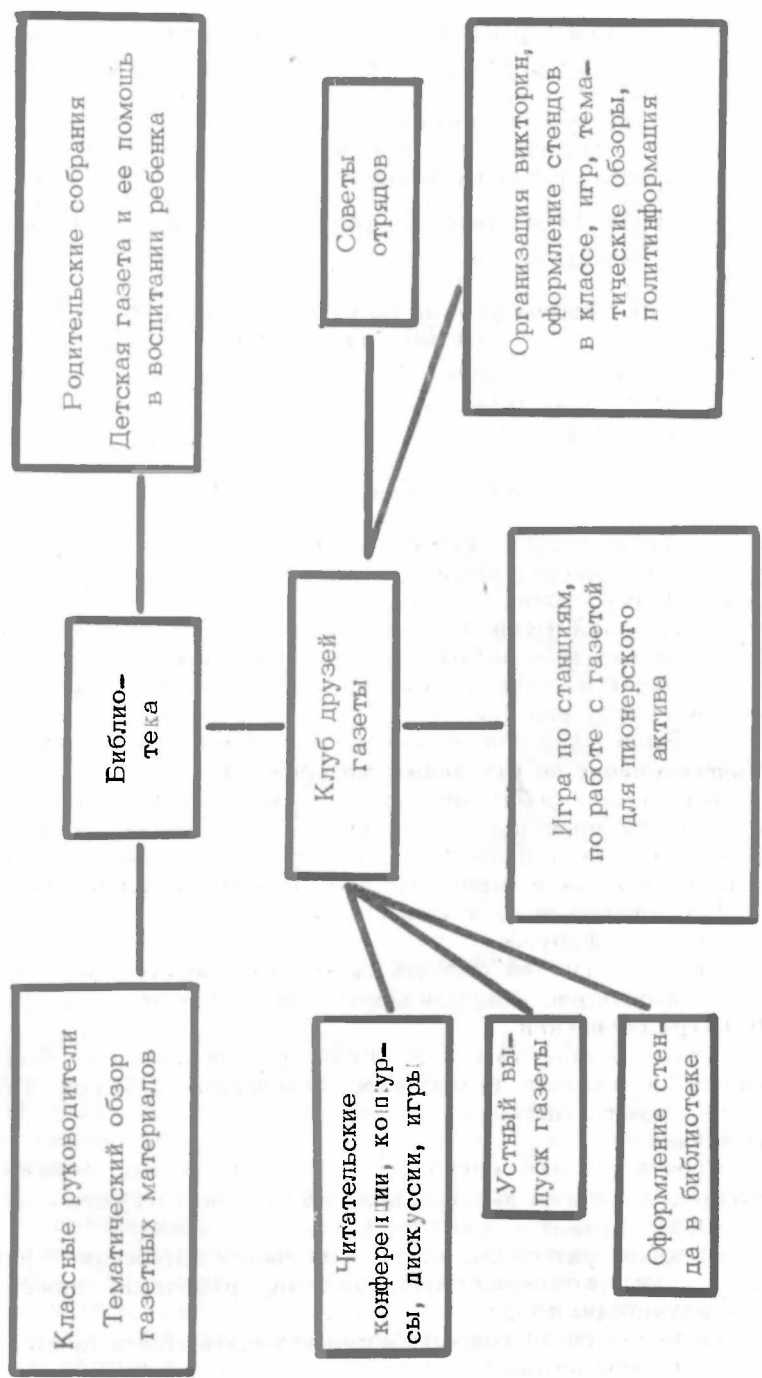
Второй этап нашего исследования — это проведение формирующего эксперимента, т. е. непосредственная работа с читателями, с библиотечным активом по формированию интереса к чтению газеты.

Практические выводы, которые мы сделали, исходя из результатов первого исследования, убедили нас в том, что эта работа не может ограничиваться возрастными рамками, с детьми о газете надо говорить с 1 по 8 класс. Но в этой работе необходим, безусловно, дифференцированный подход. Нет смысла, давать памятку «Как читать газету» шестиклассникам, а во 2-ом классе это сделать просто необходимо. Многие формы работы были апробированы во всех возрастных группах. Наш вывод: они могут быть рекомендованы практически для любого возраста, но содержание должно быть строго дифференцировано, исходя из интересов той или иной группы читателей.

Организационным началом в этой системе у нас стала библиотека.

Опытная работа проводилась практически во всех библиотеках города. В этой работе нам очень помог городской смотр школьных библиотек по работе с газетой, тема его «Газета — организатор, пропагандист и агитатор». Под нашим руководством на базе школы № 5 г. Всеволожска прошла секция по работе с пионерской газетой. Эта секция проводилась в рамках научно-практической конференции по проблемам пионерского движения. Обобщенные данные всей этой работы и легли в основу нашей программы. Вот наиболее, на наш взгляд, эффективные формы работы.

СХЕМА РУКОВОДСТВА ОРГАНИЗОВАННЫМ ЧТЕНИЕМ ГАЗЕТЫ
 В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ



КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ПО ТЕМЕ: «ГАЗЕТА, ЧИТАТЕЛЬ, БИБЛИОТЕКА»

(Изучение восприятия газетных материалов,
формирование интереса к чтению газеты,
формы работы библиотеки по пропаганде газеты)

I. Изучение читателя (возраст, интересы, идеалы)

а) Анкетирование

II. Формы работы по изучению восприятия газетных материалов

а) Анкетирование

б) Собеседование

в) Расскажите, как читать газеты, как писать в газету.

ПАМЯТКА «КАК ЧИТАТЬ ГАЗЕТУ?»

1. Читай газету систематически. Она поможет тебе узнать о важных событиях, происходящих в мире, о жизни твоих сверстников в нашей стране и за рубежом.

2. Начинай чтение газеты с просмотра заглавий всех статей. Это поможет тебе выбрать нужный материал.

3. Читай каждую статью внимательно. Определи, что в ней главное, чему она учит.

4. Выписывай непонятные слова, узнавай их значение.

Собеседование по отдельным материалам.

Выясните у ребят, почему об этом факте написано в газете, бывают ли подобные ситуации у них в классе, дома и т. д. Как бы они поступили на месте «героя» (имея в виду как положительного, так и отрицательного персонажа публикации).

Что привлекло их в этой статье?

а) тема, фабула;

б) как написано (острый сюжет, образность языка, интересный герой, использование юмора, сатиры и т. д.)

Конкурс сочинений

Темы: «Моя газета», «Если бы редактором был я...», «Кого я считаю интересным человеком», «Герои газетных полос. Какие они?»

Летучка.

Ребята-критики оценивают газету в целом. Хотелось бы, чтобы они в своем выступлении ответили на следующие вопросы:

а) что нравится в газете, а что нет? почему?

б) какие материалы читают с большим интересом — написанные ребятами, журналистами, рабочими, инженерами, учителями?

в) нравятся ли повести, которые печатаются в газете? нужны ли они?

г) какие материалы нравятся больше читать — большие по объему или маленькие?

Обсудить с ребятами предложения по улучшению содержания и оформления газеты.

III. Формирование интереса к чтению газеты

1. «Путешествие по рубрике» — углубленное знакомство с материалами газеты, с героями той или иной рубрики. Например, можно пригласить в библиотеку людей, о которых рассказывалось под рубрикой «Твои герои, пятилетка», «Почта коммуниста» и т. п., организовать заочное путешествие по интересным адресам, названным газетой.

2. Библиотекари могут предложить ребятам сделать обзор по материалам газеты. Обзор может быть тематический и общий. Например: «Кто ты в своем отряде?», «Мы — юные ленинцы», «О чем говорит мир» и др.

3. Творческие дискуссии. Библиотекарь вместе с преподавателями литературы и русского языка, с классными руководителями собирают ребят, желающих участвовать в дискуссии. Темы для дискуссии лучше всего выбирать на моральную тему.

4. Читательские конференции — «Какой ты хочешь видеть газету?», «Герои газетных полос. Какие они?», «Как нам газета помогла», конференция юных книголюбов на тему «Что ты читаешь».

5. Блиц-конкурс «Кто лучше читает?» — проводится на следующий день после получения газеты. Библиотечный актив готовит 5—6 веселых, разнообразных вопросов:

— в 6-б классе III-й школы произошло «ЧП». Какое?

— вчера в Ленинграде открылась выставка рисунков... Где? и т. д.

Конкурс на 5—10 минут.

IV. Пропаганда газетных материалов

а) Создание при библиотеке клуба «Друзей газеты».

ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ КЛУБА ДРУЗЕЙ ГАЗЕТЫ

1. История твоей газеты. Знакомство с книгами «Тысяча искр», «Всегда готов!» Цель занятия — показать ребятам, что история газеты неразрывно связана с историей пионерской организации.

2. Газета — организатор, пропагандист и агитатор. Цель занятия — познакомить ребят с основными делами и начинаниями газеты. Привлечь их к участию в играх, операциях и конкурсах «Ленинских искр» (Разработка прилагается).

3. Как читать газеты? Цель занятия — научить ребят выбирать в газете интересующие их материалы, видеть главное, сравнивать газетные заметки и статьи с жизнью своего отряда,

дружину. В результате занятия можно выработать памятку «Как читать газету?» (Разработка прилагается).

4. Оформление стенда «Ленинские искры»—81». Цель занятия — привлечь внимание ребят к основным материалам газеты, обратить их внимание на проблемные материалы.

5. Как стать деткором? Практическое занятие. Цель занятия — научить ребят писать заметку в газету, рассказывать о самых интересных событиях своей жизни, откликаться на проблемные статьи.

6. Летучка. Цель занятия — научить ребят делать самостоятельно обзор газеты, осмысливать отдельные материалы, оценивать газету в целом; выяснить мнение ребят о рубриках газеты, о ее достоинствах и недостатках (Разработка прилагается).

7. Игра по станциям. (Листовка прилагается). Цель занятия — выяснить, насколько внимательно читают ребята газету, узнают ли что-то новое, умеют ли использовать материалы газет в своих отрядных делах.

8. Как делается газета? Цель занятия — познакомить ребят с процессом выпуска газеты, с работой сотрудников редакции и типографии.

9. Устный выпуск газеты. Цель занятия — пропаганда газеты в пионерской дружине, активизация подписки на пионерскую печать.

10. Выпуск стенной газеты. (Листовка прилагается). Цель занятия — научить правильно организовать работу редколлегии, познакомить ребят с жанрами материалов и видами стенных газет.

б) На базе районной библиотеки, силами клуба друзей газеты, можно провести для библиотечного актива района игру по станциям «Газетные страницы рассказывают».

Первая станция — «ЧТО? ГДЕ? КОГДА?»

Вторая станция — «У КАРТЫ СТРАНЫ И МИРА»

Третья станция — «ОБСУДИТЕ В ОТРЯДЕ»

Четвертая станция — «ПИШЕМ В РЕДАКЦИЮ»

Пятая станция — «МЫ ЛЮБИМ ИГРАТЬ»

Шестая станция — «БОЕВОЕ ПЕРО»

в) Из числа активистов клуба создается агитбригада, которая готовит «Устный выпуск газеты». Содержание может быть различное: либо страницы — это рубрики газеты, клубы, либо — тематические, т. е. слово имеют: книголюбы, астрономы, смекалистые, изобретатели и т. д.

г) Подбор материалов газеты для разных групп читателей — для штаба КС, пионерстроевцев, дружинной редколлегии, председателей советов отрядов. Можно завести специальные тематические папки, в которых собирается газетный материал по подготовке к датам красного календаря, папка по пропа-

ганде книжных новинок, любителям природы, подборка материалов на моральные темы и т. д. По этой же тематике можно оформить выставочные стенды и пополнять их постепенно новыми материалами.

д) Оформление стенда в библиотеке по пропаганде газеты. Примерные разделы:

1. Обсуди в отряде, в звене.
2. Давай поспорим.
3. А как ты считаешь?
4. Сегодня в мире.
5. Пятилетка шагает по стране.
6. Новости пионерской жизни.
7. Прочти, это интересно.
8. К датам красного календаря.
9. Участвуем в конкурсах, викторинах, играх.

е) Исходя из того, над какой темой работает библиотека, можно принять участие в различных играх, конкурсах, викторинах, которые проводит газета на своих страницах.

V. Пути взаимодействия редакции, библиотеки, школы, семьи в пропаганде пионерской газеты

а) На базе библиотеки для классных руководителей проводятся общие и тематические обзоры пионерской прессы, даются рекомендации, какие подборки материалов по той или иной тематике можно использовать в воспитательной работе. С классными руководителями младших классов проводятся занятия на тему:

- 1) Как научить школьника читать газету
- 2) Формы работы с пионерской газетой в отряде

б) Рекомендуются в библиотеке проводить родительские собрания. Примерная их тематика:

- 1) Как научить ребенка читать газеты (см. памятку)
- 2) Пионерская газета и ее помощь в воспитании ребенка
- 3) В чем выражается помощь родителей ребенка в выполнении заданий различных викторин, конкурсов, игр

4) Совместное чтение газетных материалов, их обсуждение.

Делая выводы из всего вышесказанного, можно констатировать следующее:

1. Процесс формирования потребности в чтении газеты должен быть педагогически управляемым и строго дифференцирован.

2. Центром этой работы должна стать библиотека, распространяя свое влияние на педагогический коллектив, пионерскую организацию, семью.

Соблюдение этих условий повысит эффективность использования детской газеты, как мощнейшее средство коммунистического воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ВОСПРИЯТИЯ

В изучении проблем, связанных с повышением эффективности рекомендательных библиографических материалов, наметилось три подхода: 1-й — книговедческий, учитывающий специфику библиографического жанра; 2-й — способы пропаганды библиографического пособия среди читателей и 3-й — функциональный.

Вместе с тем, уровень современных исследований в области библиографической науки столь высок, что проблему эффективности рекомендательной библиографии многие исследователи все чаще стремятся решать не только в методическом (практическом), но и в методико-теоретическом аспекте, стремясь подойти к раскрытию глубинных процессов теории и методики библиографии¹.

При исследовании эффективности рекомендательной библиографии необходимо, как отмечают современные исследователи учитывать «предрасположенность читателей к восприятию информации именно из библиографических источников», а также такие факторы, как активизация отношения читателей к этим источникам посредством пропаганды библиографических знаний и привлечения самих читателей к созданию пособий, специфика восприятия читателями различных форм характеристики литературы»².

70-е годы отмечены вниманием исследователей к познанию качественных социально-психологических закономерностей чтения — потребностей интересов, мотивов в их взаимосвязи и динамике³.

По материалам изучения эффективности пособий рекомендательной библиографии Г.Б.1 опубликовала сборник «Рекомендательная библиография в руководстве чтением» (М., 1975), где были выявлены некоторые аспекты восприятия библиографических материалов взрослыми читателями и молодежью.

Большинство работ, посвященных использованию библиографических пособий детьми, связаны с рекомендациями о методах пропаганды библиотечно-библиографических знаний школьниками и системе работы библиотеки со справочно-библиографическим фондом⁴.

Ранее эпизодически изучалось отношение читателей-детей лишь к конкретным библиографическим пособиям. Так были опробованы в детской аудитории такие новые жанры пособий, как путеводители «Что читать?» для школьников 5—6 и 7—8 классов и иллюстрированный тематический карточный каталог «Что нам читать?» для учащихся 2—3 классов.

Е. Н. Томашевой была предпринята попытка рассмотреть влияние библиографических пособий на чтение научно-популярной литературы по естественным и точным наукам³.

Изучение особенностей восприятия библиографических материалов юными читателями параллельно с изучением специфики библиографического жанра до сих пор не предпринималось.

Специфика восприятия библиографических пособий predetermined самим жанром, вторичным характером информации, заключенной в библиографических изданиях.

С возрастом и повышением уровня читательской культуры⁶ растет как внутренняя потребность в обращении к библиографическим источникам, так и понимание вторичного характера заключенной в них информации⁷.

По данным опроса библиотекарей-практиков читатели младшие подростки (4—5 классы) воспринимают библиографическое пособие как специфическую разновидность познавательной книги, которая может быть использована как книга для чтения, а для школьников среднего и старшего возраста характерен конкретно-деловой подход к библиографической литературе. Для читателей 6—8 классов справочное пособие — необходимый инструмент для разыскания литературы, а для библиотекаря — средство пропаганды книги и продвижения ее в читательскую среду.

Отсутствие работ, посвященных подобным экспериментам применительно к читателям-школьникам потребовало разработать специальную методику получения и обработки информации об отношении школьников разного возраста к библиографическим материалам.

В ходе сбора экспериментальных данных был использован метод многоступенчатой случайной выборки. Были поставлены задачи:

— попытаться определить спрос на библиографические пособия у читателей разного возраста;

— уточнить, учащиеся каких классов начинают пользоваться библиографическими пособиями самостоятельно;

— определить отношение читателей как к отдельным пособиям, так и к различным частям и элементам пособия.

Экспериментальная работа осуществлялась в 2 этапа: на 1-м — проводилась систематическая пропаганда библиографических пособий среди детей и руководителей их чтением (подготовительный этап); на 2-м — анкетирование, наблюдение, устные беседы, разыскания по указателям.

В качестве основных были взяты следующие принципы дифференциации читателей:

1. По их отношению к отдельным компонентам библиографического пособия: обложке, заглавию, аннотациям, иллюстративному материалу, тексту от составителя и т. д.

2. По их отношению к пособиям разных форм (пособиям больших и малых форм), к таким библиографическим типам, жанрам, как указатель, беседа, список и др.

3. По удовлетворенности читательского спроса на библиографические пособия конкретной тематики.

4. В зависимости от целевых установок при выборе книг с помощью библиографических пособий:

а) при удовлетворении конкретного читательского запроса;
б) при наличии неопределенных запросов и необходимости их выявления;

в) при возникновении интереса к теме или конкретной книге после просмотра библиографического пособия и т. д.

5. По степени активности самих читателей, уровню их читательской культуры.

В исследовании особенностей восприятия пособий применительно к каждой возрастной группе применялась своя методика.

Кроме документации, полученной от самих читателей разного возраста, опросных листов, анкет, записи бесед с читателями был проведен опрос руководителей чтением и выяснено их мнение о характере использования библиографических пособий детьми разного возраста, о популярности пособий определенных типов, об участии самих детей под руководством библиотекаря в подготовке и составлении различных рукописных рекомендательных пособий.

В эксперименте приняли участие библиотекари г. Архангельска, Ленинграда и Ленинградской области, Калининграда и области, г. Орла, г. Саратова и Саратовской области, г. Ирбита Свердловской области, г. Тольятти Куйбышевской области: Б. Г. Кузнецова, М. Л. Васюкова, И. А. Строкова, Е. И. Спицына, Н. И. Ерошкина, Т. А. Линчанская, С. И. Кулакова, Н. С. Подковка и др.

С целью уточнения отбора книг для тематического иллюстрированного каталога «Что нам читать?» в 1970—75 гг. был проведен опрос по первому выпуску каталога, включавшего темы: «В. И. Ленин», «О жизни замечательных коммунистов», «Октябрьская революция и гражданская война», «Великая Отечественная война».

В 1975—1978 гг. проводилась работа по пропаганде каталога среди учителей, родителей, детей, уточнялись особенности чтения по отдельным тематическим циклам.

В 1978 году Л. К. Новикова — одна из участниц опроса по первому выпуску каталога «Что нам читать?», проведенного в Архангельской областной детской библиотеке, продолжила в г. Орле работу по пропаганде каталога среди читателей младшего возраста, описав ее в специальном выпуске Информационного бюллетеня — «Работа с тематическим иллюстрированным каталогом «Что нам читать?» среди учащихся 2—3-х клас-

сов в детском отделе Кромской ЦБС (Орел, 1978. Машинопись).

Данные опроса, а также мнения библиотекарей свидетельствуют, что составители каталога, особенно его первых выпусков (1968 и 1974 гг.) учли интерес читателей к личности В. И. Ленина. Опрос показал, что современные школьники хорошо знают литературу о жизни и деятельности вождя и любят ее читать. При сравнении круга книг, прочитанных читателями 1—5 классов о В. И. Ленине, была определена перспектива чтения прежде всего для читателей 1—2 классов, но иногда даже для некоторых пятиклассников, у которых по каким-либо причинам наблюдались пробелы в чтении книг конкретной тематики.

Анализ опроса по тематическому циклу книг, посвященных В. И. Ленину, свидетельствует, что с возрастом растет и становится глубже интерес к личности вождя революции, к Ленину — человеку и государственному деятелю. Читатели разных классов (от 1 до 5) хотели бы прочесть «о всей жизни Ленина» (4 класс, м., «Ирбит»), о Ленине и революции (5 класс, м., Архангельск). Они проявляют устойчивый интерес к различным периодам жизни Ильича: «Как жил и работал В. И. Ленин в Горках» (3 класс, д.), к жизни Ленина с 1903 по 1924 год (5 класс, д.), «как он жил после революции» (2 класс, д.). Пятиклассница из Саратова пишет: «Очень хочу почитать о последних годах жизни В. И. Ленина», а третьеклассница из Архангельска хочет «знать, в кого попала третья пуля Фанни Каплан». О работе В. И. Ленина в эмиграции, в Разливе, в ссылке («что он делал в ссылке», «Ленин в Сибири») хотели бы знать современные дети. Их интересует «как Владимир Ильич проводил свободное время» (3 класс, м., Ирбит), «Как Ленин встречался с детьми» (4 класс, д., Архангельск), другие прочли бы книги, посвященные теме «Ленин и природа» (5 класс, д., Архангельск). «Я люблю читать книги о Ленине. Все новые книги о Ленине я обязательно прочту», — пишет школьница 2 класса из Саратова. И пожалуй всех читателей объединяет одно — знать, что завещал стране, а значит и пионерам Ленин.

К числу проблем, заслуживающих внимания, относится выявление качественных показателей, свидетельствующих о влиянии библиографических пособий на самостоятельный выбор литературы.

Для получения данных о динамике самостоятельного обращения к библиографическим пособиям были взяты в качестве показателей: возраст читателя (класс), пол, частота использования библиографических материалов при выборе книг в библиотеке, наличие справочников дома, отношение к оформлению пособий, пожелания к тематике новых библиографических пособий.

Необходимо признать, что самостоятельный спрос на библиографические материалы зависит от степени активности самих

читателей, от комплекса усилий, в которых работает библиотека, от творческого подхода к библиографической пропаганде руководителя чтения, от личных склонностей и интересов читателя. Наблюдения практиков показывают, что «охотнее пользуются указателями те ребята, которые имеют ярко выраженный интерес к какой-либо определенной теме или жанру литературы»⁸.

Читатели всех возрастных групп отдают предпочтение иллюстрированным библиографическим пособиям и среди различных типов и жанров — указателям и тематическим пособиям малых форм. Большинство читателей чаще обращаются к пособиям небольшого объема — аннотированным спискам, беседам, листовкам. Наибольшим спросом пользуются те указатели, которые систематически пропагандируются библиотекарем и отбор литературы в которых соответствует фонду библиотеки.

При ответе на вопрос «Читатели какого возраста наиболее успешно пользуются при выборе книг библиографическими пособиями?» библиотекари назвали школьников 13—14 лет. Самостоятельный выбор книг по указателям наблюдается и среди читателей 4—5 классов, но им нужна помощь библиотекаря. Дети этого возраста и даже самые младшие читатели проявляют интерес к прикнижным спискам и часто спрашивают литературу, о которой они узнали из книг⁹.

По наблюдениям руководителей чтением ученики младших классов сначала рассматривают иллюстрации и обращают внимание на оформление пособия («Книга о книгах для детей», каталог «Что нам читать?» и др.), и лишь потом читают заголовок и сам текст пособия. Школьники среднего и старшего возраста проявляют устойчивый интерес к таким составным частям пособия, как предисловие, аннотация и др. На их спрос влияют: тема пособия, ее соответствие идеалам читателя, его настроению.

При сравнении использования библиографических пособий мальчиками и девочками следует отметить большую активность мальчиков: они чаще обращаются к энциклопедиям, справочникам указателям, рекомендательным спискам.

Правда такое соотношение относится только к читателям 6-го класса, но все — и девочки, и мальчики, — при выборе книг отдают предпочтение совету библиотекаря и лишь изредка, «иногда», «случайно» обращаются к указателям.

В 7 классе картина меняется — большинство читателей часто и «систематически просматривают библиографические пособия».

Многие читатели 5—7 классов помогают библиотеке в составлении различных списков, картотек, альбомов, пишут отзывы о книгах, аннотации на карточках для списков рекомендуемых книг, альбомов отзывов на книги.

Читатели обращаются к указателям с различными целями: школьники 6—7 классов отбирают для чтения книги о пионерах и пионерской работе для занятий по географии и химии,

берут книги по темам «Великий Октябрь», «Великая Отечественная война», «для работы с октябрятами» и «для души» и т. д.

Внимание читателей всех возрастных групп привлекают пособия удачно названные («Новые горизонты», «Мы живем на планете Земля», «Из глубины веков» и др.). Дети сразу обращают внимание на яркую обложку и цветные иллюстрации («В стране интересных уроков», «Приглашение к открытиям», «Книга о книгах для детей», «Будь готов»).

Школьники 5—7 классов хотели бы получить «побольше указателей о приключениях», о растениях, о животных, о пионерской работе, о космосе, «указатели по новым сказкам», «книги древних и средних веков», «указатели по истории и географии», «указатель, в котором был бы список детской литературы от первых книг до наших дней» и т. д.

Некоторые читатели подсказывают даже названия пособий, которые они хотели бы иметь в будущем: «Физика в твоей повседневной жизни», «Ты живешь, вокруг тебя природа», «Умеешь ли ты охранять природу?» и др.

К числу неудачных указателей все заполнявшие анкеты отнесли пособия, в которых отсутствуют аннотации, либо мало иллюстраций, или воспроизводятся черно-белые рисунки. «В этом указателе одни названия книг, без содержания. Невозможно узнать, интересна или нет эта книга», — пишет ученик 6 класса из Ленинграда об указателе «Что читать детям» (М., 1970). Правда, это пособие, хотя и обращено к руководителю чтением, все же повсеместно используется и читателями 5—8 классов.

Данные опросов и анкет показывают, что современные школьники получают информацию о книгах, которые представляют для них интерес, также и из других книг, из радио- и телепередач, из газет и журналов. Так, к примеру, в книге Л. Разгона «Шестая станция» читатель почерпнул сведения о книге В. Морозовой «Рассказы о Землячке», из книги А. Шалимова «Пульс земли» о сборнике «Глобус» и «Каплях девонского дождя» Р. Баландина, в трилогии А. Беляева «Старая крепость» — о книгах С. Баруздина и т. д.

Читатели — участники анкетного опроса отмечали отдельные негативные стороны при выполнении замысла библиографа — составителя пособия. На вопрос: «Какие указатели кажутся Вам неудачными и почему?», — ученик 6 класса из Саратова назвал «За страницами Вашего учебника», «Предметов много, а книг мало».

«Мне не понравился указатель «Почему не надо верить в бога». Нет ни одной иллюстрации», — пишет другой шестиклассник.

Подведем некоторые итоги.

В анкетах и детей и руководителей чтением наряду с вниманием к теме пособия, отбору интересных новых книг, большое

место отводится иллюстрации — как важному компоненту библиографического пособия. Рисунок важен особенно для читателей малочитающих — в этом единодушны библиотекари. Иллюстрация в указателе дает своеобразную паузу в чтении, момент для обдумывания, для выбора книги.

Структура мотивов обращения к библиографическим пособиям может быть рассмотрена как типобразующий признак при дифференциации читателей.

Изучение восприятия литературы разных видов и жанров предполагает знание их природы (функциональных признаков), характера взаимосвязей с другими видами и типами литературы, знание закономерностей их типобразования.

Вторичная природа информации, заключенной в библиографических источниках, создает дополнительные трудности в познании их восприятия читателями-детьми.

Опираясь на выводы, полученные на основе читательских мнений, можно развить принцип целесообразности при выборе библиографических типов и жанров для читателей конкретных возрастных групп.

Специфика возраста диктует особенности пропаганды библиографических материалов в библиотеке.

Задача библиотекаря заключается в том, чтобы содействовать, по выражению Ю. С. Зубова, формированию «библиографического мышления» или способности «читателя к особому рода представлениям — образам, воссоздающим в сознании специфические объекты (источники информации) на основании характерных сведений о них».

Такие элементы книги, как «заглавие произведения, другие данные титульного листа, прикнижная аннотация, оглавление... помогают читателю сконструировать образ книги до ее прочтения и, таким образом, определить степень ее соответствия своим ожиданиям»¹⁰.

Особое значение приобретает планомерная работа по воспитанию библиотечно-библиографической грамотности среди школьников младшего, среднего и старшего возраста. Не случайно в Постановлении ЦК КПСС «О повышении роли библиотек в коммунистическом воспитании трудящихся и научно-техническом прогрессе» (1974) и в Отчетном докладе ЦК КПСС XXV съезду КПСС подчеркивалась настоятельная необходимость прививать умение самостоятельно пополнять знания и ориентироваться в системе научной и политической информации.

Разработка системы в пропаганде библиографических пособий детям становится сегодня неперенным условием успешной работы детской библиотеки. Типовые варианты бесед о книге и библиотеке, о способах самостоятельного выбора книг, в том числе и с помощью библиографических пособий, разработаны

в методических рекомендациях ГБЛ, ГРДБ, Ленинградской ЦГДБ Горьковской и других областных детских библиотек-страны.

Наблюдения за чтением школьников разного возраста показали, что постепенность и систематичность в обучении библиографическому языку особенно важна при переходе из одной возрастной группы в другую.

Само обучение школьников основам библиотечно-библиографической грамотности помогает изучать процесс обращения читателей к библиографическим материалам, выявлять такие качественные показатели пособия, как его оптимальность, удобство структуры, доступность изложения, соответствие запросам детей определенного возраста и т. д.

В работе по пропаганде библиографических знаний среди школьников необходимо четкое взаимодействие всех отделов детской библиотеки по информированию читателей о пособиях, поступивших в библиотеку.

Обучение читателей-школьников основам библиографии позволяет использовать рекомендательные и информационные пособия как средство управления читательской деятельностью, а изучение восприятия детьми различных библиографических материалов дает материал для решения комплексных проблем, связанных с процессом чтения, формированием круга чтения школьников разного возраста, а также системы пособий разных типов и жанров, отвечающих потребностям и запросам детей разных возрастных групп.

В задачу библиотеки и школы входит привитие учащимся разных классов определенной системы навыков работы с пособиями разных типов.

Особенно ответственна работа с начинающими читать. Для младших школьников во всех библиотеках успешно проводятся экскурсии в библиотеку, беседы о книге и ее элементах, о художниках-иллюстраторах, т. е. осуществляется общее знакомство с книгой и библиотекой. И лишь после этого предварительного этапа начинается работа по ознакомлению читателей 1—3 классов с каталогом «Что нам читать», энциклопедией «Что такое, кто такой?» и другой библиографической и справочной литературой для этой возрастной группы.

Учащиеся 4—5 классов знакомятся не только с элементами книги, справочным аппаратом библиотеки, но ведут разыскания по указателям, каталогам, картотекам.

Школьники 6—8 классов учатся различать виды литературного произведения, разновидности справочной литературы, типы библиографических пособий, обучаются умению писать аннотации, рефераты.

Данные опроса библиотекарей свидетельствуют, что работа с библиографическими материалами, а значит и их восприятие — это прежде всего труд, требующий от читателя целенаправленного внимания. Нередко поиск нужных книг, сведений, фактов

заставляет читателя преодолевать определенный психологический барьер, прежде чем первая удача подготовит почву для дальнейшего успешного ориентирования в системе справочных изданий.

Восприятие библиографического текста предполагает наличие у читателя таких качеств, как собранность, четкость, умение мыслить отвлеченно, знание структурных особенностей текстов библиографических пособий разного типа, их отдельных компонентов.

Рекомендательные пособия сегодня становятся одним из действенных средств активного воспитательно-образовательного воздействия на личность читателя-школьника. Как свидетельствует современная методика коммунистической пропаганды, «наибольший воспитательный эффект дает индивидуальная работа»¹¹.

Изучение данных анкетного опроса библиотекарей, а также мнений самих детей-читателей показывает, что обращение школьников к библиографическим пособиям определенного жанра находится в прямой зависимости от степени подготовленности самих читателей и уровня их читательской культуры. На основании анкет можно прогнозировать развитие читательских запросов и создать необходимые предпосылки для повышения эффективности библиографической пропаганды и действенности библиографических пособий.

Отношение читателей к библиографическим материалам может быть одним из критериев построения типологии в рекомендательной библиографии для юных читателей.

Усовершенствование действующих рекомендаций, разработанных ведущими библиотеками страны, должно идти по линии наилучшего использования существующей системы справочно-библиографического обеспечения читателей-школьников. Необходим акцент на те методические приемы, с помощью которых реализуется проблемное обучение.

Закреплять поисковые ассоциации помогает унифицированный способ оформления серийных справочных изданий, использование определенных символов — рисунков, раскрывающих темы пособия и позволяющих читателю самостоятельно и быстро ориентироваться в пособии.

Вместе с тем и составитель пособия и его пропагандист — библиотекарь должны обратить особое внимание на факторы, снижающие эффект использования пособия читателем: отсутствие рекомендуемых книг в фондах библиотек, нечеткий читательский адрес, недостаточное использование многообразных методических приемов, способствующих возникновению и укреплению интереса читателя к определенной теме.

Наиболее результативными методами выявления отношения читателей к библиографическим пособиям следует признать опрос, индивидуальные беседы, игры, конкурсы (для читателей 2—3 классов); устный опрос и заполнение анкет со слов читателя

библиотекарем (для читателей I класса); анкетирование, индивидуальные беседы, практикумы по работе с библиографической и справочной книгой (для школьников среднего и старшего возраста).

Дальнейшее изучение спроса на библиографические пособия у читателей разных возрастных групп, предпосылок, содействующих умению самостоятельно пользоваться библиографической литературой, выявление типологических особенностей самих библиографических материалов и их соотносительности с потребностями и запросами читателей-школьников позволит расширить воспитательные и познавательные возможности библиографии, обращенной к юным читателям, и сделает ее важным фактором в формировании личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Барсук А. И., Коршунов О. П. Советское библиографоведение: состояние проблемы, перспективы. М., 1977; Коршунов О. П. Проблемы общей теории библиографии. М., 1975; Фомина Е. Н. Разработка научных основ рекомендательной библиографии — условие ее эффективности. — Сов. библиографоведение, 1977, № 6, с. 89—103; Барсук А. И. Библиографоведение в системе книговедческих дисциплин. М., 1975 и др.

² Вохрышева М. Г. Об эффективности рекомендательной библиографии. — Сов. библиогр., 1977, № 3, с. 98.

³ Чубарьян О. С. Человек и книга. М., 1978; Ванеев А. Н. Развитие библиотечной мысли в СССР. Л., 1976; Руководство чтением детей в библиотеке. 3-е перераб. и доп. изд. /Под ред. Н. Н. Житомировой. М., 1976; Книга и чтение в жизни небольших городов. М., 1973; Актуальные проблемы чтения современных школьников. Л., 1977 и др.

⁴ Томашева Е. Н., Хлюпина Л. А., Бабикова А. Г., Казакова А. И. Система работы детской библиотеки по использованию рекомендательных библиографических пособий. — В кн.: Актуальные проблемы чтения современных школьников. Л., 1977, с. 140—155; Коноплева М. Д. Энциклопедическую книгу — младшим школьникам. — В кн.: В помощь детским и школьным библиотекам. М., 1978, с. 33—41 и др.

⁵ См.: Психолого-педагогические проблемы научно-популярной литературы. (Тезисы научн. конференции). Л., 1973, с. 48—50.

⁶ См.: Трубников С. А. Культура чтения как критерий общей типологии читателей. — Сов. библиотечковед., 1980, № 1, с. 28—38.

⁷ По мнению Г. Р. Дрюбина уровень читательской культуры — важный фактор, влияющий в целом на развитие типологии книги в целом и ее отдельных видов в частности. — См.: Книга, 1975, сб. 22, с. 58.

⁸ Червакова В. М. Культуру чтения — детям. — В кн.: В помощь детским и школьным библиотекам 1973. М., 1972, с. 66.

⁹ Попова Е. П. Прикнижные библиографические материалы в книге для детей и их роль в руководстве чтением. — В кн.: В помощь детским и школьным библиотекам. 1973. М., 1972, с. 66.

¹⁰ Зубов Ю. С. Библиография и художественное развитие личности. М., 1979, с. 31.

¹¹ Коммунистическая пропаганда М., 1974, с. 55.

ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА ЧТЕНИЕМ ИЛЛЮСТРИРОВАННОЙ КНИГИ

Освещенная вековыми традициями, отшлифованная кропотливым трудом многих талантливых мастеров, книга сегодня представляет своеобразное, сложное явление художественной культуры. Она всегда расценивалась как величайшее творение человеческого гения, шедевр техники, средство информации и передачи знаний. В ней привыкли видеть основу духовной культуры, ничем незаменимое средство «связи» между людьми, эмоционального и умственного развития человека, формирования личности. И совершенно не привыкли за всем этим видеть саму книгу, искусство, существующее столетия. Действительно, на уровне обыденного сознания книга понимается как литературное произведение и как его «вместилище», определенного рода материальная ценность и ценность духовная.

Подобным образом отношение к книге сложилось и в специальных сферах. Когда, например, решаются проблемы руководства чтением в библиотеке, внимание теоретиков и практиков ограничивается, главным образом, определением путей приобщения читателей к литературному произведению и совершенно упускается тот момент, что восприятие и осознание читаемого происходит в процессе перелистывания страниц, осязания материального блока книги, углубления в книжное пространство, рассматривания отдельных элементов книжного ансамбля (иллюстраций, например).

В теории и практике искусства книги затрагиваются, как правило, только вопросы оформления и дальше стилистического единства в пределах «графического ряда или конструктивной целостности полиграфических элементов расхождения не идут».

В результате, книга рассматривается только с точки зрения литературного текста, либо как средство для прочтения этого текста. Задача, на наш взгляд, состоит в том, чтобы уметь подойти к ней как к целостному организму, искусству, которому нужен свой талантливый читатель-зритель, в неменьшей степени чем музыке слушатель, а живописи — зритель.

Только в этом случае вероятно наиболее полная реализация духовных богатств, заключенных в книге, и соответственно возможностей, предоставляемых ею в плане художественного воздействия на читателя.

К настоящему времени в искусствоведении сложилось мнение о том, что книга по своей художественной природе близка искусству архитектуры. «И здание строится для жилья, для практического применения, — писал выдающийся мастер и теоретик книги В. А. Фаворский, — но тем не менее становится искусством, а вернее, не тем не менее, а тем более», так же и книга, «так как

в книге и в архитектуре функция не мешает, а помогает, дает стимул для пространственно-пластического оформления»².

Подобную точку зрения разделял и один из крупнейших современных зодчих Ле Корбюзье. В своем знаменитом «Модульоре» он писал: «Внутренняя организация книги не менее сложна, чем организация архитектурного комплекса, поскольку в мире полиграфии приходится объединять не менее разнохарактерные ряды, чем в архитектуре — ряды отвлеченной мысли, образов и их графического воплощения на книжных страницах». Причем, очень важно, отмечал Корбюзье, что в современной тиражируемой книге восприятие текста невольно идет строго последовательно от одной страницы к другой, а развитие мысли сложно, многопланово и, скорее всего, экспозиционно, где каждая вещь подчинена своему листу, воспринимается последовательно, но в то же время не теряет своего визуального единства со всем окружающим.

Своеобразно эту связь видят и писатели. Так в «Соборе Парижской богородицы» Виктора Гюго есть интересная с данной точки зрения глава — «Вот это убьет то», которая повествует о соперничестве двух способов письма — в камне и на бумаге, где под «этим» подразумевается книга, а под «тем» памятники зодчества. В данном случае Гюго выражает свое понимание города, в частности смотрит на здания как на книги, вписанные человеком в пространство.

• Как и архитектура, книга является производным синтеза разных искусств. Причем понимание синтеза как «гармоничного союза равноправных участников» — литературы, графики, полиграфического искусства, — каждый из которых вносит свой вклад в создание образа книги, упрощает проблему. Принципиальная особенность этого явления в «единстве и противоречии духовного и материального созидания», в возможности образования на основе этих начал «новой синтетической структуры», функционирующего целого в органичном единстве предмета и образа»⁴. Следовательно, мы имеем дело уже не с конкретным литературным текстом или средством для его прочтения, а скорее «пластическим выражением литературного произведения», новой художественной реальностью, функционирующей по своим внутренним законам.

Подобное понимание книги требует, с одной стороны, выявления общих подходов к ее восприятию как целостности, т. е. разработки «модели» комплексного освоения книги, с другой, способности тонко чувствовать словесное и изобразительное искусство, соответственно довольно высокого уровня литературно-художественного развития читателя.

Книга как пространственно-временная организация, способная комплексно воздействовать на сознание и чувства человека, формируя одновременно возможности глубокого освоения им словесного и изобразительного искусства, не нашла в полной мере

своего отражения в библиотечной практике. То есть вопрос о руководстве чтением самой иллюстрированной книгой фактически еще не ставился. Речь преимущественно шла об использовании отдельных ее элементов в процессе работы с читателями.

Если, к примеру, поднимался вопрос, нацеливающий на необходимость рассмотрения книги как искусства, то, как правило, он полностью сводился к распространившемуся мнению о том, что успех искусства книги решает иллюстрация. Книжная же форма, как предполагалось при этом, только передает, «трансформирует» диалог художника и писателя, не принимая в нем ни малейшего участия.

Так по существующей программе библиотечно-библиографических занятий со школьниками 4-х — 8-х классов⁵ специально отводятся уроки, посвященные работе с книгой. Проведение их предусмотрено в четвертом и седьмом классе по двум темам — элементы книги и иллюстрации в книге.

Целью занятия на тему «элементы книги» в четвертом классе является развитие способностей быстро ориентироваться в книге при ее выборе. Учащиеся узнают что такое аннотация, оглавление, предисловие и т. д. Проведение урока на ту же тему в седьмом классе предполагает пополнение знаний новыми сведениями (о переводчике, переизданиях) и терминами (серия, форзац, фронтиспис).

Налицо, таким образом, фактически полное отсутствие разграничений между элементами справочного аппарата и элементами оформления книги, не говоря уже о том, что знакомство с понятиями форзац, переплет, формат издания происходит на уровне терминологии.

В качестве одного из книжных элементов рассматривается и иллюстрация. Причем, в четвертом классе ребята получают представления о ее типах и знакомятся с работами некоторых художников детской книги. В седьмом — они получают сведения об особенностях иллюстрирования различных видов литературы (научной, научно-популярной), ролью иллюстратора в художественной книжке, особенностями творческой манеры отдельных художников.

Несомненно, эти данные очень важны уже потому, что расширяют представление читателя об отдельных книжных элементах. Но в то же время разбирать отдельные элементы, не создавая представления о книге в целом, равносильно тому, чтобы разглядывать отдельные кирпичики и не видеть при этом всего сооружения. Все элементы к тому же рассматриваются фактически только с позиций их «полезности» функционального утилитарного назначения и совершенно не освещается назначение художественное.

Более серьезное осмысление в библиотечной практике получила работа с художественной иллюстрацией, которая рассматривается, как правило, в двух аспектах —

в качестве средства приобщения к изобразительному искусству и более глубокого освоения литературного произведения.

Возможность использования книжной иллюстрации в плане развития читателя средствами изобразительного искусства сравнительно прочно утвердилось благодаря данным некоторых современных социологических исследований, в результате которых сложилось представление о рисунке, как о первоначальном звене в цепочке эстетического воспитания, приобретающего форму: книжная иллюстрация — репродукция в альбоме — музейный подлинник. А один из крупнейших специалистов в области детской книжной иллюстрации, профессор Франтишек Холешовский сказал по этому поводу: «Если раньше иллюстрации лишь украшали книгу и сопровождали ее текст, то сегодня они связывают ее с изобразительным искусством и вводят в мир изобразительного искусства так же, как текст книги вводит в мир литературы»⁶.

В то же время нередко отмечается еще одно немаловажное обстоятельство — существование некой «обратной связи» — привлечение к книге через иллюстрацию. «Имеется в виду не только то, что из двух изданий романа предпочитают красиво оформленное. Речь о более глубоком влиянии художника, о его внутренней связи с читателем»⁷. Характерно, что эти направления получили свое отражение и в библиотечной практике.

Так методики работы с художественной иллюстрацией, предложенные библиотекарями В. Н. Довжиковой и Г. О. Векслер, в большей степени способствовали развитию творческого начала детей, прививали им интерес к изобразительному искусству, давали основы графической грамотности. В опыте работы В. Н. Довжиковой⁸ особенного внимания заслуживает сама методика ее проведения. Автору удалось найти оригинальный способ организации занятий в форме библиотечных уроков, которые велись не учителем или библиотекарем, а старшеклассниками, являющимися в свою очередь слушателями факультета «Изобразительное искусство и детская книга». Такие занятия предполагали знакомство с искусством детской книги и младших школьников, и старшеклассников, одновременно развивая творческие способности и тех, и других.

Атмосфера творчества факультативных занятий переносилась в детскую аудиторию. Знакомясь с художниками, обладающими яркой манерой исполнения, на сравнении которых наиболее наглядно воспринимались характерные особенности каждого, малыши не просто прослушивали сведения о художнике, но и активно участвовали в освоении материала.

К примеру, на уроке по Сутееву ребят просили с помощью мимики передать различные эмоциональные состояния одного из главных героев его рисунков Пифа. Им предлагали сделать лицо сердитым, веселым, плаксивым, удивленным. В результате чего у маленького зрителя складывалось представление не просто

об особенностях творческой манеры художника, так как ребята, глядя друг на друга, видели мимику, характерную для разных душевных состояний и быстро разбирались в том, как Сутеев несколькими штрихами делает лица героев такими выразительными, но и появляется интерес к искусству рисунка вообще, более глубокое понимание увиденного. Элементы творчества присутствовали и на заключительном этапе, — ребята играли в игру «как-будто» — «как-будто Пахомов», «как-будто Чарушин», «как-будто Сутеев», где должны были изобразить героя наиболее типичного для данного художника. Последнее занятие в году носило, как правило, характер массового праздника — это сутеевская елка в первом классе, утренник Чарушина — во втором, утренник Пахомова в третьем и т. д.

Достоинства данной методики несомненны, а приемы, направленные на пробуждение и развитие творчества маленьких зрителей так же как и умение заинтересовать детской иллюстрацией разные возрастные группы читателей — настоящая находка автора. В то же время нельзя не отметить, что работа велась преимущественно с книжным рисунком, как станковым произведением, следовательно, стиралась специфика этого искусства, разрушался книжный организм.

Не менее интересный вариант работы в этом направлении представлен методикой Г. О. Векслер⁹. Она считает, что дать «толчок» эстетическому развитию, привить основы графической грамотности ребенку можно, воспитывая у него умение вглядываться в рисунок, формируя хорошую зрительную память, наблюдательность, способность воспринимать особенности цветовой гаммы. Без воспитания этих качеств всякая дальнейшая работа, по мнению автора, теряет смысл. Поэтому основную особенность такой работы она видит в анализе иллюстраций, построенном по принципу постепенного усложнения.

Сначала ребенок должен научиться видеть на рисунке все, что есть, научиться управлять своим вниманием. Затем библиотекарь выясняет понимание читателем изображаемого действия, умение определить главное действующее лицо рисунка, после чего читатель переходит к определению психологического состояния героя. Результатом такого анализа, считает Г. О. Векслер, является развитие у ребенка способности обосновать свои суждения. Несомненно, эта методика представляет ценность в том смысле, что она дает маленькому читателю определенные навыки работы с рисунком, развивает умение анализировать изображаемую ситуацию, чувствовать цвет. Здесь уже есть попытка наметить пути к взаимосвязи иллюстрации и текста, так как в процессе беседы нередко поднимаются вопросы о роли иллюстрации в воспроизведении прочитанного, значении дополнений, внесенных художником для восприятия текста и т. д. Тем не менее цель ограничивается привитием основ графической грамотности, которые явятся отправным

моментом в полноценном восприятии изобразительного искусства в целом. Но пути к этому полноценному восприятию искусства автором не определяются. Вопрос для чего ребенку нужно уметь анализировать рисунок, выявлять композицию, видеть его в деталях, по существу остается открытым.

Более сложное направление в работе с книжной иллюстрацией было в свое время предложено Н. Жаворонковой¹⁰, которая видела основную цель такой деятельности в том, чтобы помочь детям через рисунок ярче почувствовать и глубже понять содержание книги, раскрыть роль и значение в ней иллюстрации, выявить взаимосвязь между художником и писателем. Осуществить такую цель, по мнению автора, было бы возможно опираясь на постепенное усложнение анализа иллюстрации и сопоставляя разные иллюстративные серии к одному произведению.

Этот вариант работы также был ориентирован на творческие возможности детей, их литературное развитие. Начинается он с задания «прочитать книгу» по иллюстрациям, то есть догадаться по рисункам о содержании произведения. Цель его показать ребятам связь иллюстрации с текстом, научить их внимательно рассматривать рисунки в книге, так как «всегда интересно сверить свои догадки с содержанием произведения», оценить выразительность иллюстрации.

После того, как мысли и фантазия детей пробуждены, начиналась работа над конкретной иллюстрацией. В процессе анализа рисунка ребята пытались объяснить насколько совпадают литературные образы с образами, созданными художником, определить насколько рисунки передают то, что задумано писателем.

Окончательно же разобраться в мастерстве художника помогало сравнение иллюстраций. При чем сравнивались иллюстрации не только разных художников к одному произведению, но и рисунки самих ребят, выполненные на эту же тему. Такой прием давал возможность, с одной стороны, более тонко уловить особенности творческой манеры художника, а с другой, способствует формированию конкретного представления о сложности передачи литературного образа средствами пластического искусства.

Дальнейшая же работа предполагала переход от понимания прекрасного в искусстве к пониманию прекрасного в жизни. Внимание детей переключалось на сопоставление иллюстраций с жизненными картинками. Автор считает, что внимательно рассматривая рисунки, ребенок привыкает смотреть на мир глазами художника, начинает и в окружающей жизни видеть то, что не замечал раньше.

Методика, разработанная Н. Жаворонковой,— это целая система эстетического воспитания средствами книжной графики. Но, рассматривая иллюстрацию главным образом в качестве средства анализа литературного текста, нередко остаются без

внимания особенности ее воздействия как пластического искусства.

В этом смысле еще более интересна методика З. Арсеньевой¹¹, в которой проблема единства эстетического восприятия книги и талантливого ее прочтения поднимается в качестве одной из центральных. Правильно прочитанная и тонко воспринятая иллюстрация, считает автор, ключ к пониманию текста, его глубинного, образного содержания. Поэтому, в целом работа строится на основе метода сравнения иллюстративных серий к одному и тому же произведению. Так как различная интерпретация влечет и соответственно разное прочтение книги. Так, к примеру, если «Красная шапочка» в иллюстрациях Г. Доре выглядит как страшная, давящая на психику история, то совершенно иную жизнерадостную, оптимистическую окраску приобретает в иллюстрациях Э. Булатова и О. Васильева. Иными словами, одно и то же произведение может быть решено в разном эмоциональном ключе, что в свою очередь обуславливает совершенно иное его восприятие.

Нужно сказать, что метод сопоставления довольно распространен и находит отражение фактически во всех методиках работы с книжным рисунком. Особенность данной методической разработки состоит в комплексном сопоставлении: иллюстрация с иллюстрацией, иллюстрации с текстом. К тому же автор рассматривает книжный рисунок не только как средство выявления творческой манеры художника, роль, которую ему отводит большинство исследователей, но и как в своем роде универсальный метод, позволяющий более глубоко проникнуть в мир художественных образов произведения, показать, что характер иллюстрации определяется тем, как художник прочел текст, что иллюстрация способствует восприятию одной и той же сцены в разном эмоциональном ключе, познакомить с творчеством разных художников. Иными словами, данный метод позволяет решить целый ряд сложных задач, каждой из которых нередко посвящались методические разработки. В процессе такой работы развивается зрительная память, осваивается главное в творческом почерке каждого из художников, углубляется восприятие литературы. И хотя решить все проблемы, возникающие в процессе работы с художественной иллюстрацией, опираясь только на метод сравнения иллюстративных серий невозможно, тем не менее автором был предложен довольно интересный путь от иллюстрации к осмыслению текста.

Нет смысла оспаривать преимущества того или иного направления. Эффективность их несомненна, тем более, что оба они органично вытекают из особенностей художественной природы иллюстрации, которая, являясь разновидностью графики, воспитывает интерес к изобразительному искусству, а как производное от литературного произведения способствует более полному раскрытию ее содержания. Но нельзя не отметить

и тот факт, что несмотря на всю плодотворность этих направлений, они в своих крайних проявлениях сводятся к «разъятию» образной природы книжной иллюстрации, используя в ней преимущественно литературное или графическое начало и не принимая во внимание возможности воздействия иллюстрации как синтеза этих начал, некоего сплава литературных образов и их графического видения художником.

Кроме того, какой бы разнообразной ни была форма работы с иллюстрацией, это прежде всего рассмотрение одного из элементов книжного организма, что в известной степени ведет к его разрушению и препятствует реализации возможностей в ней заключенных, в плане художественного воздействия на читателя.

Исходя из художественной природы книги, а также принимая во внимание методические приемы, сложившиеся в практике библиотек, нами была предпринята попытка разработать «модель» комплексного освоения книги. В основе «модели» лежало определение книги, данное В. А. Фаворским как «вещи», составляющей часть нашего пространства и одновременно замкнутого в ней «внутреннего мира». В соответствии с этим положением книжная целостность рассматривалась на двух основных уровнях — «архитектоническом» и «литературно-графическом», составляющим аналитический этап разработки «модели».

На «архитектоническом» уровне поднимались вопросы композиционно-конструктивной организации книги, связанные с материально-пространственным ее построением, ролью отдельных книжных элементов в передаче «внутреннего мира» (создается представление о книге как материально-пространственной целостности «вещи»).

На «литературно-графическом» уровне поднималась проблема взаимосвязь литературного и графического произведений, составляющая понятие «внутреннего мира» книги. На данном уровне книжная целостность рассматривается на нескольких «срезах»:

- интонационным,
- художественно-образном,
- идейно-тематическом,
- жанровом и языковом,

каждый из которых соответствует возможным областям соприкосновения словесного и графического искусств, что дает представление о реальных путях воплощения взаимосвязи в книге, моментах, отражающих этот «внутренний мир».

Условно выделенные уровни «аналитического» этапа «модели» представляют собой «архитектонический» и «литературно-графический» «ансамбли», которые, диалектически взаимодействуя друг с другом, образуют то, что называется целостным образом книги, новой художественной реальностью.

Основная задача следующего, «синтетического» этапа направлена на выяснение и осознание моментов, связывающих

данные «ансамбли» в единое целое. Это «пространство», «время», «ритм», «стиль», которые, по мнению В. А. Фаворского, создают образное представление о мировоззрении писателя и художника, целостном предметно-пространственном построении книги.

Как и любая другая, модель комплексного освоения книги опирается на самые общие закономерности художественной природы книги и потому дает лишь самые общие подходы к созданию методической системы. В работе с разными книгами и разными возрастными группами читателей модель конкретизируется. Поэтому «уровни» и «срезы» не могут определяться чисто умозрительно, а должны быть органично связаны с особенностями каждой конкретной книги и всякий раз получать новую наполняемость.

Если рассматривать возможности такой деятельности в пределах существующей программы, можно было бы использовать два часа, отведенные ею для этой цели, следующим образом. По имеющейся программе библиотечно-библиографических занятий, цель первого урока, посвященного книге, познакомить учащихся с ее основными элементами. Думается, что данная задача будет решена лишь в том случае, если читатель получит определенные представления не просто о каждом элементе в отдельности, но и почувствует их во взаимодействии (данное занятие может быть посвящено рассмотрению книги на «архитектоническом уровне» модели).

Для этого очень важно уметь провести читателя по книге как по зданию, сосредоточив его внимание преимущественно не на утилитарных функциях, а особенностях художественного исполнения каждого из элементов в их единстве. В данном случае, своеобразным методическим пособием могут послужить работы В. А. Фаворского, в которых каждый элемент книги рассматривается как часть целого сооружения. Начиная с оформления переплета как входа в книгу: форзаца, определяющего ее колористическое единство, титульного листа как второй стеклянной двери, сквозь которую просматривается вся анфилада последующих шмуцтитулов, спусковых полос, правых страниц, заставок и концовок и кончая соответствием шрифта характеру иллюстраций, определяет художественную функцию каждого из элементов, особенности их воздействия на читателя в процессе чтения, роль в передаче настроения, общей атмосферы произведения.

В процессе проведения такого рода работы у школьников должно сложиться определенное представление о книге как о единстве связанных между собой элементов. Но это только книга — «здание», книга — «вещь». Целостным организмом она становится благодаря взаимосвязи литературного текста и иллюстраций.

Рассмотрение особенностей взаимосвязи литературного произведения и иллюстрации (т. е. литературно-графический уровень «модели») должно, как нам кажется, определить тематику следующего занятия. Кроме того, ставя во главу угла проблему взаимосвязи слова и изображения, мы одновременно поднимаем и ряд вопросов, которым было посвящено второе занятие программы — знакомство с иллюстрацией, ее ролью в книге, художниками-иллюстраторами и т. д. Это занятие является более сложным, т. к. в процессе его проведения необходимо выработать у читателя отношение к литературному произведению и иллюстративной серии не только как к видам искусства, но и средствам более глубокого понимания каждого из них, научить видеть одно искусство как бы сквозь призму другого.

Для выявления особенностей осознания литературно-графических образов во взаимосвязи и их воздействия на процесс чтения и восприятия иллюстративной серии нами была проведена экспериментальная работа. Основная ее часть осуществлялась в форме факультативных занятий с учащимися девятых классов 133 школы Красногвардейского района Ленинграда.

Весь курс занятий строился в соответствии со школьной программой изучения литературы, что создавало благоприятные условия сопоставления работы экспериментальной и контрольной групп. За основу была взята русская классическая литература XIX века в иллюстрациях русских и советских художников. Темы занятий делились на циклы, соответствующие трем основным этапам работы факультатива. Первый цикл давал общее представление об особенностях словесного и графического искусства, творчестве художника и писателя. Он был необходим прежде всего для осознания каждого из искусств в их взаимосвязи, а для этого необходимо определить не только общность искусств, но и видовые различия между ними, а значит и возможные связи и пересечения, которыми стимулируется сам процесс развития искусства.

Второй цикл представлял собой ряд тем, раскрытие которых преследовало в качестве основной задачи осознание учащимися особенностей взаимосвязи разных видов искусства в процессе работы над литературным произведением в оформлении лучших художников-иллюстраторов своего времени.

Третий этап работы предусматривал умение учащихся самостоятельно проанализировать особенности графической интерпретации текста в разных иллюстративных сериях, выявить серию рисунков, на их взгляд, наиболее соответствующую произведению, уловить особенности стиля писателя и художника, эмоциональной атмосферы произведения и т. д.

Каждому из этапов работы соответствовали задания трех типов. Задание первого типа носило характер анкеты, которая выявляла отношение учащихся к книжной иллюстрации и к чтению русской классической литературы. Задание второго типа выясняло

возможности самостоятельного постижения читателями особенностей их взаимосвязи, умение самостоятельно пройти путь от внешних данных к осмыслению сущности явления. Это задание носило форму вопросов к произведению Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в иллюстрациях Д. А. Шмарина и предлагалось вначале второго этапа работы, т. е. непосредственно после того, как ребята в общих чертах познакомились с особенностями словесного и графического искусств, но не имели представления о конкретном ее воплощении в книге. Задание третьего типа было предложено выполнить в форме сочинений по заранее заданным вопросам к роману Л. Н. Толстого «Война и мир» в иллюстрациях Д. А. Шмарина.

Вопросы третьего задания по своей направленности были того же плана, как и на предыдущем этапе, но давались в более усложненной форме, рассчитанной на глубокое понимание особенностей словесного и графического произведений, т. е. задание третьего типа явилось своего рода контрольным по отношению к заданию второго типа, что собственно и дало возможность почувствовать все изменения, которые произошли за время проведения занятий.

Например: Вопрос из задания № 2 — Попробуйте объяснить, почему до совершения преступления и даже в момент его художник изображает лицо Раскольникова, а впоследствии дает образ только силуэтно? Оправдано ли это психологически? Вопрос приблизительно такого же плана из задания № 3 — Почему художник создавая образ Наташи буквально выписывает ее лицо, а портретная характеристика князя Андрея практически отсутствует?

По своему содержанию они были в основном нацелены на развитие в читателе способности видеть одно искусство с позиций другого, понять особенности отражения жизни одним из них через осознание другого.

Чтобы ответить на них читатель должен иметь определенное представление о главной «движущей силе» образа, его внутренней пружине. К примеру, отвечая на вопрос к произведению Л. Н. Толстого, читатель должен хорошо представлять, что главное в Наташе — ее душа, малейшие ее движения, тончайшая духовная работа. А для художника лицо — зеркало души. Поэтому как бы приближая героиню к зрителю, передавая сложные по своему колориту оттенки ее эмоционального состояния, художник не просто создает внешне обворожительный, поэтический образ, а стремится раскрыть его сущность, глубину внутреннего мира Наташи и соответственно сконцентрировать на этом внимание читателя, наделяя его «внутренним зрением».

Совершенно иное — князь Андрей: эмоции, чувства не главное в раскрытии его сущности. Основное в нем — сложная умственная работа, постоянные размышления о жизни, поиски ее смысла. Соответственно и образ героя получает иную трактовку

в рисунках художника. Мы действительно почти не видим его лица, внешний облик героя все время куда-то ускользает, выдвигая на передний план фон рисунка — дуб в Отрадном, небо Аустерлица и т. д. Данный прием позволяет художнику дать почувствовать, что сейчас нам не столь важно видеть какой князь Андрей, сколько понять, что с ним происходит, представить ход его мыслей в этот момент, почувствовать мучительную противоречивость его размышлений, ощутить, что вне этой атмосферы напряженной умственной работы героя нет героя.

Вопрос может быть обращен непосредственно к образу героя — как вы считаете, почему, создавая образ князя Андрея, художник выбирает для иллюстрации именно эти моменты?

Или, например, звучать так:

— Какой момент, который мог бы, на ваш взгляд, открыть в герое новую грань, упущен художником?

— Соответствует ли графическая трактовка сцены ранения князя Андрея в битве при Аустерлице той эмоциональной и нравственной нагрузке, которую она несет в произведении. Как бы вы изобразили эту сцену? Или какой из наиболее ярких моментов произведения остался «незамеченным» художником и как вы думаете почему?

Вопрос может быть задан к книге в целом или отдельным ее элементам:

— Какую роль, по-вашему, в данном издании выполняет суперобложка?

— Можно ли назвать эту книгу (имеется в виду издание) искусством? Попробуйте охарактеризовать издание в целом и выделить какие виды искусства составляют понятие «искусство книги»?

Вопрос может быть обращен не только к конкретному лицу или моменту произведения, но и носить несколько абстрактный характер. К примеру: — Какую психологическую нагрузку выполняет в произведении и иллюстративной серии образ города. Какой смысл, по-вашему, вкладывается в понятие «Петербург Достоевского»? Знакомы ли вы с другими художниками, в иллюстрациях которых эта тема нашла бы наиболее сильное свое выражение? и т. д.

Какой бы ни была форма постановки вопроса, нам кажется, что такое направление в работе, нацеливающее на глубокое понимание особенностей решения определенных жизненных проблем писателем и художником способствует, прежде всего выработке собственного мнения читателя на данный предмет. Оно может совпадать или не совпадать с позицией писателя или художника, но будет в значительной степени обогащено литературными или графическими образами, которые в своем единстве должны являться своеобразной основой в творчестве читателя, его литературно-художественном развитии средствами книги.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Подобедова О. И. О природе книжной иллюстрации. М., 1973.
- ² Фаворский В. А. О графике как об искусстве.— В сб.: Искусство книги. Вып. 2. М., 1961.
- ³ Корбюзье об искусстве книги.— В сб.: Искусство книги, М., 1965—1966.
- ⁴ Мурина Е. Функции синтеза.— Декоративное искусство, 1972, № 4.
- ⁵ Библиотечно-библиографические знания — школьникам. М., 1977.
- ⁶ Роль Д. Бьенале иллюстраций Братислава.— Мередианы. Бюллетень Словацкой литературы, № 3. Братислава, 1980.
- ⁷ Михайлова И. Художник читает книгу.— Библиотекарь, 1980, № 8.
- ⁸ Довжикова В. Они любят художников.— Народное образование, 1972, № 2.
- ⁹ Векслер О. Г. Роль иллюстраций в руководстве чтением. Л., 1974.
- ¹⁰ В помощь детским и школьным библиотекам, 1962, с. 93—102.
- ¹¹ Арсеньева З. О чем говорит иллюстрация.— Библиотекарь, 1973, № 10.

Е. Н. ТОМАШЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ КРУГА ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ — АКТУАЛЬНАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Результаты современных социологических и библиотековедческих исследований типологии читателей детских библиотек, а также некоторые итоги исследовательской работы кафедры детской литературы ЛГИК по изучению типологии чтения школьниками различных видов литературы позволяют утверждать, что процессы библиотечного и библиографического обслуживания в современной детской библиотеке довольно тесно взаимосвязаны, поэтому наиболее целесообразный путь исследования какой-либо проблемы — ее комплексное изучение.

Изучая сложную, остроактуальную и на первый взгляд сугубо библиотековедческую проблему — типологию читателей различных видов литературы, — коллектив исследователей кафедры столкнулся с тем, что она самым тесным образом переплетается с проблемами библиографическими: отбором книг для читателей-детей разных возрастных групп, определением тематики чтения этих групп, разработкой круга чтения читателей и другими.

В ходе работы вырисовывается очередное перспективное направление деятельности коллектива исследователей, связанное с изучением проблем формирования круга чтения школьников.

Формирование круга чтения школьников — давно назревшая актуальная теоретическая и практическая проблема библиотечной работы с детьми. Она лежит на стыке разных наук — философии, социологии, социальной психологии, библиографоведения, библиотековедения, информатики, педагогики, книговедения, литературоведения. Не случайно она была названа в числе первоочередных на научной конференции 1972 года, посвященной

развитию библиографической науки¹, в работах подытоживающего характера².

О важности теоретической разработки этой проблемы свидетельствуют высказывания известных советских библиографоведов, отмечающих, с одной стороны, растущее значение рекомендательно-библиографической информации в выборе тематики и направленности массового чтения³, с другой — неуправляемость системы рекомендательных библиографических пособий, ее энтропию⁴, что ведет к неуправляемости репертуаром чтения. Необходимость обращения к этой проблеме диктует практика библиотечной работы с детьми, так как тематическая и жанровая односторонность чтения многих читателей-школьников продолжает оставаться тревожным симптомом.

Кроме того, в условиях сокращения издательской деятельности центров рекомендательной библиографии детской литературы и заметного уменьшения выпуска библиографических пособий по детской литературе в последние годы, особенно остро встал вопрос о создании системы библиографических пособий, содержащей емкую и компактную информацию о многообразии детской литературы, формирующей запросы читателей и углубляющей их интересы⁵.

Выявление типов читателей определенных видов литературы и изучение особенностей их чтения даст возможность научно подойти к разработке оптимальных кругов чтения для каждой читательской группы.

Сегодня уже сделаны первые шаги на пути к теоретической разработке проблемы «круг чтения». Об этом свидетельствует, например, появление первых диссертационных исследований⁶, выход в свет тома трудов Государственной библиотеки СССР им. В. И. Ленина «Проблемы круга чтения молодежи»⁷, отдельных работ, где эта проблема затрагивается прямо или косвенно⁸.

Подходы к изучению проблемы «круг чтения» осуществляются с разных сторон. Одним из таких шагов является разработка тематико-типологического состава фондов ЦБС, в которой приняли участие крупнейшие библиотеки страны, в том числе Государственная республиканская детская библиотека РСФСР⁹.

Следует отметить как положительный момент то обстоятельство, что исследователи проблемы «круг чтения» пытаются идти не путем абстрактного теоретизирования, а связать ее изучение с важнейшими вопросами практической деятельности библиотек — с обеспеченностью литературой отдельных отраслей знания, с содержательной структурой рекомендательных библиографических пособий, с отбором литературы для детского чтения. Круг чтения рассматривается в этих работах как постоянно развивающееся, динамичное явление. Намечился системный подход к формированию круга чтения отдельных групп читателей, например, молодежи.

Однако необходимо заметить, что проблема круга чтения чаще всего рассматривается исследователями лишь в одном ключе — в связи с самообразовательной деятельностью читателей, хотя системный подход предполагает исследование и других ее сторон, касающихся использования чтения и как средства образовательной деятельности, и как средства, способствующего общему развитию личности.

Изучение круга чтения школьников с позиций самообразовательной деятельности имеет свою специфику, обусловленную возрастными, психологическими, физиологическими особенностями читателей. Если процесс самообразования взрослого читателя основывается на базе среднего образования, то самообразование читателя-школьника идет параллельно с получением этого образования и часто не только как дополнение к нему, а значительно шире, ведь содержание детской литературы и интересов и запросов читателей шире, чем содержание школьных предметов. На это обстоятельство пока еще мало обращают внимание исследователи.

Сложность разработки проблемы «круг чтения школьника» в ее комплексности. Не случайно представители самых разных наук, областей деятельности, профессий (ученые-педагоги и педагоги-практики, писатели, литературные критики, издатели, библиографоведы и библиотековеды, библиотекари и библиографы и другие) считают ее первоочередной в своей области деятельности¹⁰.

Формирование круга чтения детей считают важной задачей библиотечной практики О. Ф. Хузе¹¹, И. И. Ганицкая¹², А. Дулатова¹³, связывая ее прежде всего с проблемами руководства чтением и изучения читателей. Л. А. Виролайнен, рассматривая данную проблему также в плане совершенствования руководства чтением, считает, что решать ее надо библиографическими методами¹⁴.

Исследуя круг чтения для учащихся четвертых классов в помощь изучению предметов школьной программы, сотрудники Государственной республиканской детской библиотеки РСФСР пришли к выводу, что проблему «круг чтения школьника» необходимо решать в тесном контакте библиотеки с семьей и школой¹⁵.

И. Е. Баренбаум считает, что изучением круга чтения отдельных лиц и социальных слоев должна заниматься особая наука — «читателеведение»¹⁶. Г. И. Позднякова в отношении читателей-детей называет такой наукой педагогику детского чтения¹⁷.

Каким же образом объединить и активизировать усилия всех специалистов, понимающих важность данной проблемы?

Прежде всего необходимо вспомнить высказывание известного советского библиотековеда О. С. Чубарьяна о том, что главенствующая роль в объединении усилий представителей смежных

наук при разработке проблемы «Круг чтения» принадлежит советскому библиографоведению, рекомендательной библиографии, «которая рассматривается в общей системе библиотечно-библиографических исследований как комплексная проблема, решаемая на базе интеграции со смежными науками — библиотековедением, педагогикой, психологией, социологией»¹⁸.

Для подхода к решению проблемы библиографоведение располагает сегодня большим практическим опытом развития библиографии, педагогической и библиотечной науки за шестьдесят с лишним лет советской власти и в дореволюционный период. Неоценимым источником является для исследователей теоретическое наследие советских библиографоведов, педагогов, библиотечковедов.

Известный советский библиографовед Е. И. Рыскин, радуя за четкое разграничение функций и задач руководства чтением, с одной стороны, и рекомендательной библиографии — с другой, наметил круг основных задач и проблем рекомендательной библиографии: изучение состава чтения, системы чтения, культуры чтения¹⁹. По существу это — перспективы разработки отдельных аспектов проблемы «круг чтения».

Существенные дополнения к этим аспектам можно внести, изучая теоретические труды О. П. Коршунова. Рассматривая специфику рекомендательной библиографии и проблемы ее изучения, он обращает внимание на важность и необходимость изучения, в первую очередь, литературной основы, что имеет важное принципиальное значение и для исследователей проблемы круга чтения школьника²⁰.

Сегодня теоретическая разработка этой проблемы уже немыслима без осмысления и анализа исторического опыта развития русского и советского библиографоведения, без привлечения и использования достижений смежных наук.

К сожалению, на этом пути исследователя-библиографоведа ждет немало препятствий, так как отдельные вопросы в смежных науках, важные для данной проблемы, часто оказываются недостаточно разработанными. Например, в марксистско-ленинской философии — критерии эстетических вкусов и идеалов, в социальной психологии — психические механизмы воздействия, оптимальные признаки и величины для эффективной организации пропаганды, в информатике — понятие «информационные потребности» и методика их выявления, в книговедении — принципы соотносительной оценки произведений печати, в библиотековедении — соотношение идеального и реального типов читателей и т. д.

В самом библиографоведении, как отмечает видный советский библиографовед М. В. Машкова, слабо разработаны такие важные для изучения поставленной проблемы аспекты, как история советской библиографии, эволюция библиографических форм и методов, проблемы отбора литературы²¹.

Как видим, проблема «круг чтения» перерастает в актуальную проблему советской науки в целом.

Целью библиографоведения является: уточнение понятия «круг чтения школьника»; разработка методологических основ формирования круга чтения школьников; выявление и изучение факторов, влияющих на его формирование, принципов его построения; изучение литературного потока и потребностей читателей для разработки содержания и структуры чтения разных читательских групп по наиболее актуальным вопросам в обществе развитого социализма, определение перспектив чтения; разработка критериев отбора материала для детского чтения; определение путей формирования круга чтения советского школьника в условиях совместной библиографической деятельности библиотек и каналов массовой информации.

Последний момент является особенно важным, так как самый идеальный круг чтения только тогда будет действенным, когда усилиями библиотек и других учреждений пропаганды он будет активно внедряться в жизнь, в сердца и умы подрастающего поколения. Здесь проблема «круг чтения» тесно смыкается с проблемами информационно-библиографической деятельности, а также с различными аспектами воспитания культуры чтения.

В советском библиографоведении пока отсутствует однозначное и достаточно емкое определение понятия «круг чтения», «круг чтения школьника».

В учебнике по библиографии детской литературы для вузов²², отмечается, что в круг чтения школьников входят книги разной тематики, для разного возраста, «взрослые» и детские, всегда отвечающие задачам коммунистического воспитания. Как видим, теоретическая формулировка понятия отсутствует, а само оно трактуется в самом общем виде.

Попытки дать более обстоятельное и полное определение понятия «круг чтения» мы находим в «Словаре библиотечных терминов»²³ у Е. И. Шамурина²⁴, в «Положении о системе пособий рекомендательной библиографии»²⁵.

Отметим двойственность понятия «круг чтения» в этих основополагающих документах. С одной стороны, под кругом чтения здесь понимается совокупность произведений печати, отражающая «направление чтения различных читательских групп», определяющая «перспективы чтения той или иной читательской группы по наиболее значимым вопросам в обществе развитого социализма»²³. С другой стороны под кругом чтения понимается тип библиографического пособия в помощь всестороннему развитию читателей²³⁻²³ или совокупность таких пособий²⁶. При этом Е. И. Шамурин отождествляет круг чтения с планом чтения, а план чтения — с рекомендательным указателем, а в «Положении...» круг чтения рассматривается как одна из «больших форм» библиографии, которая дает возможность всестороннего

освещения темы и намечает широкие перспективы систематического чтения.

В государственном стандарте «Библиография. Термины и определения» 1977 года мы уже не находим среди основных типов рекомендательных библиографических пособий круга чтения, хотя в библиографоведении и практической библиографической деятельности двойственность понятия «круг чтения» сохраняется.

Выход «Словаря библиотечных терминов», к сожалению, не ликвидировал терминологическую разногласицу. Наряду с приведенными толкованиями термина бытуют и другие, нередко употребляемые как синонимы понятия «круг чтения»: состав чтения, ядро чтения, основное ядро литературы, репертуар чтения, свод лучшей литературы, ассортимент чтения, диапазон чтения, модель чтения, реальное и желаемое чтение, тезаурус чтения и т. д. Вероятно, это происходит оттого, что формулировка понятия «круг чтения» дана в слишком обобщенном виде в «Словаре библиотечных терминов».

Важное уточнение в формулировку понятия «круг чтения» внесла Б. А. Смирнова, подчеркнув, что круг чтения должен представлять собой «совокупность книг, чтение которых призвано составить этап духовного развития индивида»²⁷. Это уточнение очень важно для библиографии детской литературы, так как оно более четко акцентирует социальную роль круга чтения, ориентируя на учет возрастных особенностей читателей-школьников.

В энциклопедическом словаре «Книговедение» находим определение круга чтения, уточненное в соответствии с задачами рекомендательной библиографии в обществе развитого социализма: «Круг чтения — совокупность произведений печати, отражающая основные интересы и потребности в чтении определенной читательской группы...»²⁸.

Данное в словаре определение учитывает некоторые важные выводы теоретических статей по этому вопросу, в частности, предложения Б. А. Смирновой о социальной и исторической обусловленности круга чтения.

Вместе с тем в словаре сохранена двойственность понятия «круг чтения», которым также определяется и тип библиографического пособия.

Считаем, что должна быть выработана единая формулировка понятия «круг чтения», в которой круг чтения школьников был бы представлен не одним типом библиографического пособия, а системой пособий разных типов.

Нами принято следующее рабочее определение понятия «круг чтения школьника»:

«Круг чтения школьника — совокупность принципиально отбираемых и рекомендуемых произведений и изданий (предназначенных для детей, а также вошедших или могущих войти в их чтение, отражающих интересы и потребности читателей разного возраста и доступных им по содержанию), чтение

которых призвано составить этап духовного развития ребенка определенного возраста и способствовать в конечном итоге, формированию личности коммунистического типа.

В основе формирования круга чтения лежит марксистско-ленинское учение о гармоничном и всестороннем развитии человека. Круг чтения отражает актуальные социальные и духовные потребности личности (общие, частные и единичные) в обществе развитого социализма, способствует формированию, расширению и углублению интересов школьников на разных этапах их читательского развития, помогает каждому читателю определить перспективу в чтении. В этом случае его можно рассматривать не только применительно к читателю конкретной возрастной группы, но и применительно к целому поколению таких читателей (в конкретных временных границах, с учетом обновления круга чтения каждые 5—7 лет).

Формой реального воспроизведения круга чтения в библиографической деятельности детских библиотек является система рекомендательных библиографических пособий.

Важными методологическими основами формирования круга чтения школьников являются общие принципы диалектико-материалистического мышления: принцип системности, историзма, рассмотрения любого явления как продукта противоборствующих начал; отдельные положения марксистско-ленинской философии: учение о коммунистическом идеале и всестороннем развитии личности, а также тезис о комплексном подходе к воспитанию в обществе развитого социализма, марксистско-ленинское учение о классовом характере культуры и двух культурах в каждой нации, о взаимоотношениях интересов личности и общества; психолого-педагогические принципы обучения (развивающего, воспитывающего обучения, сознательного усвоения знаний, систематичности, последовательности, доступности, наглядности)²⁹ и воспитания подрастающей личности (принципы творческой активности и самостоятельности, целостности и единства воспитательного процесса, сочетание индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей, параллельного действия)³⁰

В последние годы наблюдается повышение теоретического уровня библиографоведческих исследований, стремление поставить их на прочную философскую основу. Работы С. А. Трубникова, Ю. А. Зубова, Л. Ю. Румановой, выполненные в этом ключе, могут быть использованы при изучении отдельных аспектов проблемы «круг чтения школьника». Однако в целом следует отметить, что в использовании положений марксистско-ленинской философии применительно к данной проблеме делаются пока лишь первые шаги.

Важное методологическое значение для определения содержания круга чтения читателя-школьника имеет марксистско-ленинское учение о всестороннем развитии личности и тезис о комплексном подходе к воспитанию в обществе развитого

социализма. Под всесторонним развитием личности следует понимать не простое овладение суммой различных знаний, а, как сказал вице-президент Академии наук СССР, академик А. М. Румянцев, «прежде всего повышение уровня интеллектуально-теоретического и художественно-эмоционального развития каждого человека, иначе говоря, высокую степень его интеллигентности»³¹.

В современных условиях приобретает особую важность проблема разработки содержательной структуры круга чтения школьников. В связи с этим представляют интерес мысли В. А. Сухомлинского об отборе литературы для школьников, положенные им в основу создания «Золотой библиотеки отрочества»³². Важно также учесть результаты социологических исследований чтения школьников, фиксирующие, например, особенности в чтении сельских школьников³³, мальчиков и девочек³⁴. Последнее обстоятельство отмечают и психологи. «Среднестатистического подростка реально не существует,— пишет И. С. Кон.— Прежде всего, все возрастные характеристики имеют смысл только в соотнесении с полом. Разговоры о подростке без учета того, мальчик он или девочка, бессмысленны»³⁵.

Однобокий подход к реализации принципа всестороннего подхода к воспитанию личности в практической деятельности детских библиотек привел к тому, что в течение десятилетий половые различия в чтении детей не учитывались при разработке программ их чтения, в руководстве чтением. Теоретическое осмысление данной проблемы, изучение материалов социологических исследований, зарубежного опыта является сегодня принципиально важным для правильного подхода к формированию круга чтения школьников.

Важнейшими принципами формирования круга чтения школьников, вытекающими из психолого-педагогических принципов обучения и воспитания, являются принципы развития, целостности, концентричности, доступности, комплексности, параллельного действия и другие. Теоретической основой при разработке этих принципов применительно к кругу чтения школьников и исходной основой могут служить работы Ю. С. Зубова, Б. А. Смирновой, Е. Н. Фоминой, Е. И. Рыскина, О. С. Чубарьяна, Л. Ю. Румановой.

Одной из тем комплексного исследования кафедры детской литературы ЛГИК в 1981—85 гг. является тема «Формирование круга чтения подростков (4—8 кл.) в условиях библиотечно-библиографической деятельности детских библиотек»³⁶. Исследование ограничено циклом естественных наук, что конечно же не означает ограничения чтения школьников лишь данным разделом. Вопрос о соотношении естественно-научной литературы с другими видами литературы в круге чтения школьников

является самостоятельной темой и в данном исследовании не изучается.

Целью исследования является моделирование круга чтения школьников-подростков в области естественных наук и его внедрение в библиотечно-библиографическую деятельность детских библиотек.

В ходе исследования должны получить проверку и подтверждение следующие положения:

— формирование круга чтения школьников — управляемый процесс, через который можно влиять на формирование личности подростка как будущего члена коммунистического общества;

— круг чтения — динамичное, развивающееся явление, учитывающее в свою очередь динамику развития читателя-школьника;

— в различных видах библиотечно-библиографической деятельности детской библиотеки заложены богатые возможности для практического внедрения круга чтения, однако они могут и должны совершенствоваться за счет изучения и использования в библиотечной практике специфичных методов пропаганды книги, используемых в каналах массовой информации и координации деятельности библиотек и средств массовой информации, за счет использования в библиографической работе с детьми некоторых методов информатики (например, фактографических картотек), за счет изучения и лучшего знания библиотекарями специфики естественно-научной литературы и ее чтения подростками.

Можно выделить несколько главных направлений данного исследования:

— определение методологических основ, факторов, принципов формирования круга чтения;

— изучение информационного потока естественно-научной литературы и информационных потребностей читателей детских библиотек в этой области для разработки содержательной, целевой читательской структуры круга чтения подростков в области естественных наук;

— разработка круга вопросов, связанных с внедрением различных вариантов кругов чтения в библиотечно-библиографическую деятельность детской библиотеки с координацией деятельности детских библиотек и каналов массовой информации;

— организационная деятельность детских библиотек, связанная с поведением исследования, повышением квалификации кадров, обобщением опыта работы, внедрением результатов исследования;

— издательская деятельность (путеводитель «Окно в мир» для учащихся 4—6 классов по естественно-научной литературе, цикл отраслевых указателей с различными вариантами программ чтения для учащихся 6—8 классов.

Основные задачи исследования: создание различных вариантов кругов чтения для разных групп читателей по разделу «Естественные науки», совершенствование системы рекомендательных библиографических пособий по естественным наукам для читателей-подростков, повышение научного уровня работы библиотек—участниц исследования.

В связи с моральным устареванием научно-популярной литературы, естественно, круги чтения должны периодически (раз в 5—6 лет) пересматриваться. Задачей исследования является не только составление конкретных кругов чтения сегодняшних читателей, но и определение принципиальных подходов к составлению таких кругов в дальнейшем.

В исследовании впервые ведется широкое обследование потока детской литературы и литературы, вошедшей в круг детского чтения по циклу естественных наук, а также информационных потребностей подростков. Впервые исследование ведется вглубь одной отрасли в соответствии с новыми таблицами классификации для детских библиотек. Приближенность к школьному обучению дает возможность вести работу в тесной связи с классной и внеклассной работой школ и внешкольных учреждений, использовать специалистов, в первую очередь учителей, в экспертной оценке детской литературы.

Особенностью исследования является активное изучение всеми участниками теоретических материалов по теме исследования в процессе производственной учебы.



В данной статье затронуты лишь некоторые аспекты, связанные с проблемой изучения круга чтения школьников, которая представляется давно назревшей и требующей углубленной теоретической и практической разработки.

Ее библиографоведческое решение, на наш взгляд, тесно связано с необходимостью усилить теоретические исследования в этой области, повысить общественную значимость и совершенствовать средства рекомендательного библиографирования детской литературы во всех сферах информационной деятельности, с проблемой дальнейшего совершенствования системы рекомендательных библиографических пособий по детской литературе, с повышением научного уровня работы детских библиотек.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ордина Г. П. Современные проблемы рекомендательной библиографии. (Науч. конференция).— Сов. библиогр., 1972, № 5, с. 75.

Смирнова Б. А. Общие проблемы теории и истории рекомендательной библиографии в советском библиографоведении (1959—1975). Обзор литературы.— В кн.: Рекомендательная библиография в системе пропаганды

книги в СССР. Вып. 15. Некоторые вопросы теории и практики рекомендательной библиографии. М., 1977, с. 20; Смирнова Б. А., Соловьева Н. Н. Рекомендательная библиография на службе культурной революции.— Сов. библиогр., 1967, № 3, с. 161; Чубарьян О. С. Рекомендательная библиография и руководство чтением.— Сов. библиогр., 1966, № 2, с. 26—28.

³ Смирнова Б. А. Указ. соч., с. 31.

⁴ Барсук А. И., Коршунов О. П. Советское библиографоведение: состояние, проблемы, перспективы. М., 1977, с. 63—71.

⁵ Новичкова Н. Ф. О системе библиографических пособий для детей и подростков.— Сов. библиогр., 1983, № 1, с. 9—18.

⁶ Азарова В. А. Формирование круга чтения будущего молодого рабочего в процессе подготовки его в профессионально-техническом училище. На опыте работы библиотек с учащимися ПТУ и по материалам конкретно-социологических исследований: Автореф. Дис. канд. пед. наук.— М., 1977.— 24 с.— В надзаг.: Моск. гос. ин-т культуры.

⁷ Проблемы круга чтения молодежи. Рекомендательная библиография в системе пропаганды книги в СССР: Сб. науч. трудов.— М., 1978.— 124 с.— В надзаг.: Гос. б-ка СССР им. В. И. Ленина. Отд. рек. библиографии.

⁸ Круг чтения советского читателя рабочего: Метод. рекомендации активистам о-ва книголюб. изучающим интересы читателей /Добр. о-во любителей книги БССР. Сост. Л. И. Петровичева.— Минск, 1977.— 27 с.: Теория и практика формирования книжного ядра библиотечного фонда: Сб. науч. трудов /Гос. публ. б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина.— Л., 1980, с. 61—208; Трофимова Е. Ф. Конгенитальность литературного героя и читателя-подростка 12—13 лет. (К проблеме формирования круга чтения).— В кн.: Материалы IV Всесоюзной научно-теоретической конференции аспирантов вузов НИИ Министерства культуры СССР. Тбилиси, 1978, с. 631—635; Фомина Е. Н. Ориентировать молодежь на системное овладение естественнонаучными знаниями.— Сов. библиогр., 1979, № 2, с. 9—18 и др.

⁹ Тематико-типологическое планирование фондов ЦБС: Метод. рекомендации.— М., 1982.— 103 с. /Гос. б-ка СССР им. В. И. Ленина. Науч.-метод. отдел.

¹⁰ Михалков С. Литература в коммунистическом воспитании юного поколения, в деятельности средней школы и ПТУ: Докл. на VI Всесоюз. съезде писателей СССР.— Дет. лит., 1976, № 11, с. 18; Кондаков М. И.— Там же, с. 31; Мотышов И.— Там же, с. 39; Боронцкий И. Где работать им тогда, чем заниматься? — Дет. лит., 1979, № 12, с. 74; Медведева Н. Б. Направления научных исследований в области библиотечной работы с детьми.— Библиотеки СССР, 1970, вып. 46, с. 71—81; Беленькая Л. И. О некоторых проблемах изучения детского чтения на современном этапе.— Сов. библиотековедение, 1975, № 4, с. 59; Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения. М., 1977, с. 4.

¹¹ Хузе О. Ф. Актуальные проблемы руководства чтением детей. (По результатам исследования «Книга и чтение в жизни небольших городов»).— В кн.: В помощь детским и школьным библиотекам. 1975 год. М., 1975, с. 42—48.

¹² Ганицкая И. И. Задачи воспитательной работы детских библиотек в свете решений XXV съезда КПСС.— Там же, 1977 год. М., 1977, с. 9.

¹³ Дулатова А. Лучшие книги — каждому школьнику.— Библиотекарь, 1968, № 6, с. 39—43.

¹⁴ Виралайнен Л. А. Нужны круги чтения.— Библиотекарь, 1968, № 1, с. 48—49.

¹⁵ Отбор круга книг для учащихся 4-х классов в помощь изучению предметов школьной программы и эффективность его использования: Программа исследования /ГРДБ РСФСР. М., 1973.— 34 с.— Отпеч. на ротат.

¹⁶ Баренбаум И. Е. История читателя как социологическая и книговедческая проблема.— В кн.: История русского читателя. Вып. 1. Л., 1973, с. 5—19.

¹⁷ Позднякова Г. И. Роль выдающихся деятелей КПСС в развитии детской литературы и ее теории.— В кн.: О литературе для детей. Вып. 21. Л., 1977, с. 9.

¹⁸ Чубарьян О. С. Указ. соч., с. 26.

¹⁹ Рыскин Е. И. Вопросы чтения художественной литературы и рекомендательная библиография.— В кн.: Рыскин Е. И. Очерки теории и методики литературной библиографии. М., 1965, с. 96—114.

²⁰ Коршунов О. П. Книга — библиография — читатель. К вопросу о целевом и читательском назначении рекомендательных библиографических пособий.— Сов. библиогр., 1968, № 1, с. 21.

²¹ Машкова М. В. Изучение истории дореволюционной и советской библиографии в Советском Союзе.— Сов. библиогр., 1973, № 3, с. 21.

²² Живова З. С., Левина О. И., Бамм Р. П. Библиография детской литературы: Учебник.— 2-е изд., перераб. и доп.— М., 1969, с. 11—14.

²³ Словарь библиотечных терминов. М., 1976, с. 80.

²⁴ Шамурин Е. И. Словарь книговедческих терминов. М., 1958, с. 10.

²⁵ Левшина О. Н. Положение о системе пособий рекомендательной библиографии.— Сов. библиогр., 1972, № 1, с. 95.

²⁶ Фомина Е. Н. Указ. соч., с. 11—12.

²⁷ Смирнова Б. А. Указ. соч., с. 29.

²⁸ Книговедение. Энциклопедический словарь. М., 1982, с. 293.

²⁹ Педагогика школы: Учеб. пособие для пед. институтов /Под ред. И. Т. Огородникова.— М.: Просвещение, 1978.— 320 с.

³⁰ Психология обучения: Учеб. пособие /Под ред. проф. В. В. Давыдова.— М., 1978.— 69 с.— В надзаг.: Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской.

³¹ Румянцев А. М. Вступающему в мир науки.— В кн.: Наука сегодня. М., 1969, с. 8.

³² Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1971, с. 149—160.

³³ Диапазон читательских запросов жителей села.— В кн.: Книга и чтение в жизни советского села. Вып. 5. Формирование читательского спроса. М., 1975, с. 4—16.

³⁴ Особенности чтения детей разного возраста.— В кн.: Книга и чтение в жизни небольших городов. По материалам исследования чтения и читательских интересов. М., 1973, с. 188—230.

³⁵ Кон И. С. От четырнадцати до восемнадцати. Психол. очерк.— Звезда, 1978, № 4, с. 129.

³⁶ Формирование круга чтения подростков (4—8 кл.) в условиях библиотечно-библиографической деятельности детских библиотек. (Раздел «Естественные науки»): Программа комплексного исследования. /Сост.: канд. пед. наук, доц. Е. Н. Томашева.— Л., 1980.— 29 с.— В надзаг.: Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н. К. Крупской. Кафедра дет. лит.— Машинопись.

СОДЕРЖАНИЕ

Тихомирова И. И. Современные проблемы дифференцированного руководства чтением детей	3
Раздел I. Руководство чтением публицистической и художественной литературы	
Гольдштейн Д. А. Публицистическая литература и подросток	15
Бурдина А. А. Особенности чтения общественно-политической литературы подростками 10—14 лет	25
Свирская И. А., Огурцова Э. Л., Асиновская Л. Н. Приключенческая литература в современной детской библиотеке	37
Брауде Л. Ю. Народная и литературная сказка в чтении детей	51
Разова В. Д., Балашова Л. А. Путь подростка к поэзии	63
Раздел II. Руководство чтением научно-художественной и научно-познавательной литературы	
Шеломенцева М. Б. О критериях полноценного чтения научно-художественной литературы	76
Житомирова Н. Н. О некоторых особенностях восприятия историко-художественной книги подростками	86
Гинзбург Г. И. Формирование читательской активности подростков средствами научно-познавательной книги	98
М. А. Чусовитина. Восприятие школьниками энциклопедических изданий для детей и формирование навыков пользования справочной литературой	109
Раздел III. Руководство чтением других видов литературы	
Анищенко Л. А. Пионерская газета и ее юный читатель	121
Алексахина К. А. Библиографические пособия для школьников и особенности их восприятия	134
Шабалина О. Г. Особенности руководства чтением иллюстрированной книги	144
Томашева Е. Н. Формирование круга чтения школьников — актуальная теоретическая и практическая проблема	156

**Дифференцированное руководство
чтением детей**

Сборник научных трудов

Том 78

Редактор *Т. И. Проскурякова*
Техн. редактор *В. П. Галанова*
Корректор *Т. П. Иванова*

Св. план 1983 г., поз. 11

Сдано в набор 08.06.83. Подписано к печати 20.05.83. М-34686. Формат 60×90¹/₁₆.
Печать офсетная. Гарнитура литературная. Бумага типографская № 3.

Объем 10 уч.-изд. л. Заказ 1344. Тираж 500 экз. Цена 1 руб.
ЛГИК им. Н. К. Крупской, 191041, Ленинград, Дворцовая наб., д. 2

Типография № 2 Ленуприздата. 191104, Ленинград, Литейный пр., д. 55

1 руб.