



От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства



Дорогие читатели!
Мы рады сообщить вам, что в издательстве «Библиомир» выходит новая книга.

Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова
От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства

Издание осуществлено при финансовой поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям в рамках Федеральной целевой программы «Культура России (2012–2018 годы)»



Книга посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме приобщения подростков к чтению, которое является основой формирования культурного, духовного и интеллектуального потенциала общества.

Предлагаются разнообразные способы расширения поля читательских ориентаций подростков, развития их личностной читательской активности. Описываются эффективные технологии и стратегии приобщения юных читателей к книгам, отличающимся по своей направленности, содержанию, способам представления и освоения, а также разнообразные речевые ситуации, творческие задания и упражнения, призванные помочь юным читателям овладеть различными типами словесного творчества.

Книга адресована широкому кругу читателей: учителям, педагогам дополнительного образования, библиотекарям, а также всем, кто интересуется проблемами чтения и способами формирования читательской культуры.



СОДЕРЖАНИЕ

От авторов. Вместо предисловия

ГЛАВА 1. ЧТЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Чтение обязательное и чтение для удовольствия: как сочетать в рамках школьного обучения

1.2. Школьная литература и «уроки чтения»

1.3. «Наш метод не является методом филологическим» (М.А. Рыбникова)

1.4. Литература в школе – это серьезно и академично?

ГЛАВА 2. ЧТЕНИЕ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ. ТЕХНОЛОГИИ И СТРАТЕГИИ «ПОДКЛЮЧЕНИЯ» К ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

2.1. О «радости чтения» и ориентирах чтения

2.2. Свободное чтение школьников: приобретаем или руководим?

2.3. «Экзамен на книжника» как одна из эффективных технологий приобщения к чтению

2.4. «Встречное движение» как технология приобщения школьников к чтению

2.5. Графические произведения как ресурс приобщения к чтению

2.6. Погружение в язык как один из способов приобщения к чтению (по пути, предложенному Д. Пеннаком)

2.7. Стратегии текстовой деятельности при работе с художественным произведением

2.8. «От текста к тексту» как стратегия обучения речевой деятельности

2.9. Классическая литература – ключ к прочтению произведений современных авторов.

ГЛАВА 3. КАК «ВЫРАСТИТЬ» ТЕКСТ ИЗ ТЕКСТА

3.1. Фольклорные произведения как источник речетворчества

Сказки

Малые жанры фольклора

Былины

3.2. Речетворчество на основе фантастического вымысла

3.3. В лабиринте детектива.

3.4. Что еще можно делать... по книге Библиографический список

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Программа факультативного курса «Диалоги литературных эпох (межтекстовые художественные взаимодействия русской классики и литературы XX века)»

Приложение 2. Что читать, или Перспектива профессионального чтения

ОТ АВТОРОВ. ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Предисловие для книги все равно что палисадник перед домом: оно одно из главных ее украшений. Конечно, существуют дома и без палисадников и книги без предисловий. Но книги с палисадниками... тьфу, с предисловием мне куда милее. Я совсем не желаю, чтобы посетители с бухты-барухты вваливались ко мне в дом. Ничего хорошего в том нет ни для посетителей, ни для дома.

*Э. Кестнер,
немецкий писатель*

Издавна известно, что «предисловие есть первая и вместе с тем последняя вещь; оно или служит объяснением цели сочинения, или служит ответом на критики» (М. Лермонтов). И пока книга не попала в руки читателя, авторам ничего не остается, как заняться объяснением цели своего «сочинения». Дело, сразу скажем, неблагоприятное, хотя бы потому, что цель в той или иной степени обозначена в названии – *радость чтения*. Действительно, часто ли мы говорим именно об этом аспекте чтения? Почему-то так сложилось, что даже профессиональные читатели, которых точно не упрекнешь в том, что они читать не любят или читают мало, все-таки чаще говорят о чтении как о труде, серьезной и сложной работе... а не о радости. В традициях нашего отечественного образования почему-то отвержение гедонистического подхода к литературе, отвержение, которое в последних дискуссиях о школьной литературе стало еще более жестким и последовательным, а словосочетание «читательский гедонизм» в устах некоторых особенно яростных приверженцев классического школьного образования стало едва ли не ругательным. В полемическом запале они ссылаются на Ф.И. Буслаева, который, мол, призывал к принуждению к чтению и говорил, что, мол, со временем стерпится-слибится. Признаемся сразу: мы не помним этого пассажи у Буслаева, но даже если бы и помнили, то все равно возразили: можно принудить к чтению, нельзя принуждением пробудить любовь. А наша книга как раз о том, что в мире все «движется любовью», и погружение в чтение тоже.

Именно поэтому, оставив в стороне старшие классы, авторы сосредоточились на том школьном возрасте, который считают кризисным по отношению к чтению, и постарались ос-

тановиться на том, что может «сопровождать» чтение программное, чтение по «обязательному» списку. Безусловно, полностью выйти за пределы классной комнаты нам не удалось, да мы и не стремились к этому, потому что хотели показать, как можно связать чтение «школьное» и «свободное», как соединить в едином образовательном пространстве деятельность урочную и внеурочную. Мы минимально пытались использовать в тексте модные нынче слова *ФГОС, компетенция, компетентность*, понимая, какое раздражение они подчас могут вызвать у читателей. Но, создавая книгу, мы, безусловно, ориентировались на Федеральный государственный образовательный стандарт, поэтому и давали не «рецепты» для приготовления блюд, а пищу для размышления, предлагали не готовые блюда (как в «комплексном» столовском обеде, пресном и невкусном), а ингредиенты, из которых можно сотворить свое учебное занятие, свой разговор с детьми, свое дело. Материалы, помещенные в сборник, – это не методические рекомендации, обязательные для исполнения, а приглашение к профессиональному разговору с коллегами-читателями, готовыми не только реализовывать, но и развивать идеи, что заложены в этой книжке.

Сама книга состоит из трех глав-разделов.

Первая глава – о тех основаниях, на которых мы выстраиваем технологии приобщения к чтению, сами «уроки» чтения и «творческого» письма. Последнее для нас очень важно: ведь в процессе освоения книги юный читатель должен пройти путь «к маленькому» писателю. И этот путь тоже должен доставить ему радость и привести в восторг.

Вторая глава содержит описание конкретных технологий, приемов приобщения к чтению. Их особенность, как нам представляется, в том, что они выстроены от ученика, и могут стать хорошим подспорьем для учителя в процессе наведения мостов от ребенка к тексту, а не наоборот. В этом разделе – и для нас это важно – решается задача не филологическая, а методическая и речь идет не об алгоритмах, а о стратегиях.

В третьей главе тоже решается методическая задача. Она состоит в том, как приохотить ребенка к созданию оригинальных текстов, как научить его создавать не клишированные тексты под заданные критерии проверки, как в ЕГЭ, а тексты, которые писать ему будет интересно. Нам вообще кажется, что умение читать и создавать творческие работы возникает не в результа-

те пресловутого натаскивания, а в результате творчески организованного учебного процесса, куда – подчеркнем еще раз – мы включаем и внеурочную деятельность. Более того, мы утверждаем, что сложный процесс тоже может быть технологичен, просто технология должна быть адекватна сложности поставленной задачи.

Старше становится ученик, сложнее художественное произведение, с которым он работает. Но на всех этапах литературного образования должно остаться главное – формирование у юного читателя «живого» отношения к тексту, в том числе и классическому, к которому можно задавать неожиданные вопросы, с которым / в который можно играть, который можно «выворачивать наизнанку». Усложняется не только учебный материал, усложняются, становятся другими и формы организации учебной деятельности, появляются новые курсы. Программа одного из них – назовем ее программой курса, который носит «поддерживающий» характер – приведена в Приложении. Там же список для перспективного профессионального чтения.

И последнее: не самое интересное для авторов писать о целях своего сочинения, гораздо интереснее – «отвечать на критику», т.е. вступать в полемику с коллегами, прояснять и уточнять свои позиции, как это было, когда материал, предназначенный для книги, обкатывался в статьях, лекциях для учителей и студентов, выступлениях на конференции, «проверялся» в классной комнате и вне ее. Однако собранный материал никогда бы не оформился в книгу, если бы наши интенции не были поддержаны как коллегами-преподавателями, так и издательством.

ГЛАВА 1. ЧТЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Чтение обязательное и чтение для удовольствия: как сочетать в рамках школьного обучения

Читательское мастерство шлифуется всю жизнь, никогда не достигая предела, ибо у него нет цели, кроме чистого наслаждения.

*Александр Генис.
Уроки чтения*

В конце шестидесятых годов прошлого столетия вышла в свет статья В.Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество» [22], которая во многом определила современные методологические

подходы к преподаванию литературы в школе. Однако в последнее время стало очевидно: ссылаясь на В.Ф. Асмуса, мы акцентируем свое внимание на первой части заголовка – чтение как труд... Именно к трудному чтению стремится приобщить ученика школьная программа: «Чтение значительного количества сложных для восприятия текстов, относящихся к национальной и мировой классике, являлось обязательной частью школьной программы; любые попытки упростить процедуру чтения с помощью хрестоматий, печатающих тексты “в отрывках”, комиксов, дайджестов и т.п., неизменно встречались советской педагогической общественностью “в штыки”, считались недостойными» [61, с. 142–143]. Во многом советская педагогика исходила из того, что такой подход к преподаванию литературы последовательно приведет к тому, что, во-первых, вырастет/сформируется человек, привыкший к чтению сложных текстов, во-вторых, что каждый окончивший будет приобщен к обязательному корпусу национальных текстов, сплавляющих нацию (сохраняющих ее единство), получит «прививку» от легкого чтения-развлечения. Именно поэтому чтение мыслилось прежде всего как «труд». Однако при ближайшем рассмотрении этот подход, как и убеждение в том, что вместе со знаниями о литературе ученик усваивал и ценности, оказался утопическим. Привычка к чтению сложных текстов сохранялась, но только у интеллектуальной элиты. Приобщение же к чтению классики в массе своей на практике происходило зачастую не через собственно чтение текста, а через усвоение «правильной» интерпретации, потому что реально ученики «прочитывали» (возьмем это слово в кавычки) текст по-разному: в разном объеме и с разной степенью погружения в него. И это вполне естественно. Французский литературовед П. Байяр в своей работе «Искусство рассуждать о книгах, которых вы не читали» отмечает, что чтение текста практически всегда носит выборочный характер. Даже прочитанный текст мы реально знаем, а тем более помним спустя какое-то время лишь частично, фрагментарно; «понятие “прочитанности” очень расплывчато: сложно сказать, лжем мы или нет, утверждая, что некую книгу мы читали. <...> Фактически вместо “прочитанных” или “непрочитанных” книг у нас бывают книги “неизвестные”, “пролистанные”, “о которых я слышал” и “которые я забыл”» [23, с. 56]. Парадоксальность данного утверждения несомненна, но в нем есть доля истины.

Сейчас ситуация с обязательным чтением школьников еще более усложнилась. Во-первых, наше общество перестало быть литературоцентричным, а, следовательно, перед школьником со всей очевидностью встал вопрос, зачем читать тот или иной текст. Вопрос, к ответу на который современная методическая наука оказалась не готова потому, что он в течение очень долгого времени был вынесен за рамки собственно науки: школьное изучение литературы было направлено на... поддержание национального канона и на усвоение с помощью художественного текста установленных обществом ценностей, иными словами, выполняло, как и литература в целом, определенную идеологическую функцию и было сосредоточено именно на этих задачах.

Сейчас перед литературным образованием стоят другие задачи, и самая актуальная из них – приобщить школьника к чтению, т.е. сделать так, чтобы

- а) он был увлечен чтением как видом деятельности, т.е. читал много и охотно,
- б) позитивно относился к этому виду деятельности, т.е. читал с удовольствием,
- в) выбирал более ценные в эстетическом отношении тексты для удовлетворения своих потребностей.

Абсолютно понятно, что эти задачи рядоположены и решаются в комплексе, но основным условием их решения становится «выделение» времени на чтение, как на «школьное» (в рамках программы), так и свободное. Чтобы это время появилось, необходимо существенно сократить объем обязательного чтения. Большую часть текстов, предназначенных для изучения, ученик должен иметь возможность прочесть... на уроке, особенно в младших классах. Об этом в своей единственной «методической» статье более ста лет назад писал известный отечественный филолог Б.М. Эйхенбаум: «Совершенно необходимо, чтобы текст каждого изучаемого произведения прочитывался в классе, хотя бы частями, потому что никакой пересказ, никакая “характеристика” не может заменить текста» [112, с. 288]. В отличие от Эйхенбаума, позволим себе употребить слово «прочесть» в самом широком смысле: сюда входит не только собственно чтение с листа, но и чтение-слушание. Безусловно, в рамках такого подхода должна поменяться и структура урока литературы, который сегодня зачастую строится с ориентацией на то, что текст усвоен учеником самостоятельно в процессе выполнения домашнего задания (безусловно, это не касается уроков

по лирическим произведениям): на уроке же текст обсуждается, а не читается. Возможно, именно поэтому известный отечественный литературовед М.О. Чудакова настаивает: «Предлагаемый мною рецепт <...> *не менее получаса из 45 минут каждого урока читать вслух классические тексты*» [103, с. 58]. Безусловно, это уже крайность: две трети урока нельзя посвящать чтению текста. Другое дело, что чтение программного текста может происходить и не на уроке, а за пределами класса: на внеурочном занятии, в библиотеке, в любом «книжном пространстве», которое есть в школьном здании. Неслучайно поэтому, что ряд школ, участвующих в международном проекте «Школа, где процветает грамотность» и серьезно занимающихся проблемами формирования читательской грамотности, вводят в школьное расписание второй половины дня час поддерживающего чтения, в рамках которого ученики просто читают книги на бумажных носителях, не слушая при этом музыку, не посылая смс, не пребывая в социальных сетях и т.д., что позволяет им избегать когнитивных перегрузок.

Урок – «место» для чтения, которое условно назовем – *медленным*. Хотя нам этот термин не представляется удачным, однако он очень точно определяет суть процесса. «Медленное чтение – это старинный термин: это такая ситуация, когда читатель не только скользит по поверхности стиха, повести, романа (впрочем, по поверхности прекрасной!), но и погружается в изумительные глубины. Медленное чтение – это путешествие по литературе с частыми, постоянными остановками у слова или стиха» [111]. К сказанному можно добавить: это чтение вместе с учителем, не деятельность *под* его руководством, а деятельность именно совместная. Медленное чтение – это последовательно используемый на уроке прием, позволяющий учащимся погрузиться в текст, а не скользить по его поверхности, осваивая только фабулу. Медленное чтение – это трудная работа, это тренировка внимания и чуткости к слову, своеобразная длительная настройка литературного слуха. Но трудная работа только тогда в радость, когда... приносит удовольствие, когда соотносится с чем-то «своим», т.е. сочетается с ответом на те вопросы, которые ученик задает тексту, а не с теми, которые ставит перед ним учитель в процессе анализа текста. И на формулирование этих вопросов, и на осознание того, что это и о тебе тоже, нужно время. Поэтому медленное чтение – это еще и чтение, протяженное во времени, это чтение-вслушивание в себя через текст. Именно поэ-

тому освоение-изучение художественного произведения не должно оставлять ощущение законченности, исчерпанности: какие-то вопросы должны остаться без ответа, главное, чтобы они были заданы учеником самому себе.

Особенно важно последовательное и системное использование приема медленного чтения именно сейчас, когда бумажное чтение соседствует с электронным (а зачастую и подавляется им), когда практика восприятия текста с экрана про принципу *fast*, т.е. быстро, последовательно переносится на все виды чтения и все виды текстов. Именно поэтому очень важно, чтобы на уроке ученик работал с текстом на «бумажном» носителе. Книга – как «технология представления текста» – со времен Гутенберга формировала у человека вдумчивое чтение: ведь чтение кодекса прежде всего было связано с чтением Библии, духовной литературы, что требовало сосредоточения, внутренней концентрации, углубления в себя... через текст. Это и обеспечивало последовательное развитие линейного мышления, способности сосредоточиться на процессе и предмете чтения, а также готовности проинтерпретировать и отрефлексировать прочитанное. В ситуации сосуществования бумажного и электронного чтения школьный предмет «литература» приобретает особую значимость: чтение объемных сюжетных текстов, освоение в процессе литературного образования навыка *медленного чтения* фрагмента текста и его осмысления позволяет развивать всестороннее мышление, которое требует «как способности найти и быстро обработать большие объемы информации, так и способности к размышлениям» [56, с. 176]. Именно размышления и позволяют людям преодолеть ту пропасть, о которой говорил Альберто Мангуэль, пропасть «между книгой, признанной классикой согласно устоявшейся традиции, и книгой (той же самой), которую мы считаем значимой вследствие наших собственных инстинктов, эмоций и понимания, – мы выстрадали ее, насладились ею, совместили ее содержимое с нашим собственным опытом и (невзирая на огромное количество людей, познакомившихся с нею до нас) стали, в сущности, ее первыми читателями» [*цитируется по*: 56, с. 120].

«Чтобы сохранить чтение, надо вернуться к «арифметике чтения», – пишет А. Генис. – Чтению учат, как всему остальному: осваивая азбуку, исследуя связи, понимая цели и оценивая средства, но главное – ставя себя на место автора. Чтобы

стать хорошим читателем, надо быть писателем, или – хотя бы – побыть с ним.

Медленно и упрямо ты идешь вплотную за автором, чтобы, перенея его опыт и обострив свою интуицию, настигнуть его. В тот счастливый момент, когда ты, научившись сливаться с текстом, догадываешься, что будет в следующем абзаце, сдан первый экзамен.

Теперь, освоив трудные азы медленного чтения, можно развернуть книги всером, чтобы понять устройство каждой» [40, с. 13]. Иными словами, медленное чтение – это «арифметика чтения», не освоив ее, нельзя приступать к алгебре, что мы часто и делаем в процессе школьного литературного образования, форсируя погружение в мир сложных для ребенка текстов. Здесь речь идет не о соответствии текста возрасту ребенка: классика – это чтение всегда «на вырост». К тому же не будем забывать, что развитие (в том числе и читательское) осуществляется не в «актуальной» зоне, а в «зоне ближайшего развития» (Л. Выготский). Именно «обязательное» классное чтение оказывается в этой зоне. В его освоении учитель идет вместе с учениками, ведет их за собой или сопровождает, поначалу все делает вместе со своими подопечными, лишь постепенно увеличивая долю их самостоятельности, не требуя и не ожидая быстрых и одинаковых результатов. Идти вместе или отпустить в свободное плавание – это решает учитель применительно к конкретному классу и конкретной учебной ситуации. Именно поэтому единая учебная программа в данном случае будет «тормозом» литературного развития ребенка, потому что не учитель, знающий класс и его реальные и потенциальные возможности, а ее составитель определяет порядок изучения тем и время, на них отведенное. Именно поэтому «примерная программа» должна носить не обязательный, а рекомендательный характер, а список предлагаемых для изучения текстов быть не строго регламентированным, а открытым.

Однако переход на такую «рамочную» программу возможен будет тогда и только тогда, когда мы сократим список текстов для изучения и избавимся от страха непрохождения программы в полном объеме. Почему мы стремимся как можно больше текстов «запихнуть» в нее и стремимся в обязательном порядке их «пройти»? Думается потому, что подспудно полагаем: не прочтут в школе – не почтут больше никогда. Но ведь чтение книг школьными годами не ограничивается. А если после уроков «школьной литературы» человек испытывает стойкое отвращение не только

к классике, а к самому процессу чтения, то это вопрос не к выпускнику, а к тому, кто его так учил литературе.

И еще одно попутное замечание о чтении (и не только!) с разных носителей. Думается, бумажное и электронное чтение не нужно противопоставлять друг другу, наоборот, они должны друг друга дополнять. Так, например, трудные в лексическом отношении для понимания тексты можно предлагать ученикам в формате цифрового издания с «всплывающими» мультимедийными комментариями (и учить работать с последними), а не на бумажном носителе с бесконечными ссылками и сносками, которые из-за их «вынужденного» обилия переведут чтение в разряд «словотолковательного» (Ц. Балталон).

Конечно, обязательное чтение трудно превратить в чтение для удовольствия, но его нельзя превращать в непосильный и неинтересный для ребенка труд. Именно поэтому обязательное чтение-изучение классических текстов обязательно должно сочетаться с чтением текстов современных. Думается, что на начальном этапе литературного образования (мы имеем в виду 5–6-е классы) ученику логично совершать путь от современной литературы к классике, а не наоборот: далеко отстоящие по времени тексты пока еще не дают юному читателю ответов на его собственные вопросы: он скорее отождествит себя (а для погружения в чтение как в процесс это очень важно) с современниками, переживающими то же, что переживает он, чем с героями классической литературы. Мы же традиционно предлагаем школьнику идти из глубины веков к современности и... теряем читателя на этом пути. Перегруженность школьной программы классикой вольно-невольно формирует отношение к современному литературному процессу как к чему-то вторичному, «не достигнувшему» уровня классики. Но ведь первая ступенька лестницы, которая ведет к классике – беллетристика, прежде всего беллетристика современная. Конечно, она не прошла проверку временем, как детская/подростковая *золотая палка*, но ее присутствие в программе необходимо совсем не по причинам «эстетического» порядка: «Современная литература делится не на хорошую и плохую, а на живую и мертвую», – говорит известный литератор А. Архангельский в интервью, где рассказывает о созданных им и его коллегой учебниках. – Поэтому если мы включаем в учебник современную литературу, мы должны понимать, что, может быть, этот текст через десять лет умрет, не выдержав

проверки даже коротким временем. В этом нет ничего страшного: он обладает другими важными свойствами, свойствами “подсветки”. А именно – он написан на теперешнем языке и жизнь, описанная в нем, понятна, похожа на ту, что окружает нас» [48].

И еще одно существенное замечание. Оно касается того, что мы называем чтением *свободным*, чтением вне «обязательного канона», ибо последний – подчеркнем еще раз – лишь фундамент для взаимопонимания, на котором возводится надстройка индивидуальных вкусов» [38, с. 12]. Действительно, именно в свободном, а не в школьном обязательном чтении в определенном возрасте (10–12 лет) формируется ребенок как читатель. Именно поэтому самостоятельное чтение вообще не «по ведомству» школы: его мы оставляем на откуп ученика, не руководим им и не контролируем, в лучшем случае – составляем рекомендательный список и предлагаем его школьникам (такие списки должны быть адресными, а не даваться классу в целом) для самостоятельного освоения, иными словами, в этом случае идем по пути, обозначенному еще Н.А. Рубакиным. Известный отечественный книжник в предисловии к рекомендательному списку И.В. Владиславлева написал: «Укажите детям, гг. взрослые, на существование возможно большего числа хороших книг, а воспользоваться вашими указаниями по своему хотению и выбирать из них по своему же разумению наиболее для них интересное – это сумеет и самый юный читатель. Такая-то постановка дела и есть не что иное, как организация свободного и самостоятельного чтения, а это и есть идеал всякого чтения» [34, с. б/н]. И поэтому спокойно относимся к тому, что что-то из предложенного будет прочитано, что-то просмотрено, а что-то – проигнорировано и заменено «своим» чтением, понимая, что «высокий» вкус подростка и юноши не сформируется без (или на фоне) «массового» вкуса равных ему сверстников, без привычки к чтению, которая возникает при освоении не трудных, а доступных и важных в данный конкретный момент текстов. Таким образом и будет решена одна из задач изучения литературы в школе – «подключение» к чтению как к ресурсу, ресурсу личностного развития.

Еще одним мощным ресурсом приобщения к чтению, безусловно, должны стать творческие работы. Творческие в прямом смысле этого слова. К сожалению, повторяя, как мантру, утверждение М.А. Рыбниковой о том, что ученик при постижении художественного произведения должен

пройти путь «от маленького писателя к большому читателю», чтобы увидеть, как текст сделан, из «позиции автора-сочинителя», мы последовательно заменили собственно творческие сочинения сочинениями аналитического или интерпретирующего характера, которые начинаем предлагать буквально с начальной школы. И хотя в 5-м классе мы предлагаем ученикам сочинить загадку или сказку, басню или небольшой рассказ, то дальше в массовой школе все эти «творческие» задания сходят на нет. Но даже давая такие небольшие задания, мы зачастую игнорируем тот факт, что современные дети принадлежат визуальной культуре, зачастую отвергаем путь от мультфильма или кино- и телефильма к книге, хотя для многих путь от картинки к слову гораздо более прост и логичен, чем нам представляется. А ведь возможны задания и по «переводу» текста из словесного формата в визуальный: сделанный учеником буктрейлер, анимационный фильм – это новые форматы работы с текстом и способ приобщения к чтению.

Надо также отметить, что современные школьники очень дифференцированы в своем отношении к чтению: кто-то читает много и охотно, кто-то из-под палки и только программные произведения, кто-то не читает вовсе. Ко всем этим читательским группам применимы *разные* программы приобщения к чтению, которые, к сожалению, не могут войти в состав программы по литературе даже в качестве модуля, но могут быть реализованы в пространстве «открытого образования» через систему читательских клубов, фестивалей, встреч, флеш-мобов и других *activity*. Именно там «слабым» читателям можно только и показать, что мир литературы безграничен и интересен, в нем каждого человека ждет встреча с его книгой, его «книжное открытие» и что уроками литературы знакомство с миром книг не исчерпывается.

В заключение подчеркнем еще раз: школьный курс литературы может стать мощным ресурсом приобщения к чтению при условии, если он будет выстроен «от ученика», а не от «учебного предмета», если мы сумеем преодолеть отношение к школьному чтению исключительно как к сложному «труду», к которому надо приучать учеников, а последовательно и постепенно будем приводить учеников к мысли о том, что «читательское мастерство шлифуется всю жизнь, никогда не достигая предела, ибо у него нет цели, кроме чистого наслаждения. Чтение есть частное, портативное, общедоступное, каждодневное счастье – для всех и даром» [40, с. 13].