

Читатель в городе

город как учебник
город как мастерская
город как место для творчества

Москва

«БИБЛИ  МИР»

2017

ББК 78.073
УДК 028

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

Ч-69 **Читатель** в городе: город как учебник – город как мастерская – город как место для творчества: коллективная монография / Под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой. – М.: Библиомир, 2017. – 304 с., 16 л. цв. ил.

ISBN 978-5-9500720-1-7

Коллективная монография посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме чтения, но ее новизна и необычность в том, что акцент сделан на описании возможных читательских практик в условиях открытого образования. Особое внимание авторы книги уделяют тому, как можно вовлечь городское пространство в образовательный процесс.

В целом же проблематика коллективной монографии связана с чтением и другими социокультурными практиками, которые стимулируют взаимодействие с книгами или же являются результатом такого взаимодействия.

Книга адресована широкому кругу читателей, но в первую очередь – библиотекарям, музейным работникам, педагогам дополнительного образования, организаторам «детских программ», учителям.

ISBN 978-5-9500720-1-7

© Авторы статей, 2017
© Библиомир, издательство, 2017

Предисловие

Городской ландшафт – естественная среда обитания человека читающего, нуждающегося в текстах разной природы: художественных, деловых, научных; графических, символьных и синтетических; линейных и нелинейных. Чтение, распознавание знаков, несущих в себе информацию, – деятельность городская, ибо город – сам по себе текст, рукотворный и наполненный образами. Конечно, можно говорить и о чтении природного «текста»: рисунка следов, созвездий и т.п., но город гораздо ближе к текстам словесным, так как его стены, улицы и дома – носители того, что привычно называют литературой.

Представляемый сборник – собрание исследований и размышлений о сложном и очень разнообразном феномене городского чтения, включающее в себя работы филологов, психологов, литературных обозревателей, библиотекарей, педагогов, тьюторов и сотрудников музеев, экскурсоводов, краеведов и урбанистов. Идея создания сборника родилась на форуме социокультурных образовательных практик (СКОП-форум 2016), который прошел в декабре 2016 года в Московском городском педагогическом университете и собрал на одной площадке наиболее востребованные образовательные и просветительские проекты, объединенные идеей использования социокультурного пространства города. Статьи Е. Коробковой, А. Рапопорт, М. Буланова, Е. Романичевой, Е. Соловей, Т. Рудишиной, Е. Асоновой, О. Сененко, П. Гнилорыбова, И. Гришиной, О. Чурсиной, Е. Ивановой, Н. Поповой – это публикации материалов, представленных на форуме или появившихся в связи с выступлениями на нем. В книгу также вошли несколько стенограмм дискуссий форума. Литературная тема сборника состоялась при участии другого проекта Московского городского педагогического университета – научно-практического семинара «Детские книги в круге чтения взрослых». Статьи его участников: О. Бухиной, А. Годинер, Н. Медведь, А. Ганиной, Е. Страховой, О. Титаевой, А. Якшиной – были дополнены близкими по теме материалами А. Лобока, И. Воронцовой, А. Росинской, сотрудников лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов, которая является инициатором и организатором названных выше проектов.

Содержание

РАЗДЕЛ I. ГОРОД НА СТРАНИЦАХ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Открывает сборник книжная тема. Представляем четыре разных взгляда на то, каким может быть образ города в детской литературе.

- Городской текст детской литературы
Асонова Е.А.9
- Книги о Москве детям. Выборочный обзор изданий: 2007-2017
Рудишина Т.В. 15
- Город как герой и как читатель: Нью-Йорк и (детская) литература
Бухина О.Б.24
- Инклюзивный калейдоскоп (читательские заметки)
Годинер А.В.32

РАЗДЕЛ II. ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО И ЕГО ТЕКСТ

Второй раздел вводит городскую тему – он объединил описания проектов (образовательных и краеведческих), когда город становится книгой, которую пишут его обитатели.

- «Бумажная» память: опыт создания недолговечных мемориальных табличек в пространстве Москвы
Гнилорыбов П.А.42
- Путевые задания – на ваш выбор!
Соловей Е.М.48
- «Вихри истории, прошедшие через сердце человеческое» (занятие в Школьном музее)
Иванова Е.К.51

РАЗДЕЛ III. КОГДА ПРОФЕССИОНАЛЫ «ЧИТАЮТ» ГОРОД

Эта глава состоит из статей методического характера. В них представлен опыт педагогов Санкт-Петербурга и Москвы, которые решили выйти из школьных кабинетов и перенести образовательный процесс в музейные залы, библиотеки и парки, на улицы города.

- Литературные проекты открытого типа: от литературного текста – к тексту культуры
Коробкова Е.Н., Рапопорт А.Д.62

- Москва как открытая образовательная среда
Буланов М.В. 73
- «Город как учебник», или Как уникальное сделать универсальным
Асонова Е.А., Россинская А.Н. 83

РАЗДЕЛ IV. ГОРОЖАНЕ ЧИТАЮТ

Город – это его жители, очень разные и имеющие разные взгляды на чтение. В этом разделе сборника собраны материалы об отношении к чтению.

- Формирование внутренней мотивации к чтению: как зажечь в ребенке читательскую страсть?
Лобок А.М. 102
- Родительская цензура в кругу детского чтения
Страхова Е.С. 117
- Читательские практики современных родителей (онлайн-исследование)
Медведь Н.А. 123
- Что читают современные подростки? Этические проблемы в книгах для детей и подростков
Ганина А.П. 135

РАЗДЕЛ V. КАК ЧТЕНИЕ СОЗДАЕТ СООБЩЕСТВА

Продолжая тему читателей, статьи этого раздела раскрывают ее в социальном (общественном) осмыслении: о каких коммуникациях и объединениях можно и модно говорить в связи с чтением.

- «Акт чтения совершается в акте говорения о прочитанном» &/vs «право молчать о прочитанном»
Романичева Е.С. 144
- Социальное чтение в обучении и проект «Читательская слобода»
Сененко О.В. 156
- Особые мастерские и чтение
Титаева О.Е. 165
- Зачем учителю фикрайтер, или За что еще мы благодарны
Джоан К. Роулинг
Попова Н.Е. 176

РАЗДЕЛ VI. «СТРОИМ» ВОКРУГ КНИГИ

Жизнь читателей образуют книги, а жизнь книги состоит из читательских проектов. Следующие три статьи – это описание очень разного опыта работы педагога или целого коллектива с одной книгой, которая становится началом для читательского роста ребенка.

СОДЕРЖАНИЕ

- Образовательное событие по книгам С. Нурдквиста о Финдусе и Петсоне
Якшина А.Н. 182
- Онегиниана. Драматургия рождения читателя
Лобок А.М. 194
- Проектная деятельность на основе текста художественного произведения как способ мотивации читательской деятельности (проекты учащихся на основе повести Е. Ельчина «Сталинский нос»)
Гришина И.В. 204

РАЗДЕЛ VII. ТЕКСТЫ ГОРОДСКИХ ПРОСТРАНСТВ

Информационное городское пространство требует от читателя самых разных читательских навыков: чтение специальных текстов пока еще не вошло в школьные пособия и задачи, но уже рассматривается педагогами как учебный материал.

- Читательские практики в школьном музее: опыт работы с активом школьного музея
Чурсина О.С. 216
- Что должен знать и уметь финансово грамотный читатель
И.В. Воронцова, А.Н. Россинская 230

РАЗДЕЛ VIII. В ЖАНРЕ СТОРИТЕЛЛИНГА

В последний раздел сборника вошли стенограммы дискуссий Форума социокультурных образовательных практик. Их тематика – городские экскурсии, детский интеллектуальный досуг, музейные образовательные программы – имеет прямое отношение к формированию и развитию познавательного и читательского интереса детей и взрослых, привлекая внимание к наиболее востребованным у «читателя в городе» местам и практикам.

- Какой должна быть экскурсия в XXI веке?
(материал подготовлен Д.С. Маймистовой) 246
- Учиться на досуге – зачем к нам ведут детей?
(материал подготовлен Д.С. Маймистовой) 258
- Открытый музей: проекты, которые качественно изменили образ музея
(материал подготовлен Т.А. Демской) 275

АВТОРЫ 299

SUMMARY 301



РАЗДЕЛ I

ГОРОД НА СТРАНИЦАХ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Открывает сборник книжная тема. Представляем
четыре разных взгляда на то, каким может быть образ
города в детской литературе.*

Е.А. Асонова (Москва)

Городской текст детской литературы

В статье представлена подборка произведений детской и подростковой литературы, позволяющая судить о различных способах создания образа города в художественных текстах разных жанров и стилей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: городской текст, детская литература, чтение детей, чтение подростков.

Для современного человека город давно уже перестал быть чем-то неестественным, искусственно созданным, противопоставленным живой природе. В своей работе «Культура городов» Льюис Мамфорд в 1938 году [4] называет город «явлением природы», «пещерой», которыми становится «сознательное произведение искусства». Эту особенность города – сочетание искусственных форм со стихийными, естественными процессами коммуникации и жизнедеятельности – воспринимает как главное свойство среды своего обитания практически каждый городской ребенок. Для него естественно жить на десятом или даже двадцатом этаже, свободно ориентироваться в таких материалах, как пластик или стекло, бетон, легко оперировать сведениями о транспорте, а лесная тишина, живые существа, деревянные изделия и умение ориентироваться по звездам – для него экзотика и предмет открытий и удивления.

Именно поэтому конструирование, игры и сказки, которыми мы занимаем наших детей практически с первых дней жизни, связаны с городским образом жизни. Модели городских – соседских, социальных, экономических, культурных – коммуникаций в детской литературе наиболее привлекательны и продуктивны: Цветочный город, в котором живет Незнайка (другие города, в которые он путешествует с друзьями), Изумрудный город, в который старается попасть Элли,

РАЗДЕЛ I

Город мастеров, в котором живет Караколь, Городок в табакерке и волшебный город, куда попадают герои сказки о Щелкунчике (Н. Носов «Приключения Незнайки и его друзей», «Незнайка в Солнечном городе»; А. Волков «Волшебник Изумрудного города»; Т. Габбе «Город мастеров»; В. Одоевский «Городок в табакерке»; Т. Гофман «Щелкунчик и мышинный король»). Не меньшее место занимает город в реалистических рассказах для детей, созданных писателями двадцатого столетия: можно упомянуть городских жителей из книг Анни Шмидт про Сашу и Машу, маленького Франца из рассказов Кристины Нестлингер, дворы из произведений Виктора Драгунского, Бориса Минаева (А. Шмидт «Саша и Маша»; К. Нестлингер «Рассказы про Франца»; В. Драгунский «Денискины рассказы»; Б. Минаев «Чужие ребята»). Сказочно-реалистические города в повестях «Момо» М. Энде, «Волшебный голос Джельсомино» Дж. Роддари, «Крокодил Гена и его друзья» Э. Успенского, «Легенды и мифы Лаврового переулка» Г. Остера.

Книги, которые «учат» читать город как текст. Серия «Городок» немецкой художницы Ротраут Сюзанны Бернер выходит в издательстве «Самокат» с 2010 года и сейчас включает в себя пять больших картонных книг: «Весенняя книга», «Летняя книга», «Осенняя книга», «Зимняя книга» и «Ночная книга», а также различные вариации на тему героев этих книг, карманную версию больших книг, раскраски. Вся серия адресована детям от двух лет – в книгах нет текста, только картинки. Однако это полноценный рассказ о городе, который можно читать и перечитывать, каждый раз открывая что-то новое. Читать эти книги надо многократно, каждый раз создавая новый сюжет: выбирать новую идею для собственной истории: о животных, о транспорте, о городских профессиях, о размерах или формах и т.д. Каждая большая картонная книга – это образ небольшого немецкого городка в разные сезоны. На окраине города стоят жилые дома: первый разворот большой картонной книги – трехэтажный дом «в разрезе» – отсюда начинается небольшое городское путешествие читателя и персонажей, вышедших из этого дома. Читатель может изучить быт горожанина: как устроена городская квартира, многоквартирный дом, его коммуникации, какие службы помогают жить людям в порядке, чистоте. Важная тема детской книги – животные, они представлены и домашними питомцами, и дикими животными, которые свободно живут на территории города и его окраин. Следующий разворот книги – это первые впечатления читателя и персонажей во время прогулки: совсем рядом с домом есть ферма, в лавочке

которой можно купить то, что на ней выросло. Для российского (тем более столичного) читателя это не совсем городская история, для небольшого европейского города – более чем. Общий план разворотов таков: дорога, по которой идут герои, размещена всегда внизу страницы, а верх ее позволяет читателю заглядывать далеко-далеко и видеть автобан (большое шоссе, которое идет от города к другим городам), виадук, от них дорога вдоль поля ведет все ближе к центру: вот мы уже дошли до вокзала, супермаркета, главной площади и дома культуры, а теперь уже и рукой подать до парка, через который мы с легкостью сможем выйти... обратно к дому, в котором живут наши герои. Получается, что мы обошли город вокруг. Особенностью этих книг стали удивительные развороты, на которых, как на сцене, видна вся жизнь города и его жителей: нравы и повседневная жизнь горожан, календарные обычаи. Сезонные книги серии «Городок» позволяют «увидеть» и «сравнить» жизнь города в течение целого года: видны не только изменения от осени к зиме или от весны к лету, но и строительство новых зданий, которые нужны жителям города для комфортной, удобной жизни. Для читателя серия «Городок» – это возможность познакомиться с устройством небольшого европейского города, сохранившего черты средневекового – главная площадь, ратуша, дерево в центре (вспоминается пьеса-сказка Тамары Габбе «Город мастеров», созданная по мотивам французской сказки: в ней есть эпизод, когда все жители в знак неповиновения захватчикам вешают свои шапки и шляпы на такое дерево). Но этот нюанс вряд ли будет понятен и интересен маленькому читателю, а вот читателя постарше может увлечь тема отличий горожан маленького и большого городов.

Повесть Дарьи Вильке «Между ангелом и волком» (издательство «БерИнгА», 2016, серия «Метаморфозы») – непростая история семьи, в которой акцент сделан на уязвимость, хрупкость семейных отношений; основа сюжета – трудная жизненная ситуация и, как следствие, жестокость отношений мамы и сына. Город становится главным мотивом для повествователя (и читателя) – столкновение городка Ц и Большого Соседнего Города пронизывает повествование, наполняет его драматизмом. Начинается история Вольфи Энгельке (повествователя – главного героя повести) с утверждения, что от настоящего городка Ц осталось одно кладбище, которое «больше похоже на сцену, где актеров больше, чем зрителей». И чуть дальше по тексту: «Городок Ц – утонувший корабль. Их много таких городков – которые навсегда ушли под воду, превратившись в историю». Описание города –

РАЗДЕЛ I

отражение настроения героя. Действие разворачивается на улицах такого же маленького городка, который мы видели на разворотах книг Р. С. Бернер: церковь, пекарня, крестьянин и его лошадь, школа: «...кажется, что скользишь по свежему маслу и Городок Ц. улицами летит под ногами: Большой улицей, от шоссе к кладбищу, Новой улицей, пересекающей Большую, рисующей вместе с ней огромный крест, вокруг которого лепится Городок». Городок, представленный как декорации и сцена, становится героем повествования – он воплощение жестокости этого мира, он бессилен помочь, понять. Он одновременно родной, близкий и невыносимо жестокий. Из него можно только убежать. Убежать в Большой город, где все по-другому. Но убежать от себя невозможно – нужно вырваться из заколдованного круга непонимания. Финалом повести становится преодоление обособленности жизни маленького городка Ц – Вольфи и его мама едут в Большой Город, потому что больше никто не страшится, что из-за этого разрушится их мир. Город Ц теперь не кажется кладбищем.

Восприятие города в детстве всегда немножко сродни сказке или мифу: привычные детские маршруты измеряются фигурками, памятниками, приметными картинками в витринах. Маленький горожанин пока еще не знает названия улиц, не ориентируется в организациях и учреждениях, разместившихся в городских зданиях. И история города для него – это история персонажей, с которыми он встречается ежедневно. А движение по маршруту вполне сопоставимо с преодолением препятствий в волшебной сказке, в которой герою предстоит спасти себя от страшного чудовища или найти сокровища. Для взрослого мира искусства такое восприятие выросло в формулу, описываемую Ю. Лотманом: «...город расположен “на краю” культурного пространства: на берегу моря, в устье реки. Здесь актуализируется оппозиция “естественное/искусственное”. <...> идея обреченности и торжества стихий будет неотделима от этого цикла городской мифологии» [2, с. 212]. Для мира детской литературы городская мифология – одно из наиболее продуктивных (прагматичных, наполненных просветительским пафосом) и позитивных творческих направлений, яркими примерами которого являются сказки А. Ремез и Н. Колотовой «Стражи белых ночей» и А. Кравченко «Перелетные дети». Название первой сказки довольно легко расшифровывается – перед читателем Петербургская сказка для любопытных (издательство «Детское время», 2011 г.), в основе сюжета которой лежит миф о спасении города: все скульптурные изображе-

ния животных оживают в час X и собираются вместе, их возвращение на свои места, а вместе с тем и благополучие города зависит от... Сказочное пространство настолько точно размечено реальными городскими скульптурами, что, читая сказку в любой точке мира, удаленной от города на Неве, невольно движешься по карте города – проходишь городской квест, вспоминая знакомые места, городские пейзажи, разгадывая загадки. Каменный город оживает для читателя – теперь уже невозможно будет пройти мимо. Вторая сказка (Кравченко А. Перелетные дети. – М.: Б.С.Г.-Пресс, 2014) – московская, ее сюжет тоже связан с темой спасения, но речь идет о спасении, помощи человеку, семье. Герои сказки разыскивают московский двор, посещение которого для них наделено магическим смыслом. И таким волшебным смыслом наделяются площади, набережные, памятники Москвы и даже московский троллейбус. В сказке они не называются, поэтому их поиск, их узнавание могут превратиться в занимательную игру читателя юного и читателя взрослого, подсказками для которой послужат иллюстрации Кристины Зейтунян-Беллос. Подробнее о маршрутах по следам читательских впечатлений можно прочитать в статье Марии Порядиной «Местное прочтение: опыт и практика читательского восторга» [3].

Различим ли городской ландшафт и специфика собственно городского устройства для читателя-подростка в реалистических повестях современных авторов, где все внимание читающего притягивает история героя, его переживания и поступки? Скорее всего, прочтение «городского текста» в повестях Нины Дашевской «Я не тормоз» и «Вилли», Евгении Пастернак и Андрея Жвалевского «Пока я на краю» или «Я хочу в школу», Виктории Ледерман «Первокурсница» и многих-многих других факультативно, требует особых читательских усилий и вряд ли занимательно для подростка. Однако этим оно и интересно взрослым, потому что представляет «зону ближайшего развития» [1] – область освоения новых читательских умений. Замечать и выделять в тексте способ создания образа города, в котором разворачивается действие, обращать внимание на то, какие именно городские места, детали выбраны автором, можно вместе, читая книгу медленно, комментируя ее, можно дать «задание» читателю – найти и назвать произведения, в которых больше всего проявляется урбанистический контекст. Приведу примеры книг, которые мне самой кажутся в этом контексте наиболее интересными.

«Город Брюквин расположен хотя и южнее Таллина, но гораздо севернее Ашхабада. Посредине города протекает река Брюква (уда-

РАЗДЕЛ I

рение на букве “а”), полноводная и желтоватая. Через реку перекинуты четыре моста: один для поездов и три просто так», – так начинается описание города в повести Романа Лейбова «Разделить на сто» (издательство ОГИ, 2012 г.). Небольшой городок – его улицы и дворы, горожане, климат, учреждения и заводы, деревья и многое другое – воспринимается как единый организм. Между автором и читателем завязывается стилистическая игра: подчеркивать и усматривать неразделимую связь между всеми частями и компонентами городского пространства, с которыми так или иначе связан сюжет этого ироничного детектива. «Мороженое в вафельных стаканчиках» Марии Ботевой (издательство КомпасГид, 2013 г.) роднит с повестью Романа Лейбова то, что и в ней действие разворачивается в небольшом городе, который также воспринимается очень цельно: «Каждый день после школы брат надевал портфель на спину и шел по городу. Начал с северной больницы, есть у нас такая в городе. Не знаю, почему именно с нее. Может, потому что там тогда лежала мама, а потом она родила нашу сестру, и они лежали уже вместе. <...> Точно могу сказать, что он прошел весь город с севера на юг». События, поступки героев не просто разворачиваются на улицах города, они обусловлены городом, а сам город состоит не из камня, а скорее соткан из отношений людей, тонких взаимосвязей между живым и неживым, материальным и эмоциональным, правовым и биологическим. Работа с такими произведениями в детской аудитории может сочетать формирование умений филологического анализа текста и разговор о сложных понятиях «социальное», «урбанистическое».

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Лотман Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города [Текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство-СПб., 2002. С. 208–222.
3. Порядина М. Местное прочтение: опыт и практика читательского восторга [проект] [Текст] / М.Е. Порядина // Библиотека в школе. 2012. № 1. С. 55–59.
4. Mumford Lewis. The culture of cities. Harcourt, Brace and company, 1938. 586 с.

Т.В. Рудишина (Москва)

Книги о Москве детям. Выборочный обзор изданий: 2007–2017

Обзор разнообразных по жанру и типу изданий книг о Москве для детей и подростков, выпущенных в последнее десятилетие в разных издательствах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: книгоиздание, детское чтение, детская книга, Москва, краеведческая литература.

Этот текст не претендует на исследование типологии изданий. Это всего лишь попытка отразить жанровое многообразие московских краеведческих и «околокраеведческих» книг для детей последнего десятилетия, чему способствует десятилетний (2007–2016) опыт составления каталога «100 лучших новых книг для детей и подростков» (ЦГДБ им. А.П.Гайдара, ИД «Самокат», издательская группа «ГРАНД-ФАИР») и десятилетний (1993–2003) опыт активной краеведческой работы с детьми в проекте «Московский краеведческий марафон» ЦГДБ им. А.П. Гайдара.

Что было, когда интернета не было?

Книги о Москве для детей выпускались в разные годы большими тиражами, однако говорить о жанровом многообразии их не приходится. Пожалуй, самими популярными на протяжении десятилетий были поэтическая летопись города «Наша древняя столица» Натальи Петровны Кончаловской (впервые вышла в 1947 году к 800-летию Москвы), книги Евгения Осетрова «Твой Кремль» (для читателей младшего школьного возраста) и «Мое открытие Москвы» (для среднего и старшего возраста). В краеведческой работе широко использовались популярные путеводители и другие

РАЗДЕЛ I

книги издательства «Московский рабочий» для взрослой читательской аудитории. В ход шли исторические повести для детей, например «Зодчие» Александра Волкова (была переиздана в 2007 году в издательстве «Детская литература»). Многие учителя и библиотекари обращались к очеркам «Москва и москвичи» Владимира Гиляровского, которые уж точно автором не писались как детские. Однако опыт медленного чтения с учащимися 6–9-х классов, с обращением к словарям по поводу каждой фразы был. Первая глава книги читалась построчно, по ходу формулировались вопросы и тут же шел поиск ответов. «Кто те люди, которых упоминает Гиляровский?»; «О каком здании идет речь в тексте?»; «Где расположено?», «Как называется в наше время?» и т.д.

«Московведение», в отличие от «Петербурговедения», носит «детский характер». Раз в пятьдесят лет – точка кипения: массово появляются издания, «Московведение» вводится как учебный предмет, возникают просветительские программы в СМИ и т.д. В XX веке «Московведение» достигало апогея в 1947 году – празднование 800-летия Москвы и в 1997 году – 850-летие Москвы. К 850-летию Москвы появляется издательство «Московские учебники», специализирующееся на выпуске разнообразной литературы для школьников. Это были не только учебники, но и разнообразные альбомы с видами старого города, популярные книги известных москвоведов, а также детских писателей. Из книг последнего десятилетия можно назвать:

- *Александрова Л.А. Москва стародавняя / Худож. Л.А. Александрова. М.: Московведение, 2009. 104 с.: ил.*
- *Козлов В.Ф. Москва Старообрядческая. М.: Московведение, 2012. 478 с.: ил.*
- *Козлов В.Ф., Святославский А.В. По Москве пешком: Путеводитель. М.: Московведение, 2007. 320 с.: ил.*
- *Козлов В.Ф., Святославский А.В. По старым московским окраинам: Экскурсии. М.: Московведение, 2007. 270 с.: ил.*
- *Меньшов В.Е., Филякова Е.Г. Земли Московской Святые заступники. М.: Московведение, 2008. 88 с.: ил.*
- *Наумов М.С. Под семью холмами. Прошлое и настоящее московского метро. М.: Московведение, 2010. 448 с.: ил.*
- *Песков О.В. Мемориальные доски Москвы. М.: Московведение, 2009. 336 с.: ил.*

- *Романов М.Ю. Москва стрелецкая. М.: Московведение, 2012. 280 с.: ил.*
- *Романюк С.К. Москва. Остров. Путеводитель. [Замоскворечье]. М.: Московведение, 2009. 272 с.: ил.*
- *Яхнин Л. Кремль-град. История Московского Кремля для детей. М.: Московведение, 2007. 69 с.: ил.*

После 2010 года (смена московской власти) издание книг о Москве в издательстве пошло на спад.

- *Книги о Москве для детей и подростков издательств, не специализирующихся на краеведческой литературе*

Знаковой книгой о Москве, отправной точкой «нового московведения» можно считать «Летопись Москвы. История города в датах» В.М. Воскобойникова (М. : ОГИ, 2007). Книга повествует обо всех значимых событиях в истории города с 1147 года (первого летописного упоминания) до 2004 (пожар в Манеже). Отдельными вставками в книге отражены любопытные исторические факты. Книга не распространялась по всем школам в отличие от изданий «Московских учебников». Она была рассчитана, скорее, на молодых родителей-интеллектуалов, читателей нон-фикшн издательства ОГИ.

Самое «краеведческое» московское издание для детей и родителей последнего десятилетия – рисованные карты «Самоката» – «Московское ралли». Первым было «Московское ралли» (М., 2011) авторов Евгении Гершкович и Хельги Патаки с рисунками Надежды Суровой, Софьи Уткиной и Натальи Яскиной. В него вошли маршруты: 1. Кремль. 2. Красная площадь. 3. Замоскворечье. 4. Тверская. 5. Пречистенка и Остоженка. 6. Арбат. 7. Маросейка и Покровка. 8. Московское метро. 9. Сретенка. Затем последовало «Московское ралли № 2. «Бульварное кольцо» (автор: Хельга Патаки; художники: Анастасия Амирова, Мария Воронцова, Варвара Юрова).

«Самокат» рискнул издать и, главное, нашел спрос на маршруты с рисованными картами, вопросами и заданиями, рассчитанными на семейную неформальную прогулку. Ведь одна из причин неприятия экскурсии – пассивная роль слушателя. Вот тут на помощь приходит квест как форма освоения пространства – музейного, городского. Принцип квеста использовали разработчики «Загородного ралли № 1. Музеи-усадьбы вокруг Москвы» издательства «Самокат». В комплект входят девять карт и брошюра с двойным входом: читаешь с одной стороны: «Читать ДО прогулки. Готовимся к путешествию», а перевернул – «Читать ПОСЛЕ прогулки. Ответы и не только».

РАЗДЕЛ I

В традиционном жанре детской научно-художественной литературы решены книжки для младшего школьного возраста (на самом деле, адресату может быть и 10–12 лет) издательства «Настя и Никита» (до 2015 года серия «Настя и Никита» ИД «Фома»). Московские достопримечательности, улицы, история развития и застройки города, московский транспорт – основные темы книг. Сложился и коллектив авторов, знающих и умеющих рассказать о городе доступно, увлекательно, литературно. Не случайно среди авторов детские писатели Наталия Волкова, Хельга Патаки; историк, экскурсовод Лариса Скрыпник; инженер, коллекционер старых московских открыток Василий Волков. Не задуманные как путеводители, многие из них на практике стали таковыми. Художник всей серии книг Наталия Кондратова. Приведем весь список изданных книг:

- *Наталия и Василий Волковы. ВДНХ (М., 2016);*
- *Наталия и Василий Волковы. Метро. Подземный город (М., 2013);*
- *Наталия и Василий Волковы. Московские высотки (М., 2013);*
- *Наталия и Василий Волковы. О чем молчат башни Кремля? (М., 2014);*
- *Наталия и Василий Волковы. Большой-пребольшой [История строительства Большого театра] (М., 2013);*
- *Лариса Скрыпник. Бульварное кольцо (М., 2014);*
- *Лариса Скрыпник. Кольца Москвы (М., 2014);*
- *Хельга Патаки. Арбат (М., 2014).*

На основе книги о метро в 2016 году вышла переработанная и значительно дополненная книга тех же авторов в картонном переплете для читателей среднего школьного возраста.

Книжки-раскраски возможны не только для малышей, что подтверждает опыт и зарубежных, и отечественных изданий. Старшим дошкольникам и младшему школьному возрасту адресованы раскраски-путеводители издательства Clever серии «Увлекательная прогулка»: «Москва» (Петр Баратов), «Интересные улочки Москвы» и «Усадьбы и парки Москвы» (Ольга Буткова). Издательство пошло дальше – выпустило комплект «Прогулки из шкатулки. Москва. Набор юного краеведа» (Хельга Патаки, Петр Баратов. Иллюстрации Варвары Разаковой). Это путеводитель-шкатулка с набором карточек по достопримечательностям Москвы, включающий 90 иллюстрирован-

ных карточек с информацией об исторических объектах Москвы; подробную карту центра Москвы, разделенную на 6 маршрутов; настольную игру на обороте карты с двумя костями и шестью фишками.

Краеведение – это не только карты и путеводители. Не менее важна в краеведении топонимика. Классической книги для детей в жанре популярной топонимики не припоминается. Однако нарисованы «Потешные прогулки по Москве» художника, москвича, мастерского рассказчика Льва Токмакова (М.: Рипол-Классик, 2010). Это, скорее, байки, а эффектное авторское оформление напоминает лубок. Вспоминается еще одна авторская рисованная книга художника, исследователя, философа Андрея Балдина «Москва. Портрет города в пословицах и поговорках из собрания Владимира Ивановича Даля, а также сборников И. Сахарова, И. Снегирева, Ф. Буслаева, А. Афанасьева, Номиса и др.» (М.: Радуга, 1997).

Напрямую краеведческой не назовешь еще одну рисованную книгу, созданную в соавторстве писателем Александрой Литвиной и художницей Анной Десницкой, – «История старой квартиры» (М.: Самокат, 2016). Придуманная история московской семьи, проживающей без малого сто лет в одной и той же квартире. Жизнь ее обитателей неотделима от исторических событий XX века, а перепланировки квартиры – это не столько инженерно-бытовые решения, сколько вынужденные ответы на вызовы времени. Войны, революции, репрессии, оттепель, застой, перестройка. Все это мы видим не только через изменения в судьбах жильцов, но и через предметы, появляющиеся в квартире.

Нередкий случай в детской литературе, когда книга, изначально не рассматриваемая авторами как краеведческая, таковой становятся по факту. Книга «Что придумал Шухов» (М.: Арт-Волхонка, 2016) – гимн русской инженерной мысли, проводит читателей по Шуховской Москве и показывает город глазами инженера: Торговые ряды на Красной площади (ГУМ), Шуховская башня на Шаболовке, стеклянные перекрытия зданий Петровского пассажа, Главпочтамта, Метрополя, Брянского (Киевского) вокзала и другие здания и сооружения города. К нам в библиотеку попал альбом зарисовок, фотографий и текстов по следам летнего путешествия с книгой компании восьмиклассников – участников программы летнего чтения ЦГДБ им. А.П. Гайдара.

А вот другая история. Одно из самых посещаемых родителями и детьми мест города – Московский зоопарк. Писатель Станислав Востоков работал в разных зоопарках мира, в том числе в Московском

РАЗДЕЛ I

зоопарке, и наблюдал (записывал, зарисовывал) за животными и за людьми. Получилась книга «Не кормить и не дразнить! Рассказы о Московском зоопарке» (М.: Самокат, 2011), которую можно и читать для удовольствия, и использовать как путеводитель по Московскому зоопарку.

Книга Алексея Олейникова и художницы Натальи Яскиной «Скажи мне “Здравствуй!”» (М.: Самокат, 2016), на первый взгляд, к краеведению не имеет прямого отношения. Но Москва всегда притягивала к себе жителей России, потом Советского Союза, а также иностранцев, сюда ехали в надежде получить работу и кров. Доступно и дружелюбно в книге рассказано о причинах миграции.

Действие происходит в Москве

Любой город – это не только история, география, архитектора, но люди, проживающие в городе. Великие и невеликие (те самые пешеходы, которых воспел Булат Окуджава). Их мемуары, в том числе рассказы о детстве, составляют круг взрослого чтения. Ребенок не задумывается, в каком городе живет Денис Кораблев. Однако перечитайте рассказы Виктора Драгунского глазами взрослого читателя или внимательного подростка, и вы будете обращать внимание на приметы времени, звуки города, реальные адреса. Та же история произойдет, если вы будете читать рассказы дочери Виктора Юзефовича – Ксении Драгунской (Ксения Драгунская «Честные истории» (М.: Арт Хаус медиа, 2010), «Мужское воспитание» (М.: ЖУК, 2012), «Большая меховая папа» (М.: Самокат, 2015). В год столетия Виктора Юзефовича Драгунского в издательстве АСТ вышел сборник «Денискиных рассказов» с комментариями «О том, как это было на самом деле» Дениса Викторовича Драгунского – сына писателя. Иллюстрированное издание с рисунками-сепиями и комментариями. Культурологическое и, в некоторой, степени краеведческое издание.

В десятые годы XXI века в детской литературе отчетливо проявилась тенденция автобиографической прозы для подростков. В них, безусловно, происходит своеобразная мифологизация советского детства. В этих текстах можно найти элементы психоанализа, в них обозначена проблема столкновения разных ментальностей (инаковость упирается отнюдь не только в национальность). Текстам свойственны забавные, а порой драматичные сюжеты. Одна из сильных сторон этих произведений – мельчайшие подробности и детали, погружающие читателя в московское детство 1950–70-х. Назовем некоторые из книг:

- Борис Минаев «Чужие ребята» (М.: Арт-Хаус медиа, 2011);
- Борис Минаев «Гений дзюдо» (М.: Время, 2007);
- Наталья Нусинова «Приключения Джерика» (М.: Самокат, 2007)
- Александр Блинов «Рассказы толстого мальчика» (М.: Арт Волхонка, 2016).

Москва порой разлита в текстах абсолютно художественных. Повесть Нины Дашевской «Я не тормоз» (М.: Самокат, 2016) пронизана московским настроением, испещрена московскими маршрутами. Тринадцатилетний Игнат перемещается по городу на роликах, самокате, скейте, ему надо везде успеть. Темп жизни Игната созвучен темпу жизни мегаполиса. Повесть взросления – одна из самых «московских» подростковых художественных книг последнего времени. Повесть Аси Кравченко «Перелетные дети» (М.: Б.С.Г.-Пресс, 2014) еще один пример московской, несколько ностальгической истории, где соседствуют фантазии, сны, реальность.

«Попаданцы в прошлое» – целое направление в фантастической литературе. Можно ли заинтересоваться реальной историей, читая фантастические повести о «попаданцах»? Несомненно, если соблюдены правила: увлекательный текст, заставляющий читателя перемещаться, как в квесте, вместе с героями-сверстниками из века в век, решать исторические задачи, а еще сопереживать героям, которым необходимо сделать нравственный выбор. Речь идет о романе-сказке «Москвест» (М.: Время, 2011) популярных у читающих подростков авторов – Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак. Что особо ценно, рукопись читал научный консультант – сотрудник Исторического музея.

Другой детский писатель – Станислав Востоков забрасывает своих героев в самый «мистический» для Москвы, XVIII век. (Один колдун с Сухаревой башни Брюс чего стоит!). Речь идет о сказочной повести «Высшим силам требуется помощь» (М.: Clever, 2015). Москву Стас Востоков не то чтоб не любит – он, как человек, которому ближе природа, чувствует, как мегаполис поглощает человеческую энергию, превращая жителя в человека-функцию. Примириться с таким городом можно, узнав и увидев за нагромождениями высоток с бесконечными офисами каких-нибудь «продаж» лик старой Москвы. А чтобы читателю обрести «чувство города», писатель сочиняет сказку – современную, детскую, где находится место и знаменитому писателю-фантасту (его прототип

РАЗДЕЛ I

Кир Булычев), и его юным поклонникам Ире Шмель и Максиму Антохину – ученикам 7-го класса московской школы. Она расположена в одном из уютнейших районов города – приарбатъе, за Московской консерваторией. Так что кросс ученики бегут мимо эстонского посольства и театра Маяковского, в книжный магазин спешат на Тверскую, назначают встречу в Александровском саду, чай пьют с писателем-фантастом возле Тишинской площади. Похождения героев можно отмечать на карте города или даже пройти квест по следам описанных событий. Автор в веселой и совсем не обязательной книжке пропел гимн старой Москве. Героиня обрела способность видеть одновременно силуэты зданий, которые стояли прежде: «ДОМА-ПРИВИДЕНИЯ! Дома, которых больше нет! Кое-где их стены почти совпали со стенами нынешних построек, а кое-где вылезали чуть ли не на середину переулка. В сером доходном доме напротив Ира разглядела сразу три сооружения: небольшую двухэтажную усадьбу, каменные палаты и огороженную забором избу. Причем чем древнее были постройки, тем они глубже уходили в землю – у избы над тротуаром торчала только верхняя часть сруба с крохотным окошком и крыша без трубы».

Быть может, читатель, наблюдая очередной снос старого здания в городе (не обязательно в Москве), задумается, а надо ли так легко расставаться с историческим прошлым.

Поэзия, точнее, лирика меньше всего подходит под категорию книг «в помощь Московведению». Однако именно московские стихи создают поэтическое, романтическое настроение, приоткрывающее Москву как поэтический текст. Вспомним двух московских поэтов – двух Марин: Марину Цветаеву и Марину Бородицкую. Сборник «Каток растаял» – сборник ранней Цветаевой, куда вошли стихи из «Вечернего альбома» (1910) и «Волшебного фонаря» (1912). Ее судьба и стихи неразрывны, ранние – дышат старой Москвой, домом в Трехпрудном переулке, музыкой и детской. Книга вышла в издательстве «Август» в 2015. Созданию поэтического настроения способствуют иллюстрации Полины Рожковой. Московские стихи Марины Бородицкой переносят нас в Москву шестидесятых–семидесятых годов прошлого века, где проходило детство и юность автора. Сила стихов в том, что, читая, мы словно сами идем московскими бульварами и проживаем волнительные минуты первого свидания, словно те самые «Прогульщик и прогульщица» из одноименного сборника стихов (М.: Самокат, 2010):

*Прогульщик и прогульщица
Прогуливали день:
Брели вдвоем сквозь белый свет
И голубую тень,
По самой лучшей из дорог
Испытанной и старой,
И проходили за урок
По полтора бульвара.
Прогульщик и прогульщица
Расстаться не могли.
Когда бульвары кончились,
Они в музей зашли.
Повесив куртки на крючки,
В египетском отделе
В пластмассовые номерки
Друг дружке пальцы вдели.*

Надеюсь, никому в голову не придет использовать поэзию как методическое пособие по краеведению. Никто не станет задавать вопросы: «Какие бульвары прошла парочка?», «В каком музее очутились герои?» И все-таки это тоже немножко краеведение, пусть и с самой ненаучной, а художественной стороны.

О.Б. Бухина (Нью-Йорк)

Город как герой и как читатель: Нью-Йорк и (детская) литература

Данная статья анализирует городскую среду, вычлняя два типа пространства – в одном происходят события (детской) книги, а в другом книга читается и ее герои воплощаются в городских памятниках.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская литература, городская среда, Нью-Йорк, ребенок-читатель

*...Элегантен, внушительен и многолюден.
Э.Л. Конигсбург. «Из архива миссис Базиль Э.
Франквайлер, самого запутанного в мире»*

Нью-Йорк такой колоритный персонаж, что его невозможно не вывести в качестве героя книги или фильма – взрослого и детского. Город становится практически главным героем в книге Э.Л. Доктору «Рэгтайм» (1975)¹, а затем в одноименном фильме Милоша Формана (1981). Улицы Нью-Йорка, его исторические здания и исторические персонажи равноправны в романе вымышленным героям. Примерно в то же самое время в фильмах Вуди Аллена город предстает дружелюбным, но слегка сумасшедшим партнером героев, претендентом на главную, заслуживающую «Оскара», роль².

Нью-Йорк приводил в восхищение и невероятно пугал заезжих поэтов – Владимира Маяковского и Федерико Гарсиа Лорку: Лорке видится бесформенное лицо Нью-Йорка, Маяковскому представляется, что «дома с небес обрываются и висят» [7, с. 319]³. Но если в

¹Перевод на русский язык был сделан Василием Аксеновым в 1978 году.

²Назову лишь несколько фильмов: «Энни Холл» (1977), «Манхэттен» (1979), «Ханна и ее сестры» (1986), «Дни радио» (1987), «Преступления и проступки» (1989). Пару из этих фильмов «Оскары» достались.

³Маяковский написал эти стихи в 1925-1926 годах, Лорка – чуть позже, в 1929–1930.

произведениях для взрослых город выступает в смешанной роли – он притягателен и опасен, уютен и назойлив, а иногда и откровенно страшен, то в книгах для детей его «отрицательные» качества заметно смягчены. В детских книгах преобладает дружелюбие и открытость Нью-Йорка. Впрочем, мы увидим и некоторые исключения, город все же опасен и ненадежен.

С ролью героя, персонажа вроде бы понятно. А как же читающая сторона? Как город сам по себе может быть потребителем литературы? Улицы и парки Нью-Йорка до отказа наполнены литературными аллюзиями, которые нередко становятся видимыми и выражают себя в бронзе и камне. Памятники литературным героям и другие формы «видимой» трансляции литературного материала, о которых мы поговорим ниже, существуют теперь во многих городах – и в России, и по всему миру. «Мода» на «читающий город» распространяется стремительно, и Нью-Йорк, как обычно, становится ее законодателем.

Начнем все же с репрезентации города в литературе – в первую очередь в форме путеводителей для детей, очень популярного в последнее время жанра. Даже для самых маленьких уже существуют подобные книжки-картонки. Адам Гэмбл, писатель и фотограф, предлагает двух-трехлетним малышам серию книжек-пожеланий спокойной ночи различным городам и весям. «Спокойной ночи, Нью-Йорк» (2006) позволяет маленькому ребенку узнать пару основных фактов о городе, увидеть изображение нескольких главных нью-йоркских достопримечательностей: Статую Свободы, Штаб-квартиру ООН, Эмпайр-стейт-билдинг, панораму небоскребов. Знаменитая серия путеводителей «Lonely Planet» предлагает малышам книжку-раскладушку «Собери Нью-Йорк» (2016).

Для детей чуть постарше незаменимыми остаются путеводители Мирослава Шашека. Они написаны уже довольно давно и чуть-чуть устарели, но все же каждый описанный Шашеком город – и Нью-Йорк в том числе – не просто город, который надо осмотреть, он – персонаж, щедро делящийся с ребенком своими тайнами. Шашек заставляет разные города говорить для детей разными голосами. В книге «Это Нью-Йорк» (1960)⁴ мегаполис предстает сборищем всего самого большого. (Фактически это может быть уже и не так, но по ощущению Нью-Йорк все равно остается «самым большим городом в мире» – потому что он сам так считает и совершенно не считается с чужим мнением). Самые большие автомобили и самые большие

⁴ Переработанное издание было выпущено в 2003 году, русский перевод – в 2013.

РАЗДЕЛ I

уличные пробки, скорее всего, не украшают город, но все же наши стереотипы Нью-Йорка именно таковы. Даже статуя Свободы оказывается самой большой женщиной в мире.

Нью-Йорк – город богачей и туристов, но для Шашека не менее важно и эмигрантское многоголосье – чешское (его родной язык), венгерское, китайское. Шашек не останавливается на туристических объектах, ему дорога и обыденная жизнь города – рабочие чинят подземные коммуникации, полицейские наблюдают за порядком, пожарные спешат на пожар. И вездесущие серые белки. Шикарные улицы и высоченные дома кому-то надо убирать – так появляется персонаж с веником и совком на длинной ручке – эlegantный способ уборки, по словам автора. В одной из рецензий на книгу сразу после ее публикации говорится: «Если в четвертом путеводителе в картинках мистера Шашека и присутствуют кое-какие следы вульгарности, дело тут в самом предмете книги. Нью-Йорк изображен неформально, весело и правдиво. Серия коротких зарисовок Шашека передает его впечатление от этого большого города, каким он видится наблюдательному глазу умного и не слишком почтительного приезжего» [11, с. xii]⁵.

Более современная попытка снова посмотреть на город со стороны – тоже не слишком почтительными глазами – предпринята в книге французского писателя и художника Яна Кебби «Американис. Высокопородный пес в Нью-Йорке» (2015). Главный герой – французский пес, который с юмором повествует о путешествии в Нью-Йорк, о музеях, ресторанах и роскошных вокзалах и, конечно же, о парках, зоопарках и парках аттракционов. Но главное в книге – иллюстрации автора. Собачьи впечатления от Нью-Йорка еще ждут своего русского издателя и переводчика, несмотря на то, что Ян Кебби уже известен в России как художник.

Однако рассказ о городе важен не только туристам и прочим приезжим; живущие в нем (или неподалеку) дети тоже должны научиться как-то ориентироваться в городской среде, в общем, для детей не приспособленной. Большой, состоящий из пяти огромных районов Нью-Йорк чем-то напоминает дремучий лес – в его улицах так же легко заблудиться. «Красная Шапочка на Манхэттене» (1990) – тоже взгляд со стороны. Испанская писательница Кармен Мартин Гайте пересказала известную сказку на новый лад. Сара Аллен живет в Бруклине и мечтает о Манхэттене. Туда девочка и отправляется, чтобы навестить бабушку. Естественно, в корзинке у нее клубничный

⁵ Пер. цитаты О. Бухиной.

торт, который испекла мама. Естественно, ей должен повстречаться Серый Волк с говорящей фамилией мистер Вулф. Все это важно, но в первую очередь героем книги становится сам Город, его парки, магазины, кафе и даже Статуя Свободы. В большом городе немало опасностей, которые подстерегают маленьких детей, но там немало и помощников. В таком городе, как Нью-Йорк, стоит только присмотреться – а это очень хорошо умеют делать дети – тут же заметишь настоящие чудеса.

Сара не планирует побег из дома, хотя фактически ее приключение на Манхэттене оказывается побегом из обыденной и скучноватой реальности в самую гущу городской жизни. Еще более невероятный побег задумывает другая девочка, Эмма, героиня книги Э.Л. Конигсбург «Из архива миссис Базиль Э. Франквайлер, самого запутанного в мире» (1967). К подготовке побега привлекается брат Джимми – одной бежать скучно, да и у брата побольше карманных денег, а надо купить билеты на электричку из пригорода в город. Где же же спрятаться в городе? Только в самом многолюдном месте – большом музее большого города. В Нью-Йорке Эмме и Джимми удастся найти нового друга – бабушку, которой у них никогда не было – и разгадать тайну одного из музейных экспонатов.

Джимми – истинное дитя пригорода – даже в городе, построенном квадратно-гнездовым способом, пытается ориентироваться с помощью компаса. Для Эммы городская среда куда более органична. Американский исследователь Эрик Трибунелла отмечает, что Эмма бежит не в лес, горы или другие дикие места, а в огромный перенаселенный город. Он сравнивает мотив побега из дома с прогулками фланеров в понимании Шарля Бодлера и Уолтера Беньямина [16, с. 79–83]. Дети просто наблюдают жизнь, прогуливаясь (фланируя) по Пятой авеню. В городе тебя никто не заметит, там до тебя никому нет дела, никто не обратит на тебя внимания. В музее множество народа и множество детей, и Эмме с братом легко слиться с этим потоком. Как утверждает Беньямин: «Фланер ищет убежища в толпе» [10, с. 21]. Город «лучшее место в мире для человека, который хочет спрятаться и затеряться» [5, с. 13].

Ось «город-ребенок-музей» пронизывает и книгу Элис Броуч «Шедевр» (2010). В ней встречаются два истинных ньюйоркца – мальчик по имени Джеймс, который живет в городской квартире, и жук Марвин, обитающий в той же квартире, но под мойкой в кухне. И как остроумно замечено на сайте «Лабиринт», «разве может кто-то запретить одиннадцатилетнему мальчику дружить с жуком?!»

РАЗДЕЛ I

(<http://www.labyrinth.ru/books/286506/>). Дружба их выливается во множество приключений в городе и в том же самом музее «Метрополитен», где по ночам спят в королевской постели – одном из экспонатов – Эмма и Джимми. Джеймс с Марвином пускаются в опасное путешествие по улицам Манхеттена – им надо спасти украденный шедевр, гравюры Дюрера. Книга эта написана через много лет после «Запутанных файлов» и в какой-то степени учитывает и цитирует свою знаменитую предшественницу, позволяя городу еще раз раскрыть свои тайны и предложить новый союз ребенка и Нью-Йорка.

Чем-то средним между путеводителем и приключениями детишек в большом городе стала книга американской писательницы и иллюстратора Шейлы Гринвальд «Экскурсия по Нью-Йорку – хуже не придумаешь (лучше не бывает)», еще не опубликованной по-русски. Роза Коул, главная героиня десятка книг Гринвальд, решает показать город, в котором она живет с рождения, кузену «из провинции». Роза разрабатывает четкую программу: «Номер первый – Эмпайр-стейт-билдинг – вид оттуда на Нью-Йорк просто потрясающий. За номером два – прогулкой по грандиозной Пятой авеню – последует номер три – легендарный Рокфеллеровский центр и экскурсия по телестудии, там мы сможем поучаствовать в записи телевизионного шоу» [13, с. 48].⁶ Однако кузена Дункана больше интересуют уличные музыканты и забегаловка с китайской едой. К тому же он боится высоты, а в городе стоит такой туман, что полюбоваться видами все равно не удастся. Панорама города открывается, если так можно сказать, снизу – не с высокого небоскреба или из дорогого магазина, а с платформы сабвея и с узких улочек Чайнатауна.

Центральный парк недаром зовут центральным – таков он и для литературы. Многие его уголки особенно тесно связаны с классическими детскими произведениями, например, с книгой Е.Б. Уайта «Отважный мышонок Стюарт Литтл» (1945)⁷. Для самого автора она была первым опытом сочинения для детей, за ним последовала еще более знаменитая «Паутинка Шарлотты» (1952). Е.Б. Уайт – невероятный патриот Нью-Йорка и автор знаменитого сборника эссе о городе «Это Нью-Йорк» – и в детской книге изобразил город детально и любовно. Как, впрочем, и режиссер Роб Минкофф в одноименном фильме (1999)⁸. Парусные гонки, в которых побеждает храбрый мы-

⁶ Пер. цитаты Г. Гимон. Книга эта идеальна для двуязычного издания в помощь тем, кто изучает английский.

⁷ На русском языке книга издавалась несколько раз – в переводах и в пересказах.

⁸ В продолжении фильма, снятом в 2002 году, множество событий происходит именно в Центральном парке.

шонок, происходили (и снимались) на небольшом озерке в Центральном парке (там и сейчас можно летом взять напрокат радиоуправляемую лодочку и представить маленького Стюарта за рулем огромного – для него – парусника).

Литература «прочитывается» городом, отражается словесным эхом – особенно на берегах того же озера. Алиса сидит на огромном грибе в окружении других героев Льюиса Кэрролла – Белого Кролика, Шляпника, Чеширского Кота. Вокруг скульптуры – всем знакомые строки из кэрролловских поэм, литература не только иллюстрируется, но и обильно цитируется. Еще одна Алиса стоит совсем рядом, на детской площадке неподалеку – на этот раз в компании Герцогини.

Детская литература в Парке не только читается, но и слушается. На берегу того же озера расположился сам ее основатель – Ханс Кристиан Андерсен, да еще вместе с Гадким Утенком, притулившимся рядом. Каждое воскресенье здесь собираются дети, которым рассказывают разные истории. Не забыт в парке и «Таинственный сад» Фрэнсис Бернетт, Мэри и Дикен стоят среди множества цветов и цветущих деревьев в особом уголке парка, своей уединенностью напоминая книжный таинственный сад. Питер Пэн волею судеб попал в небольшой, уютный парк у Ист-Ривер⁹. Интересно, что собственно американская литература, в отличие от классической английской, не представлена в парках в виде памятников. Канзасский ураган пока не перенес Дороти и Тото в Нью-Йорк¹⁰.

А вот главный символ англоязычной литературы – Уильям Шекспир – нашел место в Центральном парке и повествует свои истории практически всеми доступными методами: ежегодными постановками в летнем театре, скульптурными изображениями «Ромео и Джульетты» и «Бури», цветами и деревьями, упомянутыми в пьесах и сонетах барда. Эти растения высажены на особой Шекспировской горке. И, чтобы никто не ошибся, снабжены бронзовыми табличками с соответствующими цитатами.

⁹ Интересно, что скульптура пропала и была найдена на дне реки. Кто в этом был виноват, неизвестно, и начитанный Управляющий делами парков Стерн прокомментировал это событие следующим образом: «А мы-то думали, что у него других врагов, кроме Капитана Хука, нет» (NYC Parks website, <https://www.nycgovparks.org/parks/carl-schurz-park/monuments/1177>).

¹⁰ Впрочем, они стали героями известной карикатуры, напечатанной в журнале «Нью-Йоркер», где Дороти, глядя на странно одетых людей, гуляющих по улицам Гринвич-Виллидж, восклицает: «Тото, мы явно не в Канзасе».

РАЗДЕЛ I

Если горожанин еще не убедился в необходимости чтения, ему достаточно прогуляться по улице, ведущей к главной Публичной библиотеке города, – там в тротуар вмонтированы 96 бронзовых плит с цитатами из разных знаменитостей, и все они посвящены чтению и литературе¹¹. Детская не забыта и здесь – на этот раз Льюис Кэрролл говорит словами Шалтая-Болтая:

– Когда я беру слово, оно означает то, что я хочу, не больше и не меньше, – сказал Шалтай презрительно.

– Вопрос в том, подчинится ли оно вам, – сказала Алиса.

– Вопрос в том, кто из нас здесь хозяин, – сказал Шалтай-Болтай.

– Вот в чем вопрос! [7, с. 176].

Согласно Е.Б. Уайту, чтение в идеальных условиях приводит в конце концов к своего рода экстазу. Нью-Йорк – правильно прочитанный – вызывает то же самое чувство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Броуч Э. Шедевр [Текст] / Э. Броуч; пер. с англ. О. Бухиной и Г. Гимон. М.: Розовый жираф, 2017. 384 с.
2. Гайте К.М. Красная Шапочка на Манхэттене [Текст] / К.М. Гайте; пер. с исп. Н. Беленькой. М.: Самокат, 2009. 216 с.
3. Гарсия Лорка Ф. Пляска смерти [Текст] / Гарсия Лорка; пер. с исп. И. Тыняновой / Гарсия Лорка Ф. Поэзия. Проза. Театр. М.: АСТ, 2000. 672 с.
4. Доктороу Э.Л. Рэгтайм [Текст] / Э.Л. Доктороу; пер. с англ. В.П. Аксенова. М.: Эксмо, 2017. 320 с.
5. Конигсбург Э.Л. Из архива миссис Базиль Э. Франквайлер, самого запутанного в мире [Текст] / Э.Л. Конигсбург; пер. с англ. Е. Канищевой. М.: Розовый жираф, 2015. 224 с.
6. Кэрролл Л. Приключение Алисы в Стране чудес; Сквозь Зеркало и Что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье [Текст] / Л. Кэрролл; пер. с англ. Н. Демуровой. М.: Наука, 1991. 359 с.
7. Маяковский В.В. Барышня и Вульворт [Текст] / В.В. Маяковский // Сочинения в двух томах. М.: Правда, 1987. 768 с.
8. Уайт Е.Б. Отважный мышонок Стюарт Литтл [Текст] / Е.Б. Уайт; пер. с англ. И. Родина. М.: АСТ, 2010. 192 с.
9. Шашек М. Это Нью-Йорк [Текст] / Шашек М.; пер. с франц. Ю. Шипкова. М.: Карьера-Пресс, 2013. 64 с.

¹¹ New York Public Library website, <https://www.nypl.org/blog/2011/09/13/library-way>.

10. Benjamin W. *The Arcades Project* / Trans. from German by H. Eiland and K. McLaughlin. Cambridge, MA: Harvard UP, 2002. 1073 p.
11. Big city / *The Times Literary Supplement*. No. 3065, November 25, 1960. P. xii.
12. Gamble A. *Good Night New York City*. Sandwich: Good Night Books, 2006. 24 p.
13. Greenwald S. *Rosy Cole's Worst Ever, Best Yet Tour of New York City*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2003. 128 p.
14. Kebbi Y. *Americanine. A Haute Dog in New York*. New York: Enchanted Lion Books, 2015. 72 p.
15. Mansfield A. *Pop-up New York*. Lonely Planet, 2016. 8 p.
16. Tribunella E.L. *Children's Literature and the Child Flâneur // Children's Literature*. Vol. 38, 2010. P. 79–83.
17. White E.B. *Here is New York*. New York: The Little Bookroom, 1999. 56 p.

А.В. Годинер (Москва)

Инклюзивный калейдоскоп (читательские заметки)

Читательские заметки про книги с «особыми» героями, живущими во взаимодействии с городом и его жителями.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: **особые дети, семья, соседи, помощники, больница, социальная защита, городская среда, общество, инклюзия в головах.**

Кто не помнит, как изменчив в книгах облик города – он и страшный, и будничный, и прекрасный, неприветливый и дружелюбный, унылый и радостный, и зависит это ото всех, кто жил и живет в нем, в том числе и от горожан-инвалидов. Но прежде надо понять, как они включены в разнообразие обычной и праздничной городской жизни? Что говорят об этом философы, поэты, ученые?

«Город – это соединенность разъединенных» (Виктор Кротов «Ярмарка идей. Философско-психологический словарь афоризмов-определений» [2]). Кто не встречался, и даже в детстве, с тем, что разъединяет людей в городе? А что их соединяет? К примеру, такой неожиданный угол зрения «предлагает» читателю в «Стихах о Москве» (2017) М. Цветаева: «Москва, какой огромный страннопримный дом»? Город как лечебница-приют для нищих и калек? Как это понять, как отнести к себе? Возможно, так: «Каждый из нас где-то внутри чувствует себя одиноким и отверженным. Такова природа человека. Однако у всех нас есть и невероятная потребность в любви, в том, чтобы любить и быть любимыми. И эта потребность – основа

¹ Автор, будучи библиографом, хорошо понимает, какое это удовольствие – «рыться в книгах», и не хочет лишать читателей этой радости, поэтому, приводя цитату или упоминая героя, событие и т.д. специально не дает ссылку на конкретное издание, а только называет книгу и ее автора.

жизни человека, его спасение» (Ж. Ванье «Каждый человек священная история»).¹ Выходит, каждому нужны уют и врачевание, и каждый способен предоставить их другому, если захочет? Как говорят ученые: «...город порождает вопрос о пространственной справедливости» [3].

Как же взаимодействуют его жители, создающие все, что в нем есть и происходит? Какие картинки, радующие глаз, появятся в нашем калейдоскопе? Где проходят пути включения каждого «особого» в повседневную жизнь города?

ДЕТСТВО – ВОСХОД СУДЬБЫ В ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ.

Соня Шаталова, 10 лет (Соня Шаталова «Я не немая, я говорю»)

Однажды в больнице «шумного города» врач позвал на помощь маму-волонтера: «У моей дочери тоже синдром Дауна, – начинаю я. Отец и мать вздрагивают; должно быть, их, как и меня когда-то, пугает это название. – Сейчас ей восемь лет: принесла фотографии. Понимаю, что сейчас вы слишком потрясены, но все же, – продолжаю я, стараясь приглушить радостные нотки в голосе. Они поглощены своим горем, и мой энтузиазм может их оскорбить. Доктор говорил мне, что они собираются отказаться от ребенка. Этого я очень боюсь. Что для малышки страшнее полной покинутости? Но, чтобы убедить, я должна их сначала понять. – Хотите на нее посмотреть? – спрашивает отец. В его голосе слышится гордость, и я сразу преисполняюсь надеждой. Мы идем к лифту. Двери закрываются, и молодой человек тихо говорит мне: – Я в отчаянии. Просто не знаю, что делать. – Я знаю: восемь лет назад я чувствовала то же. Я пытаюсь его утешить, сказать, что он ни в чем не виноват – но он не слушает, да, кажется, и не слышит. Его горе еще слишком свежо, чтобы утихнуть от чужих утешений. – Хотите поддержать? Я осторожно держу ее; сердце мое сильно бьется и что-то сжимается внутри. В этот миг я забываю, что на руках у меня чужой ребенок. Это мое дитя, боль и радость моего сердца» (К. Филпс «Мама, почему у меня синдром Дауна?»).

А бывает, что помощь приходит самым неожиданным образом. В датском городе Херлев перепуганные мужчина и женщина изо всех сил прятали от прохожих родившуюся у них обезьянку. Но однажды в зоопарке они увидели в клетке с обезьянами человеческое дитя. Как не поддасться соблазну поменять свое дитя, доставляющее столько хлопот, на то, которое не стыдно принять в семью? Но все же они решили оставить свою обезьянку, и тогда исчез страх,

РАЗДЕЛ I

и внезапно им открылось, какое радостное будущее может быть у их обезьянки, если она вырастет в их семье. И никто не смеялся, когда они открыто везли ее по городу в коляске (К. Окесон «Гражданин, гражданка и маленькая обезьянка»).

Или в маленьком сельском городке, в сарае рядом с домом вдруг очутилось драконье яйцо. Как в настоящей сказке, девятилетняя Джинни не испугалась и не бросила на произвол судьбы вылупившегося дракончика, а заботилась о нем, пока со слезами не отдала прилетевшей за ним матери. А в жизни Джинни твердо сказала убитым горем родителям, что новорожденный малыш с синдромом Дауна ее долгожданный брат и его обязательно надо забрать домой, потому что они одна семья (П. Гудхарт «Джинни и ее дракончик»).

Вот и первая картинка – начало пути: кажется, что жизнь семьи разбита страхом, растерянностью, болью. Что тут порадует глаз? Быть может, как в этих историях, помощь тех, кто оказался рядом по долгу службы или по факту своего существования и соединил разъединенное? А что дальше, когда семья уже дома, на что опираться в рутине будней?

Может быть, и на детские книги как неотъемлемую часть городской повседневности? К примеру, еще в XIX веке появились в них пришельцы с других планет, инопланетяне. Они настолько прочно вошли в книжный образ мира, что «инопланетное» происхождение «особых» детей помогает родителям в игре-сравнении объяснить различия другим детям и включить их в жизнь семьи, как это было с Вилли (Б. Мюллер «Планета Вилли») и с Марией (М. Гаярдо «Мария и я»).

Или на изобретательный, утомительный и радостный родительский труд дома и за его пределами? Вместе с мамой – сыграть в прятки, сделать торт-муравейник, выбрать зеленое, как яблоко, пальто. А с папой сходить в музей, где «нам разрешают трогать любое чучело, разные камни и вещи. Другим нельзя, а нам можно». Повалиться в парке на траве, послушать папины объяснения про облака и узнать, как выглядят звери, на которых они похожи. Вместе с мамой и папой пойти в зоопарк и наконец-то представить, как выглядит любимое животное – слон (А. Анисимова «Невидимый слон»).

Идут годы, истощаются силы, и семья, в едином порыве окружившая заботой новорожденного Мэтти с синдромом Дауна, снова начинает распадаться. Дети подрастают, им нужно время и средства на развитие своих способностей, возможность приглашать друзей и справлять дни рождения без Мэтти, внимание мамы и просто отдых,

дома или в поездке. Они устали, очень устали, и не знают, как им жить дальше вместе с Мэтти. Хорошо, когда даже в небольшом городе есть пансион, куда его можно без опасения поместить, пока семья поймет, возьмут ли они снова на себя труд жить с ним, хотят ли видеть его каждый день. Хорошо, когда социальные службы помогают, друзья сочувствуют, а отец устраивает так, что мама и другие дети могут заниматься не только Мэтти. Так происходит соединение семьи на новом уровне, и возвращению Мэтти рады все (Э. Болдуин «Еще немного времени»).

Где же еще в городе можно встретить людей, разгоняющих тучи не только при восходе судьбы «особого» ребенка, но и потом, когда он будет расти?

ЛЮДИ БЫВАЮТ ГОРЯЧИЕ, ТЕПЛЫЕ, ХОЛОДНЫЕ, НАСТОЯЩИЕ, ЖЕЛЕЗНЫЕ (Антон Харитонов)².

Кто же они – горячие, теплые, настоящие? Не те ли, кто не хочет быть холодными и железными? Соседи-друзья-помощники-прохожие, с которыми вольно или невольно совершается взаимный обмен умением и способностью быть людьми, искать и находить то, что можно делать для себя и других? Не это может вернуть в семью потерянное взаимопонимание? Где и каким образом?

На тихой улочке окраинного квартала большого Нью-Орлеана, где жила «убогонькая Пепси», которая все дни сидела у окна с каким-нибудь рукоделием, но «это занятие не мешало ей следить за тем, что делалось на улице. От зорких ее глаз не ускользал ни один прохожий: тому она просто кланялась, другому приветливо улыбалась, с третьим, если он останавливался под окном, непременно заводила разговор». Обласканная любящей матерью, девочка всегда «имела такой счастливый, веселый и приветливый вид, что ее все любили». Этой-то любовью она и отогрела шестилетнюю сироту леди Джен, попавшую в недобрые руки, стала ее другом и утешением в бедах, которые ей пришлось пережить. И леди Джен не забыла Пепси, когда жизнь ее изменилась к лучшему (С. Джемисон «Леди Джен»). Когда-то переводчик Наталья Трауберг в послесловии к этой книжке написала, что «книги, подобные этой, показывают ребенку мир, красивый как сад, или елка, или торт. ... модель или эталон прекрасного, чистого, справедливого мира».

Или в маленьком городе, где приедем не так уж сложно позна-

² Сочинение «Люди» (<http://www.pravmir.ru/anton-ne-prosto-ryadom-video/>).

РАЗДЕЛ I

комиться со всеми жителями, стоит только почаще гулять и завязывать разговоры. Про жизнь, про то, как найти чему радоваться, даже если совсем грустно. Так и делала Поллианна, пока не стала инвалидом. И все, кому она открыла игру в радость, пришли сказать, как они ей благодарны (Э. Портер «Поллианна»). А еще в таком городке, где все знакомы много лет, помощь возникает спонтанно – разве можно оставить в беде семью, у которой потерялся «особый» ребенок? (Б. Байерс «Лебединое лето»).

Но ведь соседи не только те, кто буднично живет в непосредственной близости. Рядом, неожиданно для самих себя и надолго, могут оказаться люди по причине болезней, не всегда излечимых. Кого нынче удивит, что город соединяет и лечит больных ради того, чтобы жить спокойно? Но больницы, привычная часть городского пейзажа, возникли много позже самих городов, а общественное призрение инвалидов, в том числе и детей, в нашу эру сначала было возложено на городские церкви и монастыри. Это есть и сейчас, вот как в Самаре. После смерти родителей-алкоголиков Валерка остался с бабушкой. «Кое-как он окончил восемь классов в спецшколе для умственно отсталых, но главной школой для него были бабушкины молитвы и соборные службы. Бабушка умерла, когда ему исполнилось 19 лет. Настоятель пожалел его – куда он, такой убогий? – и разрешил жить при храме в сторожке, а чтобы хлеб даром не ел, ввел в алтарь подавать кадило» (Отец Николай (Агафонов). Повести и рассказы. «Молитва алтарника»).

Наверно, трудно представить большую разъединенность, чем в общей больничной палате, где у каждого своя беда? Но переживать ее приходится и с теми, кто помогает и вселяет надежду, и с теми, кто на соседней койке. А это соединяет, и иногда так крепко, что вернувшись к обычной жизни, люди не теряют связи, как Таша и Аня (Ю. Кузнецова «Выдуманный жучок»). А бывают больницы, известные во многих городах, потому что только в них лечат какие-то страшные детские недуги (Ю. Ермолаев «Дом отважных трусишек»). Случается, что ребенок, попавший в больницу, лишенный сил и здоровья, объединяет распадающуюся семью (С. Варфоломеева «Машка как символ Веры»). Можно ли сказать, что больница – это одна из «горячих точек», пульсирующих в сознании горожан? Как говорил один вильнюсский доктор: «А по-вашему, болезнь не пожар, не война?» (А. Бруштейн «Дорога уходит в даль»). Ну, а где вспыхнула боль, не там ли и вечевой колокол, зовущий к единству? «Бродя по площади, слепая, глухая и голодная лошадь случайно набрела на столбы, на которых висел колокол, схватила зубами за веревку, привязанную к

языку колокола, и стала дергать: колокол зазвонил так сильно, что народ, несмотря на то что было еще рано, толпами стал сбегаться на площадь, желая знать, кто так громко требует его суда и защиты» (К. Ушинский «Слепая лошадь»).

Шло время, и вече как часть управления общественной жизнью города уступало место иной системе социальной защиты его жителей. В том числе и от людей с инвалидностью, с которыми не всегда возможно жить дома. Но зачем соцработнику уговаривать того, кто решил иначе: «Мы все хотим для Умника добра, но забота о нем не должна идти во вред вам. – Да мне с Умником хорошо, – почти выкрикнул Клебер. – Подумайте, какую огромную ответственность вы на себя взваливаете... не забывайте, что когда-нибудь вам захочется жениться, иметь детей. Клебер вспомнил дочурок папы Ларби и улыбнулся. – Мои дети полюбят Умника, потому что он сам ребенок. – Глаза его сияли» (М.-О. Мюрай «Умник»).

Есть ли что-то еще у горожан, кроме семейной защиты? Клиники, где занимаются разнообразной терапией, куда ходят всей семьей, общаются и находят друзей? (С. Лорд «Не снимай штаны в аквариуме»)... И можно ли было представить почти два века назад, когда появились первые ипподромы, что эти спортивно-престижно-коммерческие сооружения станут местом, где иппотерапевты будут лечить верховой ездой? (М. Лазаренская «Конкур в ритме солнца»). И что в подростковые яхт-клубы будут принимать толстых заик, от которых сложно ждать побед на соревнованиях? (Д. Варденбург «Правило 69 толстой чайки»). Ну и сам город, его прекрасные набережные, по которым тот, для кого гиперактивность – норма жизни, может весело мчаться на самокате без остановок, с любой скоростью (Н. Дашевская «Я не тормоз»).

А еще парк Дружбы у Речного вокзала в Москве, где обитает компания червячка Игнатия, и среди них мотылек Миха, у которого «что-то случилось с левым крылышком. Махать им становилось все труднее, врачи разводили лапками и не знали, что посоветовать. Теперь вот уже совсем не получалось летать. Как его утешить? Может, от утешений ему только хуже будет? Но оставить его горевать в одиночестве червячок Игнатий не мог» (В. Кротов. Червячок Игнатий и его мечты. «Местный волшебник»). Как и паука Файва, потерявшего в аварии почти половину своих ног (В. Кротов. Червячок Игнатий и его чаепития. «Пятиногий!»). А в дальнем парке Петербурга слепой девочке помогли спасти дедушку, который упал и повредил ногу (А. Анисимова. Моя семья и я. «Торопыга»). И в ташкентском зоопарке брат-юннаг сделал для фла-

РАЗДЕЛ I

минго искусственную ногу вместо ампутированной – из пластмассовой крышки, бигуди и палочки, и птица прожила еще много месяцев (С. Востоков «Брат-юннат»). А вот в Барнауле история была: «Мишка Павлюк родился уродом. У него что-то было с ногами, он совсем не мог ходить. Бегал на четвереньках как собачка... у булочной на гармошке играл <... > А потом случилось вот что. Однажды мимо нашего хлебного шел один профессор .. из Харькова, он там до войны работал в консерватории» (А. Никольская «Я колбасника убил»). Увидел, что у Мишки «большой талант к музыке», взял его домой, а потом отправил в музыкальное училище. Так и помог Мишке жить «случайный прохожий», которых множество в любом городе.

Или неслучайные попутчики, с которыми можно уйти в странствие с грузом своего увечья, хлебнуть лиха и вернуться исцеленным: «Максим опустил голову и думал: да, он прозрел. На место слепого и неутомимого эгоистического страдания он носит в душе ощущение жизни, он чувствует и людское горе, и людскую радость, он прозрел и сумеет напомнить счастливым о несчастных... И старый солдат все ниже опускал голову. Вот и он сделал свое дело, и он недаром прожил на свете, ему говорили об этом полные силы властные звуки, стоявшие в зале, царившие над толпой. Так дебютировал слепой музыкант» (В. Короленко «Слепой музыкант»). А ведь если бы не встреча со «слипенькими», когда Максим в гневе отчитал Петра за его эгоизм, не нервная горячка, которой он заболел, если бы не пошел он со слепцами в Почаев, кто знает, смог бы он принести свой музыкальный дар людям?

СУДЬБА – ЭТО ЖЕСТКИЕ СОБЫТИЙНЫЕ ГРАНИЦЫ ЖИЗНИ ОТДЕЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА. *Соня Шаталова, 8 лет.*

Но ведь жесткие – это не всегда только плохие? И если человек остается жив, то в судьбе его могут быть перемены к лучшему. Не везде ли в мире бывало, что в обществе и в семье не замечали ограничений здоровья и не оказывали помощи? Так было с Анной Зольтен, которую мама считала лентяйкой и плохой девочкой, пока в силу обстоятельств семья не переехала в другую страну, где рядовой визит к врачу показал, что Анна слабовидящая. Семье не пришлось беспокоиться, помощь давно продумана: классы, где детей с остаточным зрением готовят к обычной жизни в обществе (Д. Литтл «Неуклюжая Анна»).

А как готовить общество к инклюзии? Где ее ключевое место, залог успеха? Не здесь ли: «Инклюзия – она в головах. Вот только в них. Да, нам не хватает еще знаний, как организовать эту странную

форму, когда всем хватает места под солнцем, да, нам еще денег не хватает, но это все несложные вещи для решения <...> Но вот головы... В головах все дела» (<http://antysk.livejournal.com/254636.html>).

Если так, то где инклюзию можно вложить в головы? Вот, было дело, заспорили однажды на улице дома: торговый центр, больница, цирк, издательство, кто из них важней. Как водится, согласия не достигли и позвали рассудить их самый незаметный дом, как оказалось – школа I-й ступени. И «тут эти дома смутились весьма... и маленькой школе с великим почтением отвесили низкий поклон... если б не было ее, то не было б их тоже!» (Н. Агнивцев «Спор между домами»). А без них кто будет помогать инклюзии?

Конечно, школа не единственное место, где проходят событийные границы жизни человека, определяющие его взгляды, и нередко судьбу. Но место очень значимое: приходит в класс на замену учитель, который прежде работал в школе для слепых, и по просьбе детей целый урок рассказывает, как они воспринимают жизнь и самих себя. А когда в конце урока ученики спросили, могут ли они навестить их, учитель ответил: «...Не сейчас, вы пойдете к ним позже, когда будете в силах понять все величие их состояния и почувствовать к ним ту жалость, которой они достойны» (Э. де Амичис «Сердце»).

Как понять эти слова? Только ли как призыв к помощи? Или к мысли о том, кто есть слепец, просящий милостыню на парижской набережной, и всякого, кто бросил ему монетку, называющий своим добрым братом? «...Десница Божия, коснувшаяся его, как бы лишила его имени, времени, пространства. Он теперь просто человек, которому все братья <...> ...он, этот слепой, зовет меня, когда я прохожу: “Взгляни и на меня, почувствуй любовь и ко мне; тебе все родственно в этом мире в это прекрасное утро – значит, родствен и я; а раз родствен, ты не можешь быть бесчувствен к моему одиночеству и моей беспомощности, ибо моя плоть, как и плоть всего мира, едина с твоей, ибо твое ощущение жизни есть ощущение любви, ибо всякое страдание есть наше общее страдание, нарушающее нашу общую радость жизни, то есть ощущение друг друга и всего сущего!”» (И. Бунин. Повести и рассказы. «Слепой»).

Труден к этому путь, но события помогают. Вот школьник, у которого внезапно началась алопеция, беспричинное выпадение волос. Как ему освоиться с болезнью? Родители в смятении и молчат, одноклассники – между травлей и заискивающим сочувствием. А ему хочется быть просто человеком: «Он снял парик и стал рассматривать свою голову со всех сторон. Она была большая и гладкая, даже не-

РАЗДЕЛ I

много блестящая. Потрогал – на ощупь приятная, ни шишек, ни струпьев. – Герман всегда Герман, – повторил он. – Обещаю» (Л. Кристенсен «Герман»). И на обложке написано, что это книга для тех, кто еще не полюбил себя.

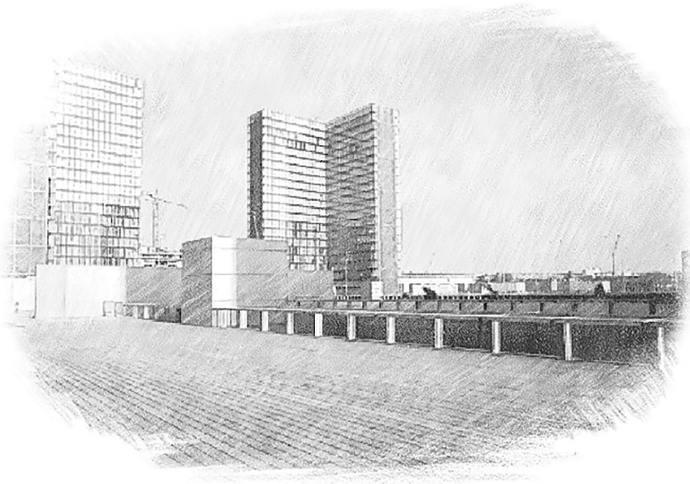
Ну а что же одноклассники Германа, как и подростки нашего времени? Как осваивают они инклюзию с помощью книг? Как помогают им сетевые ресурсы, проводящие конкурсы и олимпиады, собирающие победителей из разных городов в одном для знакомства и важных разговоров? Всего лишь один пример: сайт «Папмамбук» (<http://www.papmambook.ru/articles/1747/>; <http://www.papmambook.ru/articles/2069/>), где много подростковых эссе о книгах про детей-инвалидов.

И последняя картинка в калейдоскопе, завершающий штрих к облику любого города: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом. Возможно, что недалеко то время, когда педагогика будет стыдиться самого понятия “дефективный ребенок” как указания на какой-то неустранимый недостаток его природы. В наших руках сделать так, чтобы глухой, слепой и слабоумный ребенок не был дефективными. Тогда исчезнет и само это понятие, верный знак нашего собственного дефекта» (Л. Выготский) [1].

И не тогда ли «...любимый город может спать спокойно и видеть сны, и зеленеть среди весны»? Как и мы, его жители?

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. URL: <http://bookap.info/klasik/defect/#o> (дата обращения: 10.06.2017).
2. Кротов В. Ярмарка идей. Философско-психологический словарь афоризмов-определений [Электронный ресурс] / В. Кротов. URL: <https://www.litres.ru/viktor-krotov-10034912/yarmarka-idey-filosofsko-psihologicheskiiy-slovar-aforizmov-opredeleniy/chitat-onlayn> (дата обращения: 10.06.2017).
3. Цурина И. Виртуальная методическая помощь. Используем новый ресурс [Электронный ресурс] / Ирина Цурина. URL: (<http://pandia.ru/text/78/188/46816.php>) (дата обращения: 10.06.2017).



РАЗДЕЛ II

ГОРОДСКОЕ ПРОСТРАНСТВО И ЕГО ТЕКСТ

Второй раздел вводит городскую тему – он объединил описания проектов (образовательных и краеведческих), когда город становится книгой, которую пишут его обитатели.

П.А. Гнилорыбов (Москва)

«Бумажная» память: опыт создания недолговечных мемориальных табличек в пространстве Москвы

АННОТАЦИЯ: В статье описываются несколько экспериментов, проведенных автором в 2016 году с целью дополнительного изучения повседневных практик горожан. Сделан вывод, что на временные мемориальные таблички жители Москвы обращают больше внимания, чем на постоянные памятные доски. Проанализирована возможность распространения подобного опыта в сети Интернет.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: монументальная пропаганда, московское краеведение, память, государство, памятные доски, пространство города.

В истории искусства существует устоявшийся термин «бумажная архитектура»¹. Он обычно употребляется в отношении тех объектов, строительство и возведение которых было заведомо нереалистичным. Таковы многие графические работы Дж. Пиранези, фантазии Якова Чернихова, Ивана Леонидова и др.²

В XIX–XX веках недолговременные, обреченные на раннее уничтожение мемориальные объекты на городских улицах практически

¹ В частности, понятие употребляется выдающимся теоретиком архитектуры Ле Корбюзье: «То была “бумажная архитектура”; с помощью циркуля строили звездообразные композиции. Геометры эпохи Возрождения создавали икосаэдры и додекаэдры в виде звезд, направляя все свои мысли на философские обоснования такого зодчества, полностью отрешаясь от конкретных условий зрительного восприятия» (Le Corbusier, 1950).

² Серия гравюр Дж. Пиранези «Темницы» (1749), книга Я. Чернихова «Архитектурные фантазии. 101 композиция» (1925–1933), проекты Города Солнца, Форума Искусств И. Леонидова (1940–1950-е) и мн. др.

не появлялись. Если государство берется за увековечивание того или иного события, оно уверено, что упоминание, закрепленное в мраморе или граните, сохранится надолго. Исключение составляет, пожалуй, план монументальной пропаганды первых лет советской власти. Возводимые в его рамках памятники очень быстро разрушались от последствий сурового климата. «В разных видных местах на подходящих стенах или на каких-нибудь специальных... можно было бы разбросать краткие, но выразительные надписи, содержащие наиболее длительные коренные принципы и лозунги марксизма, также, может быть, крепко сколоченные формулы, дающие оценку тому или другому великому историческому событию», – писал А.В. Луначарский [2].

В марте 2016 года автор статьи снимал документальный фильм о мемориальных табличках, посвященных пребыванию Ленина в Москве. Выяснилось, что по памятным доскам на улицах можно выделить основные вехи жизни и деятельности В.И. Ленина, не прибегая к другим историческим источникам. Выделены места, где государственный деятель выступал, жил, отдыхал, отмечал новогодние праздники, лечился, подвергался нападениям. Такая же попытка в отношении фигур Пушкина и Лермонтова оказалась провальной – установленных табличек пока явно недостаточно для реконструкции их биографии [1].

Автор принял спонтанное решение разместить в городской среде несколько бумажных табличек краеведческого характера. Перед началом наблюдения были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Государство обладает практически монопольным правом на установку памятных знаков и является арбитром в этих спорах (если объект не находится на территории частного владения).³
2. Текст таблички проходит многочисленные корректировки в результате обсуждения во властных структурах (в частности, с многострадальной доски А.В. Колчаку в Петербурге таким образом убрали логичный и присутствующий в учебниках истории титул «Верховный Правитель России»).

³ Подобными правами наделены Москомархитектура, Департамент культурного наследия и Комиссия по монументальному искусству при Московской городской Думе. Существует городской закон «О порядке возведения в городе Москве произведенный монументально-декоративного искусства городского значения», «Положение о порядке установки в городе Москве мемориальных досок».

РАЗДЕЛ II

Было принято решение принципиально не пользоваться дорогими материалами, использовать нарочито дешевую технику крепления – стандартный клей-карандаш и бумажные листы формата А4. Весной 2016 года на Пятницкой улице и в переулке Огородная Слобода автор разместил первые недолговечные объекты.

Текст таблички 1. «В этом доме впервые влюбился известный поэт, лауреат Нобелевской премии по литературе Борис Пастернак».

Текст таблички 2. «В располагавшейся здесь в советское время шашлычной бывал Иосиф Бродский, лауреат Нобелевской премии по литературе».

Сами объекты были уничтожены уже через несколько часов, но их фотографии довольно быстро разошлись по социальным сетям. Совокупный охват пользователей, ознакомившихся с текстом таблички про Пастернака, составил несколько миллионов. Сопроводительная надпись в Сети практически везде выглядела одинаково: «Историк, москвовед и просто неравнодушный житель города Павел Гнилорыбов сам печатает и развешивает памятные таблички, которые считает важными».

После первого относительного успеха родился проект «Пустота. Создавая реальность». Его основная цель – используя недорогие материалы (клей и бумагу), создать альтернативный краеведческий инструмент. Как показали визуальные наблюдения, случайные прохожие, путь которых лежит от метро до метро, практически не останавливаются возле громоздких мемориальных табличек. «Бумажное» воплощение памяти, видимо, вызывает ассоциацию с объявлениями, предупреждениями, призывами и заставляет пешеходов чаще обращать внимание на свежее пятно на стене. Продолжая размышлять над «городской памятью», мы развесили еще десять табличек в память о довольно важных фигурах и событиях, связанных с Москвой.

Текст таблички 1. «В этом здании в 1812 году занимался мелким воровством известный французский писатель Стендаль. Правда, сам он позаимствовал только книгу Вольтера “Фацеции”, но слуга притащил в карету вино и даже скрипку».

Текст таблички 2. «Здесь в 1890-е годы располагалась парикмахерская, постоянным клиентом которой был Антон Чехов».

Текст таблички 3. «Недалеко отсюда находилась церковь Рождества Христова в Палашах, где в январе 1912 года обвенчались Марина Цветаева и Сергей Эфрон».

Текст таблички 4. «Здесь, в кабаре “Розовый фонарь”, осенью 1913 года Владимир Маяковский прочел со сцены стихотворение “НАТЕ”».

Текст таблички 5. «В этом здании в конце XIX века жил Василий Ключевский. Занятия со своими студентами историк проводил прямо на дому. После семинара студенты вместе с Ключевским пили чай».

Текст таблички 6. «В годы Великой Отечественной войны маленький мальчик Владимир Фридкин получил в подарок от дяди 200 рублей. Он купил в Елисеевском гастрономе эклер, французскую булку, 50 граммов колбасы. А еще 30 граммов леденцов, чтобы порадовать маму».

Текст таблички 7. «В здании “Известий” осенью 1963 года специально разожгли камин для приехавшего в СССР Джона Стейнбека, автора “Гроздьев гнева”. В последний раз камин в редакторском кабинете функционировал при Бухарине».

Текст таблички 8. «Здесь в 1920-е годы располагался ЗАГС Хамовнического района. В этом здании зарегистрировали брак Сергей Есенин и Айседора Дункан, Михаил Булгаков и Любовь Белозерская, Михаил Булгаков и Елена Шиловская».

Текст таблички 9. «Здесь, в одном из флигелей МХАТа, Сергей Александрович Есенин написал посвящение доберману Джиму, стихотворение “Собаке Качалова”».

Текст таблички 10. «В 1924 году молодой архитектор Константин Мельников принялся за свою первую фундаментальную работу, Ново-Сухаревский рынок. От комплекса осталось только здание конторы. Сейчас Мельников является самым известным архитектором русского авангарда».

Критериями при выборе текста для табличек являлись значимость факта и объекта, приведенная в литературе по москвоведению. Так, «титул» Мельникова как «короля» русского конструктивизма никто не оспаривает. Расположение утраченных объектов городского ландшафта сверялось по нескольким перекрестным источникам. Там, где пространство действия было физически утрачено в XX веке (сносенная церковь, уничтоженный флигель), в текст таблички вводилось пояснение, что речь идет не о подлинном здании, а лишь о примерной локации события. Учитывалась возможная эмоциональная реакция зрителя (сочувствие мальчику, видевшему богатство витрин гастро-

РАЗДЕЛ II

нома в годы Великой Отечественной войны, удивление после осознания факта, что Булгаков заключил два брака в одном и том же ЗАГСе).

Процесс размещения бумажных табличек сопровождался фиксацией на видеокамеру. Автор специально придерживался публицистической стилистики, чтобы уйти от привычных канцеляризмов («жил и работал», «выступал с речью»), свойственных мемориальным практикам советской поры. Мы специально не наблюдали за судьбой второго этапа художественно-краеведческой акции, но замечали, что некоторые из табличек продержались несколько месяцев, до зимы 2016–2017 гг.

В октябре 2016 года в сотрудничестве с проектом «Топография террора»⁴ были размещены бумажные таблички вдоль улицы Маросейка. Автор, воспользовавшись репрезентативной и заслуживающей доверия базой ИПЦ «Мемориал» (<http://www.mos.memo.ru>) о расстрелах в Москве, наглядно показал, сколько людей уничтожили в годы сталинских репрессий на конкретной улице. На каждом доме появился листок с несколькими именами расстрелянных. Акция породила бурное обсуждение в социальных сетях, о ней написали СМИ [3].

Отдельную кампанию совместно с кооперативом «Архитектурные излишества»⁵ и YouTube-каналом «На коленке третий Рим» мы посвятили наследию рабочего поселка Дангауэровка. Передовое для 1920–1930-х годов жилье часто не воспринимается обывателями как часть культурного наследия. В данном случае текст табличек можно охарактеризовать как назидательный, призывающий к конкретному полезному действию (сохранить архитектурный памятник, привлечь внимание к эпохе авангарда).

В эпоху современных медиатехнологий эффект от «бумажной» памяти усиливается социальными сетями, блогами, СМИ. Если в 1990-е годы такую табличку увидели бы максимум несколько сотен человек, то сейчас речь идет о тысячах и десятках тысяч пользователей.

⁴ Научно-популярный проект «Топография террора. Москва» (topos.memo.ru), существующий с 2013 года, занимается исследованием отношений советского государства и гражданина в 1920–1950-е годы, наносит на городскую карту следы деятельности репрессивных органов, производит локализацию тех или иных эпизодов, связанных с применением насилия.

⁵ Кооператив «Архитектурные излишества», появившийся в 2016 году, неформальная и находящаяся в стадии ранней институализации группа москвоведов, журналистов, операторов, занятая популяризацией знания о городе в любых доступных формах. Акция в Дангауэровской слободе проходила в октябре 2016 года.

Таким образом, самые дешевые инструменты в современной России позволяют привлечь внимание к проблеме сохранения культурного наследия, пропагандируют краеведение и популяризируют малоизвестные факты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнилорыбов П. Ленинские чекины [Электронный ресурс] / Павел Гнилорыбов. URL: <http://kashin.guru/2016/04/25/lenin-skie-chekini/> (дата обращения: 06.07.2017).
2. Луначарский А.В. Воспоминания и впечатления [Электронный ресурс] / А.В. Луначарский. М., Советская Россия, 1968. URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/vospominaniya-i-vpechatleniya> (дата обращения: 07.07.2017).
3. Litvinova D. Returning the Names: Moscow to Mourn Victims of Stalin's Terror. URL: <https://themoscowtimes.com/articles/keeping-the-record-straight-55889> (дата обращения: 07.07.2017).

Е.М. Соловей (Москва)

Путевые задания – на ваш выбор!

АННОТАЦИЯ: Автор рассказывает о разных заданиях для маршрутных листов, направленных на освоение городского пространства как пространства культуры, которые можно предложить ученикам, отправляющимся в образовательное путешествие.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательное путешествие, маршрутные листы, личностное восприятие, ценности, создание образа, работа с артефактом, тексты культуры.

Юным путешественникам обычно нравится бродить по городу или музею не просто так, за учителем или экскурсоводом, а искать свои маршруты и точки зрения, находить собственные ответы на вопросы.

Интересно составленные маршрутные листы и разнообразные задания – самое важное в образовательном путешествии. Они должны учитывать и особенности местности (с какой культурной эпохой предстоит встреча, чьи имена мы хотим напомнить ученикам), и склонности детей (кто-то любит рисовать, кто-то – описывать, кому-то важнее образ, кому-то – точная информация).

Вопросы должны быть устроены так, чтобы ребенок мог что-то новое узнать, заметить, а еще пофантазировать. И обязательно – что-то подумать, понять не только про окружающий мир, но и про себя. Задача титаническая, но посильная.

Прочные знания

Гуляя по городу или музею, можно узнать не меньше, чем за время самого содержательного урока. К примеру, в дневнике путешественника размещаем несколько «словарных» страниц: определения терминов, возможно, даже схемы (неф, нервюры, антресоль...). Задача ребят – проиллюстрировать каждое слово рисунком, фотографией, описанием конкретного собора, картины, парка, сделанными на местности.

Можно предложить доказать или опровергнуть тезис, записанный в маршрутном листе: «Этот собор – готический». «Этот памятник прославляет императора как великого воина». В данном случае культурный объект (здание, памятник) используется как текст, в котором нужно выделить существенное.

Еще один тип заданий – сравнение разных объектов. Причем критерии сравнения могут быть заданы педагогом, а могут придумываться ребятами. Учитель только указывает, сколько существенных признаков надо выделить (сказочное число семь всем понравится) и накладывает запрет на «бессодержательные» характеристики («красиво» или «нравится»), тем самым он дает возможность своим ученикам применить знания, проявить наблюдательность, смекалку.

Желательно, чтобы хотя бы некоторые задания в маршрутном листе были связаны с тем, что дети изучают на уроках. И не только истории или литературы. Математика поможет определить пропорции, химия – особенности изменения материала.

Работа с картой

Важная часть путевых дневников – задания на ориентацию с помощью карты: отметить свой путь, остановки, сделанные по пути, проложить свой маршрут. Ребенок из обычного исполнителя превращается в автора, когда самостоятельно выстраивает маршрут от одной точки до другой, придумывает интересные задания по дороге – для другой команды. А сам, разумеется, тоже отправляется по придуманному друзьями маршруту.

Смотреть и видеть

Ребята часто пробегают мимо самого интересного. Им трудно вглядеться, обратить внимание на подробности. Чтобы остановить их взгляд, предлагаем задания по фотографиям. Каждая команда получает несколько снимков зданий (или даже их фрагментов), памятников, уголков города. Гуляя, нужно постараться найти места, запечатленные на фотографиях, подписать названия, адрес, найти и описать всякие интересные подробности.

Еще один вариант: дать фотографии старинные (или просто черно-белые). А путешественникам предстоит найти современный (цветной) оригинал, узнать историю места, увидеть произошедшие изменения. Это не так просто, как может показаться.

Если в группе есть любители фотографировать или рисовать, их таланты нужно использовать по максимуму, оставив в путевых дневниках

РАЗДЕЛ II

как можно больше свободных листов для эскизов и фоторепортажей. Задания при этом лучше формулировать предельно конкретно: на изображение отдельных элементов памятника, здания, съемку с определенной точки зрения.

Субъективное восприятие

Полезно спрашивать детей про звуки, краски, запахи – непосредственные ощущения, переживания. Особенно, если речь идет о городских путешествиях и есть возможность пройтись по одной и той же улице в разное время суток. Вечером ребята отметят сумеречный свет фонарей, блики, оживляющие статуи, тени, прячущиеся в арках собора, эхом отдающиеся шаги, голоса. А днем – многолюдье, пестроту, гудки машин. Страшное, таинственное превратится в дружелюбное, гостеприимное. Черный цвет окажется синим, а серый – желтым. Огромная площадь – уютной и обозримой.

Отсюда полшага до реконструкции прошлого (проектирования будущего). Что можно сказать о владельце дома, судя по планировке, отделке здания, по рисунку на гербе? Какие цвета, звуки мог слышать человек на этой улице сто, двести лет назад? Как он двигался? Где, когда легче представить себя на его месте? Какой проект переустройства парка могли бы вы предложить, чтобы сохранить его историческую часть, но учесть интересы, потребности нашего времени?

Иерархия ценностей

Предлагая ученикам реконструировать подробности жизни былых веков (маршруты простых горожан, взрослых и детей какого-нибудь далекого века, их повседневные занятия), их предпочтения, их отношение к окружающему пространству, мы волей-неволей заводим разговор о ценностях прошлых поколений, но значит, и наших собственных. О чувстве свободы и безопасности, о счастье, гармонии, уважении...

Хотел бы ты оказаться здесь лет за триста до собственного рождения? Остаться подростком или появиться в иной роли? Почему? Что было бы труднее всего? Что кажется наиболее привлекательным? Какие стихи, образы, имена ассоциируются у вас с этим зданием? Уголком парка? И в данном случае не обязательно спрашивать о причинах.

Ответив на множество вопросов, почувствовав себя знатоками, в какой-то момент ребята даже в новом способны увидеть знакомое (принадлежность времени, почерк художника, архитектурный стиль). И сколько радости это им приносит!

Е.К. Иванова (Москва)

«Вихри истории, прошедшие через сердце человеческое» (занятие в школьном музее)

АННОТАЦИЯ: В статье представлен опыт работы с текстовым документом (личным письмом), хранящимся в школьном музее гимназии имени Капцовых. Работа проходила в форме кейсов, которые также представлены автором.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школьный музей, урок в музее, текстовый документ, личное письмо С.А. Капцова, кейсы по работе с музейными документами

В нашем Школьном музее среди экспонатов много текстовых материалов. Именно их труднее всего представлять в любой экскурсионной работе. Поэтому решено было освоить формат включения в музейную презентацию текстовых документов.

Один из самых интересных музейных экспонатов, которым мы обладаем, ярко и мощно отражающий время своего создания, – письмо из одиночной камеры Таганской тюрьмы среднего сына основателя нашей школы А.С. Капцова, Сергея Александровича, ожидавшего приговора – расстрела. Письмо датировано маем 1928 года и написано через 4–6 недель после замены расстрельного приговора другим – 10 годами ИТЛ.

Документ попал в Музей от потомков его автора. В письме 29 машинописных листов. Документ нигде не публиковался.

Для того чтобы по-настоящему перечитать и прочувствовать строки письма, было задумано большое музейное занятие со старшеклассниками, разработана система подготовки к мероприятию.

Всем без исключения участникам этого проекта было предложено прочитать письмо. И здесь надо уточнить, что в силу сложности до-

РАЗДЕЛ II

кумента – информационной и эмоциональной, было предложено учащимся познакомиться с довольно большим, но фрагментом текста, а взрослым (мы пригласили учителей Гимназии к нашей работе) – мы предоставили полный оригинал письма.

Самой важной и кропотливой была подготовительная работа с группами учащихся, которым предстояло освоить ряд тематических направлений в работе с письмом – кейсы, а на занятии представить всем результаты своих изысканий (в этом случае предложенный для работы материал выходил за рамки фрагмента текста, который читали ребята, но он был особым образом структурирован и подготовлен к восприятию старшеклассниками).

Одним из интереснейших для работы стал Фактологический кейс. Его тема – советские тюрьмы конца 1920-х годов. Капцов рассказывает о трех из них: Внутренней тюрьме на Лубянке, Бутырской тюрьме и Таганке – во всех ему привелось побывать.

Ребятам предлагалось сравнить впечатления арестованного с фактической информацией об этих тюрьмах и сделать свои выводы. Вот текст самого задания:

Урок в музее. Тема «Вихри истории, прошедшие через сердце человеческое». «Фактологический кейс»

Задание:

1. Внимательно познакомьтесь с предоставленными вам материалами: они характеризуют «три объекта» и рассматривают каждую из трех тюрем, доставшихся на долю Капцова, с двух позиций – сначала обязательно познакомьтесь с фрагментами письма Сергея Александровича, а потом загляните в информационные справки.
2. На основании своего исследования подготовьте короткие выступления для урока.
В них должна быть информация, заинтересовавшая вас, и оценка, которую дает «своему сидению» Сергей Капцов. Очень важно будет узнать мнение, сложившееся у вас по поводу того, как человек психологически «встраивается» в такое необычное жизненное пространство, как сопротивляется разрушительному тюремному влиянию на свою личность – как выживает в «каторжных норах».

В качестве примера текстового материала, с которым ребятам надо было работать, выбираем тексты, посвященные Таганской тюрьме, «родному дому» – как называл ее Сергей Александрович.

Таганская тюрьма. Капцов вспоминает:

«С конца июня и до процесса, в конце марта, я просидел в камере одиночного корпуса Таганской тюрьмы за малыми промежутками (раза два по месяцу был вдвоем с) втроем. «Дело» наше все это время неизменно ухудшалось. Уже с лета я был уверен, что будет применена статья 58, и действительно, 1 октября мне предъявлено новое обвинение по этой статье.

Это было время, когда все тюремное население с громадным напряжением ожидало Октябрьской амнистии, и среди нас, т.е. человек 15 сопроцессников, и почти стольких же обвиняемых по делу хлебного отдела Госбанка шли непрерывные разговоры, гадания и передачи друг другу самых фантастических слухов об амнистии. Конечно, центром разговоров была статья 58 и будет ли дана амнистия по ее седьмому пункту. <...>

Расстрел уже переставал быть только словом, хотя и страшным, но все же далеким, непонятым, или, лучше сказать, невскрытым, нерасшифрованным как благодаря постоянному направлению мысли, так и благодаря некоторому “опыту”, некоторым переживаниям этого времени. <...>

<...> камера 6 x 3 аршина, и вместе не только 24, а и 240, 2400 часов. Как тут не узнать мыслей и настроений соседа, особенно при повышенном внимании и чуткости. Разговор нет-нет, да и скользнет на суровость приговоров и на вышку...

<После вынесения приговора>

Во время пути нам показалось, что машина едет необычным путем. И сразу же мелькнула мысль: неужто везут в другую тюрьму или в ОГПУ. Я взволновался не на шутку: Таганка казалась родным домом, а чужая тюрьма, чужие люди страшили по двум причинам: в этом усматривался признак, что приговор решено во что бы то ни стало привести в исполнение, с другой стороны, не хотелось в таком настроении привыкать к новому месту и другим людям, а также страшилась уже полная отрезанность от сопроцессников, т.е. полное отсутствие сведений.

Поэтому когда через заднее маленькое двойное окошечко я увидел набережную Москва-реки, я ощутил большое удовольствие, радость, скажу более, счастье.

РАЗДЕЛ II

Процедура приема и разводки по одиночным камерам меня совершенно не затронула. Я ждал очень тщательного обыска – его не было. Обыск всегда действует принижаяще, и даже при самом трезвом отношении и сознании его необходимости, он не может не оскорблять. В данном случае от этого мы были избавлены. Камеры, очевидно, не были приготовлены. Это я решил по некоторым словам и действиям дежурного помощника. И это обстоятельство, так же как и многие другие мелочи, послужило объектом тщательного обдумывания и оснований для разных предположений. В камере было холодно и не было тюфяка. Все же ощущая, как всегда после нервного подъема, большую физическую усталость, я лег на железную решетку и, положив шапку под голову, дремал несколько часов. Если были сны, то неясные и неяркие. К утру от холода встал и ходил по камере.

Утром я получил свои вещи, которые старший при мне просмотрел очень поверхностно, оставив мне даже лекарства, и затем я был переведен в камеру № 154, т.е. самую обычную камеру смертников. В ней я просидел один 7 дней и остальное время вдвоем с приговоренным по нашему же делу. <...>

Когда я раньше думал о том, что я бы стал делать в камере смертников, или, как тогда выражались «на втором – третьего», то мне казалось, что я лягу на койку и буду лежать, не вставая, в полудремоте. Ведь дошел же я во внутренней тюрьме ОГПУ до того, что лежал 22 часа в сутки. Еще я думал, что с меня должны сразу слететь все культурные навыки, и мне должно было быть даже приятно обратиться в животное: не соблюдать чистоты, самых элементарных приличий, в том числе и в одежде и пр., и пр. И наконец, я думал, что в такой камере я несомненно изложу или попытаюсь изложить мое (мнение?) по некоторым вопросам, «credo», долженствующее идти в разрез с некоторыми общепринятыми понятиями, что напишу прощальное письмо жене, также в не совсем для меня обычных выражениях, и, наконец свое нравственное завещание детям, в первую очередь сыну. На самом деле я даже не приступал к подобным занятиям, прямо-таки не хотел делать что-либо подобное...»

<В эту камеру пришло к Сергею Александровичу известие о помиловании>

Эти тяжелые мысли и мрачное настроение было, к счастью, прервано приходом в камеру старшего помощника Н-ка тюрьмы вместе с завед. корпусом. Он спросил, скоро ли мы ждем решения нашей

участи. Я ответил, что, очевидно, не ранее субботы вечера. На это он сказал: “Можете успокоиться, Вам заменили”. Я пробормотал что-то, не очень, кажется, вразумительное».

Информационная справка

Московская губернская уголовная тюрьма, Таганская тюрьма или просто Таганка была сооружена в 1804 году по указу императора Александра I. Она находилась на тогдашней окраине Москвы, недалеко от Таганской площади (от которой получила свое название), на улице Малые Каменщики (современные владения 16 и 18), в непосредственной близости от Новоспасского монастыря. Снесена в 1958 году.

Первоначально служила тюремным работным домом (аналогом нынешних исправительно-трудовых колоний) для уголовных заключенных. При тюрьме работали многочисленные мастерские: портновские, токарные, переплетные, слесарные. Действовала типография. К концу XIX века в тюрьме стали содержаться и политические заключенные, количество которых значительно возросло после Октябрьской революции. В XX веке тюрьма приобрела функции пересыльной. По документам она проходила как место заключения – «рабочий дом с лишением свободы».

Построенная для уголовников, Таганская тюрьма в начале XX века становится местом содержания под стражей также политических заключенных и неугодных правительству предпринимателей. Один только список знаменитых фигур отечественной истории, побывавших в Таганке, может составить целую брошюру. Среди «квартирантов» Таганки были и такие выдающиеся личности, как Савва Морозов, Павел Флоренский, Леонид Андреев и многие-многие другие. Революционер-бизнесмен Л. Красин отсидел 10 месяцев не без пользы, изучил немецкий язык. Другой большевик, будущий нарком просвещения, А. Луначарский, просидел в тюрьме 4 месяца. 19-летний эсер В. Мазурин по приговору военно-полевого суда за убийства и ограбления в ночь на 1 сентября 1906 года был повешен в подвале Таганки.

После Октябрьской революции Таганка стала одним из «форпостов» борьбы за новую жизнь. Тысячи дворян, священнослужителей, членов конкурирующих с большевиками партий, жертв сталинских репрессий потекли нескончаемым потоком в казематы. Если бы архивные дела заключенных были бы еще целы, во многих можно было бы увидеть фразу «репрессирован, расстрелян (или повешен) в Таганской тюрьме».

РАЗДЕЛ II

А.А. Власов и его окружение, просившие расстрелять их как солдат, в августе 1946 по приговору суда был повешены во внутреннем дворе Таганской тюрьмы. О самой же тюрьме можно написать многотомный роман.

В последние годы тюрьма носила официальное название «Центральная таганская пересыльная тюрьма Восьмого управления МВД СССР».

Быт Таганской тюрьмы ничем существенным не отличался от быта камер другой московской тюрьмы – Бутырской, только все было здесь второго сорта: и обеды, и ужины, и «лавочка», и грязная уборная, и баня. Нет, баня была даже не второго сорта, а чем-то похуже. Баня в Бутырке была праздником, баня в Таганке – наказанием. Камеру водили в баню почему-то всегда в середине ночи. Надо было связать все свои вещи узлом в одеяло и, кроме того, тащить с собой тюфяки – полагался один на двоих. В бане тюфяки и узлы с вещами сдавались в дезинфекцию, а нас загоняли в узкий, тесный и холодный предбанник, через силу вмещавший человек сорок, но в который втискивали и все семьдесят. Заключение раздевались в невероятной тесноте, платье и белье сдавали тоже в дезинфекцию: стирать белье в этой бане не полагалось. Шаек и кранов с водой не было, было штук пятнадцать душей, под каждым одновременно мылось человек пять. А потом – мука с получением белья и платья, мука с одеванием среди дикой давки, мука с разбором развязанных одеяльных узлов с вещами. Измученные всем этим, заключенные возвращались в свою камеру под утро (по книге Иванова-Разумника Р.В. «Тюрьмы и ссылки», 1953).

Если вы оказались в Москве и хотите посетить Таганку, или точнее – место, где она была, то найдите маршрут 26-го троллейбуса, на котором доезжайте до остановки «Улица Гвоздева». Влево уходит Новоспасский переулок. Вроде ничего особенного. Много деревьев, впереди река маячит. По четной стороне – чуть на пригорочке корпуса пятиэтажки за номером восемнадцать. Вот их-то и построили на месте Таганки.

В Таганке была сложена песня «Смело, товарищи, в ногу!» (слова Л. Радина, 1897 год), написаны другие стихи, например, эти:

*Так вот она, Таганская тюрьма,
Отверженных угрюмая обитель!
Кто, кто воздвиг тебя? Живой строитель?
Иль породила ненависть и тьма?*

Но эти стихи, слишком правильные и литературные, не прижились в памяти арестантской публики, а вот надрывная «Таганка» поется и поныне. Чьи слова – неизвестно, так же как и музыка (по материалам интернет-сайтов).

Еще одним, эмоционально напряженным, итоговым в общей работе кейсом стал Эмоциональный кейс. В его работе (на занятии) могли участвовать, по желанию, многие слушатели.

Но была в нем и часть, к которой необходимо было готовиться заранее – это так называемые Литературные параллели и ассоциации. Вот их задание:

Урок в музее. Тема «Вихри истории, прошедшие через сердце человеческое». Эмоциональный кейс.

Задание по литературным параллелям:

1. Познакомьтесь, пожалуйста, хотя бы в общих чертах или по отрывкам:
 - с книгой «Архипелаг ГУЛАГ» Александра Исаевича Солженицына, опытом художественного исследования – как назвал свой труд автор (вам понадобятся главы книги 1-й, повествующей об арестах и тюрьмах),
 - с произведением «Тюремная исповедь» Оскара Уайльда,
 - с поэмой «Реквием» Анны Андреевны Ахматовой.Все эти тексты – материал для сравнения с письмом Сергея Александровича Капцова.
2. Постарайтесь сформулировать свои впечатления и выводы:
 - Какое из произведений, на ваш взгляд, несет больше информации?
 - Какое обладает большей силой эмоционального воздействия на читателя?
 - Подумайте, что роднит письмо Капцова с названными произведениями, что отличает его от перечисленных произведений.

РАЗДЕЛ II

- Возможно ли и правильно ли говорить о некотором превосходстве письма Капцова над творениями Ахматовой, Солженицына, Уайльда?
 - Подготовьте свои размышления и выводы для представления их на уроке.
3. Будет замечательно, если основные тезисы подготовленного выступления: наиболее интересные факты и выводы, – примут форму презентации (2–3 слайда) и смогут войти в общий презентационный материал урока.

Примерно так выглядят общие выводы, сделанные группой в результате работы: «Даже в письме Сергей Александрович находит возможность обращаться к художественной литературе, с иронией определяя свое чувство “превосходства получившего расстрельную статью” над другими, “обычными”, сопроцессниками сравнением с чеховским рассказом “Радость”.

Его же письмо вызывает ассоциативный ряд знаменательных, выдающихся произведений: цитированная уже сегодня поэма Анны Андреевны Ахматовой “Реквием”, опыт художественного исследования – книга “Архипелаг ГУЛАГ” Александра Исаевича Солженицына, “Тюремная исповедь” Оскара Уайльда.

Само письмо предоставляет нам два блока информации. Первый – фактический, в нем много деталей и ярких картин, безусловно, дополняющих страницы этой темы в знаменитом опыте художественного исследования – книге «Архипелаг ГУЛАГ» А.И. Солженицына.

Итак, что же больше, чем сказал в своей книге Александр Исаевич, можно увидеть в письме Капцова? Судьба одного конкретного человека едва ли не сильнее отзывается в сердце читателя, чем поток похожих судеб. Тем более что рассказчиком выступает сам герой. Все вокруг – лишь фон, на котором разыгрывается главная трагедия этого произведения – скрупулезное исследование психологии человека, которому судьба назначает преждевременную встречу со смертью.

Второй блок представленного материала – исповедь о самом себе – заставляет проводить параллели, сравнивая этот текст с творением самого Оскара Уайльда “Тюремная исповедь” – тот же накал человеческих чувств, бьющее наружу страдание и беспощадный самоанализ своих настроений и окружающей реальности. Только там герою стыдно за прошлое, а здесь – Капцову страшно за то, что жизнь может так легко и без какого-либо на то основания обо-

рваться. Уайльда ждет, хоть и позорное, но возвращение к жизни, свобода. Капцову – помилование (совсем не свобода, но жизнь!) дается как высшая милость случая.

В письме Сергея Александровича герой как бы один на один со своим страданием, все вокруг – вне его мыслей и забот. Практически уайльдовская глубина анализа своей боли, а может, и превосходящая ее, – другие времена, другие проблемы, другие люди.

Поэма Ахматовой как бы вбирает в себя оба пласта информации – и фактическую, и очень сильную исповедальную, эмоциональную. Но боль лирической героини поэмы – по “другую сторону” события – это поэма о судьбе в том числе и Анны Михайловны Капцовой...

Интересно заметить, что Сергей Александрович вполне мог быть знаком с Уайльдовской исповедью: она опубликована в 1892 году, а вот труды Ахматовой и Солженицына Капцов опередил во времени...

Но самым главным в работе – эмоционально-нравственным, духовным и душевным – результатом всего проделанного стали монологи-впечатления участников занятия.

Для учащихся и взрослых вопросы, готовившие их суждения, разнились только первым пунктом:

Урок в музее. Тема «Вихри истории, прошедшие через сердце человеческое». Эмоциональный кейс.

1. Пожалуйста, дочитайте фрагмент письма Сергея Александровича Капцова до конца (для взрослых: Пожалуйста, если хватит сил, дочитайте письмо до конца).
2. Очень просим вас высказать свои впечатления.
 - Что врезалось в память особенно?
 - Что растревожило, задело душу?
 - Что поразило, может быть, восхитило или, наоборот, расстроило?
3. Поделитесь, пожалуйста, своими ощущениями и мыслями:
 - Каким Вы видите автора этого письма?
 - Что могли бы сказать о самом документе, с которым Вам привелось познакомиться?

Спасибо.

Финал занятия был глубоким эмоциональным потрясением для всех.

РАЗДЕЛ II

Работой с этим музейным экспонатом мы были заняты практически весь учебный год: осторожно, пошагово вместе решали каждую задачу, каждый возникавший вопрос. На наших глазах оживало Время, История и Литература вступали в противоборство за сердце и душу Человека. Общение с письмом Сергея Александровича Капцова дало нам безмерно больше, чем обычное занятие по любому из гуманитарных предметов, которое оно затрагивает.

Повторить такой эксперимент невозможно. Но по-новому, по-своему погрузить в созданное пространство следующее поколение гимназистов мы обязательно постараемся.



РАЗДЕЛ III

КОГДА ПРОФЕССИОНАЛЫ «ЧИТАЮТ» ГОРОД

Эта глава состоит из статей методического характера. В них представлен опыт педагогов Санкт-Петербурга и Москвы, которые решили выйти из школьных кабинетов и перенести образовательный процесс в музейные залы, библиотеки и парки, на улицы города.

Е.Н. Коробкова, А.Д. Рапопорт (Санкт-Петербург)

Литературные проекты открытого типа: от литературного текста – к тексту культуры

АННОТАЦИЯ: Авторы обращаются к проблеме формирования читательской культуры школьников. Эффективный способ ее решения – разработка литературных проектов открытого типа, актуализирующих ресурсы культурной среды

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: литературный проект, текст культуры, семиотическая компетентность, читательская грамотность.

Для культуры XX–XXI веков ключевым является понятие «текст», которое давно уже вышло за рамки лингвистических и литературоведческих исследований и приобрело более широкое значение. В современной науке под текстом понимается любая социально значимая информация, передаваемая от поколения к поколению через разнообразие знаковые системы: иконографические, вещные, деятельностные и др. К текстам можно отнести все, что поддается «прочтению»: книги и рукописи, картины и скульптуры, архитектурные сооружения и интерьеры, предметы быта и одежду и многое другое.

Посмодернистская традиция еще более расширила рамки понятия «текст», включив в него практически все, что создано человеческой цивилизацией и несет в себе смыслы и ценности, значимые как для создавшей их эпохи, так и актуализирующиеся в последующих пространственно-временных континуумах. В одном из интервью Жак Деррида, основатель деконструктивизма, обозначил эту позицию так: «Для меня текст безграничен. Это абсолютная тотальность. Нет ничего вне текста» [4, с. 74]. Новое понимание текста позволило «читать» не только знаки, символы, образы, воплощенные в вербальной

и невербальной форме, но и целостные культурные концепты. В качестве текста, доступного для прочтения, рассматриваются город и музей, обряд и ритуал, музыка и театр, страна и мир, даже сам человек. Таким образом, текст расширяется до границ культуры, преобразуется из сообщения во всеобъемлющее пространство смыслов, из продукта деятельности человека в процесс созидания культурных смыслов.

В этом смысле культурным текстом становится и литературное произведение. Оно рассматривается не как эстетический продукт, «совокупность замкнутых в себе знаков, наделенная смыслом, которые можно восстановить», а как «пространство, где прочерчены линии смысловых сдвигов...» [1, с. 82].

Литературный текст в своей культурной ипостаси приобретает новые функции. Важнейшая из них – генерирование новых смыслов. Это означает, что текст в процессе передачи трансформируется, приобретает новые смысловые оттенки и, в конечном итоге, преобразуется в новое сообщение, что требует активной работы, связанной с его осмыслением. Культурный контекст приобретает текстом также в том случае, если он рассматривается как часть реконструируемого целостного явления культуры, своеобразное хранилище культурной памяти [5, с. 11–22].

Таким образом, любой текст культуры, в том числе и литературный, становится универсальной формой коммуникации, а умение работать с текстом – оперировать знаками, понимать их и создавать собственные знаковые структуры – становится залогом жизнеспособности человека [7].

Перенесение этих теоретических положений в область педагогической рефлексии означает, что важнейшая миссия современного образования заключается в том, чтобы предоставить молодому человеку доступ к этой коммуникативной системе: дать опыт «считывания» разнообразных текстов культуры, а также опыт конструирования собственных текстов, используя грамматические и семантические средства разных языков культуры.

Сам процесс образования, таким образом, может рассматриваться как пространство текстов, в котором ребенок прокладывает свой путь [3].

Однако работать с разнообразными текстами культуры школьников не учат практически ни на одном предмете, даже на тех, где, казалось бы, это уместно и естественно – на уроках литературы,

РАЗДЕЛ III

искусства, музыки. Как показывает наш многолетний опыт работы с педагогами этих дисциплин, многие из них даже не ставят перед собой задачу формирования у учащихся навыков, связанных с семиотической компетентностью личности (способность «считывать» и интерпретировать информацию, соотносить тексты и контексты). И если в литературном образовании проблема ставится хотя бы на уровне признания приоритета смыслового чтения, то в области преподавания искусства вопросы становления визуальной и слушательской культуры практически не обсуждаются.

Другая сторона проблемы заключается в том, что даже если педагог-предметник осознает необходимость подобной работы, он не в силах выйти за пределы изучения самого художественного произведения, создать контекстуальную рамку для его освоения. Дело не только в нехватке времени и ресурсов, но, прежде всего, в том, что в большинстве случаев учителя не имеют опыта работы в открытом образовательном пространстве – не знают его возможностей, не владеют методами и технологиями его освоения, не умеют выстраивать партнерские отношения с разнообразными агентами и институтами культуры.

И в этом случае возникает остро ощущаемая сегодня потребность привлечения «третьей силы», которая способна объединить научно-образовательный потенциал школы с возможностями культурной среды. Значимую помощь в организации этого процесса могут оказать музеи, образовательные организации, неформальные образовательные структуры, которые способны взять на себя роль «культурных менеджеров» – разработчиков и организаторов культурно-образовательных программ, проектов и событий, учитывающих потребности как школы, так и ее партнеров. В настоящее время подобные «посреднические» структуры существуют, но их деятельность, как правило, нацелена на родителей, которым предлагается разнообразный рынок услуг неформального образования. Лишь немногие «посредники» ориентируются на системную работу со школой, которая с трудом интегрируется в общий культурный процесс и продолжает воспринимать себя как особое, достаточно закрытое, пространство с формальной структурой и жесткой иерархией.

Практически единственным механизмом, обеспечивающим «сцепку» образования и культуры, остается банальная экскурсия, которая строится по законам школьной дидактики и потому более или менее комфортно «вписывается» в образовательный процесс. Но экскурсия уже далеко не всегда устраивает педагогов, поскольку в

ее основе лежит морально устаревшая «знаниевая» образовательная модель, связанная с передачей информации. Еще меньше она устраивает детей, которые хотят активно и деятельно открывать и осваивать окружающий мир. Задача культурного менеджера состоит в том, чтобы привнести в школьную жизнь культурное многообразие, дать ученикам опыт существования в культуре, научить их жить в открытом образовательном пространстве, где процессы, как правило, не линейны, а результаты непредсказуемы.

Развитие подобных культурно-образовательных практик требует разработки новых форм образовательной деятельности – программ и проектов открытого типа, отличительными характеристиками которых являются:

- тесная связь с образовательными задачами школы в целом и конкретного учителя в частности;
- информационная и методическая поддержка педагогов и сотрудников социокультурных учреждений – проведение обучающих семинаров, круглых столов, подготовка методических и информационных материалов;
- активное расширение культурной среды – использование потенциала города: его пространства, музеев и иных социокультурных институтов;
- широкое представление результатов проектной деятельности силами его участников;
- неформальный характер – опора на личный интерес участников, добровольность, свобода в выборе источников информации и методов работы с ними.

Первым и важнейшим условием для реализации проектов открытого типа является ориентация на задачи и проблемы школы. Как правило, инициативы учреждений культуры учитывают запросы подростков, их родителей, и гораздо реже – учителей. Если же это происходит, то в большинстве случаев предлагаемый «продукт» тесно увязывается только с содержанием учебного курса и становится его прямой иллюстрацией. Как, например, происходит почти во всех литературных музеях, которые в избытке предлагают тематические экскурсии и лекции, посвященные творческой биографии писателя. Но этого недостаточно для учителя: с информационным «наполнением» этой темы в настоящее время педагог может справиться самостоятельно, ему в помощь – богатейший выбор мультимедийных ресур-

РАЗДЕЛ III

сов. В решении же более сложных и важных образовательных задач, которые ставят современные образовательные стандарты (сформированность умений учитывать исторический и историко-культурный контекст; способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать свое отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях), к сожалению, литературные музеи помочь современному педагогу пока не могут [6].

Наиболее активные учителя уже хорошо понимают, что традиционные методы работы с классической литературой не дают нужных результатов. Они ищут способы, которые позволят наполнить жизнью слова, пришедшие из далекого прошлого. Востребованными становятся проекты, суть которых сводится к преобразованию художественного слова в текст культуры, раскодирование которого требует привлечения различных ресурсов культурной среды, таких как живопись и театр, артефакты эпохи и городские пространства, памятники культуры и обыденные предметы повседневной жизни. Все это расширяет и обогащает литературный текст, придает ему многомерность и многозначность.

Приведем примеры подобных проектов, разработанных и реализуемых кафедрой культурологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, которая в данном случае выступает в качестве культурного посредника между школой и социокультурными институтами. Представленные проекты нацелены на активизацию ресурсов города и его музеев и предполагают освоение художественного текста учащимися на различных уровнях: восприятия, узнавания, понимания [2].

Одним из первых подобных опытов стал проект «ПЕТЕРБУРГСКАЯ МИСТЕРИЯ» (2009–2012 г.), который реализовывался кафедрой культурологического образования в сотрудничестве с интерактивной выставкой «Ужасы Петербурга». Особенность данного проекта состояла в том, что на основе сопоставления самых разных текстов культуры учащимся предлагалось создать собственную интерпретацию событий – подлинных или вымышленных, но так или иначе имеющих отношение к рождению петербургского текста русской литературы.

Выставка, построенная по принципу «исторического театра», как нельзя более способствует достижению этой цели. Она дает возможность встретиться с самыми таинственными героями петербургских мифов и легенд, рожденными метафизикой странного города:

княжна Тараканова, злой гений семьи Романовых Григорий Распутин, император Павел I, майор Ковалев – герой гоголевской повести «Нос», несчастный Герман из «Пиковой дамы» и «убивец» Родион Раскольников. История каждого персонажа таит множество неизвестных деталей, фактов, подробностей, способных заставить совершенно по-иному взглянуть и на героев выставки, и на историю самого города, да и, наконец, на сами литературные произведения. Особенно важен такой опыт для подростков, которые, как правило, строят свою картину мира на информации из школьных учебников. Выставка «провоцирует» посетителя на диалог с героями, дает возможность нестандартно взглянуть на ситуацию, критически оценить то, что «всем хорошо известно».

В рамках проекта «Петербургская мистерия» школьникам 5–11-х классов предлагалось попробовать свои силы в роли «исторических детективов», распутывающих мистические события прошлого, которые до сих пор тревожат наше воображение. Школьники выбирали и расследовали одно из семи «Дел», с обстоятельствами которого они познакомились на выставке. В дальнейшем им предстояло выявить «фигурантов» Дела, изучить место действия, найти улики, собрать свидетельские показания. Проект был выстроен таким образом, что исторические детективы собирали материалы Дела, используя все доступные им источники информации:

- само городское пространство, которое хранит память о происшествии;
- музейные коллекции, где можно обнаружить вещественные улики, проясняющие обстоятельства Дела;
- письменные источники (литературные произведения, исторические документы, мемуары и пр.);
- театральные и кинопостановки, дающие авторскую интерпретацию событий прошлого.

Таким образом, проект имманентно включал в себя разнообразные культурные практики, связанные с освоением различных пространств и разнообразных текстов. Он стал организационной и тематической рамкой, в пределах которой его участники могли выстроить систему деятельностного освоения мира культуры.

Вся работа в проекте была рассчитана на один учебный год: после посещения выставки «Ужасы Петербурга» каждая команда получала папку «Следственного дела» по одному из семи сюжетов: «Дело о пропаже носа майора Ковалева», «Дело о трех картах», «Дело о про-

РАЗДЕЛ III

павших шинелях», «Дело об убийстве старухи-процентщицы», «Дело о государственной измене» (княжна Тараканова), «Дело о цареубийстве» (Павел I), «Дело о гибели Георгия Распутина».

Каждая папка содержала в себе краткое описание происшествия (цитата из литературного или исторического произведения), описание улик, места происшествия, задания, которые необходимо выполнить для расследования дела, и список источников. Так, например, в «Деле о пропаже носе» школьникам предлагалось изучить следующие источники для создания «портретов» основных участников происшествия: любое издание повести «Нос», книги «Душа Петербурга» Н.П. Анциферова и «Петербург – город литературных героев» Ю.А. Ракова, художественный фильм «Нос» (1977, реж. Р. Быков) и два одноименных анимационных фильма – 1963 года (реж. А. Алексеев, К. Паркер) и 1997 года (реж. М. Лисовой).

Для поиска вещественных доказательств в этом деле нужно было побывать в петербургских музеях: музее печати, «Разночинный Петербург» и Музее истории Санкт-Петербурга в Петропавловской крепости, побывать в тех местах Петербурга, которые упоминаются в тексте повести (Вознесенский пр., Казанский собор, газетная экспедиция и т.д.).

Завершением проекта стал следственный эксперимент, который разворачивался на экспозиции выставки «Ужасы Петербурга». Участникам предстояло выступить уже не в качестве зрителей инсценируемых событий, а самим попробовать восстановить ход происшествия в декорациях выставки. Итогом работы на экспозиции была защита собственной версии происшествия. Следственная группа представляла также «свой вариант» развития мистических событий в виде творческого продукта: постера, театральной афиши, инсталляции, сайта, программки спектакля, интерактивной игры, художественного произведения, макета и пр. Участники проекта творчески и неординарно подошли к решению этой задачи, и представленные результаты их творчества превзошли все ожидания организаторов (фотографии размещены на цветной вклейке).

Проект, по мнению его участников, стал мощным стимулом для учебной работы, позволил освоить множество новых культурных навыков. Как отметили одни из его участников: «Мы на короткое время стали литературоведами, критиками, историками, режиссерами, журналистами, писателями, веб-мастерами! Сколько ролей, сколько жизни, настоящей, взрослой!»

«ЛИТЕРАТУРНЫЙ БАГАЖ». Этот проект нацелен на то, чтобы облегчить ребенку восприятие художественного текста, максимально расширив его культурный контекст. Не секрет, что зачастую классические произведения, изучаемые в школе, оказываются для ученика «вещью в себе». Описываемые события, предметы обстановки, этические и моральные нормы, определяющие поступки героев, – все это слишком не похоже на современную жизнь, все «чужое», а следовательно, не понятное и не принятое.

Чтобы преодолеть разрыв между пространством книги и современной жизни, можно использовать разные педагогические средства – в том числе погружение в «предметный мир» эпохи, которое помогает понять логику развития сюжета, мотивы поступков главных героев, причины их жизненного выбора.

Проект школьно-музейного партнерства «Литературный багаж» призван помочь детям и подросткам постичь смыслы литературных произведений с помощью исследования предметного мира литературы в музейных коллекциях. Для этого проектные коллективы (школьники 2–11-х классов под руководством педагогов) совершают образовательные путешествия по музеям и городскому пространству, исследуя выбранное ими литературное произведение. Во время путешествий они собирают коллекцию (вещей, слов, образов, запахов, звуков и т.д.), которая к концу проекта приобретает вид небольшой передвижной выставки. Коллекция может состоять как из бытовых предметов различных эпох, так из материалов творческих работ школьников (рисунков, макетов, предметов ручного творчества и т.д.). Она может быть посвящена одному литературному персонажу, фрагменту, пространству книги и т.д.

В 2016–2017 году в проекте принимают участие шесть литературных музеев Санкт-Петербурга и Ленинградской области: Всероссийский музей А.С. Пушкина (его филиалы – усадьба Г.Р. Державина, музей-квартира Н.А. Некрасова, музей-квартира А.С. Пушкина), музей «Дом станционного зрителя», музей-квартира Ф.М. Достоевского, литературный музей «XX век» (он располагается в мемориальной квартире М.А. Зощенко), музей Анны Ахматовой в Фонтанном доме, музей-квартира А.А. Блока (материалы проекта представлены на сайте кафедры культурологического образования СПб АППО: <https://sites.google.com/site/culturologyappo/skola-i-muzej/literaturnyj-bagaz>). Сотрудники музеев подготовили для школьников специальные музейно-педагогические занятия по литературным текстам и дополнительные методические материалы, которые помогают педагогам

РАЗДЕЛ III

организовать «погружения» в мир произведений с помощью образовательных путешествий по городу, музейному пространству, работы с виртуальными образами музеев и т.д. В результате у школьников сложились самые разные мини-выставки: «котелок» с кухонной утварью появился у второклассников после посещения занятия «Мы с тобой на кухне посидим» по детским стихам О. Мандельштама. Шестиклассники самостоятельно сшили и наполнили предметами «котомку Д'Артаньяна», изучив французские коллекции Эрмитажа. Чемодан Раскольников, портфель Зоценко, шкатулка Дуни из «Станционного смотрителя» – все эти коллекции, созданные детьми, планируется многократно выставлять на различных городских акциях, посвященных продвижению чтения.

На наш взгляд, проекты такого рода помогают учащимся наполнить произведения предметами, звуками, красками и преодолеть невидимый барьер между «высоким стилем» классических произведений и современным языком культуры. В качестве продукта проектной деятельности в данном случае выступает предметная коллекция, отражающая мир литературного произведения, которая может быть предьявлена в виде презентации, вернисажа, диафильма, коллажа или выставки.

«ЛЕНИНГРАДСКИЙ КОММЕНТАРИЙ». Проект «Ленинградский комментарий» нацелен на глубинное погружение в текст произведения с тем, чтобы наполнить его историко-культурными деталями, *создать своеобразный гипертекст*. Значимую роль для постижения литературного произведения в данном случае играют научные и документальные источники, городские пространства, в которых разворачивается художественное повествование. «Дополненная реальность» литературного текста создается с помощью работы со словарями, изучения периодики, путеводителей и т.д., что расширяет и обогащает литературный текст, придает ему многомерность и многозначность.

«Ленинградский комментарий» – это конкурс исследовательских работ школьников, который в 2017 году проводит кафедра культурологического образования СПб АППО совместно с издательством «Самокат» и Детской библиотекой истории и культуры Санкт-Петербурга. В центре проекта – книги, написанные ленинградскими писателями в середине XX века для детей и подростков и переизданные в сериях «Родная речь» и «Как это было» (издательство «Самокат», 2013–2017). Составителем обеих серий стал независимый издатель, филолог Илья Бернштейн, член конкурсного жюри. В эту серию вошли, в частности, «Таврический сад» Игоря Ефимова, «Посмотрите –

я расту» Бориса Алмазова, «Туся» Александра Крестинского, «Все мы не красавцы» Валерия Попова, «Глупо как-то получилось» Сергея Вольфа, «Сестра печали» Вадима Шефнера.

Школьникам предлагается провести исследование в одной из трех номинаций: «Под строчкой» (комментарий, посвященный толкованию непонятных слов, выражений, идей, непосредственно использованных в книге), «Автор и его книга» (осмысление места выбранной книги в культуре XX века, опыта ее рецепции, места книги в творческой биографии автора, истории иллюстрирования и т.д.) и «Образ книги» (это номинация для творческих работ школьников, которые создают образ книги с помощью любого вида искусства: циклы иллюстраций к книге, выполненные в любой технике, варианты новых обложек, макеты упоминаемых в книге пространств).

Результаты исследовательских работ, получивших высокие оценки жюри, предполагается опубликовать на сайте издательства «Самокат» и, возможно, в дальнейших переизданиях книги. Этот проект, на наш взгляд, помогает школьникам «осмыслить» книгу, реалии которой становятся точкой отсчета для путешествия в мир культурных смыслов и значений, позволяя глубже постичь замысел автора, проникнуть во внутренний мир героев произведения, понять отношение автора к происходящему.

Таким образом, все три описанных выше проекта, создают условия для осмысления литературного произведения как текста культуры и дают определенный опыт работы в открытом образовательном пространстве. Так, в проекте «Петербургская мистерия» школьники осваивали самые разные культурные объекты (город, музей, театр, кино и пр.) и пытались создать собственные интерпретации литературных произведений. В проекте «Литературный багаж» они работали в музейном пространстве над созданием контекстуальной рамки для классических книг и «визуализировали» их музейными средствами. Третий проект, «Ленинградский комментарий», предполагает расширение литературного текста за счет создания своеобразного подстрочника – гипертекста, основой которого является, прежде всего, сам город.

Многолетний опыт разработки и реализации литературных проектов открытого типа позволяет утверждать, что город при определенных условиях может стать мощнейшим ресурсом литературного образования, давая возможность читателям разного возраста осваивать литературные произведения на самых разных уровнях.

РАЗДЕЛ III

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Семиология как приключение [Текст] / Р. Барт // Мировое древо. 1993. № 2. С. 81–82.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. Образование в пространстве культуры [Текст] / Л.М. Ванюшкина, Е.Н. Коробкова // Монография. СПб., 2011. 176 с.
4. Интервью с Жаком Деррида [Текст] // Мировое древо. 1992. № 1.
5. Лотман Ю.М. Три функции текста [Текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров; Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 11–22.
6. Материалы Первого форума литературных музеев. М., 2013.
7. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Педагогика текста» / под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. СПб.: Лема, 2016.

М.В. Буланов (Москва)

Москва как открытая образовательная среда

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается вопрос исследования образовательного потенциала городской среды, рассчитываемого по индивидуальным критериям для обучающегося в процессе тьюторского сопровождения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: городская среда, тьюторское сопровождение, образовательный потенциал, индивидуальное образовательное пространство

Начиная разговор¹ об образовательном потенциале городской среды, необходимо определиться с тем, что мы считаем образовательной средой и как это понятие соотносится с городской средой. Можно ли рассматривать город как открытую образовательную среду?

Принято говорить об образовательной среде дошкольных, школьных, профессиональных образовательных организаций, в связи с чем в педагогике разработаны методики их проектирования и анализа (В.В. Рубцов, В.И. Панов, Б.Д. Эльконин, О.С. Газман, М.В. Кларин, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин), а институции и педагогические коллективы делятся собственным опытом проектирования сред. Вслед за В.А. Ясвиным будем понимать образовательную среду как совокупность условий, которые создают возможность для раскрытия интересов и способностей обучаемых и обеспечивающих активную позицию обучаемых в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие [8].

¹ На мастер-классе, который проводился в рамках СКОП-форума 16–17 декабря 2016 года в МГПУ, мы предложили участникам форума отнестись к городу как к образовательной среде.

РАЗДЕЛ III

С другой стороны, существует практика изучения и анализа городской среды с точки зрения экономики, политики, муниципального управления, антропологии, экологии и др. При этом складывается впечатление, что подход к изучению города как образовательной среды либо отсутствует, либо мал и не системен. Нам же интересно разобраться, как пользоваться городом с точки зрения образования, найти способ проявить образовательный потенциал городской среды для горожан, включенных в нее.

Из экпсихологического подхода к изучению среды известно справедливое утверждение, что среда формирует человека в той же степени, что и человек среду. Это значит, что говорить про образовательный потенциал городской среды сложно без разговора о том, какой он – современный горожанин. В данном тексте мы проследим за горожанином в реальном и виртуальном пространстве, обнаружив их взаимное влияние.

Поскольку в фокусе нашего интереса – современный городской житель, необходимо отметить, какими образовательными возможностями обладает городская среда. Для этого обращаемся к теории открытой образовательной среды как совокупности условий для накопления горожанином собственного образовательного ресурса [5].

Б.Д. Эльконин и И.Д. Фрумин говорят об образовательном пространстве как о пространстве взросления [7]. Предполагается, что человек, независимо от возраста, учится нелинейно; он образовывается в пространстве выборов и возможностей, которое складывается из локального образовательного пространства и институционального образовательного пространства. Получается, что элементы институционального образовательного пространства (общеобразовательные школы, дома культуры, художественные школы и др.) не являются единственными местами, где происходит учение – растет количество неинституциональных образовательных проектов в офлайн- и онлайн- среде, и горожане с интересом в них включаются. Следовательно, если мы помещаем условного учащегося в городскую среду, не ограничивая его стенами школы или вуза, и предлагаем ему найти те места, где возможно научиться тому, что ему интересно, человек окажется в ситуации открытой среды, где любая возможность может нести образовательный эффект.

Городская среда (на примере такого мегаполиса, как Москва), в противоположность закрытой системе институциональных форм получения образования, являет собой пример открытости. Принято от-

мечать следующие характеристики² открытой образовательной среды: неструктурированность (элементов), вариативность (объектов среды), провокативность (по отношению к субъектам), избыточность (ресурсов среды, которыми может воспользоваться субъект), открытость (доступность объектов) [1]. Признавая факт, что город как объект проектирования в традиции градостроительства не рассматривается с точки зрения характеристик образовательного потенциала, мы отмечаем, что, будучи возведенным, тот или иной участок города обладает образовательным потенциалом.

При проектировании городских районов используется нормативная база, предписывающая количество образовательных учреждений и учреждений культуры, с опорой на планируемое количество жителей района. В статье «Экосистемы образования: с уважением к сложности» авторы отмечают наличие двух типов образовательных пространств, в которые включен обучающийся: локальное образовательное пространство, в котором ребенок и его семья взаимодействуют с учителями, программами, кружками, и институциональное образовательное пространство, представленное образовательными организациями [6]. Тем самым авторы продолжают и, возможно, развивают идеи Эльконина и Фрумина.

В условиях рыночных отношений и активности малых и средних бизнесов количество мест, обладающих образовательным потенциалом, в городской среде растет: могут быть открыты и открываются частные образовательные учреждения, детские клубы, досуговые центры, которые поддерживают ее если не стилем, то духом, если не духом, то в номинациях и т.д. Иначе говоря, расширяется институциональное образовательное пространство, в которое потенциально может быть включен обучающийся. С этой точки зрения, Москва насыщает свою среду, создавая новые и новые места для получения формального образования, однако самое интересное происходит в современном городе в области неформального и информального образования, о чем и будет сказано в следующей части.

На наш взгляд, понятие локального образовательного пространства, упоминаемое по тексту выше, необходимо дополнить новыми элементами, а также ввести понятие индивидуального образовательного пространства.

² Данные критерии были выявлены в рамках исследований, посвященных тематике тьюторского сопровождения, на кафедре индивидуализации и тьюторства МПГУ.

РАЗДЕЛ III

Учитывая тенденцию последних лет создавать пространства многофункциональными, такие типы мест, как кафе и рестораны, салоны красоты, специализированные магазины – книжные, цветочные, мебельные и др. – в рамках своих пространств выделяют площади под активности образовательного или просветительского характера. И такой, казалось бы, обычный факт на многое влияет в жизни современного горожанина. Тут стоит отметить второй факт, касающийся повседневности горожанина, а точнее его представленности одновременно в двух реальностях – физической и виртуальной. Современный горожанин, пользующийся персональными гаджетами, потенциально является активным пользователем мобильных приложений и онлайн-сервисов, которые за годы своего существования успели приучить его к удовольствию пользования персонализированными услугами.

Горожанин, проводящий время в интернете, получает информационный ресурс для организации своего свободного времени, сообразно своим культурным или образовательным запросам. По данным опроса, проводившегося компанией Nielsen (<http://www.nielsen.com>) в 2016 году, 71 % опрошенных в России считает, что смартфоны, коммуникаторы и т.д. сделали их жизнь лучше. Иначе говоря, можно фиксировать технологическую готовность горожан к выявлению, организации и накоплению собственного образовательного ресурса. Что выберет такой горожанин – образовательную программу, сочиненную по стандартам и мало откликающуюся на его запрос, или же индивидуальную образовательную программу, выстраивающуюся с учетом онго?

Увеличение предложений «умного досуга», о котором будет сказано далее, повышает степень избыточности ресурсов среды, что ставит горожанина, стремящегося к качественному и полезному досугу, в ситуацию затруднительного выбора. В стремлении совершить этот выбор «правильно» горожанин обращается к виртуальным ресурсам города.

Доступной становится не только информация публицистического, энциклопедического или строго учебного характера, но и просветительского, развлекательного, уведомительного, что позволяет учащемуся получать данные как в жанрах учебных текстов, видеофильмов, инфографики (непосредственно источники неформального образования), так и в виде анонсов событий, рецензий на происходящие события, местах их проведения, представленных на специальных веб-сайтах (так называемые навигационные ресурсы).

Развитие цифровых технологий, складывание культуры социальных сетей и норм медиапотребления позволяют говорить о меняющейся повседневности современного человека. Пребывая в насыщенном информационном потоке, получая возможность легкого доступа к информации любого характера, обретая опыт онлайн-коммуникации и нелинейного контент-потребления, человек присваивает нормы поведения, бытующие в интернет-среде и реализует эти нормы в реальном мире³. Получается, современный горожанин готов пользоваться ресурсом городской среды, осмысливать свое индивидуальное образовательное пространство и проектировать его. Интересно заметить, что городская среда обретает важные характеристики открытой образовательной среды, отмечаемые Т.М. Ковалевой [2, с. 100–108], повышая возможность возникновения случаев ситуативного обучения. Вопрос только в том, успевает ли человек, даже будучи активным пользователем информационных технологий, научиться ориентироваться в этой насыщенной среде? Достаточно ли ему инструментов? Оставим горожанина с этими риторическими вопросами и продолжим разговор о городской среде, а точнее о локальном образовательном пространстве.

Среда городского района, с точки зрения образовательного потенциала, становится провокативной. Кафе, кофейни, магазины используют свои рекламные ресурсы (плакаты, листовки, оформление витрин, анонсирование в социальных сетях, таргетированная реклама, включение таких анонсов в сводки онлайн-афиш) для анонсирования своих образовательных событий: мастер-классов в тематике заведения (для детей и взрослых), специальных событий, обладающих образовательным потенциалом (вечер встречи со знаменитостью, концерт, лекция, дискуссия, кинопоказ). И заведениям выгодно делать качественный и привлекательный продукт – от этого зависит, сколько посетителей придет к ним и воспользуется основной услугой: поужинает, что-нибудь купит, расскажет об этом в личных аккаунтах социальных сетей. Эдакий симбиоз, негласный бартер: мы вам возможность развития, вы нам – вашу лояльность.

Наличие в дизайне заведения специальных детских зон также провоцирует детскую аудиторию воспользоваться ею, пока родители заняты получением услуг. Такие зоны обычно устроены минималистично, обладают незатейливым функционалом, что так или иначе позволяет

³ Подобные примеры приводят в своих статьях К.Н. Поливанова и Д.О. Королева, обнаружившие в ходе своих исследовательских проектов факт конвергенции онлайн- и офлайн-общения среди городских подростков [4].

РАЗДЕЛ III

учитывать их в разговоре об образовательном потенциале городской среды. Например, в одном московском бизнес-центре работает ресторан. В среднем, по нашим ненаучным наблюдениям, посетители проводят там 40 минут обеденного времени. Зал полон офисными работниками, ведутся деловые встречи. Если присмотреться, то в интерьере ресторана вы увидите детскую зону, имитирующую кухню. Маленькие гости могут поиграть в приготовление еды, пока им принесут заказ, и съесть настоящие блюда тут же за специальным столиком.

Принцип открытости среды также работает в условиях современного города, причем он может трактоваться двояко: с точки зрения времени суток, когда место открыто для посещения, и с точки зрения административной – когда место и его оператор позволяют пользователям реализовывать индивидуальные потребности.

Относительно тех же кафе заметим возросшую популярность проведения учебных занятий (например, встречи с репетитором иностранного языка, встречи языковых клубов) в их стенах. Администрация кафе не запрещает посетителям вести такую деятельность, что повышает открытость места, а заодно и выручку – один преподаватель может за пару часов привести в кафе несколько клиентов. Кажется, самым популярным городским местом для таких занятий являются милые сетевые кофейни. В одной из социальных сетей нами была найдена вот такая запись репетитора: «Это место должно быть относительно тихим, так, чтобы ничто не отвлекало Вас от образовательного процесса. Т.е., если это кафе или ресторан, необходимо правильно скорректировать часы занятий, чтобы не попадать на всеобщую обедню (обычно в полдень – час дня), банкет (случается спонтанно, поэтому нужно либо заранее уточнять у администратора, либо иметь запасной вариант неподалеку) или вечеринку (вечерние часы, особенно в четверг и пятницу). В любом случае, место должно быть проверенным – не стоит проводить уроки в первой попавшейся кафешке, руководствуясь исключительно удаленностью от метро.

Старайтесь найти зал, где нет фоновой музыки или же где музыка играет тихо и ненавязчиво. Например, если Вы зайдете в сетевую точку вроде <...> или <...> в разгар рабочего дня (как вариант – вечером в будни), вы рискуете попасть в шумный и дымный зал, полный работников всех окрестных офисов. Но зайдите в это же место утром в субботу–воскресенье, и вы обнаружите пустое тихое пространство, как нельзя лучше подходящее для занятий. И наоборот: частные сетевые рестораны могут пустовать в будни, но резко оживать в вы-

ходные дни – время всевозможных банкетов и корпоративов. Так или иначе, у Вас должно быть отчетливое представление о “биоритмах” того заведения, где Вы проводите занятия». ⁴

Эта тенденция, в свою очередь, породила новый тип городских пространств и бизнесов – антикафе или тайм-кафе, – куда посетители приходят заниматься своими делами и платят только за время, проведенное в стенах заведения, что позволяет посетителям заведения программировать его пространство в зависимости от индивидуальных целей и предпочтений. Недавно главная сеть антикафе даже выпустила собственное мобильное приложение, предлагающее друзьям места следить за тем, что происходит там – веб-трансляции, бронирование столиков, конкурсы и возможность выиграть бесплатное время в пространстве антикафе. Этот факт позволяет говорить о реализации принципа вариативности в городской среде – горожанин волен выбирать место, время и способ умного развлечения.

Место, позволяющее посетителям реализовывать индивидуальные цели, представляет собой пространство с вариативными пользовательскими сценариями. На языке дизайна такие пространства называются многофункциональными или трансформируемыми. Беглый обзор городских пространств показал справедливость наших суждений. Московское кафе «Стакан» или дизайн-завод «Флакон» используют свои пространства для проведения кино клубов, где демонстрируются лучшие творения киноиндустрии. Каждый кинопоказ сопровождается вступительной мини-лекцией и дискуссией профессионала с аудиторией. Трансформация пространства осуществляется посредством изменения привычного освещения, перестановкой мебели таким образом, что первоначальная функция мест – организация питания – отходит на второй план, уступая функции кинопоказа.

Пятая характеристика открытой образовательной среды – избыточность – также свойственна городской среде и достигается, благодаря рыночной конкуренции. Места, предлагающие пользователям привлекательные варианты проведения досуга, потенциально пользуются большей популярностью и лояльностью аудитории.

Мы полагаем, что под влиянием рассмотренной тенденции происходит пересмотр функций учреждений культуры, их репрограммирование. Преобразуются пространства и программы городских музеев, галерей, культурных центров, библиотек, театров.

⁴ Цитата по https://vk.com/topic-13358257_29153363

РАЗДЕЛ III

Городские музеи, такие как: музей современного искусства «Гараж», Еврейский музей и центр толерантности, Государственный музей истории ГУЛАГа, Музей Москвы, – организуют образовательные программы в поддержку своих экспозиций, ориентированных и на детскую, и на взрослую аудитории (пример реализации принципа непрерывности образования), и на особые категории посетителей (например, лица с ОВЗ).

Художественные музеи создают или переформируют существовавшие десятилетиями подростковые клубы, работающие в режиме полугодовых образовательных программ – Клуб Юных Искусствоведов (ГМИИ им. А.С. Пушкина), СКВТ (Политехнический музей), Garage Teens (музей «Гараж»). Данные инициативы со временем развиваются в самостоятельные проекты – в музее «Гараж» функционирует самостоятельный образовательный центр с библиотекой, где реализуются программы для детей, взрослых, для семейного посещения. Таким образом, музей выстраивает образовательную экосистему, находясь на территории городского парка и объединяя несколько построек на его территории.

При этом парковые пространства, будучи учреждениями культуры, тоже по-новому программируют свою деятельность. Помимо культмассовых мероприятий, ярмарок и фестивалей, парки открывают образовательные точки. Так, летние кинотеатры пускают на свои сцены профессоров московских вузов или эдьютейнмент-проекты. Парки сдают свои учебные аудитории под образовательные лаборатории, мастерские, образовательные центры (павильоны ВДНХ и парка МУЗЕОН, перголы в Саду им. Баумана, квест-программы в Воронцовском и Измайловском парке и др.).

Библиотеки реализуют насыщенные событиями программы, заключая договоры аренды с внешними подрядчиками – компаниями, исследовательскими бюро, университетами. Таким образом, московская библиотека им. Ф.М. Достоевского проводит образовательные события совместно с Высшей школой урбанистики (НИУ ВШЭ), профориентационные семинары («Образ жизни») и др. В библиотеке «Просвещение трудящихся», расположенной в Хавско-Шаболовском жилмассиве, активно ведет свою деятельность Центр Авангарда: лекции, кинопоказы, интерактивные занятия, детские программы, посвященные культуре эпохи 20–30-х годов XX века. Российская государственная детская библиотека реализует партнерскую программу с проектом «Школа Профессий», в рамках которой создается пространство для безопасных предпрофессиональных проб.

Театры реализуют образовательные программы при участии своих режиссеров и актеров. Центр им. В.С. Мейерхольда реализует серию «кружков» по различным направлениям и темам: костюм, мобильное кино, плакат, стендап, сценическое движение, сценречь, сторителлинг, театральная критика – которые представляют собой образовательные программы, реализуемые с определенной периодичностью. Гоголь-центр проводит занятия школы актерского мастерства. МХТ им. А.П. Чехова проводит экскурсии по мхатовскому закулисию, что дает посетителям представление об обратной стороне творческого процесса и «кухне» современного театра.

Для организации качественного досуга, читай – реализации образовательного потенциала городской среды, горожанину необходимо осознавать свой образовательный запрос. И педагогический интерес вызывает процедура сопровождения такого выбора, процедура осмысления обучающимся своей нелинейной образовательной траектории, своего индивидуального образовательного пространства, что, по нашему предположению, является предметом работы педагога-тьютора. Ведь именно тьютор осуществляет сопровождение реализации образовательного запроса обучающегося в условиях открытой образовательной среды [1].

Вместе с тьютором подопечный осуществляет работу по осмыслению его индивидуального образовательного пространства и проектированию его индивидуальной образовательной программы (как программы действия в таком пространстве). Такая работа строится на основе выявления индивидуальных критериев изменения образовательного потенциала городской среды для подопечного в ходе тьюторского сопровождения и совместного анализа локального образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсная карта как дидактическое средство реализации антропологического подхода в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.ly/2v656Tc> (дата обращения: 29.01.2017).
2. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. М.-Тверь: СФК-офис, 2012.

РАЗДЕЛ III

3. Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски [Электронный ресурс] / И.А. Колесникова // Высшее образование в России. 2009. № 7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/otkrytoe-obrazovanie-perspektivy-vyzovy-riski> (дата обращения: 29.01.2017).
4. Поливанова К.Н., Королева Д.О. Социальные сети как новая практика развития городских подростков [Электронный ресурс] / К.Н. Поливанова, Д.О. Ковалева // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2016. № 1. С. 173–182. URL: <https://publications.hse.ru/articles/194038760> (дата обращения: 29.01.2017).
5. Глазычев В.Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды [Электронный ресурс] / В.Л. Глазычев. М., 1984.
6. Фрумин И.Д., Косарецкий С.Г., Лешуков О.В. Экосистемы образования: с уважением к сложности [Электронный ресурс] / И.Д. Фрумин, С.Г. Косарецкий, О.В. Лешуков. URL: <http://www.ippd.ru/content/files/library/Frumin-Kosaretskiy-Leshukov-Ekosistemy-obrazovaniya-s-uvazheniem-k-slozhnosti.pdf> (дата обращения: 29.01.2017).
7. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») [Электронный ресурс] / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. Т. 19. № 93. 1993. С. 24–32.
8. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде [Электронный ресурс] / В.А. Ясвин; под ред. В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997. 176 с.

Е.А. Асонова, А.Н. Россинская (Москва)

«Город как учебник», или Как уникальное сделать универсальным

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются методические проблемы организации использования социокультурных ресурсов города в учебном процессе школ, предлагаются пути их решения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социокультурные ресурсы города, образовательный результат, музей, библиотека, парк

Современное образование, как и образование прошлых лет, не ограничивается школой. Ни об одном ученике прошлого или настоящего нельзя сказать, что он всему научился в школе, на уроках, его успехи (или неуспехи) целиком и полностью определены качеством учебников и стараниями учителей. Школьные уроки – лишь один из множества факторов формирования личности. И в силу своей замкнутости, определенной ограниченности учебного материала уроки играют довольно скромную роль в процессе социализации или подготовки к той или иной деятельности. Осознание этого очевидного факта приводит к тому, что развитие образования направлено из школьных стен в город, на природу: все активнее используются в школьной практике технологии открытого образования, связанные с использованием ресурсов музеев, библиотек, городского ландшафта.

Ознакомление с культурой в широком смысле, включая культуру повседневности, изучение образа жизни, разнообразие сообществ, освоение умений межкультурного общения, развитие наблюдательности на реальном жизненном аутентичном материале разрабатывается в рамках социокультурного подхода (в обучении

РАЗДЕЛ III

иностранным языкам [1,5,6,7,9,12], в общеобразовательном контексте [10,11] и др.). Одновременно большая работа ведется в области музейной педагогики, где разрабатываются пути продвижения музея как центра общения, открытого образования [2].

Важно отметить, что внедрение принципов открытого образования в учебный процесс уже является повседневной практикой в ведущих школах России. Как показало исследование, проведенное Лабораторией социокультурных образовательных практик МГПУ в 2015–2016 году, педагогические коллективы самостоятельно разрабатывают комплексные программы выездных занятий, рассчитанные на весь период обучения в средней школе, и методические материалы к ним. Можно, например, отметить опыт «Школы самоопределения» (г. Москва), где проводятся регулярные выезды в музеи, парки и в другие города и разработана система музейных путешествий [8]. Также активную спланированную выездную работу ведет Университетская школа МГПУ и Центр образования № 548 «Царицыно». В Университетской школе выезды организуются в рамках проектной деятельности. В ЦО «Царицыно» программа составляется в соответствии с профилизацией классов. Так, учащиеся художественных классов регулярно посещают мастер-классы и мастерские художников и скульпторов, а изучающие китайский язык – Музей народов Востока, чайные церемонии и мастер-классы по каллиграфии. Есть множество и других примеров.

Предметом исследования для данной статьи стали работы учителей, прошедших курс повышения квалификации в Московском городском педагогическом университете по программе «Технология использования образовательного потенциала музеев, библиотек и других институтов культуры в учебном процессе образовательных организаций Москвы». Цель исследования – проанализировать основные трудности, возникающие у педагогов, когда они привлекают городские ресурсы в качестве учебного материала, и предложить пути их преодоления.

В ходе обучения слушателям курсов было предложено самостоятельно создать методическую разработку использования социокультурных ресурсов города для расширения образовательных возможностей обучающихся. Для решения этой задачи педагоги (а среди них были учителя-предметники, школьные библиотекари, учителя начальной школы, воспитатели детских садов, а также педагоги среднего профессионального образования) изучали социокультурную среду, доступную учащимся их образовательных

организаций, начиная с микрорайона и учреждений культуры «шаговой доступности» и далее – охватывая весь город. В зависимости от возраста обучающихся и образовательных задач, которые они перед собой ставили, слушатели выбирали одно из таких учреждений и анализировали возможности его использования в качестве площадки для использования в образовательном процессе. Слушатели могли выбрать любой социокультурный ресурс – библиотеку, парк, музей и т.д., за исключением ресурсов, находящихся на территории школы (то есть исключая школьный музей и пришкольную территорию), поскольку их задачей была разработка внешкольных занятий с использованием социокультурных ресурсов города в парадигме открытого образования. Главный образовательный результат такого внешкольного занятия – формирование умений пользоваться внешкольным ресурсом как источником новых знаний и местом проведения интеллектуального досуга.

Работы по подготовке выездного занятия можно разделить на несколько этапов, каждому из которых свойственны специфические профессиональные задачи. Постараемся их описать достаточно развернуто, чтобы выделить ключевые – связанные с новыми, а потому трудными видами профессиональной деятельности педагогов и библиотекарей. Причем их новизна определяется не содержательно, а личностно – ранее педагогами и библиотекарями такие задачи в массовом порядке не ставились, а выход в музей или библиотеку рассматривался как дополнительная, факультативная работа.

Этап 1 включает работы по формулированию образовательных потребностей и сбору информации о возможных площадках для их реализации:

1. Определение целей и задач выездного занятия в соответствии с образовательными потребностями конкретной школы/класса/учащихся. Формулирование образовательного результата.
2. Составление базы данных социокультурных ресурсов города (в том числе потенциальных партнеров из числа городских учреждений культуры, организаций неформального образования) для решения поставленных целей и задач.

Этап 2 заключается в изучении ресурсов городского пространства с точки зрения их образовательного потенциала и разработке выездных занятий или форматов сотрудничества:

РАЗДЕЛ III

1. Изучение образовательных возможностей социокультурного ресурса города, выбор объектов для решения образовательных задач.
2. Разработка выездного занятия.
3. При необходимости согласование с партнером содержания и условий проведения выездного занятия или стратегии (программы) взаимодействия.
4. Оформление методических материалов для проведения выездного занятия.

Этап 3 заключается в проведении разработанных выездных занятий на базе выбранного социокультурного ресурса города. На этом этапе действия учителя будут зависеть от конкретных условий: образовательных целей, выбранного социокультурного ресурса, возраста учащихся и т.д. Приводим здесь далеко не исчерпывающий список наиболее общих действий педагога:

1. Организация выезда (подготовка документов, поиск сопровождающих, организация транспорта, обеспечение безопасности).
2. Подготовка раздаточных и демонстрационных материалов.
3. При необходимости проведение вводного занятия, организация поисковой или проектной деятельности учащихся для подготовки к выездному занятию.
4. Выезд с учащимися на площадку социокультурного ресурса города. Проведение занятия.
5. Ознакомление учащихся с направлениями продолжения изучения/использования социокультурного ресурса или темы.

Этап 4 посвящен подведению итогов и обсуждению результатов работ по организации использования социокультурных ресурсов города Москвы образовательными организациями. На этом этапе учитель анализирует результаты посещения как самостоятельно, так и обсуждает с учащимися, коллегами и родителями.

1. Подведение итогов выездного занятия: обсуждение с учащимися или педагогический самоанализ.
2. Доработка материалов занятия с учетом итогов обсуждения.
3. Планирование дальнейших выездных занятий с использованием социокультурных ресурсов города.

Курсы повышения квалификации по подготовке педагогов к использованию социокультурных ресурсов города были построены в формате стажировки, когда главной формой обучения становится самостоятельное выполнение заданий, поэтому программа включала не только лекции, но и сопровождение каждого проекта слушателей в режиме семинаров и индивидуальных консультаций. Наблюдения за каждым этапом работы слушателей на курсах позволили выделить специфические трудности, возникающие у слушателей во время решения каждой из выделенных выше задач. В ходе рефлексивной работы после окончания курсов проведен анализ возникших трудностей, выявлены объективные и субъективные сложности и сформулированы методические рекомендации по их преодолению. Рассмотрим последовательно потенциальные трудности, которые могут возникнуть у педагогов при организации взаимодействия с социокультурными ресурсами города и возможные пути их профилактики.

На этапе работы по определению образовательного результата, на достижение которого нацелено внешкольное занятие, и выбора нужной площадки для его проведения у педагогов возникают трудности как объективного, так и субъективного характера. Одной из наиболее типичных субъективных проблем является навязанная извне (например, программой курсов или ФГОС) необходимость использования социокультурных ресурсов города в учебном процессе. Особенно актуальна эта проблема для школьных библиотекарей. Они традиционно ориентированы на привлечение учащихся к внутришкольным ресурсам. Это во многом объясняется тем, что школьному библиотекарю часто приходится доказывать своему руководству оправданность существования библиотеки в школе, подтверждать, что школьная библиотека – это не хранилище учебников, а информационный ресурс для учащихся и учителей, а также место для организации неформального внеурочного общения и обучения. Однако этим ресурсность библиотеки не ограничивается: современная школьная библиотека – это проводник во внешний мир, место, где ученик может найти информацию о внешкольных ресурсах, получить поддержку и помощь в их использовании, поэтому выездные занятия, организованные школьным библиотекарем, только подтверждают ценность этого ресурса для школы.

Другим субъективным препятствием к продуктивной работе на начальном этапе может стать необходимость «выйти из зоны комфорта», покинуть стены родного учреждения, чтобы изучить обра-

РАЗДЕЛ III

зовательные возможности других организаций и наладить с ними сотрудничество. Эту тенденцию легко объяснить перегруженностью педагогов, однако важно понимать, что развивать функциональную грамотность, умение искать информацию можно только в условиях естественной для такой деятельности среды, поэтому проведение тщательно подготовленных внешкольных занятий необходимо, а значит, придется выделить время и на их подготовку.

Представляется, что указанные субъективные препятствия можно преодолеть, научившись грамотно формулировать цели и задачи выездных мероприятий. К сожалению, приходится отметить, что это необходимое методическое умение пока представляет значительную трудность для большинства педагогов. Среди основных ошибок можно назвать слишком общее формулирование целей («образовательная», «воспитание любви к родному городу», «развитие патриотизма»), слишком длинный список задач, что делает их невыполнимыми в рамках одного выезда, несоответствие задач поставленным целям. Таким образом, для создания собственной внутренней мотивации, подтверждения необходимости выездного занятия для администрации школы и родителей следует в первую очередь четко и конкретно сформулировать, почему такой выезд необходим, а его учебные задачи невозможно решить в рамках школы. В качестве примера конструктивной формулировки целей и задач можно привести следующие:

- цель посещения районной библиотеки – ознакомление с районной библиотекой как источником ресурсов для подготовки сообщений по истории;
- задачи:
 - 1) научить находить в библиотеке литературу по теме с помощью каталога и пользуясь систематической расстановкой,
 - 2) научить выбирать подходящую литературу из имеющихся в фонде библиотеки материалов.

Рассмотрим на примере работы школьного библиотекаря из г. Зеленограда подходы к преодолению трудностей, связанных с необходимостью обосновать проведение занятий с использованием социокультурных ресурсов города. Первоначально библиотекарь предлагала провести игру в стенах школьной библиотеки по теме «Словари». Для этого были созданы задания, которые в большинстве своем не были связаны с материалами библиотеки, то есть их выполнение могло быть организовано в любых условиях, в том

числе и в учебном кабинете. Не выполнялась главная задача: создать условия для приобщения школьников к новым для них внешкольным ресурсам, дать возможность получить опыт поисковой работы. В ходе промежуточных обсуждений и прояснения образовательных задач внешкольного занятия библиотекарь отказалась от первого варианта и в качестве объекта посещения выбрала историко-краеведческий музей города Зеленограда. Целью выездного занятия стало знакомство школьников с историей г. Зеленограда и развитие информационных умений. Изучение экспозиции музея позволило составить на основе предложенных методических материалов [3, 4] игровую экскурсию-квест об истории города-спутника «Тайна засекреченного города» для учащихся 5–6-х классов. В игру были включены задания, предлагающие исследовать материалы музея (документы, схемы, фото, экспонаты), а также источники информации, которые дети могут увидеть на улицах своего города (таблички, указатели). По сюжету квеста читателями школьной библиотеки обнаружена коробка с незаконченным рисунком белки, микросхемой и дневником ученого из засекреченного наукограда. Участники квеста читают дневник и расшифровывают его с помощью экспонатов музея.

В ходе прохождения квеста школьники узнают интересные факты из истории города, учатся ориентироваться в музее, использовать музейные информационные ресурсы и экспонаты в краеведческой и поисково-исследовательской деятельности.

Таким образом, в ходе работы над проектом был найден социокультурный ресурс, соответствующий образовательным потребностям, были разработаны задания, вовлекающие учащихся в поисково-познавательную деятельность с использованием ресурсов музея и городской среды.

Следующую трудность можно скорее оценить как объективную. Многие педагоги в поисках базы для проведения выездного занятия сталкиваются с проблемой установления плодотворного взаимовыгодного сотрудничества с учреждениями культуры. Причем для библиотек и музеев причины и характер этих проблем различаются, о чем речь пойдет далее.

В большинстве случаев опыт слушателей курсов по организации совместных образовательных событий с библиотеками оказался положительным. Сотрудники библиотек одобряли проведение учителями экскурсий, игр и занятий, предлагали свои услуги в качестве консультантов и ведущих. Это связано с тем, что и педагоги, и биб-

РАЗДЕЛ III

лиотекари ориентированы на учебно-познавательную деятельность школьников и таким образом изначально являются единомышленниками. Однако выяснилось, что даже после первого успешного контакта могут возникнуть трудности содержательного характера. Библиотеки нацелены на предложение обзорных экскурсий или познавательных занятий, посвященных отдельным книгам или писателям. Педагоги заинтересованы в обучении школьников умениям и навыкам самостоятельного поиска информации в библиотеке. Иначе говоря, наблюдаются существенные различия в представлениях сотрудников библиотек о потребностях школ и реальных образовательных задачах, которые ставят перед собой учителя.

Представляется, что наиболее простым методическим решением этой проблемы станет формулировка целей и задач, которые педагог ставит перед выездным занятием в библиотеке. Если они сформулированы четко и конкретно, библиотекарям будет легче определить, какие именно ресурсы понадобятся для организации эффективного посещения.

В качестве иллюстрации отметим положительный пример коллектива учителей начальных классов из Юго-Восточного административного округа г. Москвы. Учителя 1–3-х классов объединились для решения общей педагогической задачи: обучение учащихся использованию ресурсов библиотек в учебных и досуговых целях. Они считают важным научить детей ориентироваться в библиотеке, понимать, какую информацию там можно найти и как это сделать, как вести себя в библиотеке. Коллективом была разработана и апробирована серия из трех игровых посещений библиотеки. Тема первого этапа «Знакомство с основными правилами поведения в библиотеке». Его задачи познакомить детей с правилами поведения в библиотеке и основными залами библиотеки: абонемент, читальный зал. Тема второго этапа «Знакомство с алфавитной расстановкой книг в библиотеке». Его задачи познакомить детей с алфавитным принципом расстановки художественной литературы и научить самостоятельно ориентироваться среди библиотечных книг. Задачами третьего этапа «Знакомство с систематической расстановкой книг в библиотеке» являются познакомить детей с тематическим принципом расстановки книг в библиотеке и развивать читательскую самостоятельность. Апробация проводилась на базе районной детской библиотеки № 130. Задания были оформлены в виде маршрутных листов для выполнения под руководством педагога или библиотекаря.

При анализе этого опыта важно отметить, что группе педагогов удалось наладить сотрудничество с библиотекой в шаговой доступности от школы, что вызвало положительную реакцию родителей и послужило началом регулярного посещения библиотеки многими учащимися. Сотрудники библиотеки поняли задачи проведения цикла занятий и содействовали его организации.

С иными трудностями столкнулись педагоги-предметники, решившие выбрать в качестве внешкольной площадки музей. Во многих музеях посещение организованными группами школьников регламентировано – предусматривается посещение только с сотрудником музея, самостоятельные экскурсии и другие формы групповой работы не разрешаются. В то же время большинство музеев разрешает учащимся использовать маршрутные листы или выполнять задания, разработанные учителем, если это не мешает другим посетителям. Для многих музеев такая практика стала обычной благодаря участию в программе «Семейное путешествие. Всей семьей в музей» [2]. Однако в небольших и частных музеях пока не всегда готовы к приему таких посетителей, что осложняет работу учителей, особенно из удаленных от центра города районов, откуда трудно вывозить детей в крупные центральные музеи. В качестве примера можно привести опыт учительницы истории из Свиблово, которая планировала разработать игровую экскурсию по новому музею, находящемуся недалеко от школы. Отказ руководства музея идти на сотрудничество, высокая цена, запрошенная за визит, вынудили педагога выбрать более готовый к приему посетителей Музей археологии Москвы в составе Музея Москвы.

В рамках работы по организации использования социокультурных ресурсов города образовательными организациями привлечение небольших и районных музеев к сотрудничеству со школами – важнейшая задача, т.к. установление таких контактов способствует созданию местных сообществ, повышению посещаемости музеев, привлечению местных жителей. Руководство музеев подчас не понимает, почему такие визиты не должны тарифицироваться по высокой цене, почему следует идти навстречу педагогам. Пути решения этой проблемы пока не выработаны. В некоторых случаях успешный контакт будет установлен, если педагог сумеет объяснить руководству музея взаимную пользу такого сотрудничества, а для этого уже при первом посещении нужно четко сформулировать цели и задачи посещения учащимися музея, описать потребности педагога и необходимые ресурсы.

РАЗДЕЛ III

Ниже приводим фрагмент выполненной учителем истории разработки игрового посещения Музея археологии для учащихся 6-го класса.

Класс делится на 5 команд. Командам выдается набор предметов. Задание: найти аналоги предметов в экспозиции музея, сфотографировать их и, если есть взрослый с аудиогидом, прослушать, записать информацию. Это задание не на время и скорость, а на сбор как можно большего количества информации. Затем команды работают с маршрутным листом и стараются как можно быстрее правильно ответить на его вопросы.

Примеры заданий в маршрутном листе по Музею археологии:

Найди в экспозиции и ответь:

1. Из каких материалов сделаны ядра, представленные в этом Музее?
2. Продолжи логическую цепочку: монеты, торговые пломбы ...
3. Продолжи логическую цепочку: пряслице, моток шерстяных ниток ...
4. Найдите по описанию предмет: сделан из лыка, косога плетения.
5. Как называется речка, протекавшая под Воскресенским мостом?
6. Сколько арок было у моста?
7. Почему мост назывался Воскресенским?
8. Какая тайна хранилась в медном тазу?

На заключительном этапе учитель проводит беседу и обмен мнениями:

- Какое задание наиболее заинтересовало?
- Какой предмет оставил наибольшее впечатление? Почему?
- Что нового узнали про этот предмет?
- Какими предметами пользоваться наиболее удобно: вещами из прошлого или современными?
- Интересно ли было наблюдать за изменениями обычных предметов?
- Подумайте, чем занимались москвичи раньше?

В конце занятия уместно обобщить с учащимися опыт использования музея как информационного ресурса и обсудить, какие ис-

точники помогли найти нужную информацию, что помогало сориентироваться в музее, какие трудности возникли, можно ли самому повторить такой опыт в другом музее.

Перейдем к рассмотрению трудностей, которые могут встать перед педагогом на втором этапе организации выездного занятия – в процессе изучения ресурсов и подготовки сценария занятия. Здесь наибольшую трудность вызывает задача найти наиболее адекватные ситуации и приемы организации учебной (поисковой, проектной) деятельности на внешкольной площадке и узнать о ее образовательных возможностях. Часто задания разрабатываются без опоры на имеющиеся ресурсы, без учета их разнообразия и потенциальных возможностей. Особенно остро эта проблема прослеживается при разработке выездных заданий для занятий в библиотеке.

В качестве иллюстрации приведем динамику развития проекта преподавателя колледжа из г. Москвы, которая приготовила для учащихся игру «Путешествие в мир А.С. Пушкина» на базе библиотеки-читальни им. А.С. Пушкина. В качестве задач игры были обозначены: знакомство с публичной библиотекой, опыт позитивного посещения библиотеки, опыт поиска информации в библиотеке, знакомство с библиотечным фондом, обучение навигации в библиотечном пространстве.

В ходе подготовки было предложено несколько вариантов заданий. Изначально задания не были связаны непосредственно с библиотекой и использовали в качестве материалов карточки. Такие задания не оправдывают выездное посещение библиотеки, никак не используя возможности среды. В результате обсуждений задания были переработаны. Из них были отобраны те, которые позволяют привлечь для выполнения ресурсы библиотеки. Были исключены задания, которые не имеют поисковой составляющей и сложны для выполнения. Так, например, было исключено задание сопоставить стихи и портреты людей, которым они посвящены: это задание уместнее на уроке литературы, так как оно не может быть решено студентами в ситуации их первого посещения библиотеки (вряд ли они смогут найти ответ на это задание, если до сих пор никогда не пользовались библиотекой, не умеют формулировать библиотечный запрос). В окончательной версии маршрут игры включает посещение кафедры записи, абонемента, читального и компьютерного залов, а также Пушкинского зала. В каждом зале участники обучаются привлекать ресурсы библиотеки для решения

РАЗДЕЛ III

несложных (посильных) поисковых задач (напомним, речь идет о студентах колледжа, получающих рабочую специальность). Приведем примеры заданий:

2 станция – Отдел абонементов. Зал открытого доступа.

Задача – найти значения устаревших слов из произведений А.С. Пушкина. Можно использовать справочную литературу, расположенную в зоне открытого доступа.

4 станция – Зал свободного доступа к сети WI-FI.

Задание: закончить названия произведений А.С. Пушкина. Можно воспользоваться доступом в интернет.

Арап Петра ... (Великого)

Капитанская ... (дочка)

Повести ... (Белкина)

Руслан и ... (Людмила)

Сказка о царе ... (Салтане)

Евгений ... (Онегин)

Еще одной характерной ошибкой при разработке заданий, особенно для посещения музеев, является желание охватить в одном занятии весь представленный в зале музея (библиотеки) материал. Собирая и обрабатывая информацию, педагоги стремятся вместить в задания или маршрутные листы максимальный объем информации, пытаются охватить весь представленный в музее (или в одном зале) материал. Во-первых, при таком подходе к работе с информацией учащимся чаще всего не хватает времени на выполнение всех заданий, они выполняют все второпях, что снижает качество работы и позитивное впечатление от посещения музея. А во-вторых, суть посещения музея учащимися как раз заключается в «незавершенности» действия, в оставлении «белых пятен», которые будут мотивировать к повторному посещению экспозиции. Для этого при создании заданий педагогу важно выделить темы, структурировать материал и провести во время занятия детей одной избранной линией, оставив остальные на самостоятельное изучение. Чтобы подтолкнуть к самостоятельному повторному (однократному или даже многократному) посещению, рекомендуется составить дополнительные задания, выбрать интересные факты и материалы на основе неохваченной экспозиции и использовать эти материалы в конце занятия, а может быть, и в ходе изучения других тем: сделать музейную или библиотечную среду, знакомую по совместному посещению, привычным дополнительным источником информации или местом выполнения работы. В-третьих, планируя время пребывания обучающихся на

внешкольной площадке, разумно также оставить время для самостоятельного осмотра экспозиции или библиотечных залов.

Именно таким образом поступила учитель биологии из Москвы, разрабатывая задания для проведения урока биологии в 8-м классе в Государственном биологическом музее им. К.А. Тимирязева.

Приведем выдержки из описания музейного урока: разработан на тему «Зрительный анализатор». Его цель: обобщить знания о строении органа зрения человека. Среди задач, поставленных педагогом, важно отметить такие как «вырабатывать навыки ориентирования в музейной экспозиции» и «развивать умение работать с информацией: находить нужное, структурировать материал». Задания занятия вовлекают учащихся во взаимодействие с различными экспонатами музея, в том числе и с интерактивными.

Занятие в музее проводится под руководством учителя и продолжается 60 минут, из которых не менее 40 минут отводится на выполнение задания, а остальное время предоставляется на самостоятельное изучение экспозиции.

Примеры заданий.

Задание 2. Используя специальные «очки» в экспозиции музея, посмотри на мир «глазами» насекомых. Ответь на вопросы, как воспринимают окружающий мир насекомые и люди. Обрати внимание на мелкие детали, контуры объектов, предметы вдаль и вблизи, движущиеся предметы, цвета.

Задание 3. Используя специальные «очки», посмотри на мир «глазами» хамелеона. Что позволяет животному наблюдать за добычей, не двигая головой, и следить за несколькими объектами одновременно?

Задание 5. Не вся область сетчатки человеческого глаза чувствительна к свету. В наших глазах есть «слепая зона», где зрительное восприятие попросту отсутствует. У этой области есть особое наименование – «слепое пятно». Докажите его наличие, используя экспонаты в зале. Какое пятно еще есть на сетчатке?

Задание 6. Азбука Брайля. Изучите экспонат и подумайте, что лежит в основе данной системы чтения. Что позволяет кончикам пальцев человека воспринимать при надавливании каждую из 6 близко расположенных точек? Где в повседневной жизни используется данный принцип?

Задание 7. Используя материал экспозиции «Зрительные пути в «лабиринтах» мозга», обоснуйте мнение о высказывании: «Человек видит не глазами, а затылком».

РАЗДЕЛ III

Интересно отметить, что на начальном этапе разработки педагог столкнулась с трудностями методического характера – затруднялась придумать специфические задания для выполнения в стенах музея. Однако формулирование методически грамотного описания результата выездного занятия позволило создать логичную законченную комплексную разработку. Это объясняется также тем, что наименьшие трудности разработка внешкольных образовательных событий обычно вызывает у учителей школ, где уже активно ведется проектная и выездная работа. Общая обстановка творчества, нацеленность на расширение разнообразия форм обучения и его индивидуализацию способствуют плодотворному внедрению социокультурных ресурсов города в образовательный процесс. Среди слушателей курсов это было продемонстрировано педагогами Университетской школы МГПУ.

Приведем еще один пример. В качестве проекта учитель истории выбрал создание с пятиклассниками туристического путеводителя по историческим эпохам в соответствии с последовательностью изучения: 1. Первобытность. 2. Древний Восток. 3. Древний Египет. 4. Древняя Греция. 5. Древний Рим. В процессе работы учащиеся занимались поиском, отбором, организацией материала, пытались придумать, как сделать путеводитель интересным, для кого он будет предназначен. Решено было в качестве целевой аудитории выбрать будущий пятый класс, что представляется очень удачной идеей для усиления внутренних связей в школе и придания проекту практической значимости.

Каждая глава путеводителя включала следующие структурные части:

1. Маршрутный лист (карта местности, куда мы отправляемся).
2. Транспорт (тут могут быть указаны и способ, каким туда можно добраться, и общая характеристика развития транспортной системы в данной стране).
3. Природные условия (климат).
4. Основные занятия населения (тут все ясно, список будет так или иначе одинаков для всех, но есть и нюансы!).
5. Религиозные верования (ввиду важности религиозных представлений в древнюю эпоху, этот пункт должен быть прописан отдельно).

6. Известные личности (краткое описание жизни трех-пяти заметных деятелей эпохи – разумеется, исключая эпоху первобытности).
7. Крупные города (количество населения города, интересные факты из истории каждого из них).
8. Устройство общества (политическая власть, социальные отношения).
9. Безопасность (проблемы, трудности, с которыми можно столкнуться, способы их преодоления).
10. Еда и напитки, развлечения.

В ходе обучения на курсах повышения квалификации руководитель проекта пришел к выводу о необходимости связать его содержание с музейным пространством Москвы. Таким образом появился алгоритм знакомства пятиклассника с эпохой: он будет начинаться с чтения путеводителя, подкрепленного чтением учебника, а продолжаться в залах музеев, посвященных той или иной эпохе, на экскурсии или квесте, где школьник сможет найти дополнительную интересную информацию. Причем предлагаемые задания для работы в музее – это не только сбор информации, но и проверка: исправление неточностей, критика источника (поспорить с ним или согласиться, опираясь на результаты непосредственно практического исследования).

В качестве базовых музеев для этого проекта могут выступить ГМИИ им. А.С. Пушкина, Палеонтологический музей и Музей народов Востока. Для оценивания работы в музее предлагается использовать «паспорт участника проекта». В него можно включить вопросы, разработанные учителем совместно с учащимися. Например, какие интересные факты непосредственно для нашего путеводителя ты узнал/узнала в музее? Какую тему ты бы хотел/хотела изучить поподробнее после поездки? Какими источниками ты собираешься воспользоваться для этого? Такой «паспорт» – важная часть проекта. Он настраивает учащихся на рефлексивную и обобщенную деятельность, позволяет структурировать свою поисковую деятельность и учесть ошибки при будущих посещениях музея. Автор проекта рекомендует предложить ученикам заполнять свои анкеты-паспорта непосредственно во время экскурсии, однако методически представляется более правильным сделать это по окончании экскурсии.

РАЗДЕЛ III

Следующая трудность, которая часто возникает в ходе разработки выездных занятий – это стремление педагога дать всю информацию в готовом виде, провести традиционную экскурсию и монологично изложить всю информацию об объектах, которые стали предметом исследования. Однако именно выездное занятие позволяет поставить учащихся в ситуацию самостоятельного выбора источников информации и ее изучения, а также самостоятельной организации групповой работы, необходимости представить полученные знания.

В качестве примера приведем разработку другого учителя истории. Объектом посещения был избран Ростокинский акведук, расположенный в парке недалеко от школы. Интересно отметить, что парк как социокультурный ресурс может служить не только местом изучения природы, но и средством знакомства с темами из других областей знания. Особенно это относится к тем паркам, на территории которых располагаются объекты истории и культуры. Именно таким местом является парк Сокольники и относящийся сегодня к его территории Ростокинский акведук. Это сооружение одновременно может служить предметом для заданий по истории, физике, геометрии, изобразительному искусству и другим предметам. Сначала учителем был предложен комплект вопросов на проверку знаний, полученных из рассказа учителя об истории акведука и его особенностях. Работу пришлось продолжить, реконструируя данные об объекте посещения в поисковые и исследовательские задания (измерить, сопоставить, сравнить и т.д.).

Итак, подготовка внешкольного занятия – это своего рода профессиональный вызов для педагога, когда могут возникнуть трудности как субъективного, так и объективного характера. К субъективным трудностям относятся проблемы, связанные с необходимостью изменить привычную организацию своей деятельности: найти время, чтобы исследовать что-то новое. Среди основных объективных трудностей можно назвать коммуникационные (установление контакта с учреждением-партнером в условиях межведомственной разобщенности) и методические (необходимость разрабатывать новое методическое решение для организации поисковой, исследовательской деятельности, необходимость структурировать и отбирать из чрезмерно большого объема материалов). Пути решения указанных проблем заключаются в четком и конкретном формулировании целей и задач использования социокультурного ресурса в образовательном процессе и в методи-

чески грамотной разработке занятий с учетом особенностей открытой образовательной среды. В этом случае посещение музея, библиотеки, парка будет эффективным и продуктивным, интересным учащимся, заинтересует их в дальнейшем неоднократно посещать эти учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева М.А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника: Англ. яз., неяз. вуз: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. [Текст] / М.А. Богатырева. М., 1998. 20 с.
2. Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия [Текст]. М., Музейные решения, 2012. 176 с.
3. Россинская А.Н., Коптева А.А., Косарева О.В. Организация и проведение игры-квеста в детской библиотеке [Текст] / А.Н. Россинская, А.А. Коптева, О.В. Косарева // Детская библиотека и читатель: проблемы, решения, опыт работы. Москва: РГДБ, 2011. С. 11–16.
4. Россинская А.Н. Три вопроса о квестах в детской библиотеке: что, как и зачем [Текст] / А.Н. Россинская // Библиотека в школе. 2014. № 07–08. С. 21–24.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. Воронеж, Истоки, 1996. 237 с.
6. Сафонова В.В. Социокультурные аспекты языкового образования [Текст] / В.В. Сафонова. М.: Еврошкола, 2007. 80 с.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам [Текст] / В.В. Сафонова. М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. 311 с.
8. Соловей Е.М. Путевые задания – на ваш выбор! [Текст] / Е.М. Соловей // Статья размещена во втором разделе нашей коллективной монографии.
9. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / П.В. Сысоев. Тамбов, 1999. 19 с.
10. Цирульников А.М. Модернизация школы. Социокультурная альтернатива [Текст] / А.М. Цирульников. М.: Сентябрь, 2012. 223 с.

РАЗДЕЛ III

11. Цирульников А.М. Социокультурная модернизация и развитие образования. Феномены и культурные практики. [Текст] / А.М. Цирульников. СПб.: Образовательные проекты, 2016. 285 с.
12. Byram, M.; Zarate, G.; Neuner, G. Sociocultural competences in foreign language teaching and learning. [Текст] / M. Byram, G. Zarate, G. Neuner // Strasbourg, Council of Europe, 1997. 112 p.



РАЗДЕЛ IV

ГОРОЖАНЕ ЧИТАЮТ

Город – это его жители, очень разные и имеющие разные взгляды на чтение. В этом разделе сборника собраны материалы об отношении к чтению.

А.М. Лобок (Москва)

Формирование внутренней мотивации к чтению: как зажечь в ребенке читательскую страсть?

АННОТАЦИЯ: В статье описываются условия и средства, позволяющие сформировать потребность в чтении у детей дошкольного и младшего школьного возраста через механизмы Я-актуализации в тексте.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Переживание, воображение, потребность в чтении, внутритекстовая Я-актуализация, свобода, диалог

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

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

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

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

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

Уже из одного этого следует, что умение читать – это вовсе не очевидное и банальное умение. Умение, неизмеримо более слож-

РАЗДЕЛ IV

ное, нежели способность складывать буквы в слова и произносить эти слова вслух. Однако, не разобравшись в том, что есть умение читать, можем ли мы научить читать ребенка? И не является ли одной из причин происходящего на наших глазах глобального кризиса культуры читательства то, что сама школа сегодня не слишком хорошо понимает, что есть чтение, зачем оно нужно и что нужно делать, чтобы умение читать не превратилось в бесполезный и архаический навык, не превратилось в абсолютный анахронизм в эпоху интенсивного развития различного рода аудиальных и визуальных носителей информации.

Любопытно, что даже в нынешнем, сверхвиртуализированном мире встречаются дети, для которых чтение является истинной и безусловной страстью, и никакие видео-, аудио- или компьютерно-игровые носители не могут одержать победу над этой их внутренней книжной жадью. Равно как и многие взрослые отнюдь не спешат расставаться со «старым, добрым миром книг», несмотря на наличие огромного количества альтернатив, которых близко не было в их собственном детстве. Уже один этот факт свидетельствует о том, что существует некая «тайная сила книги». Та тайная сила, которая заставляет и взрослых людей идти в магазины и покупать книги, несмотря на наличие множества иных, вроде как гораздо более динамичных и ярких носителей. Так что же зажигает в человеке эту удивительную страсть к чтению? А ответ на этот вопрос способен далее продолжить дорожку и в проектно-образовательную плоскость: что можно и нужно сделать в дошкольном и школьном образовательном процессе, чтобы страсть к чтению книг могла победить самые разнообразные виртуальные искушения современного мира?

Способность воображения

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

Дети, которые любят читать и активно читают, – это дети, которые умеют воображать. Они не просто складывают буквы в слова, но постоянно создают поток некоего «внутреннего кино», сопровождающего читаемый текст. Не случайно читающие дети не любят «книжки с картинками» и не любят смотреть фильмы по любимым книгам –

слишком высок оказывается конфликт с работой собственного воображения. Вот и получается: если мы хотим сформировать фундамент «человека читающего», мы должны научить ребенка воображать.

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

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

Например, мы начинаем читать: «В одном старом-старом доме, который стоял на краю огромного леса жила маленькая-маленькая девочка...» – и тут же спрашиваем у детей, которые нас слушают: кто что увидел? И вдруг оказывается, что кто-то не увидел ничего, а кто-то готов с удовольствием рассказать про тот дом, про тот лес и про ту девочку, которые появились в его воображении. И чем больше развито воображение, тем больше подробностей будет рассказано ребенком. И тогда ребенок, который пока еще не научился создавать и видеть внутреннюю картинку, начнет тоже делать робкие попытки. Важно только, чтобы с самого начала оказалась озвучена ценность индивидуальной картинки. Ценность того, что мое воображение может увидеть то, что не увидит никто другой. Что мой дом, мой лес и моя девочка не буду заимствова-

РАЗДЕЛ IV

нием чужих картинок, но будут именно моей картинкой. И потому очень важно выпрашивать ребенка про дом, который он вообразил: «А он какой, большой или маленький? А из чего он сделан? А какие у него стены? А какая у него крыша? А что в нем есть? А кто в нем живет?» И радоваться каждой новой подробности, которую сообщает нам ребенок и которая делает его дом непохожим на дома других... И то же самое – про лес, и то же самое – про девочку. Ребенок еще не знает, что будет дальше и будет ли сказка соответствовать его исходным образам и предположениям. Но он уже успел что-то вообразить, и это само по себе здорово. А возникающие по мере дальнейшего чтения новые сказочные обстоятельства будут корректировать эту исходную картинку. И ровно это напряжение совпадения-несовпадения будет основой разворачивающегося читательского азарта. Творя свои визуальные миры, ребенок словно становится соавтором разворачивающейся сказки, и это закладывает фундамент его читательской позиции. Он научается, слушая сказку, творить свою, параллельную реальность, и очень важно, что его воображительная реальность уникальна, не похожа на реальность других детей. А это, в свою очередь, основа для возникновения диалога разных воображительных реальностей. Ведь это так удивительно, что один и тот же текст порождает совершенно разные картинки, и невозможно ответить на вопрос, какая из них «правильная». Ценность этих воображительных картинок именно в их субъектности, в их разности. И именно в развитии этой способности воображительного сотворчества с книгой залог успешного перехода из позиции «слушателя» в позицию «читателя». Ребенок начинает читать сам – затем, чтобы снова и снова совершать эту удивительную работу воображительного волшебства. Чем больше в ребенке развито волшебство воображения, тем больше шансов, что он сможет превратиться в страстного читателя книг.

Способность свободного путешествия в тексте и игры с текстом

Вторая важнейшая способность, которую следовало бы формировать в ребенке, если мы хотим, чтобы в нем возникла жажда чтения, – это способность быть хозяином читаемого текста.

Человек, который любит и по-настоящему умеет читать, никогда не является «рабом» книги, которую он читает. Его движение по книге бывает зачастую весьма прихотливым. Он вовсе не читает книгу

строчка за строчкой, от начала до конца. Он может читать совершенно фрагментарно, перескакивая с одного места на другое; он волен менять темп и скорость чтения, тормозясь на фрагментах, которые вызвали в нем поток образов или чувств, и легко пропуская предложения и абзацы, которые никак и ничем в нем не отзываются. Одним словом, он является полновластным хозяином своего чтения и абсолютно свободен в своем путешествии по книге. По сути дела, «человек читающий» ИГРАЕТ с текстом, экспериментирует с текстом, читая его то так, то сяк. И при этом не чувствует за своим плечом надзирающего ока взрослого, который контролирует его процесс чтения. А ведь стоит ввести внешний контроль (за скоростью чтения, за порядком чтения и т.п.), как исчезнет важнейшая составляющая увлеченного чтения – способность играть с текстом, способность экспериментировать с текстом, способность быть хозяином своей читательской траектории. Отсюда легко сделать предположение, что, настаивая на линейности и последовательности чтения книг («Начал читать – дочитывай! Читай с самого начала! Не пропускай ни одного абзаца! Не бросай на середине! Не начинай новую книгу, пока не закончил предыдущую!»), мы искусственно лишаем ребенка одного из важнейших мотиваторов увлеченного чтения, когда чтение является пространством свободного волеизъявления, когда я и только я отвечаю за траекторию своего движения в книге или в некоем множестве одновременно читаемых книг.

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

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

Например, взять незнакомую книжку и, даже не читая название,

РАЗДЕЛ IV

начать чтение так: зажмуриться и ткнуть пальцем в любое место и посмотреть, что тебе «выпало». А потом в другое. А потом в третье... А дальше попробовать предположить на основании выпавших кусочков, о чем же будет эта книга... Между прочим, именно таким «методом тыка» пользуется любой взрослый, выбирая книгу в книжном магазине. Открывает ее наугад в разных местах, читает произвольные фрагменты и на этом основании принимает решение, стоит ли эту книгу брать.

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

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

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

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

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

Способность слышать и понимать читаемый текст

Третья важнейшая способность, которую мы должны научиться возделывать в ребенке, если мы хотим возжечь в нем огонь читателя, это способность слышать и понимать. Не просто проявлять свою субъектность в процессе творения своих образов или выстраивания произвольной траектории путешествия по читаемому

тексту, но и быть адекватным читаемому тексту, уметь расшифровывать его внутреннюю логику и смысл. Несформированность умения понимать является одним из главных тормозов в формировании читательской активности ребенка.

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

А ведь тот ребенок, который овладел искусством увлеченного чтения, это ребенок, который строит некую «карту» своего собственного понимания в процессе читаемого текста. Это ребенок, который научился получать удовольствие от усилия по дешифровке текста. И потому, кстати, читающие дети так часто любят перечитывать какие-то книги: с каждым новым прочтением они видят читаемый текст по-новому, открывают в нем новые и новые смыслы, открывают в себе новые уровни понимания. Это словно разгадывание квеста, разгадывание спрятанных в книге загадок. И если ребенок научился совершать работу понимания, это становится мощным мотиватором его чтения. Читающий ребенок – это всегда ребенок, который умеет не только воображать, но и понимать. Понимать, что у книги есть тайны, которые можно (и нужно!) разгадать, и понимать, что любое слово может дать ключ к разгадке этих тайн. Понимать и чувствовать, что каждое слово что-то значит, что оно создает, например, какое-то ощущение и настроение, что в этом смысле любое слово не случайно. Замени одно слово на другое –

РАЗДЕЛ IV

и получится совсем другой текст, появится совсем другое настроение.

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

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

Или вернемся к игре, которая была описана в предыдущей главке – к игре, в которой дети занимались продуцированием образов-картинок, которые появляются у них в головах по мере чтения текста. Вот появилась первая «партия» картинок. Очень разных, очень про разное. Но мы продолжаем читать книжку дальше, и каждая из исходных картинок начинает как-то корректироваться. Потому что появляются новые детали текста. И исходный образ начинает неизбежно трансформироваться. Например, мы начинаем читать: «Посреди огромного леса стоял маленький домик...». И ребенок представил какой-то лес и какой-то дом, про который он с удовольствием рассказывает. Например, рассказывает про домик на цветочной лесной поляне, по которой прыгают белки. После чего мы продолжаем: «Стояла холодная зимняя ночь, и в трубе дома завывал ветер...», что, как ни парадоксально, вызывает смех. Понятно, что исходная картинка дома и леса тут же должна будет поменяться, и само настроение сказки начинает меняться, и ребенок подстраивает свое воображение под развивающийся сюжет, и это оказывается невероятно увлекательной игрой. И так происходит с каждым последующим предложением. Важнейшее условие того, чтобы в ребенке сформировался читатель, заключается именно в том, чтобы он научился корректировать свою внутреннюю картинку в процессе чтения текста и научился получать от этого удовольствие. И на самом деле это очень увлекательная задачка, похожая на прохождение квеста или складывание паззла. Я читаю

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

Таких игр, которые формируют и проявляют «смысловой слух» и «понимательную интуицию» ребенка нами придумано великое множество. Любой читаемый текст может быть превращен в увлекательную игру. Мы словно ставим эксперименты над словами и эксперименты над текстом – и поражаемся, до какой степени преобразуется в результате смысл. И именно в результате этих экспериментов ребенок начинает ПОНИМАТЬ. Понимать смысл и оттенки смысла. Понимать слово в разных контекстах. И начинает понимать не потому, что ему что-то «объяснили», а потому что он сам начал что-то чувствовать. А чувство – это и есть самая глубокая основа понимания.

Огромная беда современной российской школы заключается в том, что она торопится навязать ребенку понимание того, что стоит за текстом, торопится дать готовые ключи к дешифровке текстов – тогда, когда у детей не сформирована сама потребность в этой дешифровке, и они не понимают смысла этой дешифровки. Они свое-

РАЗДЕЛ IV

то еще не успели сформировать, а им уже услужливо подсовывается «как надо». И все это в условиях, когда знакомство с тем или иным художественным произведением жестко подчинено невротической гонке по освоению «учебной программы». А в результате торопливо подсовываемые ребенку связки литературоведческих ключей оказываются в его руках бессмысленными и бестолковыми погрешками, а диалогического приближения к тайнам художественного текста так и не происходит. Текст разрушается имитацией анализа, а вовсе не становится более притягательным и объемным. А значит, происходит что-то радикально не то. Если же у ребенка сформировано то, что мы называем «чувством смысла» и «понимательной интуицией», он легко переходит к собственным аналитическим процедурам уже в более старшем возрасте.

Способность чувствовать язык и стиль текста

Четвертая способность, которую нужно возделывать в ребенке, если мы хотим, чтобы он состоялся как читатель, это способность получать наслаждение от языка. Ребенок, который читает по-настоящему, это ребенок, который умеет проживать книгу как особое художественное пространство. Ему знакомо искусство эстетического наслаждения. И это искусство также может формироваться уже на самых ранних ступенях становления читателя. В наших экспериментах было показано, что для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста игра по распознаванию авторского стиля и авторского языка может быть чрезвычайно интересной. И это еще одна игра с текстом, которая помогает стимулировать внутреннего читателя. Один и тот же сюжет может быть описан совершенно разным языком. Одна и та же сказка может быть рассказана в совершенно разной стилистике. Оказывается, книга – это не просто рассказ о чем-то. Это рассказ, написанный тем или иным образом, с помощью того или иного языка. И интересно, что в наших экспериментах дети, которые только-только научились читать, с большим удовольствием занимались играми по распознаванию разных стилистик, разного языка. Оказывается, это невероятно увлекательно, когда сюжет повествования не меняется ни на йоту, а язык и художественный стиль, с помощью которого ведется рассказ, меняется радикальным образом.

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

Во-первых, начнем с игры в пересказы. Для этой игры очень

ценно, чтобы присутствовало хотя бы двое-трое детей. Можно одного возраста, но лучше разного. А если будет присутствовать еще один взрослый, будет совсем замечательно. Например, если дело происходит в семье, это могут быть брат и сестра, мама и бабушка.

Возьмем какую-то сказку и прочитаем вслух ее небольшой фрагмент. Ну, скажем, четверть странички. И попросим присутствующих детей пересказать услышанное – «своими словами». Но каждый пересказ СЛОВО В СЛОВО запишем на отдельный листок бумаги. И у нас появится на свет целая серия записанных ВЕРСИЙ прочитанной сказки. Все присутствующие на игре взрослые тоже должны рассказать по памяти свои версии прочитанного фрагмента. И эти версии тоже следует записать. Таким образом, у нас появляется некая «стопка версий», где, казалось бы, одна и та же сказка оказывается представлена совершенно разным образом. Разными словами, разным синтаксисом, разной стилистикой. Чем больше участников – тем больше версий. И толще стопка. И тем интереснее дальнейшая игра, суть которой заключается в том, что ведущий зачитывает наугад чью-то версию вслух – и все остальные должны вспомнить, кому эта версия принадлежит. При этом исходный сказочный текст тоже находится в «стопке версий», и тоже может быть прочитан среди остальных... А затем зачитывается вслух еще один фрагмент сказки – и снова записываются разные версии этого фрагмента. А потом еще, и еще. И все это складывается в общую стопку. И в результате наша «копилка» фрагментов и версий раз за разом расширяется, а, значит, усложняется пространство игры. Сказка оказывается разбита на множество фрагментов, у каждого фрагмента появляется множество версий, а все эти фрагменты и версии перемешиваются. И такая, казалось бы, довольно простая игра вызывает у детей бешеный азарт. А в качестве побочного эффекта такой игры они начинают чувствовать синтаксис, чувствовать языковой стиль. Потому что сюжетное содержание вроде бы одно, а стили изложения, а также словарь и синтаксис, которыми оказывается представлено это сюжетное содержание, оказываются совершенно различными. В такого рода игре становится очевидно, до какой степени текст – это не просто сюжетное содержание, а что-то существенно иное. И самый главный эффект такого рода игр (а нами придумано довольно много подобных других игр) заключается вовсе не в том, что ребенок научается искусству качественного пересказа, или научается лучше понимать читаемый текст, или научается его качественно запоминать (хотя и все это тоже), но то, что он

РАЗДЕЛ IV

начинает чувствовать ЯЗЫК текста, у него появляется ЧУВСТВО СТИЛЯ, он начинает получать удовольствие ОТ СИНТАКСИСА – т.е. от того, как организованы слова в предложении. И уже на более высокой образовательной ступени он начинает получать удовольствие от аналитической работы по сравнению разных стилей или удовольствие от работы с разными художественными переводами одного и того же текста.

Вообще важнейшим показателем состоявшегося читателя оказывается в конечном итоге то, что он начинает искать книги не с точки зрения сюжета или жанра, а с точки зрения художественного стиля и качества языка. Он начинает отличать художественно «вкусные» книги от художественно безвкусных, он формирует в себе то, что можно назвать «художественным навигатором» или «художественным нюхом» – то, что позволяет ориентироваться в море литературы с позиций вкуса. И, кстати, сформированность такого внутреннего художественного навигатора можно рассматривать как высший результат школьного литературного образования. Если уж что и следовало бы тестировать по итогам школьного литературного образования, то именно это – то, насколько оказался в ребенке сформирован этот внутренний эстетический навигатор. Ведь если такой навигатор вообще не сформирован, это значит, что годы, ушедшие на «изучение» школьного курса литературы оказались бездарно выброшенным временем. Внутренний читатель не состоялся, а книга свелась к «чтыву», в котором интересен только сюжет, но никак не язык и не художественное пространство. Если же у ребенка оказался сформирован вкус языка и тяга к языку, если оказалось сформировано чувство художественного стиля и тяга к художественно сложным и богатым произведениям, значит, литературное образование состоялось – не независимо от того, сколько при этом оказалось «пройдено» авторов и сколько освоено художественных произведений.

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

Способность рыться в книгах и создавать свою, персональную библиотеку

Ну и, наконец, пятая способность, без которой не состоится настоящий читатель и не возникнет настоящий полноценный читательский азарт – это способность создавать и постоянно переупорядочивать свою библиотеку по тем или иным придумываемым им основаниям. Любой человек, который читает по-настоящему увлеченно, обожает «рыться в книгах», фильтровать книжный поток по каким-то своим персональным параметрам, а, значит, формировать и переформатировать свою личную библиотеку. Для читающего ребенка его личная библиотека – это предмет постоянной деятельности. У него книги «живут» – путешествуют с полки на полку, меняют соседство, а ребенок легко распознает любую книжку «по корешку» и может легко сформировать группу книг по заранее заданному основанию. Например, если попросить его найти «самые интересные» книжки в его библиотеке – он легко это сделает. Если попросить вытащить «самые скучные» – он легко сделает и это. Или «самые смешные». Или «самые грустные». Или «книжки про природу». Или «про путешествия». Или «книжки с волшебством». Или «книжки, в которых есть что-то страшное»... Да мало ли какие еще можно придумать основания!

Любопытно, что, когда с такими же просьбами обращаешься к ребенку, который не любит читать, он не может сориентироваться в собственной (а на самом деле условно-собственной!) библиотеке, но... задумывается! Оказывается, это очень интересно – вытащить из своей домашней библиотеки все книги, в которых есть что-то смешное и выставить их на отдельную полку! Или вытащить на отдельную полку все книги, в которых есть что-то фантастическое! А затем самому придумать какое-то хитрое основание, выложить на пустую полку несколько книг по этому основанию, и предложить родителям отгадать, что объединяет все эти книги... А в результате те книги, которые лежат в домашних библиотеках «мертвым грузом», становятся предметом увлекательных «библиодрайвинговых» игр. Книги «оживают», а у ребенка появилось желание копаться в книгах, путешествовать в книгах. Оказывается, это невероятно увлекательное занятие: придумывать все новые и новые основания, по которым могут быть упорядочены твои книги, и создавать библиодрайвинговые квесты для своих товарищей или своих родителей. И, что важно, такого рода библиодрайвинговые

РАЗДЕЛ IV

игры возможны и дома, и в детском саду, и в школах. И это игры, которые также формируют в ребенке пружину читательского азарта. Играя в упорядочивание и переупорядочивание книг и создавая библиодрайвинговые квесты, он всматривается и вслушивается в книги, открывая в них стороны, на которые он раньше не обращал внимания. И это, наряду с иными описанными выше факторами, создает настолько сильную мотивацию к последующему чтению, что даже планшетные компьютерные игры способны уйти в тень.

Е.С. Страхова (Москва)

Родительская цензура в круге детского чтения

АННОТАЦИЯ: В статье обозначены мотивы и тенденции родительской цензуры, которые касаются круга чтения как дошкольников, так и школьников. Автор также указывает причины, в том числе и отсроченные, и последствия родительской цензуры и ищет пути преодоления последних.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: круг чтения детей, родительская цензура, доминирующие тенденции и мотивы, причины и последствия

Круг детского чтения находится в компетенции взрослых. На круг чтения дошкольника распространяется почти абсолютная прерогатива родителей. Но в компетенции взрослых находится и значимый пласт произведений, которые читают школьники. И не только родительский контроль, но и родительская цензура (рассматриваемая как запрет на определенные книги, произведения, авторов) является неотъемлемой частью чтения – процесса динамичного, развивающегося.

Вопрос о родительской цензуре достаточно сложный и неоднозначный: он включает в себя и социологический, и педагогический, и психологический, и текстологический аспекты. Исследуя данное явление на материале наблюдений в школьной и интернет-среде, делать однозначные выводы о его причинах и следствиях, скорее, неправомерно, но все же представляется возможным говорить об определенных закономерностях, классифицировать «направления» родительской цензуры. Подобные наблюдения имеют очевидно прикладной характер: расширяют видение детского и семейного чтения, помогают тем, кто работает с родителями и детьми.

В настоящее время можно выделить две доминирующие тенденции. С одной стороны, многие родители стремятся показать ре-

РАЗДЕЛ IV

бенку всю ту литературу, которой они сами не знали в детстве и которая стала широко доступной в последние десятилетия.

С другой – весомая часть родительского сообщества отказывается от произведений, признанных классикой детской литературы, от того, что и десятилетия назад, и сегодня составляет инвариантную часть канона детского чтения.

Так как содержание книг не меняется, можно говорить о том, что изменилось отношение нового поколения родителей к темам и вопросам, поднятым в книгах. Даже о пересмотре требований к содержанию детской (и подростковой) литературы¹.

Логично рассматривать родительскую цензуру в отношении хотя бы двух возрастных категорий: дошкольники и школьники.

1. Дошкольники.

Родители исключают из круга детского чтения:

- сказки (особенно народные), по причине того что в них «много повествуется о зле», «сюжеты зачастую страшные и даже кровавые», «далеко не очевидна мораль» (например, «Волк и семеро козлят» (вспоротое брюхо), «Колобок» (гибель персонажа), «Иван-царевич и Серый волк» (эпизод убийства Ивана родными братьями), сказки бр. Гримм и Перро, Пушкина, Андерсена и др.);
- произведения советских авторов и книги, ставшие классикой в советский период. Вызывают неприятие канувшие в прошлое приметы времени, а заодно и идеи; излишнее морализаторство и, как следствие, навешивание ярлыков; иные, непонятные сегодня поведенческие модели: «Приключения Незнайки» («дурной малыш», «хулиган»), «Малыш и Карлсон» (модель поведения «шалость как образ жизни»), «Огурцы» (система детско-родительских отношений «Ты мне не сын!»), «Чипполино», «Незнайка на Луне» (преобладание социально-политической метафоры), произведения Михалкова (идеологический дидактизм);
- поэзия Чуковского и поэзия нонсенса вообще: смущает отсутствие морали и логики. Так, Чуковский «страшен» в «Мухе-цокотухе» (паук-кровопийца), «Айболите» (перерезанные ножки),

¹ В данной статье не рассматривается цензура, распространяемая на некачественные издания (безвкусовые иллюстрации, нехудожественное оформление, «кричащие» обложки). Внимание автора сосредоточено на текстовой составляющей детской художественной литературы.

«Бармалее» (горящий в огне Айболит и проглоченный заживо злодей); бессмысленными и потому бесполезными многим родителям представляются каламбуры, словотворчество и парадоксы, свойственные поэзии Хармса, Заходера, Мориц и др.;

- современные издания: отпугивает натуралистичность иллюстраций; ценности политкорректности, пропагандируемые на Западе и отраженные в переводной литературе, также вызывают протест у родителей («Король Лось» У. Старка, «Маленький крот, который хотел знать, кто наделал ему на голову» В. Хольцварта, образы «бесполого родителя», как, например, в книге «Почему ты не спишь?» М. Уодделл).

2. Школьники.

Неприятие у родителей вызывает:

- современная литература: снятие стереотипов, новые модели поведения, обилие сленга, англицизмов; постановка проблем, которые принято замалчивать (неполная семья, алкоголизм, насилие, секс, гомосексуализм) (например, книги М.-Од. Мюрай, К. Нестлингер, У. Старка, Д. Алмонда);
- советская классика: откровенно поставленные острые проблемы; устаревшие модели поведения («В моей смерти прошу винить Клаву К.», «Вам и не снилось», проза А. Алексина, «Белый Бим, Черное ухо»);
- классика XIX – нач. XX вв.: проблемы сиротства, нищеты, тема самоубийства, свободная любовь и т.д. (Пушкин, Чехов, Бунин, Достоевский, Булгаков).

Если касаться причин, вызывающих родительский запрет того или иного произведения, то, учитывая весь комплекс факторов (социальных, психологических, педагогических и т.д.), влияющих на взаимоотношения отцов и детей, корректнее будет говорить о мотивах, о побуждениях, толкающих родителей на применение цензуры. Сюда можно отнести:

- боязнь психологической травмы;
- боязнь «острых» тем;
- неумение говорить «про это»;
- психологические комплексы;
- страх потерять контроль над ребенком, предоставить ему свободу;

РАЗДЕЛ IV

- дилетантство в вопросах чтения и потому чрезмерная категоричность;
- стереотип о «поучающей» книге;
- излишний прагматизм, рациональность;
- нетерпимость к альтернативной точке зрения.

Стоит сказать и о таком рациональном явлении (закрепленном в частности на законодательном уровне), как цензура по возрасту. Она, бесспорно, имеет смысл, т.к. книга полезна и приятна тогда, когда соответствует запросам ребенка. Но в то же время существует и регулярно пополняется опыт освоения в раннем возрасте сложных произведений (достаточно вспомнить описания «нелегальных» чтений Цветаевой-ребенка из ее эссе «Мой Пушкин»), во многом определяющий становление талантливого читателя в будущем.

В большинстве случаев желание запретить (обрезать, переделать) произведение вызвано как раз тем, что книга подобрана без учета возраста, интересов, уровня развития ребенка. Именно при опережающем чтении приходится менять (адаптировать) текст, переформулировать концовки. Детям дошкольного возраста стали читать много литературы, адресованной младшим школьникам, рассчитанной на уже самостоятельное чтение. Это можно считать тенденцией в обществе, увлеченном ранним развитием ребенка. Но то, что в 9–10 лет не смущает ни родителя, ни ребенка, дискомфортно читать в 4–5 лет. Именно поэтому стремление как можно скорее познакомить ребенка со значимым произведением оборачивается разочарованием и попыткой «облегчить» текст. Особенно здесь страдают эпизоды и отдельные слова (от многочисленного «убить» в волковском «Волшебнике Изумрудного города» до «глупый» из знаменитой серии рассказов А. Шмидт про Сашу и Машу).

В качестве гипотезы можно предположить, что системная и регулярная родительская цензура имеет последствия. Это могут быть:

- пересмотр перечня чтения;
- растущий спрос на адаптированные тексты, «сублимированные» версии (особенно это заметно, например, в сказочной литературе с глубоким философским, религиозным подтекстом, а также в святочной литературе, вытесненной сегодня «просто рождественскими» книгами и, к сожалению, избыточной «пустышками»). Красивые, «причесанные» истории не трогают душу, хотя читать их проще, особенно детям, которых так не хо-

чется знакомить с миром, порой жестоким и отворачивающимся от человека. Недаром колоссальным спросом пользуются книги, содержащие не оригинальные версии, а переложение сюжетов диснеевских мультипликационных фильмов;

- конечно, говорить о ломке или утрате архетипов, заложенных в сказку, несерьезно, но отказ от мифа, от некоего универсального образа, такого как Баба-яга или гибнущее дитя (Колобок или Снегурочка) трансформирует восприятие: добро познается через текст само по себе, вне противопоставления со злом, снимается острота нравственной и психологической проблематики – словесность становится менее действенной, так как не будит в сознании человека, по выражению К. Юнга, «голос более громкий, чем наш собственный»;
- лишение ребенка возможности узнать и определить свое отношение к конкретному вопросу (или он будет узнавать это из других источников, не ставя родителя в известность) приводит к отсутствию опыта и наделению комплексами.

Видимо, уже с детства, со школьной скамьи необходимо формировать в будущих родителях разумное отношение к художественному тексту, прощаться с традиционным «Что хотел сказать автор? Чему нас учит эта книга?». Тогда, став родителями, они смогут относиться к тексту не как к инструменту воспитания (хотя он таковым, безусловно, является). Но функции познания и воспитания, заложенные в детскую литературу, не первичны, они работают как раз тогда, когда реализуется функция гедонистическая, а книга учит сама по себе уже тем, что дает читателю пищу интеллектуальную и духовную, награждая новыми знаниями и опытом.

Д. Пеннак в книге «Как роман» отстаивает право ребенка «читать что попало»: дети должны читать и хорошую, и плохую литературу, и хорошая перевесит, как однажды взрослые книги перевешивают над детскими. Ему вторит Э. Чамберс в «Расскажи»: «Влияние не обязательно будет равно тем, на которое рассчитывали писатель, учитель и родители: чтение Библии не гарантирует превращения в христианина, чтение «Капитала» – в коммуниста, а чтение «Майн Кампф» – в антисемита».

Тексту всегда можно придать самое разное значение. Различные точки зрения, нетипичные трактовки подготавливают ребенка к неоднозначности информации в мире. И никакая цензура не поможет избежать некачественной информации. Потому что, во-первых, она

РАЗДЕЛ IV

усваивается взрослым и ребенком по-разному: ребенок воспринимает сюжеты, опираясь на СВОЙ жизненный опыт; во-вторых, восприятие вообще индивидуально. Кстати, психологи, например, рекомендуют, если сказка вызвала страх, не бросать чтение (как это принято), а, наоборот, перечитать ее несколько раз, при этом обязательно разговаривая о сюжете, о героях, проигрывая ту ситуацию, которая спровоцировала страх.

Родители зачастую отказываются от книг, в которых не видят очевидной морали. «Чему учит такая книга?» – недоумевают они. Но проблема в том, что книга воспринимается как учебник, а герой как пример. То, что книга воспитывает, учит, – это стереотип. Но книга не обязана учить, персонаж не обязан быть примером. Книгу нужно просто читать. Безусловно, она учит, но потому, что мы подбираем книгу с учетом возраста ребенка, его интеллектуальных и психических запросов. Это происходит естественно, без усилий читающего и незаметно для ребенка.

Анализируя запретительную тенденцию относительно книг с неоднозначным сюжетом или сложной нравственно-философской проблематикой, несложно обнаружить парадокс. Теми родителями, которые читают ребенку «спорную» литературу, и теми, кто ее от них прячет, руководит одно и то же желание: уберечь и оградить своих детей от опасности, проблемы, страдания. Только методы у них разные: одни рассказывают «что будет если», а другие – делают вид, что проблемы нет.

Стоит также отметить, что большая часть родителей, вводящих запрет на некоторые произведения, легко отменяет их, стоит только ребенку познакомиться с этим произведением. Так часто случается со сказками К.И. Чуковского: они исключаются из круга чтения за «кровожадность», за бессмыслицу, отсутствие прозрачного дидактизма, но по-прежнему остаются любимыми детьми разного возраста. Уступая детям, родители начинают читать, обнаруживая прелесть ритма и звучания, простоту декламации, легкость запоминания, а затем – и достоинства авторского юмора, фантазии, способности соответствовать детской психологии. И эта простая, естественная закономерность позволяет больше, чем что-либо иное, рассматривать родительскую цензуру как неотъемлемый этап освоения круга детского чтения взрослым: через отторжение к постижению текста, к вхождению в чтение, к становлению читателя, способного к сотворчеству с автором.

Н.А. Медведь (Минск)

Читательские практики современных родителей (онлайн-исследование)

АННОТАЦИЯ: Статья представляет собой сведенные воедино результаты онлайн-опроса читающих родителей. Опрос проводился с целью получить массив данных, отражающих используемые сегодня читательские практики. Собранная информация представляет интерес с точки зрения проверки некоторых распространенных суждений об отношении родителей к детской литературе. Особое внимание уделяется исследованию степени вовлеченности родителей в процесс совместного чтения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: читательские практики, современное семейное чтение

Задачи и ход опроса

Опрос читающих родителей был задуман с целью получить массив данных, отражающих используемые ими читательские практики. Профессиональные дискуссии зачастую базируются на обоснованных предположениях, мне же было интересно услышать прямые ответы на вопросы о качестве и количестве семейного чтения.

Приведенная здесь информация, хотя и не составит исчерпывающую картину по ряду указанных далее причин, представляет интерес с точки зрения проверки некоторых распространенных суждений об отношении родителей к детской литературе. Помимо этических аспектов прочтения взрослыми детских книг при составлении вопросов я делала упор на выяснение степени вовлеченности родителей в процесс совместного чтения.

РАЗДЕЛ IV

Формат опроса предполагал анонимность, а также добровольные и частично свободные ответы. В опросе участвовало 635 родителей, воспитывающих в своих семьях от 1 до 7 детей в возрасте от 0 до 18 лет. Анкета была подготовлена с помощью сервиса Google Forms, доступ к ней был открыт через гиперссылку. Информация об опросе распространялась через социальную сеть Facebook, преимущественно в профильных сообществах, участники которых изначально являются компетентными или профессиональными читателями. Это серьезно отразилось на результатах и показало оптимистичный прогноз для популяризаторов чтения.

Техническая сторона анкетирования стала источником ряда затруднений для подсчета результатов анкетирования. Родители разновозрастных детей пользовались одним и тем же опросником, а ответы для разных детей могли быть взаимоисключающими. Это в ряде случаев требовало дополнительного комментирования. Возможность добавить к ответу свои пояснения или комментарии, предоставленная для таких случаев, зачастую использовалась как способ написания свободных ответов, с категоризацией которых возникали сложности. Также низкое количество анкет с информацией о подростках 15–18 лет не позволили собрать сколько-нибудь репрезентативные данные, поэтому в результатах отражены только результаты в категориях «от 0 до 6 лет», «от 7 до 10 лет» и «от 11 до 14 лет».

Возрастной состав детей, чьи родители участвовали в опросе:

От 0 до 6 лет – 380 человек.

От 7 до 10 лет – 276 человек.

От 11 до 14 лет – 177 человек.

Результаты опроса

Как часто вы читаете ребенку?

Вообще не читаю:

от 0 до 6 лет – 0%;

от 7 до 10 лет – 1%;

от 11 до 14 лет – 5%.

Читаю от случая к случаю:

от 0 до 6 лет – 6%;

от 7 до 10 лет – 12%;

от 11 до 14 лет – 24%.

Читаю примерно

один раз в неделю:

от 0 до 6 лет – 3%;

от 7 до 10 лет – 4%;

от 11 до 14 лет – 9%.

Читаю 3–4 дня в неделю:

от 0 до 6 лет – 21%;

от 7 до 10 лет – 32%;

от 11 до 14 лет – 28%.

Читаю каждый день:
от 0 до 6 лет – 70%;
от 7 до 10 лет – 48%;
от 11 до 14 лет – 33%.

Какие книги вы выбираете для чтения ребенку?

Народные сказки:
от 0 до 6 лет – 62%;
от 7 до 10 лет – 43%;
от 11 до 14 лет – 30%.

Мировая классика:
от 0 до 6 лет – 63%;
от 7 до 10 лет – 62%;
от 11 до 14 лет – 54%.

Книги советского периода:
от 0 до 6 лет – 62%;
от 7 до 10 лет – 59%;
от 11 до 14 лет – 47%.

Книги современных
зарубежных авторов:
от 0 до 6 лет – 81%;
от 7 до 10 лет – 74%;
от 11 до 14 лет – 63%.

Книги современных российских авторов:
от 0 до 6 лет – 66%;
от 7 до 10 лет – 60%;
от 11 до 14 лет – 46%.

Перечитываете ли вы детские книги перед тем, как читаете их ребенку?

Да:
от 0 до 6 лет – 12%;
от 7 до 10 лет – 11%;
от 11 до 14 лет – 14%.

Нет:
от 0 до 6 лет – 35%;
от 7 до 10 лет – 41%;
от 11 до 14 лет – 34%.

Читаю, если новая
для меня книга:
от 0 до 6 лет – 47%;
от 7 до 10 лет – 36%;
от 11 до 14 лет – 38%.

Перечитываю даже знакомые
с детства книги, память
может подвести:
от 0 до 6 лет – 2%;
от 7 до 10 лет – 3%;
от 11 до 14 лет – 2%.

РАЗДЕЛ IV

Среди альтернативных источников предварительной информации о книгах в комментариях респонденты отметили чтение аннотаций, отзывов, а также фрагментов книг, размещенных на сайтах интернет-магазинов, рекомендаций в сообществах и профессиональных рецензий. Также отмечалось, что возникает желание сначала самостоятельно прочитать книгу, еслистораживает ее название или обложка.

Обсуждаете ли вы книги с ребенком?

Да:

от 0 до 6 лет – 88%;
от 7 до 10 лет – 86%;
от 11 до 14 лет – 87%.

Нет:

от 0 до 6 лет – 12%;
от 7 до 10 лет – 14%;
от 11 до 14 лет – 13%.

Когда вы обсуждаете книгу?

После того, как дочитали книгу:

от 0 до 6 лет – 40%;
от 7 до 10 лет – 22%;
от 11 до 14 лет – 24%.

По ходу чтения:

от 0 до 6 лет – 87%;
от 7 до 10 лет – 79%;
от 11 до 14 лет – 91%.

Обсуждению книг, как отмечают родители, способствует просмотр мультфильмов и кинофильмов, вдохновленных текстом, поход на театральные постановки. Если книга запоминается, ребенок возвращается к сюжету продолжительное время, вспоминает цитаты, прорабатывает в сюжетных играх. Еще немаловажный момент: обсуждение отдельных проблем может спровоцировать чтение книги на соответствующие темы.

Совпадает ли ваша точка зрения с мнением ребенка?

Да:

от 0 до 6 лет – 6%;
от 7 до 10 лет – 5%;
от 11 до 14 лет – 2%.

Чаще совпадает:

от 0 до 6 лет – 77%;
от 7 до 10 лет – 80%;
от 11 до 14 лет – 75%.

Чаще не совпадает:

от 0 до 6 лет – 4%;
от 7 до 10 лет – 4%;
от 11 до 14 лет – 5%.

Нет:

от 0 до 6 лет – 0%;
от 7 до 10 лет – 2%;
от 11 до 14 лет – 2%.

Если вы не согласны с интерпретацией книги ребенком, как вы реагируете?

Пользуюсь случаем обсудить ситуацию. На литературных примерах многое можно объяснить:

- от 0 до 6 лет – 50%;
- от 7 до 10 лет – 53%;
- от 11 до 14 лет – 46%.

Стараюсь переубедить ребенка:

- от 0 до 6 лет – 1%;
- от 7 до 10 лет – 2%;
- от 11 до 14 лет – 1%.

Рассказываю о собственном восприятии ситуации в книге:

- от 0 до 6 лет – 35%;
- от 7 до 10 лет – 38%;
- от 11 до 14 лет – 45%.

Выслушиваю его мнение, не комментируя:

- от 0 до 6 лет – 8%;
- от 7 до 10 лет – 7%;
- от 11 до 14 лет – 6%.

На какие темы вы не будете читать сейчас своему ребенку?

Очернение родителей
в глазах детей:

- от 0 до 6 лет – 47%;
- от 7 до 10 лет – 35%;
- от 11 до 14 лет – 29%.

Развод родителей:

- от 0 до 6 лет – 26%;
- от 7 до 10 лет – 16%;
- от 11 до 14 лет – 14%.

Дети с особенностями
развития:

- от 0 до 6 лет – 5%;
- от 7 до 10 лет – 2%;
- от 11 до 14 лет – 1%.

Школьная травля:

- от 0 до 6 лет – 24%;
- от 7 до 10 лет – 8%;
- от 11 до 14 лет – 5%.

РАЗДЕЛ IV

Смерть близких:

от 0 до 6 лет – 22%;
от 7 до 10 лет – 16%;
от 11 до 14 лет – 13%.

Психические расстройства:

от 0 до 6 лет – 41%;
от 7 до 10 лет – 37%;
от 11 до 14 лет – 27%.

Половое развитие:

от 0 до 6 лет – 29%;
от 7 до 10 лет – 19%;
от 11 до 14 лет – 12%.

Гомосексуальные отношения:

от 0 до 6 лет – 65%;
от 7 до 10 лет – 66%;
от 11 до 14 лет – 58%.

Педофилия:

от 0 до 6 лет – 78%;
от 7 до 10 лет – 78%;
от 11 до 14 лет – 73%.

Употребление наркотических веществ:

от 0 до 6 лет – 62%;
от 7 до 10 лет – 51%;
от 11 до 14 лет – 36%.

Подростковое бунтарство:

от 0 до 6 лет – 28%;
от 7 до 10 лет – 13%;
от 11 до 14 лет – 3%.

Самоубийство:

от 0 до 6 лет – 69%;
от 7 до 10 лет – 66%;
от 11 до 14 лет – 51%.

Преступления, незаконная деятельность:

от 0 до 6 лет – 32%;
от 7 до 10 лет – 27%;
от 11 до 14 лет – 21%.

Войны:

от 0 до 6 лет – 22%;
от 7 до 10 лет – 19%;
от 11 до 14 лет – 15%.

Репрессии:

от 0 до 6 лет – 39%;
от 7 до 10 лет – 32%;
от 11 до 14 лет – 19%.

Диктаторские политические режимы:

от 0 до 6 лет – 40%;
от 7 до 10 лет – 28%;
от 11 до 14 лет – 16%.

Среди дополнительных запретных тем появился продуктивный вариант «Жестокое обращение с животными». Также отмечалось, что книги на некоторые темы не будут выбраны для чтения вслух не потому, что они под запретом, а потому что неловко читать их с ребенком.

На какие темы вообще не должно быть детских книг?

Очернение родителей в глазах детей:
от 0 до 6 лет – 27%;
от 7 до 10 лет – 24%;
от 11 до 14 лет – 24%.

Развод родителей:
от 0 до 6 лет – 3%;
от 7 до 10 лет – 3%;
от 11 до 14 лет – 2%.

Дети с особенностями развития:
от 0 до 6 лет – 1%;
от 7 до 10 лет – 1%;
от 11 до 14 лет – 0%.

Школьная травля:
от 0 до 6 лет – 2%;
от 7 до 10 лет – 2%;
от 11 до 14 лет – 1%.

Смерть близких:
от 0 до 6 лет – 3%;
от 7 до 10 лет – 3%;
от 11 до 14 лет – 2%.

Психические расстройства:
от 0 до 6 лет – 9%;
от 7 до 10 лет – 9%;
от 11 до 14 лет – 6%.

Половое развитие:
от 0 до 6 лет – 5%;
от 7 до 10 лет – 4%;
от 11 до 14 лет – 4%.

Гомосексуальные отношения:
от 0 до 6 лет – 33%;
от 7 до 10 лет – 39%;
от 11 до 14 лет – 36%.

Педофилия:
от 0 до 6 лет – 46%;
от 7 до 10 лет – 46%;
от 11 до 14 лет – 46%.

Употребление наркотических веществ:
от 0 до 6 лет – 28%;
от 7 до 10 лет – 30%;
от 11 до 14 лет – 24%.

Подростковое бунтарство:
от 0 до 6 лет – 3%;
от 7 до 10 лет – 3%;
от 11 до 14 лет – 1%.

Самоубийство:
от 0 до 6 лет – 29%;
от 7 до 10 лет – 32%;
от 11 до 14 лет – 28%.

Преступления, незаконная деятельность:
от 0 до 6 лет – 10%;
от 7 до 10 лет – 13%;
от 11 до 14 лет – 12%.

Войны:
от 0 до 6 лет – 3%;
от 7 до 10 лет – 4%;
от 11 до 14 лет – 3%.

РАЗДЕЛ IV

Репрессии:

от 0 до 6 лет – 11%;
от 7 до 10 лет – 10%;
от 11 до 14 лет – 4%.

Диктаторские политические режимы:

от 0 до 6 лет – 10%;
от 7 до 10 лет – 10%;
от 11 до 14 лет – 5%.

Респонденты прокомментировали, что пессимистичный и депрессивный тон в детских книгах под запретом, а тема может быть любой с рядом оговорок. Доступность темы детям зависит от возраста, психической, психологической, и эмоциональной зрелости ребенка, жизненной ситуации и интереса. Родители находят важным не только наличие книг на серьезные темы, но и то, что такие книги не должны отпугивать детей от чтения.

Важно ли вашему ребенку, чтобы герой книжки был на него похож?**Да:**

от 0 до 6 лет – 3%;
от 7 до 10 лет – 3%;
от 11 до 14 лет – 3%.

Скорее да, чем нет:

от 0 до 6 лет – 8%;
от 7 до 10 лет – 18%;
от 11 до 14 лет – 18%.

Скорее нет, чем да:

от 0 до 6 лет – 8%;
от 7 до 10 лет – 8%;
от 11 до 14 лет – 8%.

Нет:

от 0 до 6 лет – 10%;
от 7 до 10 лет – 8%;
от 11 до 14 лет – 8%.

Если герой интересный, он может быть любим:

от 0 до 6 лет – 61%;
от 7 до 10 лет – 39%;
от 11 до 14 лет – 39%.

Точное наблюдение: скорее у ребенка появляется желание походить на персонажа.

Как вы реагируете, если в книге плохо обращаются с детьми?

Это художественный вымысел, персонажи могут делать что угодно:

от 0 до 6 лет – 7%;
от 7 до 10 лет – 9%;
от 11 до 14 лет – 10%.

В разные эпохи к детям относились по-разному. В старых книгах всякое может встречаться:

от 0 до 6 лет – 13%;
от 7 до 10 лет – 16%;
от 11 до 14 лет – 16%.

Комментирую происходящее, объясняю ребенку, почему родители так поступать не должны:

от 0 до 6 лет – 69%;
от 7 до 10 лет – 67%;
от 11 до 14 лет – 65%.

Стараюсь не читать такие книги:

от 0 до 6 лет – 6%;
от 7 до 10 лет – 3%;
от 11 до 14 лет – 4%.

Как вы поступаете, если в детской книге встречаются слова, которые в вашей семье не употребляют? Например, ругательства.

Читаю как есть:

от 0 до 6 лет – 27%;
от 7 до 10 лет – 34%;
от 11 до 14 лет – 42%.

Заменяю на близкий аналог из привычного детям лексикона:

от 0 до 6 лет – 51%;
от 7 до 10 лет – 45%;
от 11 до 14 лет – 34%.

Раздражаюсь из-за того, что подобное встретилось в детской книге:

от 0 до 6 лет – 11%;
от 7 до 10 лет – 11%;
от 11 до 14 лет – 12%.

РАЗДЕЛ IV

Такого пока не было:

- от 0 до 6 лет – 6%;
- от 7 до 10 лет – 4%;
- от 11 до 14 лет – 2%.

Испытывали ли вы желание поменять что-то в детской книге?

Да, но ничего не менял/меняла:

- от 0 до 6 лет – 29%;
- от 7 до 10 лет – 37%;
- от 11 до 14 лет – 33%.

Да, менял/меняла:

- от 0 до 6 лет – 24%;
- от 7 до 10 лет – 13%;
- от 11 до 14 лет – 10%.

Нет:

- от 0 до 6 лет – 46%;
- от 7 до 10 лет – 49%;
- от 11 до 14 лет – 56%.

Среди комментариев к этому вопросу родители часто упоминали следующие идеи:

- Можно поменять сюжет, даже если просто хочется рассказать новую историю. Это может быть особенностью ритуала чтения в семье, а может быть и неожиданное решение под настроение.
- Чаще всего изменяются имена. Причины от самых утилитарных (чтение ребенку «сонных» сказок на ночь, когда героя называют именем ребенка, чтобы поскорее засыпал) до исправления измененных при переводе имен на оригинальные иностранные (например, рассказы про Сашу и Машу голландского автора Анни М.Г. Шмидт).
- Описательные конструкции насильственных действий (убил, зарезал) изменяются на нейтральные.
- Страшное заменяется смешным.
- Грустный финал превращается в счастливый.

- Зачастую изменениям подвергают классические сказки, давно входящие в круг детского чтения (среди упомянутых: «Красная шапочка», «Синяя борода», «Три поросенка», «Черная курица», «Белоснежка и семь гномов», «Колобок»). Сами родители связывают это с тем, что подобные сказки все чаще читаются более младшим детям, которым в силу возраста тяжело воспринимать отдельные сюжетные ходы.
- Исправляются неудачные по мнению родителей переводы.
- Убираются оценочные суждения (особенно в советских книгах, где оцениваются не поступки, а сами герои).
- Исправляются фрагменты, в которых замечаются гендерные стереотипы, расизм, наказание детей, неуважение к детскому мнению.
- Не читаются грубые слова.

Довольны ли вы современными детскими книгами?

Очень:

- от 0 до 6 лет – 26%;
- от 7 до 10 лет – 17%;
- от 11 до 14 лет – 17%.

Скорее да:

- от 0 до 6 лет – 62%;
- от 7 до 10 лет – 66%;
- от 11 до 14 лет – 71%.

Скорее нет:

- от 0 до 6 лет – 8%;
- от 7 до 10 лет – 11%;
- от 11 до 14 лет – 7%.

Совсем нет:

- от 0 до 6 лет – 1%;
- от 7 до 10 лет – 0%;
- от 11 до 14 лет – 0%.

Претензии родителей к предлагаемому на сегодняшний день детским книгам:

- Современные книги проигрывают классике.
- Мало переводной литературы.
- Предыдущая претензия резонирует с тем, что, по мнению некоторых родителей, переводная литература зачастую отличается низким качеством.
- Адаптированные и сокращенные пересказы классических текстов, характерные для массовых книг эконом-класса, также вызывают недовольство взрослых.

РАЗДЕЛ IV

- Растущее количество качественной познавательной литературы вызывает у родителей беспокойство, не скажется ли негативно этот тренд на художественной литературе, занимающейся нравственно-эстетическим воспитанием.

В вашей домашней библиотеке больше переводных или российских книг?

Переводов больше:

- от 0 до 6 лет – 33%;
- от 7 до 10 лет – 29%;
- от 11 до 14 лет – 29%.

Примерно одинаковое количество:

- от 0 до 6 лет – 50%;
- от 7 до 10 лет – 53%;
- от 11 до 14 лет – 51%.

Российских больше:

- от 0 до 6 лет – 13%;
- от 7 до 10 лет – 13%;
- от 11 до 14 лет – 14%.

Результаты опроса показывают, что активно читающие родители придерживаются также активной позиции и в отношении текстов, которые попадают в круг чтения их детей. Даже если книга преодолевает барьер тематических ограничений, то у нее все еще есть вероятность оказаться прочитанной не в том виде, как это было задумано автором. В то же время общий уровень удовлетворения современным выбором детской литературы представляется высоким, как и заинтересованность в современной литературе.

А.П. Ганина (Жуковский)

Что читают современные подростки? Этические проблемы в книгах для детей и подростков

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена решению проблемы формирования фонда современной литературы для подростков в школьной библиотеке с помощью анкетирования старшеклассников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: чтение, подростки, современная литература, анкетирование, библиотека

В настоящее время одной из актуальных задач для школьной библиотеки является формирование фонда современной художественной литературы для подростков.

Для решения этой задачи было решено провести анкетирование старшеклассников с 8-го по 10-й класс включительно. Анкета (дана в Приложении к статье) включала 14 вопросов. Нас интересовало, какие книги выбирают для чтения наши старшеклассники, какие нравственные и этические вопросы и проблемы их волнуют, чем руководствуются подростки, выбирая книгу. В опросе участвовали 8 классов (223 человека в возрасте от 14 до 17 лет).

В статье представлены результаты анкетирования. Проведен анализ анкет, который помог выделить круг авторов, интересных современным школьникам, жанровое предпочтение старшеклассников и сформировать рекомендательные списки для чтения «Старшеклассники советуют прочитать сверстникам», «Подростки рекомендуют прочитать взрослым: родителям и учителям».

Анкетирование проходило на уроках литературы или классных часах и занимало 20–25 минут. Однако на вопросы 12, 13 (№12. Назовите книгу, которую, по вашему мнению, надо прочитать каждому

РАЗДЕЛ IV

подростку, чтобы лучше понимать себя. № 13. Назовите книгу о подростках, которую надо прочитать каждому взрослому, чтобы лучше понимать вас) многие приходили отвечать еще в течение двух недель.

Анализ анкет показал, что, к сожалению, из современных русскоязычных авторов, пишущих для подростков, наши ученики читали только книги А. Жвалевского и Е. Пастернак, Э. Веркина, Е. Мурашовой. Чаще всего наши старшеклассники читают фэнтези и детективы, но им также интересно читать о героях в момент сложного выбора: С. Лукьяненко «Принцесса стоит смерти», «Мальчик и Тьма», «Рыцари сорока островов»; Д. Глуховский «Метро 2033», Ф. Пульман «Темные начала»; М. Семенова «Волкодав», «Валькирия»; К. Паолини «Эрагон»; К. Клэр «Сумеречные охотники»; детективный жанр представлен романами Б. Акунина о Фандорине, Ж. Сименона о комиссаре Мегрэ, рассказами и романами А. Конан Дойла о Шерлоке Холмсе, а также Д. Чейзом, Э. По, А. Кристи (к сожалению, названия книг не вспомнили).

На вопрос: «Если бы автор вынес в заглавие книги этические проблемы, какую бы Вы выбрали для чтения: добро и зло; смысл жизни и предназначение человека; свобода воли; любовь и верность; доброта, сострадание и эгоизм, власть?» – 90% юношей выбрали: смысл жизни и предназначение человека, свобода воли, доброта, сострадание и эгоизм, власть. Для 60% девушек интересны: смысл жизни и предназначение человека, любовь и верность, добро и зло. Остальные 10% юношей и 40% девушек считают, что не стоит выносить этические и нравственные проблемы на обложки книг.

В ответе на вопрос «Книга, которая разочаровала» чаще других упоминается «Детская книга» Бориса Акунина, видимо, в сравнении с серией о Фандорине она оказалась не так захватывающая, Клэр Клариса «Сумеречные охотники» – «вторая книга уступает первой», Эдуард Веркин «Друг Апрель» – «слишком грустно и серьезно»; Сергей Лукьяненко «Последний дозор» – «уже неинтересно».

Книги удивившие: «Кусатель ворон», «Солнце – крутой бог», «Дневник плохой девчонки», «Время всегда хорошее», «Дом, в котором...», «Одно чудо на всю жизнь», «Механическая принцесса», «Темные начала», «Мальчик и Тьма».

Благодаря анкетам сформированы два списка: «Старшеклассники рекомендуют прочитать ровесникам, чтобы лучше понимать

самих себя» и «Подростки рекомендуют прочитать взрослым, чтобы лучше понимать подростков». Второй список ребята разбили на две группы: книги для родителей, книги для учителей.

Старшеклассники рекомендуют прочитать ровесникам:

1. Роб Буйе «Все из-за мистера Террапта»,
2. Эдуард Веркин «Место снов», «Кошки ходят поперек»,
3. Кристина Гудоните «Дневник плохой девчонки»,
4. Андрей Жвалевский и Евгения Пастернак «Время всегда хорошее»,
5. Владимир Железняков «Чучело»,
6. Дэниел Киз «Цветы для Элджерона»,
7. Инна Манахова «Двенадцать зрителей»,
8. Геннадий Михасенко «Милый Эп»,
9. Екатерина Мурашова «Класс коррекции», «Гвардия тревоги»,
10. Мариам Петросян «Дом, в котором...»,
11. Аника Тор «Правда или последствия»,
12. Юн Эво «Солнце – крутой бог»,
13. Александр Юк «Четыре четверти. Взрослая хроника школьной любви»

Подростки рекомендуют прочитать родителям:

1. Эдуард Веркин «Кусатель ворон», «Герда»,
2. Кристина Гудоните «Дневник плохой девчонки»,
3. Владимир Железняков «Игры мотыльков»,
4. Мариам Петросян «Дом, в котором...»,
5. Дина Сабитова «Где нет зимы»,
6. Аника Тор «Правда или последствия».

Старшеклассники советуют прочитать учителям, чтобы лучше понимали подростков и не забывали, почему выбрали эту профессию:

1. Марина Аромштам «Когда отдыхают ангелы»,
2. Роб Буйе «Все из-за мистера Террапта»,
3. Бел Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз»,
4. Екатерина Мурашова «Класс коррекции»,

РАЗДЕЛ IV

5. Александр Юк «Четыре четверти. Взрослая хроника школьной любви».

Далеко не все книги из списков появились в библиотеке, но я надеюсь, что постепенно все произведения, названные старшеклассниками, будут в библиотеке нашей школы.

Наблюдения и выводы:

1. Во все времена читателям разных возрастных групп интересен герой в момент нравственного выбора.
2. Чтение хороших книг дает подростку возможность получить новый социальный опыт без угрозы здоровью физическому и душевному.
3. Нельзя оставлять подростка наедине с книгой, затрагивающей этические проблемы. Книги, которые надо обсуждать после прочтения, по мнению старшеклассников: «Дом, в котором...» М. Петросян, «Герда» Э. Веркина, «Правда и последствия» А. Тор, «Дневник плохой девчонки» К. Гудоните, «Цветы для Элджерона» Д. Киза.
4. Человек – особенно подросток – в процессе чтения развивается комплексно: тренирует память, учится терпению, чуткости, наблюдательности, развивает волю, воспитывает душу и т.д. – все это в целом способствует совершенствованию личности.

В доказательство сказанного приведем фрагменты из анкет наших учеников:

«Есть книги, которые очень важно прочитать в нужном возрасте и нужное время – это мнение моей мамы, с которым я долгое время была не согласна, пока не прочитала повести “Время всегда хорошее” и “Чучело”. Я рада, что две эти повести оказались в нужное время у меня в руках. Чтение этих повестей было похоже на разговор с умным собеседником. Разговор трудный, но необходимый» (Дарья, 15 лет).

«Я читатель-фанат. Меня захватили миры Сергея Лукьяненко (“Дозоры”) и “Метро 2033” Дмитрия Глуховского. Мне интересно читать и наблюдать за героями, не знаю, как бы поступил я в той или иной ситуации, но приятно, что писатели не грузят моралью, читатель делает выводы сам: “Что такое хорошо, что такое плохо”» (Дмитрий, 16 лет).

«Я читаю фантастику и фэнтези, потому что хочу отдохнуть и какое-то время провести в мире, где все правила игры четко обозначены или наоборот все в хаосе. Просто нам внушают одно, а в жизни мы сталкиваемся с другим: прав тот, кто сильнее, или тот, у кого кошелек толще... А вы (учителя) нам о прекрасном, справедливом и честном...» (Анна, 15 лет).

«Нравственные и этические проблемы в книгах для подростков и детей, на мой взгляд, так или иначе были всегда, наверное, будут всегда, другое дело, что порой один автор умеет подвести читателя к верному выводу: предательство друга или любимой – подлость; признание правоты за сильным, а не за честным – трусость; измена – слабость, нежелание устоять перед искушением; а другой прямым текстом в лоб. Не люблю в лоб, хочу читать и размышлять, возможно спорить с автором, но не получать в готовом виде, что нравственно, а что безнравственно» (Егор, 17 лет).

«Бывают удивительные открытия и приятные сюрпризы, для меня это книги Эдуарда Веркина. Жаль, что их нет ни в школьной библиотеке, ни в городских... Я прочитал только три, но точно знаю – буду читать еще, уж очень честно пишет он о нас – подростках и старшеклассниках. Моя любимая “Кусатель ворон”, на одном дыхании прочел “Кошки ходят поперек” и “Место снов”, именно вторая дала четкое понимание, что надо больше доверять ближнему кругу – родителям, мы, естественно, по-разному смотрим на многое, но они пытаются меня понять и принимают любым, потому что любят» (Артем, 16 лет).

«Девочки-мальчики, влюбленности и конкуренция, интриги, не думал, что буду такое читать, но сестренка оставила открытую книгу, и я попал в мир класса коррекции Екатерины Мурашевой. Читать начал с третьей главы, обалдел: “Ничего себе, что читает младшая сестра! (14 лет)”. Прочитал и “Гвардию тревоги” и “Одно чудо на всю жизнь” вместе с сестрой, спорили и радовались, когда сделали похожие выводы из сложных ситуаций. Здорово, что я такое прочитал, а главное, есть очень щепетильные темы, на которые с подрастающей сестренкой не знаешь, как поговорить, а тут автор все рассказал. Фильм “Класс коррекции” разочаровал, жаль, что так изгадили хорошую книгу. Не думал, что книги с нравственными проблемами могут быть такими интересными» (Егор, 16 лет).

«Книга, которую однозначно рекомендую к прочтению родителям, чтобы лучше понимать нас – “Дневник плохой девчонки”. Интересно, честно, порой провокационно. Прочла за вечер на

РАЗДЕЛ IV

одном дыхании, на первый взгляд, все просто: трудный подросток между двух родителей, первая любовь, первые мечты и естественно первые попытки выйти за границы дозволенного. Все почти про меня, книга ЗАМЕЧАТЕЛЬНАЯ!» (Евгения, 15 лет).

«Книга, которую я рекомендую к прочтению своим сверстникам “Правда или последствия” – это мы, такие, какие есть: ранимые и грубые, нелепые и смешные, жестокие и трусливые. Мы поддаемся на манипуляции друзей – в кавычках, боимся общественного мнения, готовы за компанию травить другого, не похожего на нас» (Настя, 15 лет).

«Думаю, что книга “Время всегда хорошее” одинаково полезна и подросткам, и родителям, и учителям как попытка посмотреть на себя со стороны. Я читала и зачитывала интересные места вслух родителям, это было здорово! Они вспомнили свое советское детство, а я наше общение в социальных сетях» (Таисия, 16 лет).

«Книгу “Дом, в котором” рекомендую к прочтению сверстникам и взрослым (всем: учителям, родителям). Книгу читала в два этапа: трудное чтение, но интересное, порой страшное. Главное не просто ее прочитать, а поговорить о ней, о героях, о том, что для них Дом, кто они для Дома, кто друг для друга. Книга для равнодушных, для тех, кто не боится поверить, что реальность может быть у каждого своя» (Анастасия, 15 лет).

«Однозначно рекомендую к прочтению родителям и учителям: “Кусатель ворон” и “Кошки ходят поперек” – чтобы перестали придумывать всякие глупости о нас, посмотрели на нас открыто. Да, мы такие: мы мечтаем, мы верим, мы влюбляемся, мы ищем, дерзим, грубим, спорим, ошибаемся и дайте нам право быть такими, не лучше и не хуже, чем вы себе представляете, дайте нам просто прожить этот период взросления, будьте рядом, но не держите нас за руку, доверяйте нам!» (Александр, 16 лет).

«Те, кто читают, без моих советов найдут что почитать (сверстники), ну а взрослым неплохо просто посмотреть, что читают подростки, заглянуть на полку к своему ребенку или на стол, а лучше в стол...» (Андрей, 14 лет).

Приложение

Анкета для 8–10-х классов

Просим вас ответить на вопросы данной анкеты. Прежде чем отвечать, пожалуйста, внимательно прочитайте все варианты ответов.

Затем выберите наиболее подходящий Вам. Обведите в кружок, либо напишите свой вариант ответа в специально отведенном для этого месте.

Убедительная просьба отвечать на вопросы искренне. Все данные будут использованы в обобщенном виде.

Заранее благодарим за участие в исследовании!

Какой должна быть книга для подростка?

- 1) интересной;
- 2) веселой;
- 3) провокационной;
- 4) серьезной;
- 5) свой ответ.

Как часто Вы читаете?

- 1) каждый день;
- 2) 1–2 раза в неделю;
- 3) редко;
- 4) совсем не читаю.

Книги каких жанров Вы предпочитаете читать?

- 1) русская классическая литература;
- 2) романы о любви («любовные, женские»);
- 3) детективы;
- 4) боевики;
- 5) триллеры;
- 6) приключенческая литература;
- 7) научная фантастика, фэнтези;
- 8) книги по истории;
- 9) книги о жизни замечательных людей;
- 10) книги о жизни популярных людей;
- 11) журналы о жизни популярных людей, «звезд»;
- 12) справочники, энциклопедии;
- 13) специальная/научная литература;
- 14) другое.

РАЗДЕЛ IV

Какого автора и какое последнее произведение Вы прочли?

Привлечет ли Ваше внимание герой, стоящий перед нравственным выбором: предательство друга, измена любимой (любимому), обман родителей, нарушение законов приличия?

- 1) да;
- 2) нет.

Стоит ли в книгах для подростков поднимать вопросы нравственности и этики?

- 1) да, эти вопросы важны для человека любого возраста;
- 2) нет, я читаю для развлечения, не надо меня воспитывать еще и в книгах;
- 3) не задумывался, я слежу за развитием сюжета;
- 4) да, это дает возможность посмотреть на многое со стороны.

Какую книгу Вы читаете сейчас?

Назовите книгу, которая Вас удивила.

Книга, которая Вас разочаровала.

Если в заглавие книги вынесена этическая проблема, какая бы привлекла Ваше внимание:

- 1) добро и зло;
- 2) смысл жизни и предназначение человека;
- 3) свобода воли;
- 4) любовь и верность;
- 5) доброта, сострадание и эгоизм, власть.

Как Вы выбираете книги для чтения?

- 1) рекомендации друзей;
- 2) информация в интернете;
- 3) реклама на страницах журналов и газет.

Назовите книгу, которую, по Вашему мнению, надо прочитать каждому подростку, чтобы лучше понимать себя.

Назовите книгу о подростках, которую надо прочитать каждому взрослому, чтобы лучше понимать Вас.

Книга, которую Вы хотели бы перечитать через несколько лет и почему?



РАЗДЕЛ V

КАК ЧТЕНИЕ СОЗДАЕТ СООБЩЕСТВА

Продолжая тему читателей, статьи этого раздела раскрывают ее в социальном (общественном) осмыслении: о каких коммуникациях и объединениях можно и модно говорить в связи с чтением.

Е.С. Романичева (Москва)

«Акт чтения совершается в акте говорения о прочитанном» &/vs «право молчать о прочитанном»

АННОТАЦИЯ: В статье прослежен ход дискуссии «Зачем нам нужно социальное чтение?», выявлены ее основные положения, проясняющие эту современную практику чтения, и кратко обозначены итоги обсуждения проблемы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дискуссия, социальное чтение, практика чтения, читательский клуб, коммуникация по поводу прочитанного.

Представьте, что чтение отныне подразумевает еще и разговор и интеллектуальное удовольствие от этого разговора. Правда же, так намного интереснее?

М. Мик. Новые теории чтения

Появление в нашем тезаурусе термина «социальное чтение»/«social reading» (к слову скажем, что он не вошел в глоссарий по чтению, наиболее полная версия которого опубликована в книге Ю.П. Мелентьевой «О чтении. Размышление о теоретических аспектах чтения» [4, с. 168–173]) встречено профессиональным сообществом далеко не однозначно. Во-первых, потому, что понятие «социальный» в массовом сознании почему-то ассоциативно связывается с... «социальной работой», т.е. некоей деятельностью, имеющей целью содействовать людям или группам людей в преодолении трудностей посредством поддержки, защиты, коррекции или реабилитации. Хотя на самом деле *социальный* – так трактуют это слово многочисленные словари – прежде всего *связанный с жизнью людей в обществе, с отношениями в обществе или к обще-*

ству, порождаемый условиями общественной жизни, условиями той или иной общественной среды, общественной формации. Во-вторых, потому, что часть профессионального сообщества полагает: чтение – процесс сугубо индивидуальный: человек читает текст, оставаясь один на один с книгой, даже если он воспринимает текст «со слуха», через посредство «чтеца», он все равно пребывает наедине со своими мыслями, поэтому говорить о социальном характере чтения можно с очень большой долей условности: чтение становится «социальным» в процессе обсуждения прочитанного, т.е. в процессе, который следует за чтением, при этом «следует» далеко не всегда: у человека читающего есть «право молчать о прочитанном». Вот как интересно его обосновывает и трактует Д. Пеннак: «Человек строит дома, потому что живет, а пишет книги потому, что смертен и знает это. Он живет в коллективе потому, что он – общественное животное, но читает потому, что одинок и знает это. Чтение составляет ему компанию, которая не может заменить никакую другую, но и ее никакая другая компания не заменит. Чтение не дает человеку исчерпывающего объяснения его судьбы, но сплетает прочную нить соприкосновений между ним и жизнью <...> Так что основания читать у нас такие же странные, как и основания жить. И никто не уполномочен требовать у нас отчета в таком личном деле» [5, с. 154].

Обозначенные выше позиции определили и содержание дискуссии «Зачем нам нужно социальное чтение?», которая прошла в рамках СКОП-форума. Ее участники: *Андрей Василевский* (журнал «Новый мир»), *Евгения Вежлян* (журнал «Знамя», Российский государственный гуманитарный университет), *Дмитрий Гасин* (издательство «Время»), *Елена Лерман* (МБУК «ЦБС г. Дзержинский»), *Алексей Олейников* (Лицей «Ковчег-XXI», журнал «Переплет»), *Оксана Садовнича* (проект «Киноклуб»), *Олеся Сененко* (Московский городской педагогический университет) – по-разному отвечали на основной вопрос дискуссии, но были едины в одном: игнорировать сегодня феномен «социального чтения» – это не замечать очевидного.

Ведь сегодня мы живем в ситуации «совпадения» двух революций: революции в истории чтения (появление новой практики – «чтения с экрана») и революции в мире IT-технологий. Именно поэтому, как подчеркнула *Елена Лерман*, «социальное чтение» прежде всего трактуется как чтение электронных книг (точнее – книг на электронном носителе) с последующем их обсуждением.

РАЗДЕЛ V

Олеся Сененко, отчасти согласившись с коллегой в том, что технологии сейчас особенно сильно толкают вперед развитие онлайн-чтения, высказала мысль о том, что социальное чтение было всегда, а люди задолго до возникновения интернета собирались и обсуждали прочитанное: «...чтение в этот период <имеется в виду Античность. – *Е.Р.*> воспринималось, прежде всего, как форма общественной жизни и выполняло двойную функцию: сообщало содержание написанного тем, кто не мог самостоятельно понять написанное (ибо неграмотных было значительно больше, чем грамотных), а также способствовало общению читателей-эрудитов. Чтение было формой мышления и формой речи» [3, с. 43]. Однако, и это отметили автор статьи и *Оксана Садовничая*, чтение как процесс достаточно долго стремилось быть индивидуальным, человек все время отвоевывал возможность побыть с книгой один на один, пространство для личного общения с книгой, для пребывания с ней один на один или же погружения в нее без посредников. Но одна из антиномий чтения состоит в том, что оно, строго говоря, вообще не может быть индивидуальным: когда человек читает, он постоянно находится в диалоге с автором (диалог можно трактовать и как метафору, когда читатель мысленно спорит или соглашается с автором, либо как настоящий диалог: когда на полях книги он оставляет заметки, делает выписки и комментирует их), хотя у него нет посредника в лице чтеца, который произносит текст вслух. Изначально общество было коллективным, и люди стремились читать в одиночестве. Когда же оно превратилось в общество индивидуалистов, чтение «захотело» быть коллективным.

В дальнейшем, в процессе обсуждения была также высказана мысль о том, что процесс обучения литературе (и не только литературе) в школе был всегда связан с коллективным чтением (на уроках читаются и обсуждаются тексты и не только художественные, более того – текст для чтения (любое произведение небольшого объема, рассчитанное на «залповое» чтение) может быть предложен непосредственно на учебном занятии), но сейчас социальное чтение – история больше для взрослых. Почему так? Первый ответ на этот вопрос дала *Оксана Садовничая*, которая по образу и подобию американских, создала свой клуб, который посещали и посещают молодые люди, которые, только став взрослыми, впервые прочитали *Достоевского*, самую простую его книгу «Игрок», и в первый раз прочитали «Капитанскую дочку» *Пушкина*. Для них взрослых – это возможность исправить недостатки системы образования,

наверстать то, что они недополучили на уроках, не прочитали в школе. Среди них много мужчин, которые не читали классику, сейчас им нравится читать классику, они говорят, что у них таких мыслей и в помине не было. Это значит, что в читательский клуб приходят не только те, кто что-то недополучил в школе и хочет это компенсировать, но и те, кто увидел классический текст и про него тоже. Эта реплика несколько повернула ход дискуссии, поставив перед ее участниками еще ряд вопросов: что «мешало» прочитать «программную» классику в школе и обсудить ее на уроках, нужен ли в школе читательский клуб?

Ответ на первый вопрос был получен практически сразу: чтение классики в школе – чтение во многом «принудительное»: это произведение надо почитать, чтобы освоить программу по литературе. Это, во-первых. Во-вторых, многие на уроках отмалчиваются, потому что боятся попасть впросак: ответить не то и не так, как ждет учитель. Думается, что надо назвать и еще одну причину – книга не стала еще для юного читателя ни поводом для общения, ни способом получить ответы на какие-то свои вопросы: ведь в школе чаще всего приходится отвечать на вопросы учителя, вопросы, которые в силу объективных или субъективных причин не затронули ученика. *Елена Лерман*, всю свою профессиональную жизнь связанная с детскими библиотеками, вообще считает, что чтение классики – это две своеобразные параллельные прямые. С одной стороны школа, преподавание литературы на протяжении всего школьного обучения, учитель как наставник, дети, изучая классический текст, заучивают катехизис и получают за это некий бонус, сдавая экзамены. С этим выходят в жизнь, узнав ответы на вопросы от учителя, это воспроизводят в итоговом сочинении и в ЕГЭ. Это такая точка «входа» в дальнейшее образование. С другой стороны, это «чтение для себя», это жизнь, а не подготовка к ней (как часто трактуют период обучения ребенка в школе), это то, что происходит в клубе библиотеки или в любом другом клубе, когда люди собираются в группе, это своеобразная коллаборативная фильтрация, это было в разные времена. Э. Чамберс – это его цитата вынесена в заголовок – говорит, что книга не прочитана, пока нет ее обсуждения [см. подробнее: 6]. Но чтобы обсуждение состоялось – это еще раз подчеркнула Оксана Садовнича – нужна среда. Для взрослых такая среда не должна быть соотнесена с «учебным пространством», это среда, в которой можно расслабиться и которая ни в коей мере не может быть связана с обучением и его атрибутами. Например, это

РАЗДЕЛ V

может быть кафе, где разговор о книгах идет за чашечкой кофе и даже бокалом вина. Но у любого клуба, где бы он ни располагался: в школе, в библиотеке или в кафе, – должен быть ведущий. Им может быть библиотекарь, которого нужно учить организовывать социальное чтение как в реальном, так и в виртуальном пространстве: онлайн-чтение и обсуждение в сети для многих людей – это отличная возможность работать с книгой.

К сожалению, на этом этапе все участники дискуссии согласились с тем, что литература в школе – это одна история обсуждения прочитанного. Социальное чтение вне классной комнаты – это другая история, это свободное чтение. И будут ли они пересекаться, наверное, покажет будущее. Но это будущее состоится только в том случае, если в поле чтения попадет не только классика, но и актуальная литература, та, что создается здесь и сейчас и сейчас же выпускается. Именно на этом этапе в разговор включился тот, кто занимается выпуском современной литературы и не только выпуском. *Дмитрий Гасин* из издательства «Время» перевел разговор в практическую плоскость. Он сказал, что сегодня и сейчас необратимо меняется не только технология, но и физиология чтения. Была революция в чтении, когда случился переход от свитка к кодексу, когда у читателя появилась возможность перейти от одного фрагмента текста к другому очень быстро, а потом случилась новая революция (переход на электронный носитель текста) и появилась возможность сквозного поиска, когда не нужно перелистывать огромные тома, когда можно просто нажать одну кнопку, задав ключевые слова, и найти нужное в тексте. Но что-то и было утрачено. Например, рождение новых связей и ассоциаций при просмотре страниц, возможность замедлить темп, за что-то зацепиться. Сейчас за тебя все это делает компьютер, а ты только ставишь перед ним такую задачу. Возможно, именно поэтому, согласно многочисленным статистическим данным, современный человек читает больше, чем предыдущие поколения. Вопрос в том, что он читает и как он это делает. Чтение последовательно переходит в интернет, перетекает в социальные сети, где другой механизм чтения и другая форма представления текста. Мы практически ничего не знаем о ней. Сегодня мы без труда опишем эволюцию жанра классической трагедии, как в форме развернутого текста, так и в форме схемы, например. А вот читательский комментарий к книге или дневная запись или комментарий в фейсбуке – что это такое? Это новый жанр, новый стиль письма, новое мышление. В том числе и

«письма про книги». Сейчас есть необходимость в социальном чтении, если под последним понимать совместное чтение и обсуждение книги. Ведь сложность книги (сложность языка, сюжета, героев, даже тематики и проблематики) – это повод обсудить ее, увидеть достоинства. К сожалению, некоторые родители боятся книг на сложные темы, но это неправильно, потому что это упущенная возможность наладить общение в семье, что-то читая и обсуждая вместе. Так налаживаются или устанавливаются отношения между детьми и родителями, реализуется одна из важнейших функций чтения: книга становится своеобразным «местом» общения между людьми. К сказанному остается добавить: каждый человек читает про себя или все вместе – это все равно общение со многими читателями, которые читали этот же текст. Социальное чтение позволяет облегчить процесс общения между детьми и родителями, потому что книга даст дополнительный повод пообщаться, для этого-то она и написана. Чтение – это всегда потенциальное общение между людьми, и нам остается только воспользоваться новыми возможностями, которые есть для этого общения, в том числе и на читательских форумах в интернете.

Упоминание читательских сайтов и форумов «переключило» дискуссию на издателей толстых журналов, которые сейчас не только издают «бумажный» номер, выкладывают его в журнальный зал, но и создают сайт журнала, где читателю представляется возможность высказаться об опубликованном в журнале тексте. На этой стадии в разговор вступил главный редактор «Нового мира» *Андрей Василевский*. Он сказал, что разговор о социальном чтении нужно начинать с мелкой банальности, которую важно проговаривать. На взгляд издателя журнала, мы обсуждаем сегодня проблемы социального чтения, потому что социальное чтение умерло, оно было, но рухнуло, оно было на памяти тех, кто жил в позднем Советском Союзе, когда количество предлагаемых книг было очень небольшим – книг, которые можно было читать и поэтому их читали все. Ведь многие люди читали определенный набор одних и тех же книг, и эти книги становились поводом для обсуждения, причем обсуждения добровольного. Чтение в Советском Союзе было этим социальным чтением, прочитали эти книги все, и каждый мог быть уверен, что его собеседник эту книгу читал.

Хотя это и не прозвучало во время дискуссии, но нам представляется, что А. Василевский несколько идеализирует ситуацию, когда говорит, что определенный набор книг в Советском Союзе

РАЗДЕЛ V

«читали все». Если под словом «все» уважаемый издатель имеет в виду интеллигенцию, то да, «вся» интеллигенция читала определенный набор книг. Но и интеллигенция на отдельные читательские сообщества распалась достаточно быстро. Эту ситуацию «атомизации» прежде общего чтения очень точно зафиксировала известный критик Наталья Иванова, чье имя напрямую связано с толстыми журналами, в первую очередь с журналом «Знамя». В своей новой книге «Такова литературная жизнь» она точно указывает, что случилось это в «конфликтном» 1993 году: «В подглавке “Уход интеллигенции” (из заметок о культуре переходного периода “Без напряжения...” // Новый мир. № 2.) Лев Гудков и Борис Дубин зафиксировали:

- начало процесса профессиональной дифференциации;
- исчезновение общности интеллигентского чтения;
- разрушение рамок допустимого и запрещенного, злободневного и актуального;
- конец двоемыслия <...>

“Ритуалы групповой солидарности”, “общность интеллигентского чтения” исчезли, “круг разорвался”, результат (показатель) налицо: тиражи демонстрируют этот разрыв общего круга. <...> произошло сокращение аудитории почти на четыре пятых у “Нового мира” и более чем вдвое у “Знамени”. Безусловно, это связано и с экономической ситуацией, с обеднением значительной части бывших подписчиков, – но и с нарастающей дифференциацией в чтении тоже» [2].

Однако вернемся к дискуссии, длинную реплику в которой произносит *Андрей Василевский*. Он утверждает, что нет общего культурного поля: какого популярного писателя не возьми, хоть Дарью Донцову или Сергея Лукьяненко, то мы увидим, что людей, не читающих этого автора, гораздо больше тех, кто его читает, ни один известный писатель, даже «сериальный» не работает на общее культурное поле. Исходя из этого и описывая ситуацию с чтением, А. Василевский утверждает, что мы сегодняшние живем в небывалую, не имеющую аналогов в прошлом эпоху культурного перепроизводства, мы сегодняшние погружаемся во все возрастающее количество текстов и медиатекстов. Эта ситуация началась в цифровую эпоху, а цифра дала очень легкие возможности для производства и трансляции контента, и что-то взорвалось. Социальное чтение – в привычном для нас понимании всеобщего «непринудительного» чтения и «ненавязываемого» обсуждения определенного

круга текста – больше нет, общего культурного поля больше нет. То, что мы называем социальным чтением сегодня, – вот попытки людей каким-то образом существовать в эпоху культурного пере-производства, компенсировать. Ведь зачастую из 10 людей, не связанных с нами профессионально, ни один не будет читать то же, что прочли мы, потому что они находятся в других сферах и читают другое. Поле для коммуникации, для обсуждения отсутствует, поэтому социальное чтение сегодня – попытка адаптироваться к таким условиям, сделав некое усилие, создав искусственно ситуацию обсуждения: мы договоримся и прочитаем одну и ту же книгу, соберемся в клубе или онлайн и поговорим.

Именно для этого существуют клубы, открытые площадки, дискуссии и лекции. В сети же, по мнению известного журнального издателя, никакое содержательное обсуждение невозможно, нет там площадок для содержательного разговора, это все – иллюзия. Другое дело, что общение само по себе важно для людей, оно само является целью, вот встречи по поводу книг – это реализация одной из важнейших жизненных потребностей человека в общении, когда общение важно само по себе, важна не его содержательность, не результат, важен процесс: мы с тобой общаемся. На удовлетворении этой потребности выстроены все социальные сети, даже ЖЖ, в котором хоть немного можно было содержательно, медленно разговаривать. Но медленный разговор в сети практически невозможен, он возможен только в реальном общении, поэтому и умер Живой Журнал. Другими словами, была высказана точка зрения, что социальное чтение – это просто коммуникация ради коммуникации, а не содержательное обсуждение книг, даже если людям кажется, что они говорят содержательно. Для нормального обсуждения нужно «реальное» общение, нужен тот, кто умеет его организовывать и создавать, связывая между собой людей, заинтересованных в чтении и обсуждении прочитанного.

Сказанное А. Василевским последовательно развила и прокомментировала *Евгения Вежлян*, литературный критик, социолог литературы, которая утверждает:

Нет большой совокупности читателей, чтение которых можно было бы исследовать. Современный читатель сильно стратифицирован. Мы также не можем просто разделить читателей на тех, кто любит и выбирает для досуга чтение, и на тех, кто читает серьезные книги и, например, смотрит сериалы. Мы, говоря о социальном чтении, в первую очередь должны изучать «любителей чтения» – даже

РАЗДЕЛ V

их небольшая группа тоже сильно разделена. Однако есть то, что мы называем «культурой соучастия»: когда нас немного и есть интернет, мы обязательно найдем друг друга. Например, есть любители поэзии, есть клуб «Чтецы», они не замкнуты в виртуальном пространстве: сами пишут, читают друг друга, пишут комментарии и собираются «в реале». То же можно сказать и про любителей «Гарри Поттера», Глуховского, который создает еще и электронные игры. А дополнительная поддержка – это очень сильный механизм именно социального сплочения.

На последнем витке дискуссии участники вновь констатировали: школьный канон и объединяющее социальное чтение сегодня – это фантомы. На наших глазах рушится, казалось, прежде незыблемый школьный канон – он рушится объективно. Единый круг чтения, создание объединяющего всех (выделим это слово) списка возможно только в закрытом обществе, лишенном всех возможностей. Это процессы со знаком плюс: мы сейчас можем выбирать то, что нравится. Необязательно читать то, что остальные, в том числе и по школьной программе. ФГОС наделил учителя, образовательную организацию при составлении программы правом учитывать читательские потребности школьников. Эти потребности у юных (и не только юных!) читателей есть. Чтение перестало быть едва ли не единственной формой досуга, но при этом возникают фандомы, клубы, которые кто-то поддерживает, и те, которые возникают спонтанно, существуют сами по себе, когда модерация переходит от одного участника к другому. Значит, общее чтение или, точнее, общение по поводу прочитанного, – это потребность людей. На вопрос, почему оно возникает, *Дмитрий Гасин* дал однозначный ответ: общее культурное пространство нужно людям для контакта. Но участники с ним не согласились. В частности, *Евгения Вежлян* указала, что мы не видим сейчас доминанты из книжного мира – отсюда испуг, есть ли вообще книжные слова, которые помогут найти общий язык с другими людьми? Поиск ответа на этот вопрос тоже в русле исследования феномена «социальное чтение».

Учитель-словесник *Анастасия Серазетдинова* указала на одну из негативных тенденций в организации читательских клубов. Она обозначила ее метафорой: «Давайте соберемся против Марьи Ивановны, которая испортила нам жизнь на уроках литературы и читаем наконец свободно». Все участники согласились, что такой негативный образ учителя должен уйти из массового сознания. Учителя нужно реабилитировать. Хороший учитель литературы не дает

готовых ответов, он должен показывать, открывать мир произведения. В книжный клуб идут люди зрелые, готовые воспринимать сложное, классику и все-таки чему-то уже наученные, имеющие пусть и небольшой багаж «школьного чтения». А ребенку нужно задавать вопросы и, самое главное, – его нужно учить задавать вопросы, чтобы он мог исследовать текст сам, искать свои ответы, а не только внимать наставнику. И поэтому в школе на уроках тоже надо читать вместе, читать и удивляться находкам других читателей. Чтению все-таки учат в школе, а не в клубе. Тогда читатель «во взрослой жизни» придет в клуб, придет за удовольствием, за драйвом, а не только для того, чтобы прочитать «Капитанскую дочку». И пусть изначально, как в американских читательских клубах, основные члены которого домохозяйки среднего возраста и женщины старше 60-ти лет, приверженцы «легкого» чтения, обсуждение в российских клубах начнется именно с тех книг, которые откроют двери в мир чтения, сделают его практикой повседневности.

И в заключение, подводя «отсроченные» итоги дискуссии, необходимо, на наш взгляд, обозначить те точки, без внимания к которым социальное чтение как читательская практика развиваться не будет:

- одно из важнейших условий социального чтения – чувство удовольствия, которое испытывает человек, читая и обсуждая книгу, а удовольствие доставляет то, что ты сам выбираешь, а не то, что навязали;
- школа тоже участвует в социальном чтении, потому что у учителя есть возможность создать искусственную ситуацию, когда группа людей прочла одну и ту же книгу и можно организовать ее обсуждение, это некая «принудительная» разновидность социального чтения, потому что естественным образом обсуждение никакого общего круга текстов возникнуть сейчас не может. Ситуация «принудительного» чтения может возникнуть не только в школе: это, например, корпоративное чтение; к тому же многие взрослые ищут тех, кто «заставит» их читать, потому что привычки к чтению нет, а читать надо;
- надо помнить, что в социальном контексте ничего «естественного» и быть не может. Поэтому практика социального чтения не может возникнуть спонтанно, ее должен кто-то запустить: мы не можем никого заставить делать что-то, если у человека

РАЗДЕЛ V

нет прагматической цели чего-то достичь (например, получить нужный балл на экзамене). Но если есть предрасположенность к чему-то, мы можем направить на это его внимание, сфокусировать его на чем-то. И культуртрегеры (частные лица и журналы, институции и организации) в области социального чтения и создают такие фокусировки внимания, запуская дальнейший процесс. Это касается и школы, и библиотеки, когда в рамках урока, встречи с писателем и т.д. организуется обсуждение того, что возможно или априори никто не читал. Это довольно парадоксальная ситуация (ее достаточно иронично описал Пьер Байяр в «Искусстве рассуждать о книгах, которых вы не читали» [1]), но с ней надо считаться и ее надо использовать как ресурс приобщения к чтению, потому что обсуждение в любом формате и в любом месте может стать точкой входа в текст;

- социальное чтение, как и всякая практика чтения, подвержено изменениям. И тексты, и само социальное чтение сейчас стало другим: читателей зачастую интересует текст не как предмет осмысления и освоения, а как предмет коммуникации. Это необходимо учитывать, выстраивая современную образовательную практику, в том числе и вне стен классной комнаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байяр П. Искусство рассуждать о книгах, которые вы не читали [Текст] / Пьер Байяр; пер. с фр. А. Поповой. М.: Текст, 2014.
2. Иванова Н.Б. Такова литературная жизнь. Роман-комментарий с ненаучными приложениями [Текст] / Наталья Иванова. М.: Б.С.Г.-Пресс, 2017.
3. Мелентьева Ю.П. Общая теория чтения [Текст] / Ю.П. Мелентьева. М.: Наука, 2015.
4. Мелентьева Ю.П. О чтении. Размышление о теоретических аспектах чтения [Текст] / Ю.П. Мелентьева. М.: Канон+, 2014.
5. Пеннак Д. Как роман [Текст] / Даниэль Пеннак; пер. с фр. Н. Шаховской. 4-е изд. М.: Самокат, 2013.

6. Чамберс Э. Рассказы. Читаем. Думаем. Обсуждаем [Текст] / Эйдан Чамберс; пер. с англ. Е. Олейниковой, Е. Карпова. М.: Самокат, 2016.

Благодарности: автор статьи как модератор прошедшей в рамках СКОП-форума (17 декабря 2016 года) дискуссии благодарит всех участников за участие в обсуждении проблем социального чтения и предоставленное ему право «перевести» диалог в формат статьи. Отдельная благодарность О.В. Сененко (МГПУ) как инициатору этой дискуссии и Т.Ю. Дрыжовой (журнал «Школьная библиотека: сегодня и завтра») за предоставленные видео- и аудиоматериалы.

О.В. Сененко (Москва)

Социальное чтение в обучении и проект «Читательская слобода»

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена изучению образовательного потенциала социального чтения, его форматов и платформ, которые могут использоваться в смешанном обучении, а также описанию информационно-методического ресурса «Читательская слобода», созданному лабораторией социокультурных образовательных практик для поддержки педагогов, желающих организовать продуктивную читательскую деятельность учащихся посредством социального чтения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное чтение, смешанное обучение, онлайн-взаимодействие, проектно-речевая деятельность, поддержка чтения, «Читательская слобода»

В российском информационном поле феномен социального чтения пока освещен очень мало, хотя во многих странах социальное чтение быстро набирает популярность, претендуя на роль мирового читательского тренда. Под социальным чтением понимается совместное (или параллельное) чтение и обсуждение текста двумя или более людьми, в том числе с использованием социальных сетей или читательских онлайн-сервисов. Данное определение основано на оппозиции индивидуального и социального чтения. Оно не является общепринятым и исчерпывающим, так как социальное чтение – формирующееся понятие, которое еще не имеет четкого толкования в литературе. Однако на страницах некоторых зарубежных книг и интернет-ресурсов можно найти упоминания этого явления и даже попытки его типологизации.

Социальное чтение как социокультурная практика существует в самых разнообразных формах, которые можно разделить на дискуссии «лицом к лицу» и онлайн-форматы. Боб Стейн, один из первых

теоретиков и практиков социального чтения, выделяет четыре его типа [4]. Первый из них – это обсуждение книг с друзьями и знакомыми «в реале», выполняющее функцию «социального клея» и не претендующее на роль «интеллектуальной коммуникации». Второй тип – обсуждение книг онлайн: в социальных сетях или на специализированных читательских сайтах. Третий тип социального чтения – очное обсуждение книг в классе или книжном клубе, более конкретное, глубокое и живое, чем онлайн-дискуссия. И, наконец, четвертый – онлайн-комментирование читаемого текста «на полях» с помощью таких сервисов, как, например, созданный Стейном «SocialBook». Этот сервис предоставляет возможность читателям не только совместно читать электронные книги, но и добавлять комментарии, изображения и гиперссылки к выделенным фрагментам текста, а также давать ответы на сформулированные другими читателями вопросы и комментарии. В результате такого дополнения текст становится «больше самого себя», обрстая контекстом, который создают сами читатели.

Авторы книги «Социальное чтение: платформы, приложения, облака и теги» отмечают, что социальное чтение – это особая коммуникативная практика, интенсивное развитие которой обусловлено возникновением новых технологий, в частности, электронного книгоиздания. Участие читателей в производстве и распространении текстов в форме аннотаций, обзоров, рейтингов и т.п. становится все более активным. Чтение сегодня обретает «новое измерение» благодаря растущему разнообразию возможностей поделить его результатами с другими людьми. Благодаря интернету социальное чтение постепенно становится глобальной тенденцией и выходит все дальше за пределы традиционных читательских клубов [5, с. 143].

Библиотекарь Эллисон Меннелла в статье «Что такое социальное чтение и зачем оно библиотекам?» отмечает, что социальное чтение занимает очень важное место в работе современных библиотек, так как привлекает читателей в библиотеки и способствует продвижению чтения. Она также отмечает, что социальное чтение полезно тем, что расширяет опыт читателей – выводит их за пределы книги и личного восприятия, позволяет объединять усилия, совместно находить и исследовать идеи, которые могли бы остаться незамеченными при одиночном чтении текста [6].

Совместное чтение действительно часто оказывается богаче впечатлениями и интереснее, особенно когда в нем участвуют люди, обладающие высокой читательской компетентностью, способные

РАЗДЕЛ V

дать интересные пояснения к тексту или привлечь внимание к особенно важным фрагментам. Для менее «продвинутых» читателей такое чтение становится деятельностью в «зоне ближайшего развития» и способствует повышению их читательской компетентности. В процессе социального чтения возрастают их читательская зоркость и способность к пониманию, повышается мотивация к чтению и его интенсивность – это подтверждается результатами исследований Луиса Гонзалеса [7].

Социальное чтение действительно расширяет горизонт читателей и благодаря этому, по-видимому, обладает значительным образовательным потенциалом, исследование которого только начинается. Практика социального чтения как компонент обучения открывает новые перспективы совместной развивающей читательской деятельности, образовательными результатами которой могут стать формирование и развитие у детей и подростков способности самостоятельно выбирать книги для чтения, навыков понимания, аннотирования и оценки прочитанного, умений самостоятельного анализа, творческого письма и других метапредметных компетенций, необходимых современному читателю.

На первый взгляд кажется, что социальное чтение как способ совместной развивающей деятельности уже используется в образовании, ведь коллективные или индивидуальные занятия, на которых педагогом организуется совместное с детьми чтение и обсуждение различных текстов (художественных, учебных, документальных и т.д.) могут рассматриваться как практики социального чтения. Однако, во-первых, в современной отечественной школе такой способ работы с текстом встречается довольно редко: либо он уступает место анализу и интерпретации текста учителем и последующему репродуктивному воспроизведению услышанного учениками, либо учитель и ученики начинают обсуждать текст, но быстро уходят от него, и вместо социального чтения мы скорее имеем дело с практикой общения, в которой одной из точек входа является прочитанная книга. Во-вторых, в системе нашего школьного литературного образования обсуждение книг в классе, как правило, строится вокруг текстов, к выбору которых учащиеся не имеют никакого отношения, в то время как практики социального чтения в том виде, в котором оно существует вне образования, носят свободный характер, и это касается как выбора текстов, так и их интерпретации. Таким образом, в школе социальное чтение сегодня практически отсутствует.

Что касается внешкольного социального чтения, приходится признать, что в современной России (в отличие от многих стран Европы и Северной Америки, а также от СССР периода 1980-х годов) довольно слабо развиты практики очного социального чтения (читательские клубы и иные сообщества), а родители, как правило, не владеют инструментами организации совместной читательской практики и считают чтение занятием сугубо индивидуальным. Поэтому социальное чтение «лицом к лицу» на сегодняшний день не получило у нас широкого распространения как массовая образовательная и социокультурная практика.

В противоположность ему у нас не менее интенсивно, чем за рубежом, развивается социальное чтение, связанное с онлайн-взаимодействием, то есть совместное чтение и обсуждение текстов в различных цифровых средах. Такими средами являются рекомендательные веб-сайты для читателей, читательские блоги, социальные сети, фандомы и др.¹ Люди присоединяются к онлайн-сообществам, потому что они являются на сегодняшний день более удобной средой для совместного чтения: они не привязаны к конкретному месту и времени, и потому их легко встроить в свой график. В них практически отсутствует какое-либо давление со стороны других участников: можно не появляться там долгое время и ничего не объяснять. Прежде чем высказаться в онлайн-сообществе, читатель может не спеша обдумать прочитанное, подобрать нужные слова и лучше выразить свою точку зрения. Наконец, ему не нужно выходить из зоны психологического комфорта, выступая перед аудиторией (не секрет, что для большинства людей это непросто).

«В Интернете возникают и множатся экспериментальные зоны, где письмо и чтение почти не разделены, где желания и потребности читателей формируются и удовлетворяются с максимальной точностью...» – пишет Н.В. Самутина [1, с. 139]. Действительно, не только в фандомах, но и в других читательских онлайн-средах происходит «слияние» чтения и письма, основанного на прочитанном, будь то короткая аннотация или многостраничный фанфик. Социальное онлайн-чтение изначально неразрывно связано с письмом, так как на сегодняшний день это основной способ выражения мыслей о прочитанном в онлайн-среде. И эта связь с письмом является несомненным преимуществом социального чтения как потенциального средства обучения, так как способствует развитию навыков письмен-

¹ См. например: bookmix.ru, readrate.com, www.livelib.ru, fanfics.me, ficbook.net.

РАЗДЕЛ V

ной речи и снятию блока «не могу писать», свойственного многим подросткам. При этом социальное чтение предполагает самоопределение читателей (выбор книг для чтения, желание или нежелание читать совместно с кем-либо, высказываться о прочитанном или только изучать высказывания других и т.п.), самостоятельность деятельности и равноправие: в сети каждый имеет возможность выражать свое мнение, соглашаться или спорить с другими, при этом может возникать естественное лидерство более «продвинутых» и активных читателей, однако оно не ограничивает свободы высказывания других участников дискуссии. Эти качества социального онлайн-чтения, несомненно, привлекают как взрослых, так и детей, прежде всего, подростков. Кроме того, именно подростки в большинстве своем активно вовлечены в социальные сети и другие онлайн-среды, поэтому организация социального чтения в интернет-среде может обеспечить дополнительную мотивацию к этой деятельности и сделать ее более продуктивной.²

Однако онлайн-форматы социального чтения имеют и свои недостатки, весьма существенные с педагогической точки зрения. Их «необязательность» позволяет большинству участников только читать сообщения, не высказываясь самим, и в результате сообщество со стороны может выглядеть довольно пассивным и непопулярным, хотя на самом деле даже для пассивных участников может быть важно, чтобы оно регулярно обновлялось и пополнялось рекомендациями, вопросами и комментариями. С другой стороны, онлайн-сообщества менее стабильны: их участники ценят возможность приходить и уходить, когда им захочется, и пользуются ею, поэтому время от времени активность обновлений сильно снижается. Кроме того, в онлайн-среде практически невозможно создание той заряжающей атмосферы эмоционального личного общения, которая свойственна, например, читательскому клубу.

Все это заставляет задуматься о попытках соединить два столь различных формата в некую сбалансированную смесь наподобие той, в которую сейчас «сливаются» онлайн-обучение (E-Learning) и традиционное обучение «лицом к лицу». Еще недавно сторонники электронного обучения были убеждены, что в будущем оно заменит очное, что, развиваясь технически, сможет справиться со всеми

² По наблюдениям учителей – участников сообщества «Методическая копилка («Литература-бис»)» в сети Facebook, в онлайн-общении с ними подростки проявляют себя свободнее и ярче, чем в традиционных письменных работах (из комментариев участников сообщества).

функциями преподавателя. И действительно, современные онлайн-курсы предоставляют массу возможностей: гибкий график, эффективный текущий контроль результатов, индивидуальные траектории обучения, интересные и качественные видеоматериалы, онлайн-общение и др. Но сейчас стало ясно, что человека заменить нельзя, что даже обучающимся на популярных массовых открытых онлайн-курсах (МООС) часто не хватает мотивации их заканчивать, в основном – потому что недостает живого общения с преподавателем и группой. Поэтому появилось Blended Learning – смешанное обучение, в котором удачно соединились два взаимодополняющих формата [2].

По-видимому, социальное чтение как образовательная практика тоже должно соединять в себе живое совместное обсуждение книг с онлайн-чтением и комментированием. При этом конкретные офлайн- и онлайн-форматы могут довольно широко варьироваться. Например, живое общение можно организовать не только в форме заседаний читательского клуба, но и в виде серии различных образовательно-развлекательных (Edutainment) событий, каждое из которых будет посвящено какой-то конкретной книге. Такими событиями могут стать, например:

- совместный просмотр и обсуждение кинофильма по данной книге;
- инсценировка участниками фрагмента произведения с последующей дискуссией;
- проектная конференция, на которой участники представят свои проекты, посвященные данной книге;
- сторителлинг-сессия по ее мотивам и многое другое.

Видеозаписи событий позволят создать эффект присутствия для тех, кто не смог очно поучаствовать в них.

Что касается онлайн-форматов, они тоже могут быть довольно разнообразными: от обсуждения текстов в коллективном блоге или в социальной сети (например, в закрытой группе, которая позволяет лично знакомым друг с другом участникам высказываться более свободно и непринужденно, чем в публичном сообществе) – до совместного чтения, комментирования и визуализации текста на полях. Соединение разных форматов позволит решать различные образовательные задачи, поддерживать мотивацию и самоопределение, укреплять социальные связи и давать каждому обучающемуся возможность выбора и освоения наиболее удобных и интересных форм взаимодействия.

РАЗДЕЛ V

Но современному педагогу, решившему организовать социальное чтение со своими учениками, придется нелегко по причине отсутствия как методической литературы по этой теме, так и хотя бы более или менее подробно описанных практик его организации. Чтобы заполнить этот методический вакуум и создать условия для развития социального чтения и других современных читательских практик в обучении, лабораторией социокультурных образовательных практик института системных проектов МГПУ был создан проект «Читательская слобода».

Слободой в старину называлось посадское поселение свободных людей, в котором жили в основном ремесленники – представители какой-нибудь одной профессии, которая нередко давала название слободе: кузнецкая, гончарная, пушкарская и т.д. На месте бывшей слободы каменщиков, в переулке Каменная слобода района Арбат, сейчас расположена лаборатория СКОП. Эта локация и дала нам идею названия проекта, реализованного на данном этапе в формате блога на официальном сайте института системных проектов [3].

Информационно-методический ресурс «Читательская слобода» – это современное виртуальное пространство для педагогов – мастеров чтения, в котором можно вместе изучать читательские практики, обмениваться опытом, придумывать и обсуждать новые форматы и технологии организации детского и подросткового чтения, коммуникацию вокруг чтения и многое другое. Таким образом, проект оказался шире, чем планировалось изначально, но тема социального чтения остается в нем ключевой.

В структуре ресурса заложены три основных направления:

- обзор и аннотирование зарубежных публикаций, посвященных социальному чтению;
- анализ интернет-платформ, с помощью которых можно организовать социальное чтение;
- разработка и публикация новых информационно-методических материалов по социальному чтению и его использованию в обучении.

В рамках первого направления на сегодняшний день в блоге размещены обзоры публикаций о том, что такое социальное чтение, чем оно характеризуется и какие существуют типы социального чтения [4, 5, 6, 7]. Второе направление представлено подробно изложенной технологией организации социального чтения с помощью социаль-

ных сетей. На примере сетевого проекта «Мои хэштеги в библиотеке» показано, как можно не только организовать внеклассное чтение учащихся, но помочь им лучше подготовиться к итоговому сочинению и ЕГЭ по русскому языку, создав свою уникальную базу «аргументов». Кроме того, в блоге представлена платформа для социального чтения с заметками на полях SocialBook [8]. Для читателей блога подготовлена подробная инструкция по работе с этим полезным сервисом (на основе дополненного перевода материалов сайта www.livemargin.com). Третье направление представлено публикациями «Социальное чтение и школьная библиотека», «Проект “Кино-поэзия” – новый ресурс приобщения к чтению или инструмент изучения поэзии?» и др.

Помимо перечисленных, в блоге появилось такое направление, как материалы лекций сотрудников лаборатории СКОП на смешанных курсах повышения квалификации «Проектно-речевая деятельность обучающихся», в работе которых блог нашел применение в качестве ресурса онлайн-поддержки самостоятельной проектной деятельности слушателей. В рамках этого направления были размещены материалы лекций (презентации и видеозаписи) по темам курса, связанным с социальным чтением. Также ресурс используется как дополнительное средство информационной поддержки и последующей рефлексии мероприятий лаборатории, связанных с чтением и коммуникациями вокруг него. Среди этих событий – панельная дискуссия «Зачем нам нужно социальное чтение?», проходившая в рамках Форума социокультурных образовательных практик в декабре 2016 года; читательская интернет-олимпиада для подростков «ПРОчитай» (март – май 2017 г.); научно-практическая конференция «Чтение современного школьника: поле коммуникаций» (март 2017 г.).

Перспективы проекта связаны с развитием его основных направлений: аннотированием публикаций о социальном чтении, обзором платформ и дальнейшей разработкой технологий их использования в смешанном обучении, а также с описанием и проектированием практик социального чтения, которые могут стать источником идей для учителей, читающих наш блог. Особенностью проекта является то, что он не столько дает готовое знание (тема социального чтения слишком нова и мало изучена, чтобы можно было давать готовые и проверенные решения), сколько стимулирует читателей к самостоятельной деятельности: поиску дополнительной информации, постановке новых вопросов и проектированию собственных методических

РАЗДЕЛ V

решений. И это, на наш взгляд, является преимуществом проекта, который адресован активным и творческим педагогам, желающим организовать продуктивную читательскую деятельность учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Самутина Н.В. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта [Текст] / Н.В. Самутина // Социологическое обозрение. 2013. № 3. С. 137–194.
2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение [Электронный ресурс] / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. URL: <http://openschool.ru/content/lesson/18852> (дата обращения: 26.02.2017).
3. Читательская слобода: Блог лаборатории социокультурных образовательных практик [Электронный ресурс]. URL: <http://isp.mgpu.ru/blog/?page=blog&blog=smislovoe> (дата обращения: 26.02.2017).
4. Stein V. A Taxonomy of Social Reading: a proposal [Электронный ресурс]. URL: <http://futureofthebook.org/social-reading/index.html> (дата обращения: 26.02.2017).
5. Cordón-García J.-A., Alonso-Arévalo J., Linder D., Gómez-Díaz R. Social Reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags. Oxford: Chandos Publishing, 2013. 200 p.
6. Mennella A. What is “Social Reading” and why should Libraries care? [Электронный ресурс]. URL: <http://tametheweb.com/2011/06/14/what-is-%E2%80%9Csocial-reading%E2%80%9D-and-why-should-libraries-care-a-ttw-guest-post-by-allison-mennella> (дата обращения: 26.02.2017).
7. González L., Klein N. Start up of the book [Электронный ресурс]. URL: http://lecturalab.org/story/Download-Startup-of-the-book_6016 (дата обращения: 27.02.2017).
8. SocialBook [Электронный ресурс]. URL: <http://www.livemargin.com> (дата обращения: 27.02.2017).

О.Е. Титаева (Москва)

Особые мастерские и чтение

АННОТАЦИЯ: В статье описан опыт работы автора и ее коллег в **Особых мастерских: чтение художественного текста и игры с текстом (составление предложения, иллюстрирование).**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: особые мастерские, чтение, игры с текстом

Особые мастерские

Особые мастерские были созданы более 10 лет назад. Они задумывались как место реализации, реабилитации, адаптации молодых людей с ментальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра. Чтобы было понятно, это все молодые люди с инвалидностью первой и второй группы. Люди, пришедшие работать в мастерские, художники, мастера, психологи, дефектологи, планировали набрать таких ребят, вместе заниматься ремеслом, общаться, строить жизнь, полную событий и смысла без ограничения во времени по искусственно созданным причинам, приходящим извне.

Никто не ставит задачи научить наших ребят работать полностью самостоятельно в профессии, это часто просто невозможно. Ребята могут работать и создавать произведения ручного труда в специально созданных условиях и при осуществлении поддержки, только так реализуется проект Особых мастерских. Профессиональная деятельность наших обучающихся в рамках «образовательной» программы или после ее окончания – это всегда совместная деятельность в специально созданных условиях. Отсюда слова: помогающие профессии, поддерживающее трудоустройство [см. подробнее: 2]. Кстати, другим трудоустройство для наших выпускников и быть не может, им необходимо оказывать помощь в адаптации, приспособливать под них рабочее место и инструменты,

РАЗДЕЛ V

продолжать развивать их социальные навыки, расширять круг общения.

Проект начинал действовать в Центре лечебной педагогики, а десять лет назад мастерские взял под крышу Технологический колледж № 21, и теперь они называются «Центр социальной адаптации и профессиональной подготовки (ЦСАиПП)» на базе Технологического колледжа № 21. В ЦСА находятся: Особая столярная мастерская («столярка»), Особая ткацкая, швейная, цветоводство, полиграфия, керамика и операторы, но операторы уже не ремесло, конечно.

С тех пор как мастерские существуют вместе с колледжем, ситуация в образовании меняется: унификация борется с достижениями проявлений индивидуальности. Побеждает классно-урочная система и электронный журнал, регулярная отчетность и доступность проверки. Особые мастерские в этих условиях оказываются под ударом. Принадлежность к системе образования требует «потока»: набрали-обучили-выпустили-отчитались. И работать бы пристроили, но тут совсем нереальный цирк про понимание проблемы (вы вообще много слышали о поддерживающем трудоустройстве?), да еще и с «финансированием». Кроме того современные прогрессивные подстегивающие методы от Минобрнауки России, например, в виде соревновательного начала, распространяются и на Особые мастерские: рейтинг образовательного учреждения, и есть еще много других проблем... Вот и получается теперь так, что мастера вместе со своими выпускниками, «окончившими курс», выходят из стен мастерских и отправляются создавать новые острова полноценной жизни для особых людей, продолжая свою спокойную трудовую творческую деятельность на новом месте. Мы в ответе за тех, кого приручили (причем, все взаимно приручились) – это и называется «ответственность». Так получилось, что керамика с Юлей Липес отъединилась, Особые художники с Вероникой Павленко существуют отдельно, независимо, в своем восхитительном оазисе, но о нем позднее.

Если сделать комментарий для Департамента образования, он будет звучать так: меньше примитивной унификации, не бойтесь новых опций. Новых названий профессий (например, «тьютор»), не бойтесь тратить свое время и вкладывать деньги в людей и структуры, которые в этом реально нуждаются. В ситуацию с Особыми мастерскими необходимо вникнуть, выслушать специалистов, работающих с ребятами, и оказать реальную помощь по запросу.

А пока мы в Столярной мастерской работаем: строгаем, шлифуем, выпиливаем и читаем книги...

Список книг

- Антуан де Сент-Экзюпери. Маленький принц.
- Руне Белсвик. Простодурсен. Зима от начала до конца.
- Шел Силверстайн. Продается носорог. Полтора жирафа.
- Свен Нурдквист. Петсон идет в поход.
- Стед Филип. Дядя Амос не идет на работу.
- Необыкновенные приключения знаменитого путешественника Пети Рыжика.
- В. Бианки. Лис и мышонок / Илл. Ю. Васнецова.
- Джудит Керр. Что натворила Мяули.
- А. Введенский. Мяу.
- Доро Гебель, Перет Кнорр. В цирке.
- Тюхтяева И., Тюхтяев Л. Зоки и бада.
- Читаем книги и смотрим книги с репродукциями художников: Моне, Сарьяна, Рембрандта, Кандинского, Хруцкого, Врубеля.

Как мы читали (социо-культурное)

Трудно представить без книги ситуацию развития, роста человека, уж очень много сосредоточено для человека в книге, роль книги колоссальна в истории и культуре, ее функция, сакральная, связующая и передающая, а также глубинное воздействие на читающего, вне сомнений. Значит, будем читать, и поскольку читать умеют самостоятельно далеко не все, будем читать вслух.

Нам всем понятно, что читать «показано», а какие цели могут быть у совместного чтения в мастерской? Для меня важно подкрепить желание, оно-то всегда есть, серьезной мотивацией, которая будет поддерживать, помогать преодолевать трудности, потому что они будут. Первая цель – создание общего поля, культурного контекста, расширение социального опыта; наше общение складывается из совместной деятельности: слушание-рисование-обсуждение. Вторая цель, только намечающийся для меня аспект, – помогающая и терапевтическая функция, возможная помощь в преодолении фиксаций, работа на целостность, «сборка» раздробленного мира. И это осуществляется и в индивидуальном формате, «по запросу», с учетом индивидуальных особенностей, например, реального возраста

РАЗДЕЛ V

обучающегося, который может сильно отличаться от среднего в группе. Наши ребята вообще характеризуются тем, что развитие их происходит неравномерно и, несмотря на их вполне взрослый возраст, в основном им всем немного за 20 лет, эмоционально это может быть и 3 года.

Молодые люди, учащиеся Особых мастерских, – полностью «наши люди», а именно: высококачественные потребители и поглотители детской литературы. Мы все, собравшиеся на семинаре «Детские книги в круге чтения взрослых», взрослые, педагоги и родители, понимаем, что не «педагогизм», дидактизм или чувство долга заставляет нас читать детские книги. Мы идем, если совсем честно, на волне своих интересов, и это хорошо. Это наш свободный выбор, наша радость, удовольствие, наше общее поле, хоть мы уже и не в том возрасте (не дети, строго говоря). Наши ребята из мастерских тоже не дети, они мастера считать многоплановость, находить в ней свой уровень, прекрасно ловить игру словами и замечать не замеченное никем, мастера искренне радоваться.

Вопрос выбора первой книги решился стихийно. Неожиданно в нашей мастерской объявили, что скоро идем «в гости» в детскую библиотеку Сент-Экзюпери. Для меня это было действительно неожиданно, я только что пришла работать в Столярную мастерскую, а вот ребята, оказалось, ходят в библиотеку не первый год, их чудесно принимают, общаются, потом угощают чаем (обязательная составляющая нашей жизни). Директор с большой радостью сама встречает, лично разговаривает с теми, кто ходит уже не первый раз и не первый год. Легко разруливает возникающие в ходе общения ситуации: кого-то нужно осадить, кого-то поддержать, и делает она это с пониманием и уважением. Все это поразительно смотрится, когда выходишь из стен колледжа в «большой мир». Потому что обычно мы видим другие чувства, пробуждающиеся в окружающих людях при виде наших ребят: страх и жалость – не лучшее сочетание. В колледже, в наших мастерских, для нас не удивительно, что все на равных, что у нас имеют место дружба, уважение и расположение, а вот за дверями колледжа это удивительно. И, надо отметить, что директор библиотеки не родилась такой толерантной и «правильной», первые разы, когда ребята из Особых мастерских только появились на экскурсиях в библиотеке, она плакала каждый вечер после таких приемов и весь последующий день ходила и вздыхала. Все эти: зачем, почему, за что, как быть, как учить, как им жить – и так по кругу много раз, по ее собственным рассказам, одо-

левали. Пока не выплакала всю ненужную жалость. С нашими ребятами нужно жить четко здесь и сейчас, радоваться малому, очень радоваться большому, замечать малейший плюс и складывать вместе все хорошее. Но это к слову. Пока же мы только что узнали, что идем в библиотеку Сент-Экзюпери, а это, конечно, означает, что мы читаем «Маленького принца», параллельно делаем в своей столярной мастерской деревянные модели самолетов бипланов и трипланов, смотрим видео о старых самолетах.

Ребятам в моей группе давно не читали вслух, но они быстро привыкли, чтение встроилось в распорядок, ребята стали ждать чтения, спрашивать. Слушали по-разному. Самый внимательный слушатель – человек с активным словарем в 30 слов, часть из которых – матерные. Он внимательно слушает и подхватывает слова, которые может сказать сам: «вода», «пить», «цветок», «грустно». И каждый раз у меня после чтения есть такой пунктирный путь, намеченный главными понятиями словами, весьма поэтический. И ведь трудится же он каждый раз: сидит, внимает. Вот прошло уже более полугодя, мы читаем новые книги, он по-прежнему кладет голову на стол и слушает, слушает. Потом идет пилить, строгать. Иногда, когда устает, оставляет инструмент, некоторое время расхаживает по мастерской, и в такой свой перерыв вдруг подходит ко мне и говорит: «Оля – молодец. Оля читать, молодец», показывает на себя: «Слушать». И сияет обаятельно, как всегда. Вот моя обратная связь.

Еще обратная связь – рисунки, как процесс, так и результат. Выбирают героя, рисуют, подписывают, вспоминают, живо общаются (после чтения «Зоков и Бады», очень смешно разбирали кто из них какой зок Миодов, кто Меодов, кто Мюодов), возникает ситуация общего поля, «налаженной» жизни, проявления интереса.

«Маленький принц» подходит к концу. Я, как «плохой родитель», впадаю в сомнение: надо ли до самого конца читать? Уж больно душераздирающе... Может так, закончить незаметно, ведь жалко ребят, расстроятся. Дочитала все-таки до самого конца, без купюр. Повисла тишина, и длилась, длилась, а надо идти работать, за верстаки, надо вообще как-то встать, начать шевелиться. Один человек очнулся и приговаривает: «Только не плакать, только не плакать». Потом потихонечку задвигались, медленно так, без разговоров. Очень грустная книга, так и осталось в воспоминании.

Разговаривали о том, чему учил Лис Маленького принца. Пока читали, смеялись иногда: король, деловой человек, пьяница, понятное дело. У нас есть один человек практически без чувства юмора,

РАЗДЕЛ V

так вот, «Маленького принца» он слушал лучше, чем всякую другую последующую книгу. Правда, теперь могу еще добавить, что с большим удовольствием слушает «Простодурсена», в нем, как и в «Маленьком принце», есть серьезный и поэтический контекст, который считывает этот молодой человек.

«Зоки и бада» – наша следующая книга. Потому что поесть, чаи погонять любят, это самое доступное, социально приемлемое наслаждение, вот и решила почитать, повеселить. И просто после «Маленького принца» переменить настроение, сама немного испугалась. Ребята стали интересоваться про следующую книгу: такая же грустная будет? Пообещала веселую, вот и придумалось. Хохочут в голос, прямо заливаются, очень отзываются на эти зоковские объедалки: конфеты, шоколадки, мед, сгущенка. Сразу же после чтения первой главы вдруг, улыбаясь во весь рот: «Спасибо, Ольга Евгеньевна, за такой хороший рассказ!». Себя с зоками сравнивают, сходство находят, радуются. Нравилась и игра со словами («слипнуться», «та буреточка» и пр.), и имена зоков, все разбирали, как пишутся, прямо сами как зоки. Все охотно рисовали иллюстрации из книги. Закончили читать – аплодисменты, веселье, совсем другое завершение чтения книги. И тут же спрашивают: а теперь что будем читать?

А теперь читаем «Простодурсена». Немного уже отойдя от начала книги, первое знакомство с героями произошло, спрашиваю, какие слова слышатся в имени «Простодурсен», вроде как не одно слово? Да, говорят, слышатся: «просто» и «душка», и по сути это гораздо вернее, чем составляющее от слова «дурень». Так мы поступали со всеми именами, спросоньями, кудыками и конопатками: разбирали, толковали. Пронырсен сразу вызвал подозрение, респект многоуважаемому переводчику, кстати, совершенно глобальный респект, восхитительное словотворчество, гениальный перевод (сдерживаюсь от строчки восклицательных знаков). В общем, констатирую: «Простодурсен» великолепен для чтения вслух в любой компании.

Опыт чтения в других мастерских

Другие мастерские читают по-разному. Всем мастерам и воспитателям понятно, что подкрепление видеорядом при чтении – наиболее очевидное облегчение восприятия и даже необходимость, хоть немного картинок, но должно быть. Я много лет тренирована

детским садом, где читала-читала книжки с картинками и картинки показывала детям, обходя всех, лежащих в кроватках, а остальных уговаривая тихонько «терпеливо подождать». Теперь легко показываю картинки группе всего в 7–8 человек подробно, с обсуждением, с вопросами: кого видят, что за сценка из книги, потому что это тоже моя обратная связь. А наши креативные мастера-художники и воспитатели из Особой керамики своим ребятам сейчас показывают в основном онлайн-диафильмы, они нашли сайт и вовсю используют, очень хвалят и рекомендуют, ребята очень заинтересованы, по содержанию выбор большой и весьма качественный. Правда, к классическому чтению книги все равно «возвращаются», чувствуют потребность.

По мнению Полиграфической мастерской, воспитателей и мастеров, как я поняла, выбор текста – серьезная проблема. Огорчительно «не попасть» в интересы ребят; как бросить, если начали чтение, а «не пошло»? А если два раза подряд «не попадаешь», и это уже похоже на закономерность? И в результате висит тема: оставить ли чтение? Но мужественно не оставляют. Проблемная зона.

Мне было интересно читать книги ребятам в Особой столярной мастерской, у меня много открытий, и, можно сказать, что даже такой небольшой опыт в течение учебного года дает возможность сделать выводы: особые читатели не лишены способности эстетического восприятия, живо реагируют на притчевые и поэтические образы, имеют естественную потребность в чтении, общении с вербальным и визуальным искусством. Они потрясающие живые люди с чутким восприятием и большим желанием идти навстречу.

Работа со словом в мастерской Особые художники

- Какая вещь тебе больше всего нравится у Чехова?
- Пенсне.

Разговор с Вероникой

Это не анекдот, это жизнь. В процессе нашего разговора, который происходил в прекрасной мастерской Вероники, когда одна группа Особых закончила занятие и села попить чай с вкусностями, я узнала кое-что весьма интересное, что дало мне чувство уверенности и понимания, что написанное в эпиграфе – закономерность и точка отсчета.

Мы рассуждали об Особых, ребятах с ментальными нарушениями

РАЗДЕЛ V

и расстройствами аутистического спектра (я слушала в основном). Как вот они воспринимают цвета? Ведь некоторые и не знают слов, обозначающих для нас название цвета, вернее не понимают, к чему эти слова относятся, к каким характеристикам предмета, и как их приложить к предметам окружающей действительности, а для создания своих тканей, живописных вещей великолепно все подбирают: цветовые гаммы, излюбленные сочетания, но без рассуждения («повторяя слова, лишённые всякого смысла, но без напряженья»). Думали мы, с чем этот эффект связан. Осмелюсь предположить, что эталоны, на основе которых мы обобщаем, к примеру, цвета, довольно просты. Для Особых, вероятно, слово обозначающее цвет не рассказывает о предмете и его свойствах, просто потому, что много другого для них является значимым в предмете: фактура, гляцевость – матовость, материал, светится – не светится, и само собой оттенки, которые для некоторых разнятся так же по ощущениям, как для нас разные цвета спектра. А может, и еще потому, к примеру, что синяя чашка и синий поезд настолько разные, что трудно найти общее, оно не настолько значимо, как отличия. Вот и пойми, о чем речь, когда повышенная чувствительность ко всякого рода свойствам и нюансам, вызывающая ассоциации, уводит вдаль мысль, и в разы усложняет обобщение.

К чему это? К Слову. Слово-понятие-образ, как они связываются и занимают свои места в наших представлениях. Мы можем стать занудами и разговаривать как в школьном учебнике, с разной степенью неприятия, Особые не могут. Стали мы развивать тему образа, взяли слово «кукуруза», что в свободном размышлении о ней мы себе представляем? У всех вышло по-разному, вот и подбираемся к самому интересному. Возникли варианты картинок, возникающих в воображении при упоминании слова «кукуруза»: звучит музыка (пап-па-ба!), и на фоне нее отплясывает Н.С. Хрущев; кукуруза, растущая на огороде («здоровая ассоциация»); поп-корн; кукуруза в банке; сочный горячий початок в руке; огромное поле кукурузы на повороте к даче. Через пару минут выясняем, что про «кукурузу в банке» Вероника подумала, что это проростки молодой кукурузы в банке с землей, рассада, так сказать. Вот, пожалуйста, как славно поговорили, сколько смыслов в слове открыли, а ведь выбрали довольно простое и однозначное понятие, просто изменили темп мышления и немного задержались на этом слове, порассуждали о нем. Скорее всего, так и Особые путаются в мире жестких договоренностей, условностей и установок, а мы в них

вполне ориентируемся. Возможно, так и происходит наша с ними инаковость (только как версия): мы «стандартизированы», они же честно живут в своем темпе, в своих ассоциациях. И тут возникает восхитительная история большого любителя литературы из студии Вероники, купившего том Ахматовой (сам накопил!), и уже прочитавшего, и планирующего купить что-то еще поэтическое, что очень уж понравилось. А пока он углубился, уткнул нос в Чехова, серьезный читатель. Его спросила Вероника: «Какая вещь у Чехова тебе больше всего нравится?» – «... М... Я забыл, как называется, на носу, такое, с золотой цепочкой...» – «Пенсне?» – «Да!». И мы замираем от удивления.

Искусство выходит за рамки стандартов, и на этом месте есть возможность «наладить» мосты. Потому, что на этом месте все выходит за рамки, все оказываются в равных положениях.

А теперь про текст и работу с ним в студии Особые художники по авторской методике Вероники Павленко. Вероника выбирает тексты, некоторое количество, небольшие отрывки, по 2–3 строчки, из Маяковского, например: «Вот иду я, // заморский страус, // в перьях строф, размеров и рифм. // Спрятать голову, глупый, стараюсь // в оперенье звенящее врыв». Печатает, на небольших листочках, раскладывает на столе во всем разнообразии. Студийцы, кто умеет читать, читают; тому, кто не умеет, – читает Вероника и умеющие читать. Нужно выбрать себе текст для иллюстрирования, тот, что понравится, или про который понятно, какую картинку можно к нему нарисовать. Дальше они углубляются в слова, в рисунок, уточняют значения и связи каждого слова из текста по необходимости, выискивают ассоциации, погружаются в цвета и формы. В смысле самостоятельности все происходит по-разному, но в смысле «независимости» по максимуму. Вероника подчеркивает неразрывность текста и иллюстрации: одно другое дополняет, без текста посторонний человек не сможет понять, как прекрасна картина, потому что не будет знать авторского смысла, вложенного в него.

Герман Лукомников¹ для таких занятий интересен и очень актуален, его стихи в большинстве своем короткие, и очень удобно выкладывать на занятии коротенькие цельные законченные стихи («Все проходит, как пароходик», «Быть самим собой не бойся», «Я иду, шукая душу»), нежели искать и выбирать у того же Маяковского строки. Но не только за краткость он полюбился. Лукомников Особым

¹ Герман Лукомников – современный русский поэт, прозаик, палиндромист, перформансист, составитель антологий.

РАЗДЕЛ V

подходит, ведь они очень неравномерно развиваются, в этом их особенность, в чем-то совсем дети, в чем-то довольно взрослые, и могут почувствовать в стихах Германа Лукомникова все наслоения контекста: им понравится такая игривая форма, им понравятся жонглирование звуками и смыслами, как вообще многосмысловое и многозначное. Удачная находка, счастливый случай, и уж совсем прекрасно, что Герман посещает их выставки, бывает в гостях, читает им свои стихи, обожает их иллюстрации. Все ужасно веселились, он как-то раз читал в колледже, в Особых мастерских, свои стихи, а одна девчонка прямо со смеху покатывалась, а когда вышла рассказала: «Так смешно, такой большой дядька, а такие глупости говорит!». Конечно, он смешит, частью – нарочно. Здорово, что это читается.

Работа со смыслами – важная предуготовительная часть работы с текстом, включает в себя дробление, расширение понятия за счет большего количества составляющих (много-много видов птиц, например). И обобщение, которое состоит в том, что происходит объединение в целостную общую работу студийцев: календарь (птичий календарь), книга, серия открыток, серия работ на выставке, например, «Фаюмские портреты», машины, животные, птицы. Дальше возможно снова расширение и дробление и дальнейшее объединение: серия «машинки» объединяется с домами и образуется город. Насколько я поняла, это довольно продолжительный по времени процесс – работа над одной серией, включение всего-всего мыслимого и немыслимого, потом соединение в целое: календарь, серия открыток, книга. И эта цепочка: отдельные работы – объединение – возможность рассмотреть все в целом, – дает возможность очень терапевтичного (в смысле арт-терапевтичного, по Е. Макаровой [1]) осмысления работы. Поэтому все работы студийцев тоже необходимо рассматривать в целостности: слова и графические или цветковые образы, серии.

Еще чудесная форма работы со словом, придуманная Вероникой, – Игра с бумажками («самопридуманная» игра). Правила такие: берем ненужные журналы и вырезаем любые случайные слова. Раскладываем на столе. Каждый, кто хочет играть, располагает их на бумаге так, чтобы вышло предложение. Текст клеим. Потом каждый иллюстрирует то, что хочет. Особенно сложно и интересно суметь нарисовать иллюстрацию к самому нелогичному тексту, например, «конец расширяет горизонты». (Попробуйте и вы!) Самое удивительное, что эти самые самопридуманные предложения вкуче с их иллюстрациями становятся невероятно поэтичными,

практически из японской поэзии («карусели умеют считать речные трамвайчики», «весна честно по расписанию»), или открывающими вдруг новые и неожиданные смыслы («руководство стоп-машин»). Мне кажется, очень важен принцип перемешивания: тот, кто собрал свое предложение, может выбрать любое другое для иллюстрирования или взять свое. Этот принцип дает свободу и создает поле совместного и целостного. Елена Макарова так всегда поступает на практических занятиях, кстати. Особым людям нужно общение и поддержка, которую в работе они постоянно оказывают друг другу, и конечно, получают от своей чудесной руководительницы. Мне важно осознать это, т.к., долго работая в детском саду, я сроднилась с мыслью (высказанной мне авторитетнейшим человеком, заслуженным педагогом и пр.), что общая работа менее значима, чем индивидуальная и неприкосновенная детская работа. Теперь я бы сказала: студенческая, профессиональная – да, но не детская, но не работа Особых художников. У них работа создается в самой атмосфере студии, под чутким присмотром и вовсе непрямым руководством, совместно с Маяковским, Лукомниковым и др. (они тоже действующие лица), и результат – произведения арт-терапии по Елене Макаровой, которые оказывают на нас такой же терапевтический эффект, как и на создателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макарова Е. Движение образует форму [Текст] / Елена Макарова. М.: Самокат, 2012.
2. Поддерживаемое трудоустройство в европейских странах. Пособие для специалистов, работающих в сфере трудоустройства людей с инвалидностью [Текст]. М., 2008.

Н.Е. Попова (Тольятти)

Зачем учителю фикрайтер, или За что еще мы благодарны Джоан К. Роулинг

АННОТАЦИЯ: Статья знакомит читателей с культурой фанфикшн, которая представляет собой дружественную, комфортную для подростков среду, культивирующую чтение.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: чтение, фанфикшн, социокультурная практика, сообщество, жанры фанфикшн

Первый роман Джоан К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень», положивший начало целой серии книг о маленьком волшебнике, вышел двадцать лет назад – 26 июня 1997 года. Этот день многое изменил не только в мире детского и взрослого чтения, но и подарил нам новое, увлекательное явление – фанфикшн. Нетерпеливые маленькие и большие фанаты объединились, чтобы вместе длить счастье читательской любви. Их маленькие и большие версии стали первыми ручейками масштабного читательского движения. Звучит пафосно, но на деле это именно так. Ведь фикрайтеры пишут для того, чтобы читать.

Фанфик (от англ. *fan* – поклонник и *fiction* – художественная литература) – в самом общем виде – некий продукт творчества поклонников популярных произведений искусства [3]. Необязательно текст, это может быть рисунок, костюм, видеоклип. Некая производная, основанная на каком-либо оригинальном произведении (как правило, литературном или кинематографическом), использующая идеи чужого сюжета и/или персонажей. Фанфик может представлять собой продолжение, предысторию, пародию, «альтернативную вселенную», кроссовер (переплетение сразу несколь-

ких произведений), даже орджинал (самостоятельный сюжет) [2]. Проще всего представить себе фанфик по собственным подростковым мечтам спасти несчастную Констанцию Бонасье или, наоборот, несправедливо обвиненную Миледи. Разве вам никогда не хотелось переписать грустный финал любимой истории? Или продлить?

Мы разобрались, что фанфикшн – это некий продукт, построенный на заимствованном мире. Так почему он может быть так важен? Потому, что это уже не жанр, а общность людей, у которой есть свои площадки, свой метаязык, каноническое оформление текста и строгая культура поведения. Всемирный успех семикнижья Роулинг сделал явление международным. Дети и взрослые азартно включились в процесс, объединенный еще и общими, важными правилами.

Первый официальный фанфик был опубликован научно-фантастическим журналом «Sprockanalia». С него началась буквальная волна «продолжений», массового опыта. В бурно развивающийся жанр постепенно влился особый опыт японских любительских манг и новелл (додзинси), популярный в 1970-е годы сначала только в Японии, затем (благодаря фанфикшн) во всем мире.

В некоторых странах публикация фанфикшн могла рассматриваться как нарушение авторских прав, фикрайтеры (авторы) осознанно стали не только указывать правообладателя – автора оригинала, но и сам факт, что фанфикшн не претендует на какое-либо извлечение коммерческой прибыли, позиционируя себя как особое движение, свободное от индивидуального успеха и направленное на поддержание и популяризацию открытой читательской любви [1].

Фанфикшн несет в себе определенную культуру. В шапке каждого текста найдете целую предысторию. Вам заранее обозначат размер произведений, которые часто выкладываются серийно, подражая мультимедийному пространству. Любой текст начинается с традиционного для фанфикшн вступления, в котором указывают, кто владеет правами на сюжеты и образы источника. В дискламации автор подчеркивает, что преследует сугубо некоммерческие цели. Необязательно, но могут указать произведения, косвенным образом повлиявшие на текст или вдохновившие на его создание. Если фанфикшн сильно нарушает каноны первоисточника или общепринятые литературные нормы, в дискламации читателя заверят в том, что никого не хотели оскорбить, ничьи чувства задеть. Это канон, часть обязательного ритуала, которого не знала и не узнает художественная литература.

РАЗДЕЛ V

Фанфикшн – нормированное пространство, по-хорошему открытое и прозрачное. На сайтах публикуются варианты жанров и даже поджанров. В каждом фандоме существуют категории авторов, специализирующиеся на определенном жанре, на определенной тематике или героях. В шапке каждого текста обозначается его жанр, рейтинг, направленность, предупреждение о содержании специфических элементов. Также для фанфиков существует общепринятая возрастная шкала, шкала для обозначения отношений, описанных в фанфике, которые вписываются в «саммари» (summary) – своеобразный паспорт фанфика, с целью предупредить или привлечь читателя.

Кроме того, тексты добровольно редактируются корректорами-добровольцами – «бета-ридерами», с которыми авторы кооперируются. Если текст никто не редактировал, автор честно указывает это в «шапке». Представляете, какое раздолье для обучения разным приемам и практикам редактуры?! А ведь еще существуют «гамма-» и «дельта-редакторы», редактирующие только стиль или пунктуацию текста. Некоторые фанфикшн-сайты крайне строго не допускают выкладывания фанфиков, еще не проверенных на грамматические, речевые и прочие ошибки. Перед нами изумительное содружество людей, добровольно распределяющих роли. «Беты» часто ничего не пишут сами, сосредотачиваясь на корректуре чужих произведений. Некоторые порталы предлагают списки и специальные темы, где авторы, «беты», «гаммы» и «дельты» находят друг друга. Здесь труд переводчика или корректора не менее уважаем, чем труд автора, что редко встретишь в наш агрессивный и прагматичный век.

На фоне массовых фанфиков по Роулинг, Толкину, «Шерлоку» ВВС или «Сверхъестественному» в сети есть немало продолжений Толстого, Чехова, Достоевского и Тургенева. Ведь фанфикшн – только метод, способ познания текста. Автор выбирает в оригинале «белые места» и переосмысливает их: делает главным героем «Анны Карениной» Вронского или Кити, меняет местами акценты, пытается «овладеть» текстом, исправить его.

А к услугам «автора» – доброжелательное сообщество с понятными правилами. Не хочешь писать – правь ошибки, переводи, рисуй иллюстрации или просто читай. Каждая роль важна, не зависит от возраста и социального положения. Фанфикшн – территория освобожденного чтения, идеальная среда для творчества и общения. Здесь никто не посмеется над тем, что тебе нравится манга или комикс про добродушного Пифа. Ты приходишь туда, где твое увле-

чение разделяют. Или предлагаешь его другим, привлекая к нему внимание. И есть в самом явлении еще одно важное проявление: фикрайтеры пишут, чтобы сохранить – свою любовь к произведению, доступ к нему, а главное – к чтению.

Фанфикшн призван самообразовываться. Нередко для успешного участия требуется постоянное дополнение, знание не только объекта «увлечения», но и сопутствующего оригиналу произведения. Возьмем любой популярный фандом (сообщество, увлеченное определенным произведением, например, «Сказки, рассказанные перед сном профессором зельеварения Северусом Снейпом» [4]) и обнаружим, что кроме знания канона (нередко необязательного) юным авторам требуется знать, что уже написано до них, язык оригинала, детали сюжета, антуража, времени, истории произведения. Чем сложнее оригинальный продукт, тем больше знаний потребуется для его переосмысления. Химия, физика, криминалистика, биология, лингвистика. Погружаясь все глубже, фикрайтеры отходят все дальше. Эти люди пишут, чтобы читать. Читают, чтобы писать лучше. Чтобы снова – читать.

Различные формы и жанры фанфиков выступают как специфическая форма языкового общения людей, опосредованного текстами, как особая социокультурная практика. Фанфикшн смещает традиционное взаимодействие между целостно-замкнутым произведением, за которым проступает фигура не автора, а читателя. Фикрайтер часто выступает сразу в двух ипостасях: как автор и как читатель, причем обе функции будут равноценны.

Сейчас его стали пристально изучать, классифицировать, анализировать и продвигать специалисты очень разных профилей. Педагоги, лингвисты, издатели, социологи, философы, психологи, культурологи и даже экономисты. Это правильно и хорошо. Во-первых, фанфикшн популяризует чтение, как никакое другое явление. Оно повысило его статус и позволило сделать вдумчивым. Во-вторых, фанфикшн – это метод, который с легкостью можно использовать на практике. Как развернуть к школьнику текст «Недоросля» Фонвизина? Переложить его историю на современность и предложить детям написать свой кусочек «продолжения». Уже существующее, готовое сообщество может стать отличным подспорьем для родителей и педагогов, не ущемляя при этом свободы ребенка, самой идеи добровольности, игры, азарта.

Иногда нужно предложить написать, чтобы читать стало интересно.

РАЗДЕЛ V

ЛИТЕРАТУРА

1. Горалик Л. Как размножаются Малфои. Жанр «фэнфик»: потребитель масскультуры в диалоге с медиа-контентом [Текст] / Линор Горалик // Новый мир. 2003. № 12. С. 114–130.
2. Иванова И.Н., Иванова А.С. Фанфикшн (fan fiction) как жанр массовой литературы: стереотипы гендерного сознания «аффтаров» [Текст]. И.Н. Иванова, А.С. Иванова // Культуроведы: Феномен массовой литературы в современной России: сборник научных статей / Сост. И.Л. Савкина, М.А. Черняк. СПб.: СПГУТД, 2009. С. 135–137.
3. Самутина Н. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта [Текст] / Н. Самутина // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12. № 3. С. 139–194.
4. Сказки, рассказанные перед сном профессором зельеварения Северусом Снейпом [Электронный ресурс]. URL: <http://www.snapetales.com/> (дата обращения: 12.07.2017).



РАЗДЕЛ VI

«СТРОИМ» ВОКРУГ КНИГИ

Жизнь читателей образуют книги, а жизнь книги состоит из читательских проектов. Следующие три статьи – это описание очень разного опыта работы педагога или целого коллектива с одной книгой, которая становится началом для читательского роста ребенка.

А.Н. Якшина (Москва)

Образовательное событие по книгам С. Нурдквиста о Финдусе и Петсоне

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается, как книга своим содержанием, оформлением, иллюстрациями может мотивировать дошкольника на разные виды деятельности. Автором предлагается подробное описание образовательного события по мотивам книг С. Нурдквиста, направленного на повышение интереса к чтению и восприимчивости к тексту.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детское чтение, дошкольный возраст, образовательное событие, иллюстрации, С. Нурдквист, игра

– А давай, я Финдус, а ты Петсон!

Максим, 6 лет

В настоящее время существует огромное количество детских книг и их изданий. Так, например, в популярном интернет-магазине «Лабиринт» раздел с детскими книгами насчитывает 25 825 книг! При этом многим родителям сложно не потеряться в этом многообразии, они задаются вопросом, что и как читать детям, как заинтересовать ребенка чтением. На наш взгляд, одним из «ключиков» к детскому чтению может быть связь книги с игрой ребенка, а также с другими интересными ему видами деятельности.

Ребенок дошкольного возраста познает окружающий мир через игру, общение и экспериментирование. При этом именно игра является ведущей деятельностью дошкольников, тем секретным языком, на котором говорят дети. И чтобы зажечь в ребенке интерес к чтению, можно перенести содержание книги в детскую игру, играть

в книгу и играть с книгой. При этом далеко не все книги (точнее – издания книг) мотивируют ребенка на игру и другие важные для него виды деятельности. В рамках данной работы мы рассмотрим, как оформление, иллюстрации, содержание, игровые элементы книги приглашают ребенка в игру и вызывают интерес к различным видам деятельности на примере книг С. Нурдквиста о Петсоне и Финдусе издательства «Белая ворона».

В рамках данной работы в детском саду № 215 г. Москвы в двух разновозрастных группах (дети от 3 до 6,5 лет), работающих по программе «Золотой ключик», в течение двух с половиной недель «происходило» образовательное событие по мотивам книг С. Нурдквиста о Финдусе и Петсоне. Событийный формат обучения дошкольников позволяет создать условия для спонтанного обучения и погружения в тот или иной материал. Событие, выстроенное по книге, на наш взгляд, может повысить интерес ребенка к чтению и восприимчивость к тексту. Событие имело рамочный характер, дети могли влиять на его ход. Коротко опишем, как же именно оно развивалось.

1-й день. В группу к детям приходит расстроенный Финдус (по программе «Золотой ключик» в группе одновременно работают два воспитателя, один из которых играл роль Финдуса) с цветочным горшком, он ищет похитителей его тефтели (по мотивам книги С. Нурдквиста «Переполах в огороде»). Дети вместе с воспитателем выясняют, что Финдус решил сделать сюрприз Петсону и вырастить тефельное дерево, но несколько раз его тефелька загадочным образом пропадала, ее «похищали» то курицы, то свиньи... Дети успокаивают котенка, предлагают ему помочь. Старшие дети сразу сказали, что тефельки не растут в огороде. Финдус не верит и просит все равно вырастить для него тефельное дерево. Дети играют вместе с Финдусом в их любимые игры («Змея», «Совушка», «Прятки»), чтобы поднять ему настроение. На прощание Финдус оставляет свой адрес и просит написать ему письмо, когда ему можно будет снова прийти.

Здесь стоит отметить, что заранее мы не читали с детьми историй о Финдусе и Петсоне до начала «темы», однако старшие дети из группы вспомнили Финдуса, т.к. в прошлом году зимой мы читали историю «Механический Дед Мороз». Таким образом, после прихода Финдуса дети, сев «в кружок», вспомнили какие-то детали этой истории и предложили поискать в книжном шкафу другие книжки про Финдуса, которые мы читали перед обедом и перед сном в течение «темы», также мы обращались к этим книгам на про-

РАЗДЕЛ VI

тяжении «темы». Интересно, что наряду с книгами про Финдуса некоторые дети отобрали также книги про котов (на обложке были изображены коты) с предложением прочитать их тоже, потому что это могут быть друзья котенка из книжки.

На прогулке некоторые дети спонтанно сами затеяли игру в Финдусов: они сажали формочки, кубики, палочки, другие дети были курицами, которых Финдусы отгоняли от своего «огорода» и т.д.

Во второй половине дня «в кружке» группа обсуждала, как можно помочь Финдусу, что может вырасти в огороде, а что нет. Воспитатели предложили детям рассмотреть те материалы, которые уже были в группе на тот момент: брусочки, леги, игрушки, лоскуты ткани, каштаны, пластиковые и стеклянные шарики, печенье, крупы, желуди, камни, палочки и т.д. Дети размышляли, что из всего этого набора может вырасти и почему, обсуждалась живая и неживая природа. Дети выдвинули идею, что тефтельное дерево бывает только в сказке, и далее придумывали и рисовали, какие могут быть еще сказочные деревья (конфетные, леги-дерево, дерево «всево что угодно», дерево косметики и т.д.) (см. рисунки на цветной вклейке).

2-й день. На второй день темы двое детей пришли в сад в полосатых футболках и с «хвостами» (опушками капюшоново). В корзинке с лоскутами и одеждой, которая всегда находится в группе, они нашли зеленые платки, из которых сделали себе подобие штанов, а также из картона сделали уши с шапочкой. Также дети попросили взрослых нарисовать аквагримом им усы. Все утро разворачивалась яркая образная игра в котов и котят. Причем к концу дня в группе насчитывалось уже пять котов. Такая образная игра запустилась в том числе благодаря яркому и понятному детям образу Финдуса, который создал воспитатель: в образе Финдуса-взрослого присутствовали внешние атрибуты, он вел себя как кот (умывался, чесался, сворачивался клубком, залезал на шкафы, мяукал), ярко проявлял эмоции, передавал озорной характер Финдуса.

Утром второго дня взрослые и дети обсуждают «в кружке», откуда берутся семена, обсуждают цикл семечка (дети делятся своим опытом, наблюдениями, рассуждают о том, откуда берутся семена, как они прорастают и т.д., воспитатели, реализуя принцип парной педагогики, записывают все идеи детей, задают вопросы), телесно показывают рост семечка (дети сами придумывают, какими движениями можно изобразить разные этапы жизни семечка). Взрослые предлагают детям различные овощи, фрукты, орехи, колоски и т.д.

Дети их рассматривают, классифицируют (для этого воспитатели добавляют в этот набор разные игрушки, а дети классифицируют все предметы по группам: овощи, фрукты, игрушки, живое – неживое), угадывают на ощупь, вытаскивая из мешочка, затем разрезают, нюхают, рассматривают, находят или не находят семена. Затем дети пробуют фрукты и овощи. Например, дети рассматривают огурец (какой он на ощупь, пахнет ли он, какого цвета, выдвигают предположения, где у огурца находятся семена, и т.д.), затем вместе с воспитателем разрезают его, рассматривают срез, находят семена, аккуратно достают несколько семян, далее разрезают огурец на кусочки и пробуют его на вкус.

На прогулке дети вместе с воспитателями посещают огород в детском саду. Однако там лежит снег, ничего не растет. Дети и воспитатели решают, как им быть, как и где посадить семена. У детей возникают такие идеи: дождаться, пока растает (но это долго), убрать снег и посадить так (пробуют копать землю, но до нее не добраться, она очень твердая), посадить там, где тепло и нет снега (где?), посадить в помещении группы в цветочных горшках.

Перед сном дети и взрослые читают книгу «Переполох в огороде», рассматривают картинки, обращая особое внимание на устройство огорода Петсона, на его инструменты и действия.

Во второй половине дня дети создают наглядную модель «Жизнь семечка», чтобы показать ее Финдусу, выбирают место для будущего огорода, придумывают загадки про овощи и фрукты для Финдуса. Например, «Это овощ, оранжевый, растет в земле, его любят зайцы», «Это овощ, он такого же цвета, как твои штаны, у него внутри много семян, он как колбаска», «Это фрукт, сладкий, мы часто едим его на перекус (второй завтрак), он желтый, у него есть кожа». В сенсорной комнате (в нашей группе это отгороженный ширмой специальный уголок, в котором стоит песочница и тазики для игры с водой, в свободном доступе есть контейнеры с разными материалами (каштаны, рис, гречка, кубики, палочки и т.д.), а также разные инструменты (лупы, ложки, вилки, палочки, трубочки, лопатки и т.д.)) ищут инструменты, которые могут пригодиться. Еще дети получают домашнее задание – поискать какие-то семена дома.

Также в этот день дети, читая книгу, обратили внимание на маленьких существ – мюкл, которые в тексте, прочитанном к этому моменту вместе с воспитателем, не упоминаются, но на иллюстрациях ими населен дом и огород Петсона и Финдуса.

РАЗДЕЛ VI

Возник вопрос, есть ли мюклы в нашей группе (здорово, если бы были!), похожи ли они на домовых. Дети стали рассматривать и искать мюкл на страницах других книг серии. Потом дети слепили мюкл из пластилина и «населили» ими помещение группы. С фигурками мюкл разворачивалась режиссерская игра по замыслу детей. Режиссерская игра – это индивидуальная игра, в которой ребенок не берет на себя какую-то роль, а занимает позицию режиссера, наделяет ролями маленькие игрушки, действуя от лица каждой из них. Видя такой интерес детей, взрослые в последующие дни предложили детям слепить мюкл из соленого теста и раскрасить их (в отличие от пластилина, фигурки из теста получаются более прочными и могут жить даже около батарей, на ковре, в книжном шкафу). Дети «населили» мюклами свои шкафчики, мюклы обустроивали свои дома и ходили друг другу в гости (см. фото на цветной вклейке).

3-й день. Утром в кружке дети показывали семена, которые они принесли из дома, рассказывали, что из них может вырасти. Один из воспитателей также принес помимо семян луковицу и картошку, а также листочек комнатного цветка. Сначала дети сказали, что это посадить не получится, там нет семян, но потом кто-то из детей вспомнил, как на даче растет лук. Далее следовало обсуждение, как размножаются растения, дети рассматривали разные энциклопедии о растениях, которые они вместе с воспитателями нашли в книжных шкафах в группе. Затем дети и взрослые обсуждали, что нужно для того, чтобы семечко проросло (варианты: горшок, земля, вода, тепло, свет, воздух), а потом предложенные детьми варианты обсуждались. После этого был проведен опыт с проращиванием семян в проращивателе¹ (без земли, без света). Для проращивания мы использовали гречку, т.к. она прорастает довольно быстро и уже к вечеру появляются маленькие корешки. Дети насыпали зернышки в чашу проращивателя, измерили линейкой, сколько насыпали зерна, затем залили водой. Через 20 минут слили воду, снова измерили линейкой – зерна набухли и увеличились в объеме. Далее мы оставили гречку в стакане с закрученной крышкой до вечера. Вечером дети еще раз сделали измерения – объем увеличился еще больше, появились корешки.

¹ Проращиватель семян – это стакан с завинчивающейся крышкой, в которой есть отверстия для поступления воздуха. Внутрь вставляется еще один прозрачный стакан, на дне которого есть отверстия, чтобы стекала лишняя вода. Проращиватели используются для получения проростков семян, зерен и орехов.

Также был проведен другой опыт. Мы взяли два цветка (в нашем случае – гиацинты), один из них поставили на подоконник, а другой – в темное место, оставили так на несколько дней. В этот день у части детей развернулась образная игра в растения. Дети сделали из ткани зеленые головные уборы (накрутили на голову зеленые платки), подставляли головки к солнцу, укрывались синей тканью – дождем. Эта игра затем трансформировалась в сюжетно-ролевую, в которой одни дети были растениями, а другие – огородниками (в шляпах Петсона: разные шляпы, шапки, лоскуты лежат в корзине, что всегда находится в группе), которые за ними ухаживали, поливали, рыхлили, выпалывали сорняки и т.д.

Вечером дети написали письмо Финдусу, нарисовали ему рисунки (см. рисунки).

4-й день. Когда пришел Финдус, у него в горшке лежала новая тефтелька и конфета, он их не стал закапывать, чтобы всегда видеть и не упустить воришек. Довольный Финдус показывает горшок детям, замечает, что теперь держит горшок в темноте под кроватью, чтобы точно никто не забрал. Дети рассказывают ему то, что они узнали про огород, что нужно растениям для роста, рассказывают про опыты и показывают, что получилось, загадывают загадки, которые они придумали, показывают семена и проростки. Затем Финдус вместе с детьми сажает разные семена в горшочки и все вместе рисуют картинки-подписи (дети рисуют и подписывают (кто может) на небольших листочках бумаги, которые потом приклеиваются к шпательке, которая вставляется в горшок). При этом Финдус путался и делал что-то не так, чтобы дети из позиции «над» рассказывали и учили его. Финдус все равно хочет посадить свою тефтельку и конфету. На прощание дети обещают написать ему письмо, когда придти в следующий раз. Перед уходом дети познакомили Финдуса со своими мюклами, живущими в шкафчиках.

5-й день. В первой половине дня дети вместе с воспитателями наблюдали за огородом, увидели проросшие семена фасоли и решали проблему, как фиксировать изменения, происходящие с посадками. Было решено сделать календарь наблюдений: дети нарисовали растения, которые они посадили в своем огороде, далее вместе с воспитателями сделали таблицу, в которой по вертикали расположили рисунки овощей, фруктов и цветов, по горизонтали каждый день записывалась дата. В графах таблицы отмечалось, проросли семена или нет, насколько выросли побеги (дети измеряли их линейкой), был ли полив и рыхление в этот день

РАЗДЕЛ VI

(см. рисунки на цветной вклейке). Вечером был создан график дежурств по огороду. Дети нарисовали себя, затем вытащили наугад бумажку с числом, приклеили на свой рисунок. Затем, сверяясь с календарем месяца, который дети делают сами и который всегда висит в группе, выстроили последовательность дежурств, в один из дней дежурным по огороду был Финдус (см. рисунки на цветной вклейке). Дежурный в свой день заполнял календарь наблюдений (ставил минус, если не было изменений, рисовал росток, если семечко проросло, указывал, насколько выросли побеги, отмечал, был ли полив в этот день). Дети написали письмо Финдусу, снова пригласили его в гости. Планируя эту тему, мы предполагали, что Финдус должен прийти на следующий день, однако реализовать это у нас не получилось, потому что часть детей отсутствовала, и мы решили добавить еще один день экспериментов. Также мы столкнулись с тем, что некоторые дети, вроде бы зная о важности воды в жизни растения, не считали нужным поливать растения после посадок (детям казалось, что достаточно полить один раз). В связи с этим было решено провести ряд экспериментов с водой, который бы показывал детям важность регулярного полива.

6-й день. Все утро дети ждали вестей от Финдуса. Дети наблюдали за огородом, заполняли календарь наблюдений. Они достали гиацинт, который стоял в темноте и сравнили с цветком с подоконника: у цветка, который был без света, побелели листья, осыпались цветки. Обсудив опыт, дети и воспитатели пришли к выводу, что растения не могут расти без света. Также в кружке обсуждалась роль воды в жизни растений. Были проведены опыты. «Круговорот воды в природе»: для этого опыта нужно заготовить кубики льда, потом вместе с детьми растопить их, нагреть, чтобы был пар, налить горячую воду в стакан и накрыть пленкой, на пленке начнут собираться капли воды, затем собранную воду заморозить. Опыт «Испарение воды растениями»: для этого опыта нужно три стакана с водой, в два из них сверху нужно налить масло, в один из стаканов с маслом поставить растение, дети отмечают, как с течением времени изменится уровень воды в стаканах. Опыт «Окрашивание цветка»: белую хризантему поставили в стаканчик с подкрашенной водой, и через некоторое время она поменяла цвет. В этот же день дети получили долгожданное письмо от Финдуса, в котором он сообщил, что не сможет сегодня прийти, потому что Петсон просил помочь с изобретением в столярке. Дети обсуждают, что такое столярка, ищут ответы в книгах о Финдусе, рассматривают иллюстра-

ции, читают книгу «Охота на лис», где есть подробные иллюстрации столярки и описано одно из изобретений Петсона и Финдуса.

Детям очень понравилась столярка Петсона, они с удовольствием разглядывали многочисленные детали, да и в других книгах дети стали искать необычные изобретения Петсона (удочка-лук, прищепка на нос кофейника, елка на Рождество, сигнализация для отпугивания лис и т.д.). Воспитатели предложили сделать свою столярку и что-нибудь изобрести, показывали детям различные инструменты (молоток, отвертки, коловорот, наждачная бумага) и как ими пользоваться. Для этих целей заранее были заготовлены деревянные брусочки, с вбитыми и вкрученными в них различными винтиками, гвоздиками и т.д. Дети вместе с воспитателями учились работать различными инструментами. Далее дети создавали свои изобретения. Для изобретений дети сами подбирали различные материалы из уголка материалов для ручного труда. Например, один ребенок изобрел сигнализацию для тефтели, которую он хотел подарить Финдусу. Работа в столярке также нашла отражение в игре детей. На следующий день во время прогулки дети затеяли игру в мастерскую, в которой создавались разные удивительные изобретения.

7-й день. Приходит взволнованный Финдус, ему не терпится увидеть свое дерево. Дети показывают ему огород и календарь наблюдений. Тефтелька не проросла, наоборот, покрылась плесенью. Финдус понимает, что Петсон такому подарку не обрадуется и просит детей подсказать, что ему вырастить, дети дают ему семена. Финдус также рассказывает, что ему хочется поскорее что-то вырастить, чтобы подарить Петсону, потому что у него очень плохое настроение, он даже на рыбалку идти не хочет. Финдус предлагает детям поиграть с ним в рыбалку. Дети рассматривают книгу «Петсон грустит», рисуют рыбок и разные смешные предметы (чтобы повесить Петсона) и играют в рыбалку. Игра в рыбалку: на рисунки детей прикрепляются скрепки, также нужно сделать удочку из палки, веревки, магнита. Перед началом игры перевернутые рисунки раскладываются на полу, а дети с помощью удочки с магнитом ловят их. Играя в эту игру, дети предложили изменить правила: ловить под счет, если рыбак не успевает поймать рыбу, то передает удочку следующему, в конце игры определяется самый «удачливый» рыбак. После этого дети научили Финдуса играть в свои любимые игры (жмурки и прятки). Финдусу игры очень понравились, он сказал, что будет играть в них вместе с курицами, и ушел сажать свои семена.

РАЗДЕЛ VI

Перед сном воспитатели вместе с детьми прочитали и рассмотрели книгу «Петсон грустит». Вечером развернулась сюжетно-ролевая игра в рыбалку, дети строили лодки из модуля, делали себе удочки, ловили и готовили рыбу, катались на лодках, сваливались за борт, спасали друг друга. Также дети стали активно «примерять» на себя образ Петсона, искать для себя шляпы, обращаться к воспитателям с просьбой сделать очки, как у Петсона. Возможно, такое активное обращение к занятиям Петсона и проживание их в своей жизни в этот и предыдущий день, рассматривание иллюстраций в книгах, чтение историй сделали образ героя более притягательным для детей, что выразилось в образной игре, дети также стали обращаться к Петсону в письмах, просили Финдуса познакомить их с Петсоном.

8-й день. После выходных приходит радостный Финдус, его семена проросли! Финдус очень доволен и решает заодно устроить свой третий день рождения на следующий день! Финдус рассказывает, как они с Петсоном на каждый день рождения пекут именинный пирог (по мотивам книги «Именинный пирог»). Дети рассказывают Финдусу про свои дни рождения, как они их отмечают, показывают ему групповой календарь дней рождения. В этот день дети играли с Финдусом в любимые игры, придумывали новые. Дети придумывали игры про Финдуса, обращаясь к своему опыту, изменяя и дополняя знакомые им игры, по аналогии с ними. Например, дети придумали игру с правилами «Тефтелька»: водящий «Финдус» сажает тефтельку (прячет мячик), задача других игроков – найти и забрать мяч себе, задача водящего – поймать «воришек». Игра с правилами «Мюклы, тише!» (по аналогии «Тише едешь – дальше будешь!»): водящий (Финдус) отворачивается и произносит слова «Мюклы, тише! Финдус слышит! Мяу!», после чего резко поворачивается. Другие игроки, пока водящий не повернулся, стараются как можно быстрее подбежать к нему и осалить, но когда водящий поворачивается – замирают на месте. Если водящий увидел, как кто-то двигается, он говорит, сколько этому игроку сделать шагов назад. Игрок, осаливший водящего, сам становится водой.

Во второй половине дня дети готовятся к празднику, украшают группу, решают, в какие игры будут играть на празднике, делают подарки для Финдуса. Дети рассматривают книги и в них ищут то, что любит Финдус, чтобы сделать ему подарок. Например, портрет Финдуса и Петсона, сделанный из семян, поделки из дерева, изоб-

речения, фигурки мюкл и рыбок, тефтельки. В этот день дети вместе с воспитателями читали книгу «Именинный пирог».

9-й день. Приходит Финдус вместе с Петсоном, чтобы испечь именинный пирог и отпраздновать День Рождения. Финдус решил поиграть с Петсоном и ребятами и спрятал все продукты в разных местах группы, он загадывает загадки (по мотивам книги «Четыре секрета Финдуса»). Например, Финдус говорит: «То, что я взял у курочек, на подоконнике! ... То, что я взял у Петсона в буфете, там, где вы храните свою одежду!» Дети вместе с Петсоном ищут продукты, а потом пекут блины и делают блинный торт. Детям очень понравилось искать продукты и печь блины, некоторые дети захотели записать рецепт, чтобы приготовить такой дома. Также некоторые дети принесли из дома угощения для праздника. Их родители говорили, что дети очень ждали День Рождения Финдуса и специально готовили нарядную одежду, просили родителей испечь любимое печенье.

Во второй половине дня Петсон и Финдус пришли, чтобы отметить день рождения. Дети рассказывали о своих групповых традициях празднования (трон именинника, каравай, комплименты и пожелания), затем играли с Петсоном и Финдусом в игры, которые сами придумали и выбрали накануне, танцевали под музыку, дарили подарки, угощались именинным пирогом. Интересно, что в пожеланиях Петсону и Финдусу дети отразили их характерные особенности, о которых они узнали из книг. Так, например, Петсону желали новых изобретений, чтобы всегда клевала рыба, чтобы у него было хорошее настроение, чтобы он не терял гайки и инструменты. Финдусу желали слушаться Петсона, чтобы Петсон почаще пек ему блины, много тефтелек.

10–12-й дни. В течение этих дней проводилась рефлексия темы. Дети сделали макет домика, двора и огорода Петсона и Финдуса, опираясь на иллюстрации в книгах, также слепили из пластилина фигурки Петсона, Финдуса, куриц, мюкл, Густавсона и др. Сначала макет использовался для режиссерских игр. Также продолжалась режиссерская игра с домиками мюкл. Затем через несколько дней макет был превращен в поле для настольной игры-ходилки: дети приклеили цифры и стрелки, вместе с воспитателями придумали задания (например, попадая на ход 11, нужно было вспомнить рецепт блинов, а попадая на ход 16, назвать три любых инструмента Петсона), в качестве фишек использовались пластилиновые фигурки. Еще в эти дни в своих сюжетно-ролевых играх дети играли в Петсона и Финдуса.

РАЗДЕЛ VI

Также в дни рефлексии дети попросили почитать еще одну книгу про Финдуса, но все книги закончились. Тогда дети предложили самим написать еще одну книгу о Финдусе. Так была создана книга «Изобретения Петсона» (см. рисунки на цветной вклейке). Дети сочинили историю (история сочинялась по кругу, все дети принимали участие в этом), нарисовали иллюстрации, склеили страницы, сделали обложку. Интересно, что в этой книге нашло свое отражение как знакомство с Петсоном и Финдусом, так и более ранний опыт детей (машина времени, путешествие в Подводный мир). Дети с особым интересом читали свою книгу друг другу, а также ребятам из другой группы, которые после этого тоже захотели написать свою книгу.

В качестве итога описанного события были не только решены такие образовательные задачи, как знакомство с особенностями жизни растений, развитие представлений о живой и неживой природе и т.д., но, что очень важно, повысился интерес детей к книгам, в свободное время они стали чаще к ним обращаться, листать и рассматривать, повысилась познавательная активность детей. Дети каждый раз подмечали новые детали в иллюстрациях, обращались с вопросами к взрослым. Помимо этого произошел перенос содержания книг в детскую игру. Дети отыгрывали образ Финдуса и Петсона, делали сами, искали в группе и приносили из дома подходящие атрибуты героев для образной игры, играли в режиссерские и сюжетно-ролевые игры, придумывали разнообразные игры с правилами.

В данной работе мы показали, как могут быть связаны детские книги и игра, как книга своим содержанием, оформлением, иллюстрациями может мотивировать ребенка не только на игровую, но также на другие интересные виды деятельности, тем самым вовлекая ребенка в чтение, повышая его интерес к книгам. Таким образом, детская книга – это огромное поле возможностей для игры и общения детей и взрослых, а игра и интересная деятельность, связанная с книгой – ключик к детскому чтению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И ИГР

1. Нурдквист С. Именинный пирог / С. Нурдквист. М.: Белая ворона, 2015.
2. Нурдквист С. Переполох в огороде / С. Нурдквист. М.: Белая ворона, 2015.

3. Нурдквист С. Петсон грустит / С. Нурдквист. М.: Белая ворона, 2015.
4. Нурдквист С. Рождество в домике Петсона / С. Нурдквист. М.: Белая ворона, 2015.
5. Нурдквист С. Финдус переезжает / С. Нурдквист. М.: Белая ворона, 2015.
6. Нурдквист С. Четыре секрета Финдуса / С. Нурдквист. – М.: Белая ворона, 2015.

А.М. Лобок (Москва)

Онегиниана. Драматургия рождения читателя

АННОТАЦИЯ: В статье описывается опыт формирования азартного читательства у детей начальной школы в рамках экспериментального построения образовательного процесса на вероятностной основе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лично-ориентированное чтение, авторская речь, субъектность, свобода выбора, азарт.

Эта статья была опубликована в соловейчиковской газете «Первое сентября» весной 1996 года. В сущности говоря, это дневниковая зарисовка про мой экспериментальный класс, в котором вся программа обучения была построена на вероятностной основе, т.е. как открытое путешествие по разным культурным мирам, когда траектория движения вырабатывается в ситуации «здесь и теперь», а не как жесткий урочный сценарий. Сегодня, когда с тех времен прошло уже более 20 лет, читаешь эти тексты с особым интересом. Особенно когда знаешь судьбы своих учеников – судьбы яркие и нестандартные. Когда уже отпали вопросы про «поступят ли они в институт?» и «примет ли их социум?». Поступили. Принял. И правда заключается в том, что я горжусь своей причастностью к этим судьбам. Но об этом не здесь. Об этом в другом месте.

С «Онегиным» на дружеской ноге...

Примерно к середине третьего класса всех моих детей сразила одна и та же болезнь. Возможно, для кого-то это прозвучит высо-

копарно и ходульно, но никак не могу отделаться от этого слова: все дети 3 «Г» класса поголовно заболели – заболели странной и непривычной для этого возраста болезнью по имени «Евгений Онегин». На фоне постоянно звучащих разговоров о том, что нынешние дети не любят читать, а уж если и читают, то никак не классику, а уж если и классику, то никак не «романы в стихах», а уж если и романы в стихах, то исключительно под нажимом, а уж если и по желанию, то разве что избранные вундеркинды, – так вот, на фоне всех этих разговоров та воздушная легкость, с которой «Евгений Онегин» вошел в наш 3 «Г» класс и поселился в нем – по-видимому, уже навсегда, – кажется немыслимым чудом; и я сам, честно говоря, до сих пор никак не могу прийти в себя от того, как легко и органично это произошло. Дело ведь не просто в том, что все без исключения дети вдруг начали страстно читать это непрограммное для своего возраста произведение. Возможно, самое неожиданное состояло в том, что, стоило нам начать читать «Онегина», как он... вдруг полез из моих третьеклассников как тесто из перегревшейся кастрюли в виде постоянно выплескивающихся строчек-цитат, ставших отныне привычным обрамлением всего повседневного существования класса как на уроках, так и на переменах. Выглядит это примерно так. Стоит мне во время какого-нибудь урока заикнуться о латинском корне некоего слова, как тут же дружный детский хор начинает истошно вопить: «Латынь из моды вышла ныне!...» Я упоминаю в какой-то связи театр, а мне: «Театр уж полон, рожи блещут...» (они вообще обожают хулигански и, я бы сказал, конгениально пушкинскому хулиганству редактировать своего литературного визави и страшно собой довольны по этому поводу). Я начинаю что-то гнусавить про мужской и женский род в русском языке, а мне в ответ: «и пилки тридцати родов, и для ногтей, и для зубов...». И уж совсем неожиданное: на перемене какой-нибудь Олег Спивак спотыкается, летит кубарем на пол, и тут же комментирует: «Летит как пух из уст Эола...» В шоке родители и их знакомые: ведь аналогичные истории постоянно происходят дома, когда сложнейшие, казалось бы, строчки Пушкина, а то и целые строфы «вылетают» из детских уст на каждом шагу. Например, за обедом кто-то сообщает маме театраллизованно-мрачным голосом, вводя ее в легкий транс: «пред ним roast-beaf окровавленный...» – и далее по тексту, до конца строфы. А кто-то, созерцая очередное телевизионное шоу, комментирует: «...нет, не найти в России целой две пары стройных женских ног...» – со всеми последующими подробностями. Совсем забавное, и

РАЗДЕЛ VI

одновременно в чем-то мистическое, – это когда мои третьеклашки начинают читать «Онегина» наизусть, строфа за строфой в какой-нибудь совершенно неподходящий момент. Например, собираясь на прогулку и натягивая теплые штаны, Ксюша делает зачин: «Не мысля гордый свет забавить...», и тут же ее подхватывает хор голосов, и тогда уже нет никакого удержу: дети читают текст строфа за строфой и, даже выходя на улицу, продолжают это странное занятие, пугая ошеломленных прохожих.

...Любой, кому знакомо, с какой натугой и под каким нажимом дети этого возраста обычно учат стихи, недоуменно пожмет плечами по поводу сказанного: «Кашпировщина какая-то...»

Да нет, слава Богу, никакого зомбирования здесь нет и близко. Просто дает плоды та концепция образования, которая создается в нашем классе. И в тех десятках онегинских строф, которые с такой легкостью срываются с уст этих третьеклашек, нет оттенка натужной заученности или какой-то выморочности. Есть нечто прямо противоположное: яркий и глубоко индивидуальный диалог, который непрерывно ведут мои дети с «Онегиным», делая его своеобразным соучастником собственной жизни. И, честно говоря, только сейчас я понял всю глубину и точность знаменитой метафоры «энциклопедия жизни» применительно к пушкинскому тексту: воистину он бесконечно рифмуется с самыми разнообразными сторонами того, что мы называем нашей повседневной жизнью.

Путь к «Онегину»

Но как же произошло это чудо явления «Онегина» в нашем классе?

Напомню: на протяжении первого-второго класса у наших детей вообще не было какой бы то ни было практики чтения вслух. В них настойчиво формировалась позиция авторства, но озвучивание детских текстов производилось исключительно педагогом. При том никаких литературных текстов, в том числе поэтических – за исключением тех, что рождались в классе, – у нас вообще не звучало. При этом у детей всячески стимулировалось домашнее чтение «про себя» – но любой произвольной литературы. Дети строили постраничные графики своего чтения: кто-то читал по три десятка страниц в день, а для кого-то прочитать одну страницу было сродни подвигу. Но главное – мы никогда не обсуждали в классе прочитанное, но строго придерживались правила «ни дня без строчки». При этом

какие именно строчки выберут дети, оставалось полностью на их совести.

«А контроль за усвоением прочитанного?» – возмущались коллеги. «Да и откуда вы знаете, что они и вправду читают, а не голову вам морочат? Это ж любой дурак отметит на графике десятки прочитанных страниц, тогда как на самом деле не прочитает ни одной!» Ну что тут возразишь? Знаю одно: страсть к чтению никогда не возникнет в условиях несвободы. Всякий раз, когда движимые благими намерениями и искренними побуждениями мы начинаем контролировать процесс только-только зарождающегося чтения своими вопросами «на усвоение» прочитанного текста или просто заставляем ребенка читать не для себя, а для нас, мы неизбежно формируем у ребенка страх, неуверенность, и, в конечном счете, неприятие самого процесса чтения. И наши рассуждения, что, мол, «стерпится-слюбится», есть не что иное, как самообман. Ребенок-читатель состоится только в том случае, если его чтение с самого начала будет чтением в кайф, чтением для себя, а это может состояться только в форме чтения про себя, но никак не в форме чтения для класса или для педагога и родителей.

Итак, только к концу второго класса я впервые предложил классу такую форму работы, как чтение вслух. При этом читать они должны были отнюдь не адаптированные детские тексты, а весьма и весьма непростые (как для чтения, так и для восприятия) тексты различных (притом далеко не самых известных) поэтов XIX века. Причем, что опять же важно, дети читали не какой-то один текст на всех – текст, отобранный и предложенный им всеведущим и мудрым учителем, – а сами копались в большой стопке предложенных педагогом поэтических книг и выбирали из них (таково было задание) те строчки, которые по тем или иным причинам казались им интересными. Задача заключалась в том, чтобы выбрать, а потом переписать себе в тетрадь и прочесть вслух именно отдельные строчки, никак не обосновывая свой выбор. Выбрать строчки, что называется, как бог на душу положит... И мне было крайне любопытно: что же они сумеют – и сумеют ли? – разыскать в этом наборе разношерстных авторов?

И вот, процесс начался. Дети перебирали книги, заглядывая то в одну, то в другую, пролистывая страницы и пытаясь выцепить взглядом что-то, им одним ведомое. И вот уже то один, то другой бежит к своей тетрадке, чтобы записать увиденное. А спустя какое-то время начался процесс озвучивания записанного. И, надобно

РАЗДЕЛ VI

сказать, зрелище это было весьма странное, когда не имевший навыка вслухового чтения восьмилетний ребенок пытался осилить какой-нибудь изощренный фрагмент из Надсона типа: «Я вчера еще рад был отречься от счастья... Я презреньем клеймил этих сытых людей...» Почему именно эти строчки попали на глаза, почему именно эти строчки захотелось записать и потом озвучить – ну кто ж его знает? В этом и состоит тайна настоящего чтения: человек читает вовсе не то, что он наперед знает и что ему понятно, а что создает в нем ощущение притягательной загадки. Ведь это и есть главное в книге: чтобы она создавала ощущение тайны, в которую хочется проникнуть. Чтобы она не была разжевана и разложена по полочкам, как это упорно делают наши школьные учебники по литературе.

Итак, каждый ребенок выбирал и переписывал себе в тетрадь некий кусок найденного им стихотворного текста и сам нес за свой выбор всю полноту ответственности – ответственности последующего чтения вслух. А ответственность заключалась в том, что он должен был сам продраться сквозь непривычные обороты, непривычные слова и непривычный ритм и сам догадаться, как должно быть прочитано то или иное незнакомое слово, и где должны быть расставлены ударения. И вот тут уже начиналось время нещадной критики со стороны педагога – благо, уверенность в себе у каждого ребенка к концу второго класса была безусловно сформирована, поскольку это была по сути ключевая задача, решением которой мы занимались на протяжении всего первого класса.

Работа по озвучиванию выписанных строчек затянулась на несколько часов. Учитель останавливал ребенка, заставлял его менять модуляции голоса, искать нужные ударения в непривычных и незнакомых словах, улавливать ритм амфибрахия или ямба, анапеста или хорей, и у кого-то на работу с одной строчкой уходило по 10–15 попыток; но в конце концов все выходило из этих схваток победителями.

Хочу подчеркнуть: в качестве материала для этой работы совершенно сознательно предлагались поэты так называемого «второго ряда» – те, на которых обычно не обращает внимания школьная программа. И совершенно сознательно был совершен отказ от специального подбора текстов, адаптированных для детского восприятия. Ведь когда вхождение детей в мир поэзии начинается с как бы «понятных» стихов – о природе и т.п., – дети видят в стихах не стихи, не чудо, а всего лишь знакомую тему: «стихи об осени», например.

А когда знакомство с поэзией начинается с «вершинных» произведений мировой поэтической культуры, дети оказываются лишены точек отсчета для осознания самой этой вершинности. Наш путь состоял в другом, и, возможно, именно в специфике этого пути – ключ к пониманию того, почему появившийся через полгода на нашем горизонте «Онегин» был воспринят «на ура». Почувствовать чудесную легкость Пушкина (да и вообще того, что мы называем классикой) гораздо проще, когда есть фон, который совсем не так легок...

Другим важным фактором было то, что дети искали и находили интересные им строчки САМИ, т.е. реализовывали право свободного выбора (хотя и в границах, очерченных педагогом), и это позволяло им чувствовать себя неизмеримо более свободно, раскрепощенно и взросло по отношению к читаемому тексту, нежели это бывает обычно у детей данного возраста. Каждый ребенок оказывался в положении первооткрывателя: он читал строчки, заведомо не знакомые всем остальным детям в классе, а, значит, он не просто читал, а выполнял некую культурную миссию – миссию первопроходца. И в этом была своя интрига: никто (включая учителя) не мог даже предположить, что же в конечном счете окажется выбрано тем или иным учеником. И это создавало дополнительный азарт, дополнительную интригу, дополнительную тайну и пленительную неопределенность. То самое, что начисто устраняется при обычном, «программном» знакомстве с литературой. Там все всегда и наперед знают, что требуется читать, и оттого там на самом деле нет и не может быть реальной первопроходческой субъектности, особенно когда речь идет о начальной школе. Там каждый ребенок читает вслух то, что другим детям и так хорошо известно, что они и так могут прочитать, а потому, по большому счету, его чтение обесмысленно и имеет чисто учебный, а не культурный характер.

К началу 3-го класса круг читаемых поэтов был расширен за счет поэзии XX века. Учитель выкладывал перед детьми многочисленные стопки старых журналов за 1970–80-е годы (их залежи можно без труда обнаружить в любой школьной библиотеке – «Новый мир», «Иностранка», «Юность» и т.д.) и, опять же, предлагал вольный поиск любых стихов. И вновь ситуация свободного поиска оказалась чрезвычайно продуктивной: надо видеть, какой азарт появляется в глазах у ребенка, которому предлагается самому выбрать, выписать, а затем прочитать фрагмент какого-нибудь стихотворения, о котором никому и ничего заранее не известно! И снова происходили невероятно увлекательные путешествия по сти-

РАЗДЕЛ VI

хам, в которых траекторию путешествия прокладывал ребенок, а не педагог.

И, наконец, только в середине третьего класса детям был предложен общий текст для чтения. Этим-то текстом и оказался «Евгений Онегин». И эффект его появления в классе я могу сравнить только с эффектом разорвавшейся бомбы.

Диалог с «Онегиным»

Вначале мы даже предположить не могли, что дети примут «Онегина» столь безоговорочно и естественно. Просто учитель положил на каждую парту по одному экземпляру книги и, не делая ровным счетом никаких предисловий и никаких исторических экскурсов, предложил начать читать. По строчке с человека. Как только очередная строфа из четырнадцати строк оказывалась прочитана, педагог читал эту строфу сам, а на следующий день – кто-нибудь из детей. При этом всякий раз, когда появлялось очередное незнакомое слово, учитель не предлагал никаких разъяснений: у нас на каждой парте обязательно лежат ожеговский «Толковый словарь» и «Современный словарь иностранных слов», чтобы дети сами копались в словарях и выискивали слова, которые им незнакомы. И лишь после того, как то или иное слово бывает найдено, дети (или учитель) делали какие-то собственные дополнения к словарной статье.

...Так и пошло: строка за строкой, строфа за строфой. И за каких-то два месяца осилили всю первую главу (попутно освоив римскую пагинацию строк). И все два месяца уроки по «Онегину» проходили под аккомпанемент детских восторгов. Всякий раз, когда учитель произносил ставшую сакраментальной фразу «А теперь откройте “Онегина”!» – это вызывало дружно детское «Ура!»

Любопытно, что к тому времени, когда мы еще только-только подбирались к середине первой главы, многие дети оказались настолько раздражены пушкинским текстом, что не удержались и дочитали «Онегина» до конца – то один, то другой сообщал мне это под величайшим секретом. Однако это ни в малой степени не уменьшало интерес к тому медленному чтению по строчкам, которое продолжалось в классе и которое каждую строку превращало в маленькое событие.

Первое, что обнаружили дети (и педагог вместе с ними), – это то, что читать «Онегина» крайне весело. Не проявляя ни капли угрюмого

хрестоматийного «почтения к классику», дети с великим энтузиазмом включились в изящную пушкинскую игру и стали ее полноправными соучастниками. Они подхватывали каждую строчку на лету и поддразнивали эту очередную строчку своими детскими переделками; при этом все их лингвистические проделки не только сходили им с рук, но и всячески поощрялись педагогом. Скажем, явление Онегина в роли молодого повесы тут же встречалось хитрым вопросом: «он что, собирался повеситься?», а то, что он скакал «на тройке почтовых» – радостно-возбужденным: «он, наверное, был троечником!» И такая же участь ждала практически каждую строчку.

Впрочем, ироническое передразнивание классических строк вовсе не означало несерьезного отношения к тексту – разве стал бы в этом случае он выучиваться наизусть? Ведь такое задание, как задание выучить наизусть, вообще отсутствует в пространстве нашего класса. Ни разу за все три года нашего существования детям не было предложено выучить что-либо наизусть... Однако уже на третьем занятии по «Онегину» мы с удивлением обнаружили, что первые его строфы как-то сами собой «выучились» наизусть всеми без исключения детьми. Без всякого нажима со стороны учителя, без всяких «домашних заданий» и без всякого «контроля». Строфа за строфой читаемый Онегин запоминался наизусть детьми, у которых до сих пор вообще отсутствовала практика выучивания стихов. И эта удивительная ненатужность запоминания поражала.

А потом «Онегин» стал странным образом появляться в собственных детских текстах. Притом отнюдь не прямыми заимствованиями, а гораздо глубже и тоньше, на уровне внутреннего диалога. Это было крайне любопытно, когда дети сами сообщали: мол, а это я взял из «Онегина», – однако никаких прямых заимствований там не было и близко. Скорее, в детских строчках появлялся дух «Онегина», и это было по-настоящему здорово. Так, на 8 Марта мальчикам нашего класса было предложено написать стихи к некоей таинственной девочке N*** – девочке из класса, имя которой зашифровано. Дети сочинили восхитительные тексты, притом все до единого уверяли меня в том, что без «Онегина» там не обошлось.

Что ж, им виднее.

Вот, к примеру, что написал восьмилетний Алеша Мелехин:

«N*** гуляла в саду и танцевала. // И гремел вальс. // И его музыка была так прелестна и красива, // и она так приманивала N***, // и эта музыка была так божественна, // что N*** потихоньку влюблялась в нее».

РАЗДЕЛ VI

Спрашиваю у Алеши: «А почему ты считаешь, что это по мотивам «Онегина»?» Алеша хитро на меня смотрит: «Ну как же – а «в Летний сад гулять водил»?!».

А вот Владик Кулясов: «Она морозна и прекрасна. // И у нее глаза, как утренний туман. // И в туманных глазах отражается роза, // которая светится звездой. // И она едет на звездных конях, // и веки у нее, как круглая луна. // И у нее руки, похожие на крылья. // И она летает в солнечных лучах, // и брови у нее похожи на лучи солнца».

Я бы предположил, скорее, что это написано по мотивам ветхозаветной «Песни песней», однако самое любопытное, что как раз «Песнь песней» Владик – совершенно точно! – не читал. И, полагаю, никто не догадается, какая строчка из «Онегина» стала для Владика пусковой, имея в виду, что до «морозных» глав мы с детьми еще не добрались. Но Владик раскрыл секрет. И, представьте себе, этой пусковой строчкой стала строчка «морозной пылью серебрится его бобровый воротник»!

Но совершенно потряс меня Игорь Нестеров: такая пронзительность, такая личностная открытость прозвучала в строчках этого записного классного хулигана и бездельника. «Ты мне очень нравишься. // Ты мне светишь в темноте. // Твои пламенные взоры листают мое прошлое. // Ты мне так нравишься, // что я не могу оторвать от тебя свой взгляд. // Я желаю тебе всего самого лучшего, что есть на свете. // Чтобы ты исправилась – ведь ты злишься на меня. // Пока!»

...А за две недели до 8 Марта, 23 Февраля, у нас в классе произошло еще одно связанное с Пушкиным событие. Помню, настроение было совершенно не праздничное: в Чечне снова бомбили, а дети поздравляли меня с праздником. «С каким праздником? – мучительно пытался сообразить я. – Почему день войны, почему день Вооруженных сил до сих пор символизирует в нашем обществе мужское достоинство, а я должен с улыбкой принимать в этот день поздравления от женщин? Почему праздник женщин – это просто праздник женщин, а праздник мужчин – это праздник силы, которая вооружена?»

Моя ответная речь была краткой и грустной. «Больше всего на свете я мечтаю о том, – сказал я, – что нам удастся дожить до того времени, когда сегодняшнего праздника не будет». «Значит, у мужчин не будет своего праздника?» – спросила, кажется, Ира. «Почему не будет? Просто если уж выбирать, какой день больше всего подходит на роль мужского дня, то я бы выбрал, к примеру, шестое

июня». «Почему?!» «Это день рождения Пушкина». И мгновенная бурная реакция всех: «Ура!!! Да здравствует шестое июня! Давайте хотя бы у нас в классе поздравлять мальчиков с их днем не 23 февраля, а шестого июня!»

А что, может, и вправду доживем до того дня, когда мужчина в нашей стране будет в первую очередь ассоциироваться не с гранатометом РПГ-7, а с томиком Пушкина? И когда не 23 февраля, а 6 июня станет всероссийским мужским днем?

(март, 1996)

И.В. Гришина (Москва)

Проектная деятельность на основе текста художественного произведения как способ мотивации читательской деятельности (проекты учащихся на основе повести Е. Ельчина «Сталинский нос»)

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается проблема формирования мотивации чтения в подростковой среде. Обобщается практический опыт работы над групповыми проектами учащихся, связанными с литературным произведением.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивация чтения, проектная деятельность, комментарий, буктрейлер

В последние десятилетия мы, взрослые, уже привычно жалуемся на то, что современная молодежь все меньше читает, мало интересуется культурой. Мы привычно обвиняем в таком положении дел масскульт, интернет, сетуем на облегченный подход молодежи к жизни, на развитие и мотивацию только потребительского отношения к жизни и людям.

Проведенные в последнее время социологические исследования в области чтения школьников ясно показывают изменение читательских приоритетов подростков, ухудшение качества чтения по таким параметрам, как «наличие интереса к чтению, количество затраченного на чтение времени, наличие в репертуаре чтения лите-

ратуры разных видов и жанров, способность к чтению больших по объему текстов и др.» [10, с. 192].

Во многом эти процессы в подростковой среде связаны с тем, как меняется образ жизни взрослых за последнее время: все меньшее количество взрослых обращается к книге как к источнику не только информации, но и эстетического удовольствия, эмоциональной поддержки и т.д. Социологи не случайно подчеркивают прямую связь между качеством чтения родителей и чтением детей: «58% семей подростков либо не имеют книг, либо имеют очень небольшую домашнюю библиотеку» [9, с. 63]; «только 11% опрошенных родителей прочитали за последние три месяца свыше 7 книг, имеют дома свыше 500 книг – 12%» [2].

В сегодняшнем мире чтение теряет способность влиять на развитие растущего человека, потому что оказывается связанным в восприятии подростка только с учебным процессом, при этом книга «утрачивает важнейшие функции: художественно-эстетическую, нравственно-философскую, мировоззренческую, и начинает восприниматься как обезличенный источник информации» [10, с. 192].

Подобное положение дел с детским и подростковым чтением не может не вызывать тревогу: падение интереса к книге приводит к тому, что падает культура чтения, не формируются необходимые для интеллектуального развития учебные навыки, деформируются процессы нравственного и эстетического воспитания [4].

Задача, стоящая сегодня перед школой, – создать в жизни подростка как можно больше возможностей обращения к книге, к чтению, сформировать читательские компетенции у учащихся, прежде всего развить навыки «эффективным образом выбирать, организовывать, анализировать, использовать имеющиеся в ее рамках источники, относящиеся к сложившимся стилям, жанрам, формам, релевантные решению различных классов задач, с использованием как традиционных, так и новых технологий работы с текстами» [7, с. 30–31].

При выборе методов работы над формированием навыков чтения нужно учитывать, что среди читающих подростков предпочтение все так же, как и прежде, отдается литературе, «способной удивить школьника» [5, с. 121]. Кроме этого, социологи говорят о следующей остро стоящей проблеме: «Учащиеся выражают скепсис по поводу готовности и способности (т.е. компетентности) учителей и родителей обсуждать с ними их круг чтения» [1, с. 132]. Значит, нужно предусмотреть в деятельности с подростками создание возможностей обсуждения прочитанного.

РАЗДЕЛ VI

М.Н. Недвецкая выделяет следующие педагогические условия для активизации читательской деятельности подростков:

- 1) реализация деятельностного и личностно-ориентированного подходов;
- 2) создание единого читательского пространства во взаимодействии школы, библиотеки и семьи;
- 3) формирование рефлексивной позиции школьников на основе психологических особенностей их читательского восприятия, читательского интереса [4].

В нашем опыте работы с подростками достаточно эффективной оказалась проектная деятельность на основе художественного текста. Учитывались при этом интересы самих подростков в выборе художественного произведения, была проведена большая работа по обсуждению текста, чтобы произошел обмен мнениями, а также для того чтобы выявить степень понимания текста. На начальных этапах деятельности созревали дальнейшие замыслы и представления о результатах группового проекта.

Началом трехлетней работы над проектами, связанными с художественным текстом, было участие читательской группы 7-го класса во Всероссийском проекте «Книга года 2013: выбирают дети», организатором которого в России является Автономная некоммерческая организация «Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ» – деятельность в рамках этого проекта дала явное повышение интереса к чтению художественной литературы. Прежде всего подростков привлекает самостоятельность каждого участника в оценке прочитанной книги, причем специально оговаривается условие, что на эту оценку не смогут повлиять взрослые – каждый читающий подросток дает экспертную оценку прочитанных им книг сам, без обсуждения, и руководствуется в этой деятельности определенным набором критериев для оценки книги, а не просто текста. Список критериев создается в самом начале работы проекта на основе поданных читательскими группами-участницами предложений. В 2013 году, например, среди критериев были такие, которые давали возможность оценить содержание текста («В книге есть глубокая новая идея, которая стала открытием для тебя?», «Ты согласен со взглядами автора на жизнь?»), высказать свое эмоциональное отношение к книге («Какой образ в книге больше всего тебе понравился?»), ряд критериев был связан с оформлением книги («Обложка книги тебе по-

нравилась?»), «Объем текста на странице в этой книге устраивает тебя?»). Подобная система экспертной оценки книги вызвала у ребят ощущение серьезности дела, которым они занимаются, а значит – «взрослости» их самих. Уже на старте проекта участники знали, что выбранные в конкурсе книги получают дальнейшую рекомендацию издательствам для публикации.

В 2013 году в конкурсе «Книга года: выбирают дети» верхнюю строчку в шорт-листе литературы для подростков заняла повесть Е. Ельчина «Сталинский нос». Высокая оценка, данная этому тексту подростками, говорит о его значимости с точки зрения содержания, качества самой литературы для юного читателя, хотя книга вызвала у взрослых неоднозначный отклик. Подростков в этой повести прежде всего привлекли нравственные проблемы, связанные со взаимоотношениями среди одноклассников, с оценками, которые даются ученикам в школе, с отношениями между детьми и родителями и т.д. При обсуждении прочитанного возникало множество вопросов, связанных с историческим периодом, описанным в книге, – это 1930-е годы. Стало понятно, что читательской группе не хватает знаний об этом времени – они мало знают и об истории страны, многого не понимают в бытовых условиях жизни обычного советского человека. Так сформировался замысел проекта «Комментарии к повести “Сталинский нос”».

Повышение мотивации к чтению возможно при учете читательских интересов подростков. Возникновение ситуации «не понимаю художественный текст, потому что не хватает знаний» – благоприятная почва организации познавательной деятельности учащихся. Работа над комментарием к произведению дает возможность обратиться к традиции комментирования художественных текстов в русской культуре. Комментирование литературного произведения предполагает разные направления работы: текстуальный комментарий (исторический, историко-литературный, искусствоведческий, бытовой); концепционный комментарий (интерпретации текста). Конечно, в наших условиях работы выбирался путь исторического и культурологического комментария, так как не хватало самых элементарных знаний об условиях жизни страны и человека в 1930-е годы.

Работа над созданием комментария к художественному тексту позволила увидеть возможности этой деятельности с точки зрения личностного роста подростков: так, комментирование текста расширяет кругозор учащихся, развивает навыки поиска и обработки

РАЗДЕЛ VI

информации, формирует оформительские навыки (так как материал оформляется в виде мини-сайта).

Для выполнения работы были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить литературу, посвященную принципам комментирования литературных произведений (в итоге – раздел «Комментарии»);
- 2) собрать исторический комментарий к тексту повести, используя исторические источники, посвященные 30-м годам XX века в СССР (разделы комментария «Сталин», «Репрессии»);
- 3) собрать материал, посвященный автору и его творчеству, используя интернет-источники (раздел комментария «Автор»);
- 4) изучить материал, связанный с пионерским движением и пионерскими песнями (разделы комментария «Пионеры», «Песня “Эх, хорошо в стране советской жить”»);
- 6) собрать материал об особенностях жизни в советское время (раздел комментария «Коммуналка»);
- 7) определить особенности авторских иллюстраций к повести (раздел комментария «Иллюстрации»);
- 8) сформулировать собственное представление о проблематике повести, особенностях героев.

Работа над данным проектом была важна в нескольких аспектах.

Во-первых, у участников проекта развивались навыки читательской грамотности – оформление впечатления от текста, выбор материала, требующего комментария, сбор информации из разных источников, сжатие информации, оформление для представления – все это необходимые общеучебные навыки работы с текстом, с информацией.

Во-вторых, в процессе работы происходит насыщение фоновых знаний учащихся, так как для понимания проблем повести «Сталинский нос» необходимо знание о жизни в Советском Союзе в период 1930-х годов XX века; это касается как истории государства, так и бытовой стороны жизни людей.

В-третьих, при анализе и оценке содержания повести Е. Ельчина в сознании подростков обостренно встают нравственные общечеловеческие проблемы, осмысление которых необходимо для их личностного роста.

Работа над созданием комментариев вызвала интерес и к иллюстративному оформлению книги – этапом работы было определе-

ние значимости авторских иллюстраций к тексту (цель – определить, какую функцию выполняют иллюстрации к тексту).

В процессе работы над этим проектом важными были ситуации обсуждения текста – и самими подростками при работе в группах по сбору информации, и в семьях, так как ребята сделали источниками информации, прежде всего, своих родных – на этой основе возникли новые темы разговоров и с родителями, и с бабушками и дедушками.

В результате работы составлен вариант комментария к тексту повести Е. Ельчина «Сталинский нос», который сможет привлечь внимание к интересному произведению художественной литературы, поможет читателям-подросткам глубже понять литературное произведение, посвященное одному из самых трагичных периодов истории нашей страны. Работа представлена в виде мини-сайта.

Новизна и актуальность данной работы связана с тем, что повесть «Сталинский нос» является, по сути, первым литературным произведением о сталинских репрессиях, обращенным к подростковой аудитории, которой не хватает исторических знаний о жизни страны в XX веке.

После завершения этого проекта вопросов, связанных с исторической обстановкой, изображенной Е. Ельчиным, стало меньше, и внимание читателей вновь было обращено к проблемам, поставленным автором.

Повесть «Сталинский нос» ставит перед читателем одну из самых серьезных в жизни человека проблем – необходимость нравственного выбора, связанного с основными ценностями в человеческой жизни. Перед героем стоит вопрос: «Стать пионером и отказаться от отца – врага народа или отказаться от мечты о пионерском будущем и быть сыном своего отца?» Острота нравственной проблемы делает чтение книги чрезвычайно интересным и напряженным.

Эмоциональное восприятие художественного текста вызывает не только стремление в нем разобраться, но и желание поделиться своими впечатлениями. Так создается основа для работы над буктрейлером, посвященным заинтересовавшему произведению.

Цель следующей проектной работы – создать буктрейлер по повести Е. Ельчина «Сталинский нос». Буктрейлер представляет собой короткий видеоролик по мотивам художественного произведения, основной его задачей является привлечение внимания к данной книге – нужно не просто рассказать о ней, но и заинтересовать будущего читателя.

РАЗДЕЛ VI

Для выполнения проекта оказалось важным оформить свои впечатления о повести Ельчина – поэтому был написан отзыв о книге. Вот какой текст получился у восьмиклассницы:

Книга Ельчина произвела очень яркое впечатление прежде всего потому, что невозможно не откликнуться на горе, постигшее главного героя.

Но многое в том, что произошло с героем, а также его поступки часто вызывали недоумение – от невозможности найти им в нашем опыте объяснение.

Уже бытовые условия, в которых живет Саша Зайчик, представляются достаточно экзотичными.

Он живет в коммуналке со своим отцом, «настоящим коммунистом и героем, разоблачающим шпионов», и сорока восемью «честными и добропорядочными» гражданами.

Особо удивительными кажутся отношения между людьми. Отцу Саши Зайчика завидовала семья, живущая через стенку, из-за того что он имел достаточно хорошую работу и большую комнату. Именно сосед и написал донос, по которому арестовали отца главного героя, а бедный мальчишка остался без дома, потому что довольные Щипачевы быстро заняли их комнату.

Для современного человека такая ситуация кажется дикостью, но в советские 1930-е годы подобное случалось не раз.

Достаточно страшным оказывается и реакция близких и родных на арест: родственники должны были отказаться от родного им человека, признанного «врагом народа», чтобы спасти свою жизнь и семью. Так сделала тетя Саши Зайчика, не пустив племянника к себе после ареста его отца. Этот страх связан с периодом репрессий в Советском Союзе – время действия повести 1930-е годы.

Дети врагов народа в школе попадали в ситуацию травли, в которой участвовали как сверстники, так и взрослые. Если родители какого-то ученика были арестованы, этого было достаточно, чтобы считать и одноклассника врагом всех. На общей классной фотографии его лицо закрашивали чернилами или вообще вырезали, как будто этого человека не существовало. Например, одноклассник Саши – Борька Финкельштейн, его родители сидели в тюрьме на Лубянке. Его никто словно не видел, или в него бросали куски льда, даже очки ему разбили.

Еще удивляет способ выявления виноватого в классе Зайчика. Когда стало известно о том, что кто-то отбил нос от бюста Сталина, и учительница решила устроить голосование, по сути они при по-

мощи голосования назначают виновного. При этом виновным окажется тот, кто уже помечен характеристикой «СЫН ВРАГА НАРОДА».

«В капиталистических странах учительница сама бы решала, что с ним делать – разрешить остаться в классе или отправить к директору. Но у нас, ребята, советская школа, самая передовая в мире. Давайте все вместе примем решение. Голосованием. Кто за то, чтобы послать Финкельштейна к директору, поднимите руки», – так она объяснила свой поступок.

Главный герой в течение двух дней нравственно взрослеет. После ареста отца Саша начинает задумываться над тем, с чем сталкивался ежедневно: над тем, как и зачем голосуют на собраниях, над отношением между людьми, окружающими его; меняется и его отношение к Сталину, ранее служившему для него идеалом.

Когда его отца признали «врагом народа», он оказался на «обратной стороне», стал видеть окружающих с другой стороны, как родственник «врага народа». Саша не понимал, в чем виноват его отец. Мальчик начинает сам себе задавать вопросы: зачем отказываться от члена семьи? А когда Саша узнает о том, что к гибели матери причастен отец, картина мира для него меняется. Тогда он понимает: ему уже не хочется быть пионером, что было заветной мечтой его детства:

«Барабанщик бьет и бьет, а я не иду. Все в актовом зале смотрят на двери, удивляются: где же знаменосец? Представляю их лица: ребята, учителя, Матвейч, тетя Марфуша, директор Сергей Иванович и почетный гость — старший лейтенант госбезопасности. Вместо папы. А папа сидит в тюрьме. Папа, который вчера сказал: “Завтра важный день”. Он был прав. День оказался страшно важным. Всю мою жизнь изменил.

Глянул я на знамя, отвернулся и бегом к лестнице, вниз по ступенькам и вон из школы. Не буду пионером».

Он совершает достаточно тяжелый выбор: отказываться от отца или не делать этого – это момент с говорящим Носом в кабинете биологии.

« – Что является твоей прямой обязанностью как представителя коммунистической молодежи? – спрашивает нос товарища Сталина, но ответа не ждет. – Отречься от отца, врага народа, и вступить в пионеры, чтобы шагать с нами в ногу к коммунизму. Не такое сложное дело. Повторяй за мной».

Но Саша отказывается от этого предложения. Перед нами уже совсем другой Саша Зайчик.

РАЗДЕЛ VI

Книга заставляет думать и над поступками героя, и над условиями, в которых живет герой, и над тем, как деформированы отношения между людьми в ситуации сталинских репрессий».

На основе осмысления текста повести становится возможным проблемный подход к созданию буктрейлера, служащего не только своеобразной рекламой книги, но и отражением остроты ставящихся в ней вопросов (иллюстрации см. в цветной вклейке).

Подобная работа требует определенных технических навыков и ведет к решению следующих задач:

- 1) отбор текстового материала для визуального ряда с целью создать яркое впечатление от книги в связи с остротой проблемы, поднятой в тексте;
- 2) подбор иллюстративного материала; для оформления ролика были использованы рисунки Е. Ельчина;
- 3) поиск материала для звукового оформления буктрейлера.

Буктрейлер может быть использован на уроках литературы и в различных воспитательных мероприятиях, пропагандирующих книги и чтение.

Работа над проектами, связанными с повестью Е. Ельчина, позволила сформировать читательские компетенции учащихся – способность производить анализ, синтез получаемой информации, давать оценку собственного понимания текста [8, с. 144].

Кроме этого, в проектной деятельности созданы возможности для ускоренной социализации подростков «через познание нравственных идей, духовного смысла книги» [3].

Примечание. С комментариями, сделанными учащимися можно познакомиться на сайте: http://grishinaiv.nichost.ru/stalin_nos/, с буктрейлером – на сайте: http://www.youtube.com/watch?v=_XK-bXef9v7A

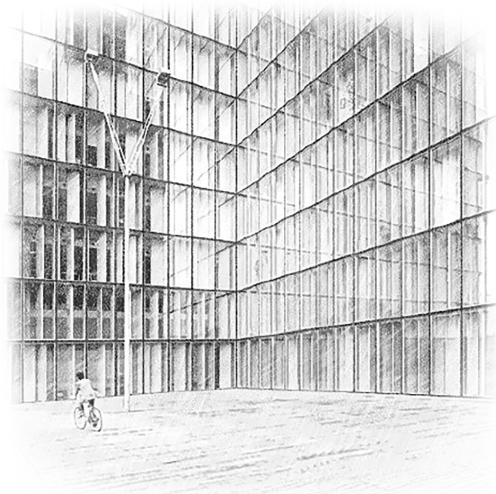
ЛИТЕРАТУРА

1. Брякотнина Е.Б., Полева Е.А. Изучение круга чтения подростков как педагогическая проблема [Текст] / Е.Б. Брякотнина, Е.А. Полева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. №2. 2016.
2. Веденяпина М.А., Стельмах В.Д. Чтение подростка. По материалам всероссийского социологического исследования

- [Электронный ресурс] / М.А.Веденяпина, В.Д. Стельмах. URL: <http://lib.1september.ru/article.php?ID=200702303> (дата обращения 20.01.2017).
3. Гращенкова Е.Л. Как хорошо любить читать! Чтение с увлечением, или Как пристрастить детей к чтению [Электронный ресурс]. Сетевое издание Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ». URL: <http://www.tochkapsy.ru/1977> (дата обращения 20.01.2017).
 4. Гройсман А.Г. О проблемах детского чтения [Электронный ресурс] / А.Г. Гройсман. URL: <http://www.detlit.ta-vkm.ru/problems/groysman-o-problemah-detskogo-chteniya> (дата обращения 20.01.2017).
 5. Загидуллина М.В. Подростки: чтение и Интернет в повседневной жизни [Текст] / М.В. Загидуллина // Социологические исследования. 2016. № 5. С. 115–123.
 6. Недвецкая М.Н. Педагогические условия, обеспечивающие активизацию читательской деятельности учащихся во взаимодействии школы, семьи и библиотеки. [Электронный ресурс] / М.Н. Недвецкая. URL: <http://refdb.ru/look/2789805.htm> (дата обращения 20.01.2017).
 7. Орлова Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения [Текст] / Э.А. Орлова. М.: МЦБС, 2008.
 8. Пушкина Е.В. Воспитание ученика-читателя как реализация миссии чтения в образовательном комплексе [Текст] / Е.В. Пушкина // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: Сборник трудов по материалам VI Всероссийской научно-методической конференции. В 2 ч. Ч. 1: Теория и практика анализа художественного текста. Чтение и актуальные проблемы литературного образования в школе и вузе. М.: МИОО, 2013. С. 143–148
 9. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования [Текст] / Сост. В.П. Чудинова. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012.

РАЗДЕЛ VI

10. Чудинова В.П. Чтение, жанры и книги, популярные у подростков (мнение социолога литературы) [Текст] // Материалы VI Всероссийской научно-методической конференции «Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество». М.: МИОО. 2014. С. 190–201.



РАЗДЕЛ VII

ТЕКСТЫ ГОРОДСКИХ ПРОСТРАНСТВ

Информационное городское пространство требует от читателя самых разных читательских навыков: чтение специальных текстов пока еще не вошло в школьные пособия и задачи, но уже рассматривается педагогами как учебный материал.

О.С. Чурсина (Москва)

Читательские практики в школьном музее: опыт работы с активом школьного музея

АННОТАЦИЯ: В данной статье рассматривается опыт подготовки экскурсоводов-школьников в литературном музее.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музей, произведения В.Д. Берестова, экскурсионное дело, экспозиция, «портфель экскурсовода», контрольный и индивидуальный текст экскурсии

О фондах музея

Профиль школьного музея «В.Д. Берестов и его окружение» – литературный. Книга (музейный предмет) доминирует в структуре фондов и экспозиции. Основной фонд представлен:

- значительным количеством изданий В.Д. Берестова разных лет, в том числе с иллюстрациями художников: Т. Александровой, Л. Токмакова, М. Митурича, В. Конашевича, В. Сутеева и других;
- сборниками с научными публикациями В.Д. Берестова;
- воспоминаниями о нем;
- газетными статьями.

Помимо основного фонда в музее есть:

- 1) архив Литературного центра В.Д. Берестова при РГДБ (организация – предшественник школьного музея);
- 2) архив и текущая документация школьного музея, в том числе переписка с современниками Берестова;

- 3) фонд методической литературы, в данном случае – об отечественных и зарубежных музеях, о музейной педагогике, экскурсионном деле и т.п.;
- 4) библиотечный фонд – книги, не вошедшие в основной фонд, в том числе мемуары людей из окружения В.Д. Берестова, служащие в качестве справочного ресурса;
- 5) резервный фонд, представленный вторыми экземплярами книг.

Ориентироваться в этом книжном «море» помогают библиографические указатели, составленные В.Г. Семеновым и Т.С. Рождественской [1, 2, 3, 4].

Звучащее слово собирается в медиатеку, которая состоит из пластинок, аудио- и видеозаписей выступлений В.Д. Берестова, ежегодных встреч бардов и современных поэтов, конференций, детских праздников в память о поэте.

Большая часть вышеперечисленного богатства скрыта от школьника – посетителя музея; так как пространство, выделенное под постоянную экспозицию, небольшое, то выставлена в свободном доступе только небольшая часть фондов. Значительную часть экспозиции «Светлые силы» составляют редкие, букинистические книги, находящиеся под замком. Книга в витрине молчалива. И задача экскурсовода дать ей голос. И хотя экспозиция музея обеспечена развернутыми этикетками [5, с. 46] к каждой витрине, разделу основной экспозиции «Светлые силы», но все-таки этой информации будет не достаточно для составления цельного образа писателя В.Д. Берестова, а самостоятельный осмотр школьниками музея будет непродуктивен. Поэтому роль экскурсовода очень важна. В зависимости от возраста экскурсантов, цели посещения его рассказ будет варьироваться.

Актив школьного музея

Ежегодно из числа обучающихся гимназии формируется актив школьного музея¹. Степень и сфера участия каждого ребенка может быть различной. Ученик может себя проявить как экспозиционер, хранитель, экскурсовод, редактор... Занятия организованы в курс дополнительного образования «Юный экскурсовод» и

¹ Актив школьного музея – это устоявшийся термин, обозначающий группу детей, которая вовлечена в процесс создания и работы школьного музея.

РАЗДЕЛ VII

проходят по рабочей программе, разработанной с учетом программ городского и федерального уровня [5, 10, 12]. Важным элементом подготовки является авторский краткосрочный курс, основанный на материалах школьного музея «В.Д. Берестов и его окружение» [8].

Работа учащихся в музее дает им уникальную возможность прикоснуться к первоисточникам: личным документам; многочисленным фотографиям, как событийным, так и портретным; автографам (рукописям стихотворений), инскриптам (дарственным надписям как В.Д. Берестова, так и известных деятелей культуры XX века), среди них: Корнея Ивановича Чуковского, Лидии Корнеевны Чуковской, Натана Эйдельмана, Эдуарда Бабаева, Андрея Битова, Владимира Глоцера, Даниила Данина, Наума Коржавина, Валентина Курбатова, Николая Старшинова и многих других. В общей сложности в фондах музея около 40 книг с посвящениями.

Ребятам, задействованным в работе музея, необходимо освоить язык музееведения, понимать и применять специализированную лексику: портфель экскурсовода, краткий и развернутый этикетаж, рукопись, автограф, музейный предмет, экспонат и другие. Чтобы ориентироваться в этих терминах, нужно их постоянно применять. А для того, чтобы лучше запомнить, можно устраивать для гимназистов небольшие тесты-викторины, в том числе дистанционные, на знание «музейных слов».

При создании текстов на иностранном языке: текста экскурсии, дикторского текста для видеоролика о музее – необходимо также освоить международную терминологию, в том числе знать аналоги на изучаемых языках (французском, английском, немецком) [13].

В помощь ребятам составляются словарики музейных терминов, в том числе с делением на рубрики: для экскурсоводов, хранителей, экспозиционеров – в виде памяток для рабочей тетради «Юного экспозиционера» и «Юного экскурсовода».

Чаще и охотнее ребята вызываются быть экскурсоводами. Включение «новобранцев» в коллектив «Актива музея» подразумевает основательную подготовку. Каждый экскурсовод музея должен освоить краткосрочный курс [8], значительная часть которого посвящена подробному знакомству с биографией В.Д. Берестова, чтобы вести обзорную экскурсию по постоянной экспозиции «Светлые силы». Следующим этапом может быть освоение тематической экскурсии.

Подготовка экскурсоводов

Существуют определенные методические рекомендации, как готовиться к ведению экскурсии и как разрабатывать новые экскурсионные темы, какого алгоритма придерживаться [6, с. 60–78; 7, с. 72]. Сначала рассмотрим вариант подготовки «новичка» по ведению основной обзорной экскурсии по музею.

Контрольный текст² обзорной экскурсии по экспозиции «Светлые силы» ежегодно обновляется во вводной части, где идет речь об истории и текущих событиях. Информация для контрольного текста будет черпаться из летописи музея, которая ведется на сайте музея (www.muz-berestov.jimdo.com), из презентации «История музея», из папок с хроникальными событийными фотографиями.

Помимо этого, проверяются все отсылки к экспонатам, так как возможно движение предметов в постоянной экспозиции, связанное с требованиями по условиям хранения тех или иных видов музейных предметов, новыми поступлениями. В соответствии с обновлениями добавляются новые данные в контрольный текст экскурсии. Актив музея может подключиться к тестированию актуального текста.

Активистам-экскурсоводам, имеющим опыт работы в предыдущие годы, можно поручить включить во вводную часть текста отзыв, основанный на личном опыте участия в разных мероприятиях. Это будет элементом индивидуального текста экскурсии.

Экземпляры контрольного варианта текста всегда есть под рукой активиста-экскурсовода. Электронная версия выложена в группу «Актив музея» в социальную сеть «ВКонтакте». Отталкиваясь от него, учащийся в процессе репетиций и многократных повторений при проведении экскурсий создает свой индивидуальный текст.

В помощь активистам разработан рабочий лист «От базового к рабочему тексту экскурсии» с системой вопросов, указанием «перекидных мостиков», которые направляют экскурсовода. Важно, чтобы контрольный текст экскурсии не звучал как стихотворение, а был подвижен. Так как аудитория экскурсантов всегда разная, нужно находиться постоянно в контакте с ней: реагировать на вопросы или самим задавать их. Реакция экскурсантов на вопросы маркирует степень их подготовленности и позволяет скорректиро-

² Контрольный текст экскурсии – основной (базовый) текст, подготовленный творческой группой, выверенный и утвержденный. На основе этого текста каждый экскурсовод разрабатывает индивидуальный вариант [5, с. 69–71].

РАЗДЕЛ VII

вать содержание экскурсии: где-то дать дополнительные пояснения, какую-то информацию опустить как хорошо известную. Вопросно-ответный прием заостряет внимание слушающих на определенных моментах, актуализирует имеющиеся знания, вносит некоторую разрядку и помогает лучше понять подтему [5, с. 83], существующий корпус знаний. Например, сообщение о знакомстве К. Чуковского и В. Берестова можно предварить вопросом: «А знаете ли вы кто такой К. Чуковский? Что он написал?» Экскурсовод помогает вспоминать детям начальной школы названия сказок К. Чуковского, задает вопрос: «А вы знаете, что он был еще переводчиком... или он был журналистом и литературным критиком?» (для детей постарше) и т.п.

Новичку экскурсоводу приходится освоить большой массив новой информации, поэтому контрольный текст делится между двумя-тремя экскурсоводами. Деление происходит в произвольной форме здесь и сейчас на усмотрение активистов, при этом каждый оперирует всем текстом. Как правило, они организуются в группы по взаимным симпатиям: с кем дружат, с тем и работают в паре. Но в то же время состав пар может меняться по объективным причинам: кто-то заболел, занят в других школьных мероприятиях, ушел на дополнительные занятия...

Есть еще один психологический аспект: вдвоем экскурсоводы чувствуют себя уверенней, также работает принцип взаимовыручки: если один подзабыл свою часть, то второй подхватывает эстафетную палочку, не допуская заминок. Начинают они проводить экскурсии для детей одного с ними возраста или младших классов [10, с. 49].

В перспективе, после большой практики, каждый сможет справиться со всем текстом самостоятельно. Главное, чтобы не забывалась задача – интересно и познавательно за короткое время рассказать о том или ином экспонате, не теряя контакта с аудиторией, замечая ее реакцию и умело направляя ее интерес [10, с. 49].

При подготовке экскурсоводов важно с самого начала заострить внимание обучающихся на том, что экскурсия отличается от выступления у доски. Рассказ всегда сопровождается показом. Экскурсовод всегда стоит лицом к зрителям, экскурсантам, в крайнем случае – вполоборота, использует указку.

Во время экскурсии активист музея знакомит экскурсантов с правилами поведения в музее, организует процесс движения внутри музея, перехода от витрины к витрине, от экспоната к экс-

понату. Он ведет за собой посетителей, отвечает на их вопросы, когда появляются соответствующие паузы или – что лучше – в конце экскурсии.

Роль руководителя музея в процессе экскурсии

Руководитель музея (педагог-организатор) во время проведения экскурсии активистами не вмешивается в процесс ее ведения. Любые замечания могут сбить с нужной волны как экскурсовода, так и экскурсантов. Можно поправить, уточнить дату в конце экскурсии, если допущена существенная ошибка. Все «разборы полетов» экскурсовода проводятся «за закрытыми дверями», то есть без участия посетителей. В спокойной обстановке после ухода гостей музея можно еще раз пройти по тексту, еще раз назначить репетицию, дать еще какой-то дополнительный материал для подготовки.

Руководитель музея берет на себя функции зрителя и наблюдателя, фиксируя реакцию посетителей, восприятие текста экскурсии, впечатление от тех или иных экспонатов. После завершения экскурсии активисты вместе с руководителем могут обменяться мнениями и сделать выводы на будущее.

Юный экскурсовод должен ориентироваться в музее самостоятельно, понимать, в какой точке о каком предмете он говорит, в какой последовательности он представляет предмет для обзора экскурсантам. Поэтому тексты экскурсии, как правило, составляются в виде таблиц, где есть четкое соответствие между музейным предметом и текстом, который говорится к нему.

Также следует заметить, что есть другой тип текста – это связки между предметами, между витринами («перекидные мостики»). Эти связки должны быть органичны, экскурсант не должен их вычленять из канвы рассказа. Но начинающий экскурсовод может использовать и клише: «в следующей витрине мы увидим...». Есть навигационные тексты: как куда пройти, куда посмотреть, на что обратить внимание.

Портфель экскурсовода

Идеально, когда вся экскурсия опирается на предметный мир экспозиции. Существующие лакуны заполняются наглядными материалами, оформленными в виде «портфеля экскурсовода». «Портфелем экскурсовода» принято называть в профессиональной среде комплект наглядных пособий для экскурсии, который должен дополнять и восстанавливать недостающие звенья зрительного

РАЗДЕЛ VII

ряда [6, с. 72]. В этом качестве можно использовать дополнительный текст, цитаты, иллюстрации, фотографии, карты, репродукции и т.п., которым не нашлось места в основной экспозиции. Активистов музея можно подключать на этапе выявления лакун, обсуждения и подготовки новых листов «портфеля экскурсовода», в процесс сбора информации, оформления.

В дальнейшем каждый экскурсовод самостоятельно определяет, какие объекты он показывает, какие листы «портфеля экскурсовода» использует. Хотя можно устанавливать какие-то жесткие рамки, но главным требованием является сообщение достоверной фактической информации. Творческий же подход в подаче, интерпретации всячески приветствуется.

Контроль готовности экскурсовода

Контроль готовности «новобранцев» экскурсоводов осуществляется с использованием специального рабочего листа «Карточка прослушивания экскурсии» папки «Юного экскурсовода», который заполняется активистом музея – в данный момент экскурсантом. Данная карточка оценивает содержание, методику и технику проведения экскурсии, культуру речи экскурсоводов. А также активист музея должен сделать обобщающее заключение – вывод и дать свои рекомендации. Таким образом, сначала активист-экскурсант самостоятельно фиксирует свои замечания в индивидуальном листе, а после того, как каждый «примерит» на себя роль экскурсовода, можно провести общий обмен мнениями. При этом необязательно, чтобы каждый экскурсовод провел всю экскурсию от начала до конца, показателен будет и фрагмент.

Также у каждого экскурсовода есть персональный лист учета проведенных экскурсий (помимо тетради регистрации посетителей музея – обязательный документ школьного музея). В конце учебного года можно будет подвести итог и самых активных экскурсоводов поощрить. Также есть система выдачи сертификатов экскурсоводов, когда экскурсовод пройдет определенный порог по количеству проведенных экскурсий. Этот сертификат – прекрасное дополнение к портфолио ученика.

Разработка новой экскурсии

В помощь активисту музея, разработчику новой экскурсии, составлена памятка «Разработка новой экскурсионной темы», которая вклю-

чает следующие основные пункты: формулировка темы; постановка целей и задач; определение экскурсионных объектов, изучение материалов, уточнение инвентарных карточек (или составление новых); отбор объектов показа и рассказа; составление маршрута; работа с контрольным и индивидуальным текстом экскурсии; создание портфеля экскурсовода и тестирование полученного продукта [5, с. 70].

Разрабатывается новая экскурсия может как по существующей экспозиции, так и по вновь создаваемой. Создание новой экспозиции – а вслед за этим и новой тематической экскурсии – очень трудоемкие процессы. Лучше их организовать параллельно. В данной статье я не буду останавливаться на всех этапах создания новой экспозиции, сконцентрируюсь на работе с текстами, в которую можно вовлечь активиста музея.

Как в литературе, в музейной экспозиции есть заглавные тексты – заголовки стендов, разделов экспозиции, названия выставок. При выборе названия выставки нужно путем мозгового штурма, перебором множества вариантов, с одной стороны, найти уникальный вариант, который еще не представлен в информационном поле, с другой стороны, точно отсылающий к содержанию представляемого материала. Название должно быть лаконичным и запоминающимся. Для обучающихся выбор названия – это вызов, который позволяет задействовать накопленный культурный, интеллектуальный багаж. Важно и полезно обосновано использовать цитаты. Ассоциации, система образов, связанные с данной темой, – все может быть ресурсом для поиска необходимого варианта. Продуктивнее всего идет такой поиск в разновозрастной группе детей.

Очень хорошо, если такое название пришло сразу. А может быть ситуация, когда сначала дается рабочее название, а потом уже с ним начинает конкурировать официальное, которое появилось на этапе представления готового проекта. И чем позже появилось официальное название, тем большая путаница может возникнуть в документации.

Этикетки

Опыт составления этикеток позволяет учащемуся соотносить изображение с наименованием; знакомиться с многообразием предметного мира.

Этикетки в музее многообразны: краткие – в виде подписей под объектом – музейным предметом, или полные – дающие описание коллекции предметов, целой витрины, исторического периода.

РАЗДЕЛ VII

Источником для составления этикеток становятся легенды предметов. Это подробные описания как внешних характеристик предмета, так и его происхождения и связи с другими предметами, с биографией того или иного человека – владельца. Существуют достаточно жесткие требования к оформлению как легенды предмета, инвентарной карточки, так и краткой этикетки. Хранители музея из числа обучающихся как раз и должны осваивать технологию оформления этого набора документов. Подобный опыт необходимо иметь всем активистам музея. Бывает и обратный процесс, когда в ходе подготовки временной тематической выставки выявляются новые данные – они дополняют уже оформленные инвентарные карточки музейных предметов, в состав которых входят и легенды.

Требования по оформлению кратких этикеток различаются в зависимости от типа предметов: для картин и графики важно, кто автор, для предметов быта другие характеристики. В отношении книг в экспозиции также могут быть выделены существенные параметры, особенно если представлено несколько похожих предметов. Необходимо указывать издательство, год выпуска, художника-иллюстратора, составителя, автора предисловия и, возможно, существенную дополнительную информацию, связанную непосредственно с конкретным экземпляром книги: есть посвящение, автограф В.Д. Берестова или судьба данного тома особенная – например, книга ездил с владельцем в эвакуацию.

В ходе составления этикеток обучающийся учится правильно формулировать и структурировать существенную информацию. Работа с развернутыми этикетками вроде бы дает большую свободу, но тоже имеет определенные ограничения, накладываемые форматом, удобством пользования посетителями музея и т.п. Например, в нашем музее – это формат А4 с использованием шрифта не менее 14 кеглей. Эти листы распечатываются на плотной бумаге или даже ламинируются. Таким образом, большие по объему тексты нужно редактировать и сжимать.

В развернутых этикетках, где имеет место интерпретация, включение предмета в определенный исторический, литературный, биографический контекст, важным критерием является адресация к определенной аудитории. Возрастной диапазон юных посетителей в музее охватывает детей с 4–5 лет и заканчивается старшеклассниками.

Стихотворения Берестова в работе экскурсовода

При разработке контрольного текста почти любой новой экскурсии стоит вопрос об отборе и включении стихотворений В.Д. Берестова. Для какой аудитории какие стихотворения использовать? Будет ли их читать экскурсовод, посетитель, сам В.Д. Берестов в аудио- или видеозаписи? Для посетителя, ученика начальной школы, важно прочитать стихотворение Валентина Берестова самому. Он изучает творчество поэта на уроках литературного чтения, он готовился к посещению музея или планирует участвовать в конкурсе чтецов в своей школе. Ученик средней школы, скорее всего, забыл свой опыт первых классов, и ему надо напомнить, а лучше увлечь его стихами поэта, созвучными его возрасту. Ведь у Берестова много стихотворений о жизни и переживаниях подростка.

Отдельным корпусом в творчестве Берестова выступают биографические стихотворения, которые созвучны сюжетам воспоминаний книги «Светлые силы». В 2008 году в процессе съемки фильма «Знаменитый неизвестный» были сделаны записи этих стихотворений в исполнении учеников гимназии того периода. Их также можно использовать в ходе экскурсии. Пока активно используется ролик со стихотворением «А я родился первого апреля...».

Любая экскурсия имеет временные ограничения, поэтому стихотворений Берестова не может быть много. И опять же хорошо чередование различных форм воспроизводства: слайд-шоу, мультфильма-экранизации, музыкального ролика, архивной видеозаписи, непосредственного чтения стихотворения самим экскурсоводом.

Проведение экскурсии с использованием буклета-вопросника

Интерес к обзорной или тематической экскурсии стимулируется также буклетом по всему музею или только по тематической экспозиции с разными интерактивными заданиями: вопросами, кроссвордами, ребусами и т.п. Главное, чтобы задания были разнообразны, интересны и посильны для аудитории. Этикетаж с нумерацией витрин и предметов в них позволяет загадывать местоположения предмета в музейной среде. Развернутые этикетки также становятся источником информации для викторин и разных заданий. Можно сделать и наоборот: придумать вопрос и сделать к нему развернутую этикетку.

РАЗДЕЛ VII

Для проведения экскурсий с использованием буклета-вопросника составляются опорные таблицы с указанием экспонатов, о которых обязательно нужно рассказать той или иной аудитории. Таким образом, для активиста музея опорная таблица является канвой экскурсии, которой нужно обязательно придерживаться. На основе этой таблицы также можно подготовить вариант текста обзорной экскурсии.

Для новых посетителей музея в любом случае проводится обзорная экскурсия, чтобы дать представление о структуре музея, его краткой истории.

Ориентация ученика на успешное выполнение всех заданий буклета-вопросника во второй части экскурсии настраивает его на внимательное слушание. После самостоятельного изучения экспозиции и выполнения задания обязательно проводится коллективная проверка. Заполненный буклет остается на память экскурсанту.

Также в буклет может быть включена любопытная информация о музее, его экспозиции. Например, при составлении буклета по выставке «Мир детства Вали Берестова» на основе воспоминаний В.Д. Берестова и его друга В.И. Прохоркина был определен круг чтения довоенного подростка, список книг, прочитанных Валею Берестовым до войны. Посетитель-читатель мог соотнести свой читательский опыт с опытом Берестова-подростка. Также этот список можно рассматривать как историческое свидетельство о круге чтения довоенных детей.

Буклеты разрабатываются по разным экскурсиям и выставкам для разных групп посетителей, учитывая возрастные особенности, базовые знания на уровне школьной программы по разным предметам: литературе, истории и т.п.

При составлении таких буклетов можно делать акцент на метапредметные умения и навыки. Демонстрационные олимпиадные задания, например, по литературе (7 класс) [11] показывают, каким образом можно включить музейное пространство в процесс подготовки, развития метапредметных умений и навыков.

Посетитель может оставить буклет на память. Дошкольник и ученик 1–2-го класса может нарисовать понравившийся предмет или напечатать свое имя на механической печатной машинке в отведенном поле.

Опыт разработки заданий полезен для самого музея, так как позволяет взглянуть по-новому на существующую экспозицию и побуждает внести нужные изменения, например в этикетаж, добавить материалы в «портфель экскурсовода», который так же,

как другие вспомогательные материалы, находится в распоряжении посетителя. И здесь также могут помочь активисты музея как тестировщики или придумщики новых заданий.

Все тематические выставки являются временными. Успешные хочется повторить. Чтобы сделать это легко, надо составлять «паспорт экспозиции». Подготовка данного текста занимает много времени, поэтому важно делать отдельные элементы (список использованной, справочной литературы, цитатник с указанием источника, перечень задействованных музейных предметов, таблицу с краткими этикетками, листы с развернутым этикетажом и т.п.; текст контрольной экскурсии). По ходу создания выставки, проведения разных мероприятий, в том числе экскурсий, оформляются сценарии праздников, уроков в музее по данной экспозиции и тому подобное, чтобы в итоге просто все свои наработки собрать под одним титульным листом. Не забудьте сделать фотографии раскладки (размещения) музейных предметов. Этот документ важен, так как он может стать мощным заделом на будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библиография [Текст] // Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1969–1978. [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/69355/> (дата обращения 30.01.2017).
2. Биобиблиографический указатель [Текст]. Выпуск 1 / Сост. Т.С. Рождественская и В.Г. Семенова. М.: РГДБ, Литературный центр В.Д. Берестова, 2001. [Электронный ресурс]. URL: http://berestov.org/wp-content/uploads/2013/11/Berestov_Biblio1.pdf (дата обращения 14.07.2017).
3. Биобиблиографический указатель [Текст]. Выпуск 2. Публикации в периодической печати и коллективных сборниках / Сост. В.Г. Семенова. М.: РГДБ, Литературный центр В.Д. Берестова, 2005. [Электронный ресурс]. URL: http://berestov.org/wp-content/uploads/2013/11/Berestov_Biblio2.pdf (дата обращения 14.07.2017).
4. Биобиблиографический указатель [Текст]. Выпуск 3. Материалы о жизни и творчестве / Сост. В.Г. Семенова. М.: РГДБ, Литературный центр В.Д. Берестова, 2006. [Электронный ресурс].

РАЗДЕЛ VII

- URL: http://berestov.org/wp-content/uploads/2013/11/Berestov_Biblio3.pdf (дата обращения 14.07.2017).
5. В помощь активистам музея образовательной организации: Методические рекомендации по созданию и организации деятельности музеев образовательных организаций Нижегородской области [Текст] / Сост. А.П. Анчиков. Н. Новгород, 2014. 164 с.
 6. Долженко Г.П. Экскурсионное дело: учебное пособие [Текст] / Г.П. Долженко. 3-е изд., испр. и доп. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2008. 272 с.
 7. Емельянов Б.В. Экскурсоведение [Текст] / Б.В. Емельянов. М.: Советский спорт, 2007.
 8. Краткосрочная программа педагога-организатора по подготовке учащихся к проведению обзорной экскурсии по Литературному музею «В.Д. Берестов и его окружение» «Светлые силы» (подготовка к ведению обзорной экскурсии) для учащихся 5–8 классов, новых членов актива музея [Текст] // Сост. О.С. Чурсина. М.: 2011 г. 10 с.
 9. Литературный музей в школе. Методические рекомендации [Текст]. М., 1986. 37 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://turcentrnf.ru/d/358156/d/velikovskaya,-persin.-literaturnyy-muзей-v-shkole.pdf> (дата обращения: 14.07.2017).
 10. Малиновская М.В., Стрелкова Г.Г. Преподавание основ музейного дела в школе. Методическое пособие [Текст] / М.В. Малиновская, Г.Г. Стрелкова. М.: УЦ «Перспектива», 2011. 72 с.
 11. Сперантов В.В. Работа с заданиями для 7 класса: видеосюжет [Электронный ресурс] / В.В. Сперантов. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1OwoTBvHUxk>. (дата обращения 30.01.2017).
 12. Туризм и краеведение. Программы для системы дополнительного образования детей [текст] / Общая редакция Ю.С. Константинов // О.А. Казурова, Ю.С. Константинов, Л.П. Слесарева. Программа туристско-краеведческого объединения «Активисты школьного музея» – М.: ФЦДЮ-Тик, 2014. 228 с.

13. Desvallees Andre, Mairesse Francois Ключевые понятия му-
зеологии. / Перевод на русский язык А.В.Урядников. ИКОМ, Armand Colin, 2012. 105 с. [Электронный ресурс]// URL: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/key_concepts_ru.pdf (дата обращения: 25.01.2017).

И.В. Воронцова, А.Н. Россинская (Москва)

Что должен знать и уметь финансово грамотный читатель

АННОТАЦИЯ: В статье описываются особенности и рассматриваются подходы к обучению чтению финансовых документов и текстов (договоров, чеков, реклам и др.) как составляющей функциональной грамотности горожанина.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: финансовая грамотность, финансовый документ, договор, чек, платежный документ, банк, реклама, ценник

Анекдоты

Пожилая вкладчица пришла в банк, чтобы забрать депозит в середине срока с потерей вознаграждения. Банк удовлетворяет ее законное требование. Но через день бабушка возвращается, чтобы разместить депозит снова. Менеджер удивленно спрашивает, зачем она снимала депозит с потерями на один день. Бабушка искренне отвечает: «Пересчитать хотела»...

Муж с женой у банкомата, муж вставил карточку, а пароль вспомнить не может. Стоит, долго думает, наконец вспоминает и снимает деньги. Жена, с удивлением: «Четыре звездочки – и ты вспомнить не мог?!»

Зашла я как-то в «Евросеть» за телефон заплатить, а там мужчина лет 55 перевод делает:

Оператор (О): Здесь пишете свое имя, здесь имя получателя, а вот здесь сумму перевода.

Мужчина (М): Девушка, а сколько писать?
О: Ну, сколько вы отправляете?
Мужчина достает деньги и веером показывает:
Вот столько.
О: Ну, вот и пишите.
М: А здесь что писать?
О: Имя получателя, кому отправляете?
М: Маме.
О: Как маму зовут?
А: В деревне все ее зовут Надюха. Ай, девушка, не морочьте мне голову, вот вам деньги, отдайте маме и все.
И вручает деньги оператору.

Эти примеры иронично иллюстрируют уровень финансовой грамотности взрослых горожан. Читать и считать, казалось бы, умеют все, но читать и понимать финансовые документы (договоры, чеки, квитанции) и тексты (буклеты банков, реклама финансовых продуктов), в т.ч. обращать внимание на сноски, мелкий шрифт, приложения, знать базовые финансовые термины часто является проблемой, что приводит к нежелательным последствиям: неумению сохранять заработанное, неумению приумножать сохраненные средства, незнанию своих прав и обязанностей и т.п.

Согласно определению Организации экономического сотрудничества и развития, финансовая грамотность – это сочетание осведомленности, знаний, навыков, установок и поведения, связанных с финансами и необходимых для принятия разумных финансовых решений и достижения личного финансового благополучия [6]. Исследования, выполненные в рамках совместного проекта Министерства финансов РФ и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» [3], показали, что финансовая грамотность – это также умение правильно считать (практическое применение математических навыков), читать (функциональное чтение, стратегии чтения документов), критически мыслить (сравнивать, анализировать, обобщать). Одним из направлений развития финансовой грамотности, таким образом, должно стать обучение чтению, пониманию и использованию финансовых документов.

Согласно определению «Большого экономического словаря» финансовый документ – это «1. документ, содержащий финансовую информацию, 2. [...] документы, являющиеся носителями финансовых

обязательств» [2]. К финансовым документам можно отнести: договоры, чеки, платежные документы и др. Следует отличать финансовые тексты от финансовых документов. К таким текстам можно отнести: рекламные и информационные буклеты банков, ценники, рекламные листовки и стенды магазинов и др. Рассмотрим, какие умения и знания нужны для грамотного чтения различных финансовых документов и текстов.

Кто и как должен читать договор?

Договор – это соглашение двух или более сторон об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей (ст. 420 ГК РФ) [1].

Всякий современный человек сталкивается с необходимостью подписывать разные договоры. Прием на работу, платные медицинские услуги, кредит на машину и другие повседневные действия оформляются договорами. Важно научить детей серьезно относиться к таким документам и не воспринимать процесс их подписания как формальность. Договор является важным документом, от которого зависит, например, процентная ставка по кредиту, выплата страховки, обязательства работодателя и т.д.

С чего же следует начинать учить школьников читать договор? С указанных в документе сведений об участниках договора, т.е. с реквизитов. Обычно в реквизитах физических лиц пишутся паспортные данные, адрес места жительства (регистрации), банковские реквизиты, а также ИНН (индивидуальный налоговый номер) и СНИЛС (номер страхового свидетельства обязательного пенсионного страхования). Для юридических лиц – это ИНН, основной государственный регистрационный номер (ОГРН), адрес местонахождения, адрес для корреспонденции (если он отличается от местонахождения) и банковские реквизиты. Этих данных достаточно для заключения большинства договоров.

Далее следует проверить полномочность участников договора, т.е. понять, имеет ли право человек, заключающий договор, его подписывать. Обычно все документы, на основании которых подписывается договор, указывают в преамбуле договора, поэтому стоит обратить на нее особое внимание. Например, если это договор аренды квартиры, то арендодатель должен иметь право распоряжаться квартирой. Для подтверждения такого права арендодатель должен предоставить свидетельство о регистрации права собственности. Сведения о собствен-

нике должны совпадать с данными в договоре. Полномочия генерального директора, подписывающего договор, тоже можно проверить, попросив предоставить решение или протокол о назначении на должность. Также можно посмотреть Устав и выписку из единого государственного реестра юридических лиц (ЕГРЮЛ), где указываются основные сведения об организации. Такую выписку можно получить в электронном виде на сайте налоговой инспекции по ИНН или ОГРН компании.

Далее следует обратить внимание школьников на существенные условия договора, к которым относятся: предмет договора и существенные условия. Предмет договора – это суть договора, то, ради чего он заключается: описание того, что каждая из сторон должна сделать для другой стороны. Предмет договора должен быть понятным и определенным, без двусмысленных значений и толкований. Для договора оказания услуг это конкретные услуги, для кредитного договора – выдача и возврат суммы кредита с процентами, для договора аренды – передача предмета в пользование и т.п. Существенные условия договора – это такие условия, без согласования которых договор не может быть заключен. К ним относятся, в первую очередь, предмет и сведения о сторонах договора. Факт согласия всех сторон договора со всеми его существенными условиями, зафиксированный письменно в договоре, означает, что договор заключен.

Важно научить школьников обращать внимание на раздел «Права и обязанности сторон». Например, в какие сроки платить проценты по кредиту, кто оплачивает телефон и электричество в съемной квартире, когда перечислять денежные средства и др. В идеальном договоре на каждое право одной стороны приходится соответствующая обязанность другой стороны. Например, если в договоре подряда есть обязанность заказчика передать строительные материалы для ремонтных работ, то у подрядчика должно быть право потребовать передать строительные материалы для работы.

В договоре должна быть обязательно прописана ответственность за неисполнение условий договора. На этот раздел нужно научить обращать особое внимание. Как правило, применяется стандартная формулировка об «ответственности в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации». Лучше, если ответственность будет прописана более детально. Например, за нарушение срока оказания услуг предусматривается выплата определенной пени.

Кстати, следует внимательно отнестись к чтению в условиях договора пунктов о выплате процентов, а также о штрафах, неустойках,

РАЗДЕЛ VII

пени, которые придется выплатить за нарушение условий договора. Особенно внимательно следует смотреть на формулировки такого характера: годовая ставка процентов или дневная, от какой суммы рассчитывается штраф, ограничена ли неустойка какой-то суммой и т.п. Полезно посчитать, сколько это будет не в процентах, а в рублях. Например, 0,3% от просроченной суммы в день смотрится не так страшно, как 109,5% годовых, но на самом деле это одно и то же. Кроме того, важно проследить, чтобы за нарушение важных для вас пунктов договора другая сторона неслла соразмерную ответственность. Например, чтобы были прописаны штрафы за просрочку передачи квартиры застройщиком и неустойка за задержку выплаты зарплаты. Обязательно стоит обратить внимание, чтобы ставки процентов, неустоек и других санкций применялись симметрично к обеим сторонам и не вышло так, что вы платите заказчику 0,10% от всей суммы заказа за каждый день просрочки, а заказчик платит 0,01% годовых от просроченной суммы. Кроме того, часто ответственность прописана вовсе не в специальном разделе, а сразу в конкретной обязанности. Поэтому следует внимательно читать раздел про права и обязанности.

Особое внимание школьников следует уделить обучению чтению текста, написанного в договоре мелким шрифтом. Мелкий шрифт банки и другие организации часто используют для важных, но не очень выгодных для клиента условий, поэтому при изучении документов с ними надо быть особенно внимательными. Обязательно нужно ознакомиться со всеми приложениями, которые упоминаются по тексту договора или размещены в конце договора. Все «общие условия», «стандартные положения», «правила пользования», «виды работ» и другие документы, которые находятся в приложениях, считаются такой же частью договора, как и сам договор. Подписывая договор, вы признаете, что прочитали и согласились со всеми этими документами.

В «заключительных положениях» могут также скрываться важные вещи. Например, в каких случаях и как можно расторгнуть договор, о чем и как стороны должны друг друга уведомлять, поэтому не стоит пренебрегать прочтением и этого раздела.

Таким образом, необходимо, чтобы школьники уяснили, что чтение и изучение договора является ответственной процедурой. Важно научить их делать это правильно, следуя нескольким простым правилам. Во-первых, нужно быть готовым потратить некоторое время на внимательное изучение договора. Не стоит стесняться читать документ долго и тщательно, также задавать вопросы по пунктам договора, если что-то непонятно. Во-вторых, не стоит пренебрегать приложениями к до-

говору, необходимо просить все интересующие документы. В-третьих, если в договоре что-то не устраивает, то можно предложить внести в договор правки. И самое главное, школьники должны понимать, что не стоит торопиться ставить подпись, ведь дополнительно потраченные 10 минут могут в дальнейшем сэкономить время, нервы, силы и деньги.

Чтение чека. Что? Когда? Зачем?

Следующим финансовым документом, которым нужно научить пользоваться, является кассовый чек. Этот документ выдает кассир в магазине и других торговых организациях. Кассовый чек – это фискальный документ (т.е. имеющий отношение к уплате налогов), подтверждающий совершение покупки. Он печатается с помощью кассового аппарата на особой бумаге, исключающей подделку. Продавец обязан выдать чек после осуществления покупки, что является документальным подтверждением факта купли-продажи. К сожалению, многие несерьезно относятся к этому документу: в карманах и кошельках оседает приличное количество чеков, попадающих туда вместе со сдачей – это в лучшем случае; в худшем случае – чеки сразу отправляются в мусор. Между тем, внимательное изучение чеков может оказать хорошую услугу: поможет вовремя обнаружить ошибку кассира, неверно давшего сдачу или выбившего товар не по цене, указанной на ценнике, пресечь мошенничество (в чеке могут появиться позиции, которые вы «не заказывали»: «обслуживание», «упаковка товара» и др.). Следовательно, важно научить школьников «проверять чеки, не отходя от кассы», т.е. сверять его позиции с реально купленным товаром/услугами, а также проверять цены и сумму чека.

Чек является подтверждением сделки купли-продажи, поэтому он необходим для случаев возврата товара в магазин. Наличие чека поможет отстоять права потребителя в случае продажи некачественного товара или просто вернуть непонравившийся или неподошедший товар. Хотя законом и предусмотрена возможность возврата товара без чека, но в этом случае потребителю придется доказать другим способом, что товар действительно был приобретен в этом магазине (например, с помощью свидетелей). Однако важно отметить, что подтверждением покупки может служить только правильно оформленный чек, поэтому представляется полезным познакомить школьников со структурой чека.

Узаконенный образец кассового документа включает в себя три основных раздела: заголовок, тело и окончание. В заголовке программируются:

РАЗДЕЛ VII

КАССОВЫЙ ЧЕК	
ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ	
ООО ПЛМС	← Наименование организации
ККМ 00000005	← Номер кассового аппарата
ИНН: 987654321000	← Идентификационный номер налогоплательщика (12 цифр)
20.06.2000 11:50	← Дата/Время
№ 0001	← Номер чека
0.00	← Стоимость продажи
ИТОГ 0.00	← Итоговая сумма
НАЛИЧ 0.00	← Величина наличных внесенных покупателем
СДАЧА 0.00	← Величина сдачи
ФП	← Признак фискального режима
ЭКЛЗ 7023228387	← Регистрационный номер электронной контрольной ленты защищенной (ЭКЛЗ)
00024701 #273890	← Криптографический проверочный код (КПК)

Рисунок 1. Пример расшифровки реквизитов кассового чека

1. Название организации в соответствии со свидетельством о регистрации организации. Если товар приобретается у индивидуального предпринимателя, то указывают фамилию индивидуального предпринимателя.
2. ИНН из 12 цифр, которые присваиваются налоговым органом во время постановки на учет.
3. Номер кассового аппарата. Этот номер указан на корпусе аппарата.
4. Порядковый номер кассового чека. Перед номером, как правило, пишут такие слова или знаки «ЧЕК», «СЧ», «№» или «#».

Тело чека составляют виды (продажа, покупка, отказ) и состав кассовых операций. Регистрируется название товара, его цена, количество и сумма. Тело чека заканчивается разделом оплаты, в котором указывается общая сумма покупки, виды оплаты (наличными или платежной картой), акционные скидки, сумма сдачи.

В раздел окончания бланка вписываются:

1. Дата и время приобретения в формате «ДД.ММ.ГГГГ».
2. Признак фискального режима. Такой режим может отражаться многими способами, но обычно используют словосочетание «Фискальный чек» или аббревиатуру «ФП» [4].
3. Регистрационный номер электронной контрольной ленты защищенной (ЭКЛЗ). ЭКЛЗ – это техническое устройство, обеспечи-

вающее защищенную от необнаруживаемой коррекции регистрацию и энергонезависимое долговременное хранение информации о каждом из проведенных с использованием контрольно-кассовых машин (ККМ) денежных расчетов. Оно необходимо для полного учета доходов в целях правильного исчисления налогов.

4. Криптографический проверочный код (КПК).

На кассовом чеке может быть указана и дополнительная информация – сдача, фамилия кассира, а также наименование товаров.

Как читать платежные документы?

Платежные документы – это документы, являющиеся непосредственным основанием для осуществления операций по счетам, в том числе для осуществления платежей, например, счет-квитанция.

На что следует обратить внимание школьников при чтении платежных документов? Рассмотрим на примере счета-квитанции за услуги ЖКХ. В квитанции обязательно должны быть указаны:

1. Получатель платежа и его банковские реквизиты – для данной информации отведена верхняя часть квитанции, в соответствующих графах которой должно быть указано:
 - наименование органа федерального казначейства Минфина России или соответствующего финансового органа согласно действующему законодательству, которому будут перечисляться денежные средства;
 - ИНН, КПП и сокращенное наименование налогового или иного государственного органа исполнительной власти, осуществляющего контроль за поступлением платежа (всего – 10 знаков);
 - код муниципального образования (ОКАТО по Общероссийскому классификатору объектов административно-территориального деления), на территории которого собираются денежные средства от уплаты налога или сбора;
 - номер счета получателя платежа (20 знаков), реквизиты банка, где находится счет: наименование банка, БИК (банковский идентификационный код, 9 знаков), номер корреспондентского счета банка получателя (графа «Кор./сч.», если получатель платежа обслуживается в учреждении Банка Рос-

РАЗДЕЛ VII

сии, то данный реквизит может не заполняться; всего – 20 знаков).

2. Сведения о плательщике – для данной информации отведена средняя часть квитанции, в соответствующих графах которой должно быть указано:
 - фамилия, имя, отчество плательщика;
 - адрес плательщика;
 - ИНН плательщика (необязательно);
 - номер лицевого счета (№ л/с) плательщика (необязательно);
 - назначение платежа;
 - сумма оплаты;
 - подпись плательщика;
 - дата оплаты.

В платежном документе (квитанции) за ЖКХ согласно п. 69 «Правил предоставления коммунальных услуг» также должны быть указаны:

1. Почтовый адрес помещения (квартиры, нежилого помещения или домовладения).
2. Сведения о собственнике (собственниках) или нанимателе помещения. Если это физическое лицо, то в квитанции указываются его фамилия, имя и отчество. Если же помещение принадлежит юридическому лицу, то указывается его наименование.
3. Наименование исполнителя коммунальных услуг (наименование юридического лица либо ФИО индивидуального предпринимателя).
4. Адрес (место нахождения) исполнителя. Если исполнитель – юридическое лицо, то указывается место его государственной регистрации.
5. Номер банковского счета и банковские реквизиты исполнителя, номера его контактных телефонов, факсов, а также (при наличии) адрес электронной почты и адрес сайта исполнителя в сети Интернет.
6. Название оплачиваемого месяца.
7. Наименование каждого вида оплачиваемой коммунальной услуги (холодное водоснабжение, отопление и т.д.).


Извещение	Форма № ПД-1 (обл.зас)
	КПП _____ (индивидуальные получатели платежей)
	ОДН налогового органа* _____ или сокращенное наименование _____ (код ОБАТО) _____ и _____
	(номер счета получателя платежа) _____ (наименование банка) _____
	БИК _____ Кор./сч. _____
	(наименование платежа) _____ (код бюджетной классификации) _____
	Платательщик: (Ф.И.О.) _____
	Адрес платательщика: _____
	ИНН платательщика: _____ № л/с платательщика _____
	Сумма: _____ руб. _____ коп. Платательщик (подпись) _____ Дата _____ 200__ г.
Кассир	* или иной государственный орган исполнительной власти
Квитанция	КПП _____ (индивидуальные получатели платежа)
	ОДН налогового органа* _____ или сокращенное наименование _____ (код ОБАТО) _____ и _____
	(номер счета получателя платежа) _____ (наименование банка) _____
	БИК _____ Кор./сч. _____
	(наименование платежа) _____ (код бюджетной классификации) _____
	Платательщик: (Ф.И.О.) _____
	Адрес платательщика: _____
	ИНН платательщика: _____ № л/с платательщика _____
	Сумма: _____ руб. _____ коп. Платательщик (подпись) _____ Дата _____ 200__ г.
	Кассир

Рисунок 2. Образец платежной квитанции

8. Размер тарифов (цен) на каждый вид предоставляемого коммунального ресурса;
9. Единицы измерения объемов (количества) коммунальных ресурсов:
 - при наличии приборов учета это кВт/ч для электроэнергии, куб. м для водоснабжения и водоотведения, Гкал для отопления;
 - при отсутствии приборов учета это м² для отопления;
 - число жильцов – для остальных видов коммунальных услуг.
10. Объем предоставленных потребителю коммунальных услуг за прошедший месяц (по каждому виду коммунальных услуг).
11. Размер платы за каждый из предоставленных потребителю видов коммунальных услуг за прошедший месяц.
12. Объем каждого вида коммунальных услуг, предоставленных за прошедший месяц на общедомовые нужды в расчете на каждого потребителя.
13. Размер оплаты за каждый вид коммунальных услуг, предоставленных за прошедший месяц на общедомовые нужды.

РАЗДЕЛ VII

14. Общий объем каждого вида коммунальных услуг на общедомовые нужды, предоставленных в многоквартирном доме за прошедший месяц.
15. Показания коллективного (общедомового) прибора учета соответствующего вида коммунального ресурса.
16. Суммарный объем каждого вида коммунальных услуг, предоставленных во всех помещениях в многоквартирном доме.
17. Сведения о размере перерасчета (доначисления или уменьшения) платы за коммунальные услуги с указанием оснований, в том числе в связи с:
 - нахождением в жилом помещении временно проживающих потребителей;
 - предоставлением коммунальных услуг ненадлежащего качества и (или) с перерывами, превышающими установленную продолжительность;
 - временным отсутствием потребителя в занимаемом помещении, не оборудованном приборами учета;

ИЗВЕЩЕНИЕ	Получатель платежа 08.04.2008												
	ТСК "Васильки", ОСБ №7813 "Домское" г. Москва, ИНН 7222222222, р/с 40502810438011111009, "Сбербанк России ОАО" г. Москва, к/с 30101810400000000225, БИК 044625225												
	Плательщик:												
	КАЗЕЛЬЦЕВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА Черемушкинская Б. ул. д.19 кор.2 кв.13					ПЕРИОД январь 2008 Л/С 0002005140							
						Оплачено: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
	ИТОГО к оплате 1114.93												
	Дата платежа					Подпись							
	место для записки												
	Получатель платежа Обязательные ставки 08.04.2008												
	ТСК "Васильки", ОСБ №7813 "Домское" г. Москва, ИНН 7222222222, р/с 40502810438011111009, "Сбербанк России ОАО" г. Москва, к/с 30101810400000000225, БИК 044625225												
Плательщик:													
КАЗЕЛЬЦЕВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА Черемушкинская Б. ул. д.19 кор.2 кв.13					ПЕРИОД январь 2008 Л/С 0002005140								
Вид платежа	Тариф	Кол-во	Начисл.	Льгота	Перер.	Вх. перепл.	К оплате	Кол.лоот пр.:	Кол.в.пр.:	Кол.льгот.:			
Тех. обслуж.	4,90	42,20	206,78	51,70	0,00	0,00	166,08	0	0	0			
Комму. хар-набх.	67,80	2,00	135,60	33,90	0,00	0,00	101,70	1	1	1			
Водототвд.	90,00	2,00	181,80	46,46	0,00	0,00	136,25	0	0	0			
Уд. для нужд г/б	46,40	2,00	92,80	23,20	0,00	0,00	69,60	0	0	42,20			
Подогрев воды для нужд г/б	182,30	2,00	364,60	91,15	0,00	0,00	273,46	0	0	32,80			
Отопление	9,90	42,20	417,78	104,46	0,00	0,00	313,33	0	0	0			
Антенна	43,00	1,00	43,00	0,00	0,00	0,00	43,00	0	0	0			
Радио	22,42	1,00	22,42	0,00	0,00	0,00	22,42	0	0	0			
ИТОГО:								1164,78	349,85	0,00	0,00	1114,93	0,00
ИТОГО 1114.93 <input type="checkbox"/> % б/оса 0.00 ИТОГО+%б/оса 1114.93 <input type="checkbox"/>													
Расч. г/лота: Евгенова ул. д.24 кор.4, тел. 111-11-11													
Подпись													
КВИТАНЦИЯ													

Издано 16.03.08 в "Экспресс" газете. Подпись в электронной подписке: vladar@yandex.com (Имя: "ЮЮЮ")

Рисунок 3. Образец квитанции ЖКХ

- уплатой исполнителем потребителю неустоек (штрафов, пеней), установленных федеральными законами и договором, содержащим положения о предоставлении коммунальных услуг;
 - иными основаниями, установленными Правилами [5].
18. Сведения о размере задолженности потребителя перед исполнителем за предыдущие расчетные периоды.
 19. Сведения о предоставлении субсидий и льгот на оплату коммунальных услуг в виде скидок (до перехода к предоставлению субсидий и компенсаций или иных мер социальной поддержки граждан в денежной форме).
 20. Сведения о рассрочке и (или) отсрочке внесения платы за коммунальные услуги, если такая рассрочка или отсрочка была предоставлена потребителю.
 21. Другие сведения, предусмотренные Правилами или договором о предоставлении коммунальных услуг (например, раздел «Уведомление», в который потребитель вносит текущие показания индивидуальных приборов учета).

Примерная форма платежного документа для внесения платы за коммунальные услуги и методические рекомендации по ее заполнению устанавливаются Министерством регионального развития РФ по согласованию с Федеральной службой по тарифам.

В квитанции не должно быть не предусмотренной ни законодательством, ни договором с потребителем рекламы; реквизитов иных лиц кроме исполнителя (ЕИРЦ, ИВЦ и т.п.). В квитанции не должна дважды взиматься плата за одни и те же услуги. Например, некоторые управляющие компании включают в квитанции строку «техобслуживание ОПУ (общедомовых приборов учета)». Однако ОПУ, согласно п. 1 ст. 36 Жилищного кодекса РФ, являются частью общего имущества многоквартирного дома. Расходы по содержанию и ремонту общего имущества входят в состав платы за жилое помещение (ст. 155 ЖК РФ). Таким образом, включение в квитанции отдельной строкой «техобслуживание ОПУ» влечет двойную плату за одни и те же услуги.

Таким образом, зная, как должна быть оформлена квитанция ЖКХ, можно своевременно контролировать правильность начисляемых платежей за коммунальные услуги и принять меры противодействия неправомерным действиям управляющих компаний и ресурсоснабжающих организаций.

Как читать рекламу, или О чем написано между строк в буклете банка?

Буклеты – это рекламно-информационные издания, содержащие текстовую или графическую информацию о товарах и услугах. Важно научить школьников относиться к информации в рекламных буклетах критически, не поддаваться на маркетинговые уловки, а также уметь отличить рекламную информацию от публичной оферты.

Реальная информация в буклетах может быть скрыта с помощью неточных формулировок (например, «от 20% годовых»), мелкого шрифта или незаметного предупреждения о том, что информация не является публичной офертой, а значит, не накладывает на организацию обязательств выполнять указанные в буклете условия.

Приведем несколько примеров. Особенно внимательно нужно читать рекламные буклеты банков, так как зачастую там имеется много «скрытой» информации. Часто клиенты предпочитают брать кредиты без справок и поручителей, так как на сбор документов нужно тратить время. Банки идут навстречу своим клиентам, но часто выдвигают не очень выгодные условия. В рекламных буклетах может быть напечатана информация о предоставлении кредита «от 17%». При этом, чтобы оформить кредит по такой процентной ставке, необходимо предоставить банку определенный перечень документов, кроме того, необходимо иметь созаемщика и поручителя. В противном случае большая вероятность того, что в банке вам дадут кредит по более высокой процентной ставке. В буклете же указана минимальная процентная ставка для привлечения внимания. Другой пример: открытие банковского вклада. Существенные условия размещения депозита указываются на сайте или в буклетах банка. К ним относятся срок размещения средств, минимальная и максимальная сумма, условия досрочного расторжения договора и выплаты процентов, а также размер процентной ставки и возможность снятия денег и пополнения вклада. Однако содержание буклета не всегда отражает комиссии и другие условия, которые влияют на размер итоговой прибыли. Так, размер процентной ставки часто зависит от суммы и срока договора: чем дольше вклад находится в банке, тем выше ставка. Поэтому важно научить школьников внимательно читать буклеты, обращая внимания на все детали, и запрашивать дополнительную информацию в финансовой организации.

Как читать ценники в магазинах, или Какие есть маркетинговые хитрости и ходы?

Умение читать ценник и распознавать маркетинговые ходы, направленные на увеличение продаж, – важное качество финансово грамотного человека. Существует множество маркетинговых хитростей и ходов для того, чтобы продать товар. Приведем некоторые из них.

1. Магическая девятка. 0,99 всегда кажется гораздо меньше, чем 1,0. Подсознательно копейка вырастает до гигантских размеров экономии, и рука тянется за вещью с таким ценником.
2. Новая цена/старая цена. В этом же направлении работают жирно перечеркнутые старые цены, написанные зачастую более мелким шрифтом, и выделенные новые, где указан размер скидки. Мозг покупателя обрабатывает эту информацию как картинку, а не как арифметическую задачу. И в итоге покупатель берет ненужную вещь, чтобы «сэкономить».
3. Яркие ценники, которые заставляют покупателей ассоциировать их со скидками. Однако стоит быть внимательным – не всегда такие цветные ценники означают более выгодные покупки: цена может быть снижена незначительно или даже порой вообще оставаться неизменной. Но при этом потребитель все равно готов купить товары с такими ценниками из-за уже сложившейся ассоциации.
4. Эмоциональное описание товара предназначено для усиления восприятия его потребителем. Эта информация содержит сведения о наиболее привлекательных потребительских свойствах товара, чем «цепляет» глаз покупателя.
5. Мелкий шрифт на упаковке. Красивые яркие надписи на продуктах не гарантия того, что в составе не будет длинного списка вредных веществ. Зачастую мелкий шрифт скрывает огромное количество пищевых добавок, в том числе далеко не полезных. Так, например, если внимательно вчитаться в мелкий шрифт на этикетке сливочного масла, то можно увидеть, что это вовсе не масло, а продукт, содержащий помимо пальмового масла вредные для здоровья транс-изомеры жирных кислот, а также различные пищевые добавки – эмульгаторы, красители, консерванты, подсластители и ароматизаторы.

РАЗДЕЛ VII

Итак, умение прочитать и правильно интерпретировать финансовые документы – одна из основных характеристик финансово грамотного человека. Правильно прочитанные финансовые тексты в дальнейшем могут сэкономить время, нервы, силы и деньги горожан. Обучать умению читать и правильно интерпретировать финансовые документы нужно начинать еще в школе, чтобы ко взрослой жизни человек был подготовлен.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГК РФ Статья 420. Понятие договора [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/80d946bb2e2c22c74d20a8bdb37d0f0c034aab6c/ (дата обращения: 20.04.2017).
2. Документ финансовый [Электронный ресурс] / Большой экономический словарь. URL: http://big_economic_dictionary.academic.ru/3989 (дата обращения: 20.04.2017).
3. Друзи с финансами – национальная программа повышения финансовой грамотности граждан [Электронный ресурс]. URL: вашифинансы.рф (дата обращения: 20.04.2017).
4. Обязательные реквизиты и расшифровка [Электронный ресурс]. ДелаСупер.Ру. URL: http://www.delasuper.ru/view_post.php?id=12733 (дата обращения: 21.04.2017).
5. Постановление Правительства РФ от 6 мая 2011 г. № 354 «О предоставлении коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых домов» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / Система ГАРАНТ. URL: <http://base.garant.ru/12186043/#friends> (дата обращения 21.04.2017).
6. INTRODUCTION [Электронный ресурс] / Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for Conducting an Internationally Comparable Survey of Financial Literacy. URL: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/49319977.pdf> (дата обращения: 20.04.2017).



РАЗДЕЛ VIII

В ЖАНРЕ СТОРИТЕЛЛИНГА

В последний раздел сборника вошли стенограммы дискуссий Форума социокультурных образовательных практик. Их тематика – городские экскурсии, детский интеллектуальный досуг, музейные образовательные программы – имеет прямое отношение к формированию и развитию познавательного и читательского интереса детей и взрослых, привлекая внимание к наиболее востребованным у «читателя в городе» местам и практикам.

Какой должна быть экскурсия в XXI веке?

АННОТАЦИЯ: 16 декабря 2016 года в рамках программы СКОП-форума состоялась встреча профессиональных организаторов городских экскурсий.

УЧАСТНИКИ ВСТРЕЧИ:

Айрат Багаутдинов – автор проекта «Москва глазами инженера», в рамках которого проходят экскурсии, лекции и детские мастер-классы о том, как устроен город с точки зрения инженера.

Ася Аладжалова – представитель историко-культурологического проекта «Москва, которой нет».

Елена Устругова – автор проекта «Маленькими шагами по большому городу», в рамках которого создаются пешеходные экскурсии по Москве для детей 6–12 лет, а также их родителей.

Павел Гнилорыбов – автор проекта «Моспешком».

Модератор встречи:

Анастасия Россинская – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ.

Эксперт:

Екатерина Асонова – кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией социокультурных образовательных практик ГАОУ ВО МГПУ.

Анастасия Россинская: Дорогие друзья, сегодняшний день нашего форума завершается встречей с профессионалами в области организации экскурсий, организаторами экскурсионных проектов и краеведами, на которой мы поговорим о том, какой должна быть городская экскурсия XXI века. Наши гости – Айрат Багаутдинов, основатель проекта «Москва глазами инженера», Елена Устругова, проект «Маленькими шагами по большому городу», Ася Аладжа-

лова, «Москва, которой нет», и Павел Гнилорыбов, «Моспешком». Вести встречу мы будем вдвоем: Екатерина Асонова выступает сегодня в роли эксперта, а модерировать встречу буду я, Анастасия Россинская.

Айрат Багаутдинов: Друзья, всем здравствуйте, меня зовут Айрат. Скажу, почему я хочу начать. Анастасия попросила меня немного помочь с этой темой, за что ей огромное спасибо, потому что тема, конечно, и сама встреча представителей экскурсионных городских проектов, достаточно насущна. Есть некоторые вещи, которые нам с коллегами нужно решить внутри нашего сообщества, а есть вещи, которые мы хотели бы вынести на обсуждение. Например, вопрос о том, какой должна быть экскурсия в XXI веке. Я расскажу, почему именно мне было интересно в этой встрече поучаствовать как бизнесмену. Я развиваю проект «Москва глазами инженера», который делает экскурсии по городским инженерным достопримечательностям, а также по архитектурному наследию. Это не только взрослые экскурсии, но и семейные, детские экскурсии, мастер-классы и так далее. Мне кажется, что на сегодняшний день рынок городских экскурсий очень слабо развит. Потому что, если посчитать, сколько всего приходит экскурсантов в месяц на все существующие экскурсионные московские проекты (я имею в виду внутренний городской туризм), то, по моим подсчетам, эта сумма составит около 10 000 человек в месяц на всю Москву. Это, мне кажется, несерьезно для двадцатимиллионного города. Условно говоря, на концерт Шнура приходит за один раз больше людей, чем на все экскурсии в городе за целый месяц. Поэтому этот рынок стоит развивать. Слабые темпы развития этого рынка связаны с тем, что мы все еще действуем в парадигмах, которые были сформированы в веке XX. И эти парадигмы, к сожалению, налагают свой отпечаток на умы тех, кто сталкивается с экскурсоводами в возрасте 7–14 лет и воспринимает экскурсовода как человека, который скучно и нудно надиктовывает экскурсию. Думаю, у многих был такой опыт в школьную пору. Во взрослом состоянии мы начинаем немного по-другому на это смотреть, мы начинаем уважать опыт человека, компетентность, даже если его навыки презентации оставляют желать лучшего. Но все равно после подобного опыта человек, уже будучи взрослым, на экскурсии не приходит. Поэтому стоит подумать, как современного человека, человека, привыкшего к клиповому монтажу, мультимедиа, новым технологиям, к интерактивности, привыкшего к тому, что его развлекают, привести к экскурсиям. Как

РАЗДЕЛ VIII

сделать экскурсии не менее востребованными, чем кинематограф, театр, какие-то шоу. Сначала нужно рассказать о том, что мы сами делаем для этого в проекте «Москва глазами инженера». Сами мы для этого делаем мало. Мы, в основном, тоже остаемся в существующей парадигме. Но я постараюсь выделить основные моменты. Во-первых, немного расскажу про свой бэкграунд. До того, как я начал делать «Москву глазами инженера», я делал и продолжаю делать проект «Moscow Free Tour». Концепция Free Tour существует во всем мире. Мы с партнером увидели ее за рубежом и сделали в Москве и Санкт-Петербурге. Идея состоит в том, что ты делаешь экскурсию бесплатно, а в конце люди оставляют добровольные пожертвования. За время работы в этом проекте я понял, что опыт экскурсанта зависит не только и не столько от твоих знаний, сколько от твоих навыков презентации, от того, как ты умеешь преподнести, представить информацию, как ты умеешь общаться, создавать интерактивные опыты, начиная от вопросов и заканчивая какими-то действиями. В рамках Free Tour все просто: если тебе оставили много чаевых, значит, у тебя получилось, если тебе оставили мало чаевых, значит, не получилось. И здесь, собственно, желание заработать приводит к тому, что ты стараешься вывести экскурсию на тот уровень, который будет интересен аудитории. Ничего нового я не скажу, но яркая, эффектная презентация, наполненная шутками, юмором, взаимодействием с аудиторией будет предпочтительнее, чем просто поток информации. Тем не менее, несмотря на то, что это кажется логичным и очевидным, многие экскурсоводы этого не делают, многие экскурсионные бюро не делают на этом акцент. А мне кажется, что надо бы... Поэтому, создавая «Москву глазами инженера», я сразу сделал на этом акцент. И через год после начала проекта один я уже не справлялся с потоком клиентов, и мне пришлось набирать новых гидов в команду. И это стало нелегкой задачей. Потому что сложно найти человека, который подойдет по всем критериям и будет готов рассказывать про историю инженерии. Поэтому я запустил школу гидов, школу экскурсоводов, в которой старался, во-первых, во время мастер-классов, тренингов продвигать свою философию ведения экскурсий, которая строится на том, что экскурсия – это прежде всего эмоциональный опыт, а не интеллектуальный. Прежде всего люди запоминают смех, юмор, эффект, впечатления, а не информацию. Информацию они, скорее всего, забудут почти сразу же, а вот впечатление останется. То есть один из способов сделать экскурсии интересными для XXI века – это

сделать уровень подачи таким же, какой люди привыкли видеть в интернете, в телевизоре и так далее, сделать экскурсию очень живой, интерактивной, агрессивной (в хорошем смысле этого слова). А второй принцип, которого мы придерживаемся, чтобы сделать наши экскурсии актуальными, – это выбор в качестве экскурсионных объектов мест, которые раньше не воспринимались как туристические, экскурсионные. Наш конек, например, это дом Наркомфина. Было понятно, что это памятник архитектурного авангарда, который ужасно выглядит, и воспринимается отчужденно, маргинально. Мы стали водить туда экскурсии, сделали там лекторий. Или Хлебозавод № 9, который тоже выглядит как разваливающийся цилиндр, но нам важны идеи, которые в этом здании заложены. Получается, что это, во-первых, неожиданная ниша, а во-вторых, просто ходить по городу не интересно, у людей есть ложное ощущение, что они этот город знают, поэтому доступ в здание, на объекты становится очень привлекательным. Последние полтора года, в связи с работой в школе гидов, мне приходится осмыслять разные аспекты ведения экскурсий, и я хотел бы рассказать о существующих форматах. Немного расскажу о тех, кто сегодня не смог присутствовать на встрече. Сегодня с нами должна была быть Ася Репрева, которая представляет в Москве проект Ольги Поляковой «Открытая карта». Идея проекта, который имеет подзаголовок «Экскурсии от местных для местных», заключается в том, что на 1–2 дня каждый горожанин может стать экскурсоводом. Горожане присылают свои заявки, другие записываются к ним на экскурсии. Как там решается проблема того, что эти люди не являются профессиональными экскурсоводами? Она решается за счет того, что они являются профессионалами в своей области. Например, эколог рассказывает про экологию города, ведет какой-то экологический маршрут. Приходит художник и рассказывает, например, про художественную жизнь города в 1990-е годы. Это очень интересный формат – экскурсии от профессионалов, но пока он недостаточно широко представлен на рынке. Также с нами сегодня должна была быть Марта Агеева – один из основателей «Экскурс бюро №1». Как я вижу фишку их проекта... Четыре года назад Юлия и Марта начали делать экскурсии, посвященные моде. Причем не только истории моды, но и современной моде, шопингу. В их экскурсиях всегда есть историческая и современная составляющая. Еще мне хотелось бы рассказать о двух людях, Это Семен Александровский и Евгений Казачков. Евгений – драматург, Семен – режиссер, они сделали очень интересный фор-

РАЗДЕЛ VIII

мат. В театре на Таганке был спектакль «Радио Таганка»¹. Знаете, наверное: жанр спектакля-променада, когда вы идете по городу или по театру, и действие происходит не на сцене, а, например, на разных площадках театра. Так вот, они сделали такой спектакль-променад, посвященный истории Театра на Таганке. Таким образом, он перешел в разряд экскурсии, когда вас водят по театру и в театрализованной форме рассказывают его историю. Но актеров там не было. Это был записанный трек, который звучал у людей в наушниках, то есть это было нечто на стыке аудиоспектакля, аудиоэкскурсии и спектакля-променада. Эти направления, на мой взгляд, могут быть перспективными для развития экскурсий XXI века.

Анастасия Россинская: Спасибо, Айрат. Очень интересное начало.

Екатерина Асонова: Я бы хотела уточнить. Я правильно понимаю, что сегодняшняя, современная экскурсия – это экскурсия специалиста? То есть нам не нужен экскурсовод «про все», нам нужен специалист, у которого есть свой узкий взгляд?

Айрат Багаутдинов: Нет, я этого не говорил. Я говорил о том, что такой формат существует, и он представлен, например, проектом «Открытая карта». Мне кажется, что этот формат должен развиваться, но он не должен стать единственным. На самом деле моя позиция ровно обратная. Я считаю, что навыки презентации для экскурсовода важнее, чем компетенция (историческая или какая-либо другая). Потому что набрать компетенцию в XXI веке очень легко, достаточно просто набрать литературу и обработать ее. А вот чтобы получить навыки презентации, навыки ораторского искусства, нужно гораздо больше времени и усилий.

¹ Документальная аудиоэкскурсия в 1980-е. Зрителю на входе дают наушники с пультом и инструкцию, в которой, помимо описания маршрута, предлагается в определенный момент беззвучно крикнуть, засмеяться, заплакать или просто ничего не делать. В течение дня пришедшие в разное время зрители, следуя инструкции, блуждают по всему зданию театра и слушают аудиореконструкции событий, произошедших на Таганке незадолго до вынужденной эмиграции Юрия Любимова. Гул толпы в фойе при прощании с Высоцким; коллективное придумывание спектакля в его память в репзале; чтение письма о запрете этого спектакля – в буфете; унижительные звонки наверх, дебаты на закрытых показах, слова Ахмадуллиной, Капицы, Смехова, Черненко – под сценой, на сцене, на галерке, в кабинете Любимова. Реконструкция истории уничтожения театра как финальный проект «Группы юбилейного года» (информация с сайта «Афиша» <https://www.afisha.ru/performance/99084/>).

Екатерина Асонова: Разве? Или надо с этим родиться? Я не соглашусь. Вот вы сможете через неделю провести экскурсию по моде?

Айрат Багаудинов: Безусловно, я проведу через неделю экскурсию по моде, но другой вопрос, какого качества будет эта экскурсия.

Екатерина Асонова: Я об этом и говорю. О том, за какой срок этим специалистом можно стать – это второй вопрос. Я сейчас говорю о другом. Правильно ли я понимаю, что для того чтобы экскурсия все-таки состоялась, она должна иметь какую-то свою фишку? То есть глупо просто гулять по Москве, нужен сюжет.

Айрат Багаудинов: Я считаю, что тематические экскурсии интереснее как жанр – как для экскурсовода, так и для экскурсанта.

Анастасия Россинская: Я бы хотела немного добавить. Айрат говорил о том, что нужно расширять круг людей, которые ходят на экскурсии, и чем больше тематических экскурсий, тем больше людей будет приходиться.

Екатерина Асонова: Я согласна. Если мы объявляем экскурсию по Москве, то на нее вряд ли пойдет ребенок, подросток или взрослый, который увлекается машинами. А если мы говорим: «Москва глазами инженера», у нас появляется дополнительный посыл. Кроме того, я услышала в вашем выступлении другую мысль, которая мне очень близка. О том, что любая современная экскурсия должна быть о том, как любить то, что вокруг тебя. То, что у Марины Москвиной называлось «учитесь видеть»². Это такой патриотизм наоборот.

Айрат Багаудинов: Да, патриотизм, основанный на понимании проблемных точек. Я абсолютно согласен с вами, что экскурсовод обязан любить свое дело, но я думаю, что здесь мы ничего нового не скажем. Экскурсоводы любили свое дело и в XX веке. И, безусловно, экскурсии надо делать про то, что ты любишь. Делать экскурсии про то, что ты не любишь, нельзя, потому что помимо вербального слоя, есть невербальный, и люди, конечно, почувствуют.

Екатерина Асонова: Да, спасибо. На этом мы сойдемся и продолжим.

² Книга Марины Москвиной «Учитесь видеть. Уроки творческих взлетов» – собрание наблюдений, историй и открытий, сделанных и придуманных Мариной Москвиной вместе с учениками ее мастер-класса по развитию творческих способностей и обучению искусству письма в Институте Современного Искусства на факультете журналистики (выдержка из аннотации к книге).

РАЗДЕЛ VIII

Елена Устругова: Проект «Маленькими шагами по большому городу» появился 4,5 года назад в Российской государственной детской библиотеке, в проекте «Школа профессий»³. Встала проблема того, что детям не интересно ходить на экскурсии, поэтому необходимо было сделать такую экскурсию, где дети могли бы развлечься и что-то узнать. Мы стали придумывать экскурсии и маршруты, на которых дети знакомились бы с Москвой, просто гуляя по городу и изучая то, что им встречается по пути. А чтобы дети запомнили то, о чем услышали, нужно дать им в руки что-то, что они смогут потом забрать домой. Так у нас родился проект, который можно назвать семейным, потому что к нам приходят родители с детьми, бабушки, дедушки с детьми, бабушки, дедушки, родители, собаки и 2–3 коляски на 1 ребенка. У нас получается группа детей, за которой тянется целый шлейф сопровождающих, которым тоже интересно. А как же сделать, чтобы интересно было ребенку? Ребенок лучше запоминает то, что он отметил, зафиксировал. Поэтому мы делаем карты. На каждую экскурсию я рисую карту, рисую от руки, потому что напечатанную карту многие воспринимают как учебник. На карте я отмечаю какие-то места и предлагаю список объектов, по ходу экскурсии ребенок находит объекты из списка и отмечает их на карте (вписывает номер объекта в поле/кружочек на карте). Чтобы ребенок обращал внимание на то, что находится вокруг, мы предлагаем специальные задания: то мы ищем окна, то мы ищем фонари, барельефы, изображения животных, которые «спрятаны» в городе (это могли быть изображения летучих мышей на фасаде дома или ассоциация от фамилии Львовский, фамилии человека, который жил в этом доме). Для каждой экскурсии мы делаем ребусы. И если в ребусах зашифрованы фамилии архитекторов, ребенок худо-бедно запоминает, кто такой Шехтель, кто такой Кекушев, хочет он этого или не хочет. Кроме того, мы делаем кроссворды, в которых есть ключевое слово. Причем сейчас уже мне сложно делать эти кроссворды, потому что те, кто ходят к нам постоянно, отгадывают ключевые слова по первым 3–4 буквам. Мне приходится уже их зашифровывать сверху вниз, справа налево, давать в разбивку... Такая форма ведения экскурсии, на мой взгляд, интересна не только детям, но и взрослым. Для детских экскурсий очень важен возрастной ценз, сначала мы делали общие экскурсии для детей 6–12 лет, но этот опыт оказался неудачным. Сейчас у нас есть

³ Школа профессий – проект РГДБ, семейные занятия для детей от 4 до 11 лет по профессиям и детским книгам, который имеет несколько дополнительных направлений, таких как «Кулинарная школа» и «Маленькими шагами по большому городу».

группы 6–7 лет, 8–10 лет, 9–12 лет. При такой разбивке мы получаем группы с примерно одинаковым уровнем подготовки, хотя, конечно, бывают шестилетки, которые могут обойти двенадцатилетних. Но в общем, мы делаем маршруты разной сложности для разных возрастных групп. И мне хочется сохранить традиционность экскурсии. Можно, конечно, встать на руки, чтобы все запомнили, что экскурсовод стоял на руках, но, по-моему, важнее, чтобы дети запомнили не экскурсовода, а историю Москвы. Традиционность нельзя отвергать полностью, в традиционном подходе есть потенциал и для XXI века. Еще хотелось бы сказать о школьных группах. Сейчас очень мало приходит организованных школьных групп, потому что выходы в учебное время запрещены, и до нас доходят единицы, которые приводят детей на свой страх и риск во время уроков. Хотелось бы как-то организовать все-таки групповые школьные экскурсии, возможно, во время уроков, как-то вписать их в программу.

Екатерина Асонова: Если мы поставим экскурсию как урок, какова будет учебная задача?

Елена Устругова: Экскурсию можно привязать к любой теме.

Екатерина Асонова: Нет, не нужно ничего привязывать. Если вы скажете, какую учебную задачу решит учитель за счет вашей экскурсии, тогда к вам придут. Как только учитель увидит ресурс, он тут же к вам придет. На самом деле у меня к вам был другой вопрос. Вы вначале долго и здорово рассказывали о том, на какие кнопки вы нажимаете, чтобы сделать свою экскурсию азартной, а потом закончили свое выступление тем, что выступаете за традиционные экскурсии. И получился некоторый когнитивный диссонанс. Поэтому я бы попросила вас уточнить, что вы подразумеваете под традиционной экскурсией.

Елена Устругова: Я имела в виду традиции в хорошем плане. Я говорила о том, что можно просто гулять по Москве, не создавая при этом какую-то специальную тематику. Я хочу, чтобы не исчез интерес к простым пешим прогулкам по городу.

Екатерина Асонова: То есть азартная ситуация, которую создает экскурсовод, ситуация отгадывания, поиска чего-то – это эмоциональный якорь к тому, что гулять интересно. Это некое присвоение пространства. Но это и есть нетрадиционная экскурсия.

Анастасия Россинская: Да, тогда на этом мы договоримся и передадим слово следующему выступающему.

РАЗДЕЛ VIII

Ася Аладжалова: Я бы хотела поговорить о традиционных экскурсиях. Проект «Москва, которой нет» появился 13 лет назад. Мы тогда отталкивались от совершенно других традиций. Мы и представить себе не могли, что на таком серьезном уровне будем обсуждать, что можно водить экскурсии с кроссвордами, строить Шуховскую башню... Мы просто воспринимали Москву как город, по которому можно, как и по Лондону, просто гулять. Толчком к тому, чтобы наш проект появился, было очень печальное событие, даже не одно, а сразу много – это были сносы старых, исторических зданий, которые формально не являлись памятниками архитектуры, поэтому никто не отвечал за то, что они внезапно за одну ночь «саморазрушаются», видимо «сами» оставляя на себе следы ковшей экскаваторов. Тогда у нас появилась идея рассказать людям о том, в каком городе они живут, пока этот город еще есть. «Москва, которой нет» – это та Москва, которую мы с вами не видим. У нас довольно живой проект, но вполне традиционный по сравнению, например, с экскурсиями Айрата, у которого все основано на презентации и эффекте. У нас экскурсоводы, которые ходят и говорят: «Вот дом! Вот так он выглядел раньше, и вот какой он сейчас». Но в этом тоже есть своя фишка. На фотографии мы можем видеть ампирный дворец, под штукатуркой которого здание XVII века, а сейчас это «пустышка» или пустырь. И раньше, 13 лет назад, наша фишка была совсем нетрадиционной. Мы отказались от экскурсий в формате «посмотрите направо, посмотрите налево». У нас было впечатление, что москвичи в принципе не понимают, что такое экскурсия. Когда мы шли по городу, у нас спрашивали, откуда мы, и вариант Питера даже не рассматривался, все думали, что мы из какой-нибудь глубинки. Когда мы ходили по Тимирязевке и там изучали сталинскую архитектуру, нас посылали на Красную площадь. Иными словами, традиции ходить в своем городе на экскурсии не было совсем. И с тех пор мы привыкли считать, что стоим в оппозиции к стандартной обзорной экскурсии. Мы стараемся искать какие-то свои фишки. Многие люди уже срастали в своем сознании «Москву, которой нет» с деятельностью прекрасного градозащитного сообщества «Архнадзор»⁴. Для нас совершенно нормально в нашей рассылке написать: «список мероприятий: сегодня веселимся, завтра пьем чай в историческом особняке, послезавтра идем на митинг, послепослезавтра встаем в живую цепь», например. И на

⁴ Архнадзор – общественное движение, добровольное некоммерческое объединение граждан, желающих способствовать сохранению исторических памятников, ландшафтов и видов Москвы.

самом деле приходит очень много людей, от которых мы этого не ожидали. Женщины 50+, например, у которых и дети, и внуки, находят время прийти и встать в живую цепь. Что мы пытаемся делать, чтобы привлекать людей? Мы попытались найти к людям индивидуальный подход. Со временем мы поняли, что нам нужны новые фишки, новые особенности, поэтому одно из направлений, над которым мы сейчас работаем, – это семейный досуг. В частности, в январе мы устраиваем «Московские каникулы», программу, на которую приходят всей семьей, а потом разделяются. С детьми работают в формате квеста, игры, загадок, мастер-классов, чтобы им было не скучно, в то время как взрослые находятся на совершенно традиционных лекциях.

Екатерина Асонова: Ася на самом деле уточнила то, что говорили до сих пор. У вас у всех красной нитью проходила идея о том, что экскурсия до какого-то времени не понималась как форма досуга для тех, кто здесь живет. Выходить на экскурсию вокруг собственного дома было не принято. И вопрос у меня такой: коль скоро у нас появился этот новый тренд, как вы думаете, сколько нам еще нужно пройти шагов (сколько компаний, новых тем, специалистов должно появиться), чтобы мы с вами, как на улицах Вены, Мюнхена, Парижа, могли увидеть группу детского сада на территории зоопарка, городских улиц, собственных районов; группу детей, о которой мы точно знаем, что они идут по улице и выполняют какие-то задания; сколько шагов нас отделяет от этого?

Ася Аладжалова: Один большой – время и несколько поколений.

Павел Гнилорыбов: Меня немного смущает, что наши рассуждения свелись к тому, какая экскурсия традиционная, а какая нет. Друзья, никто из нас с вами уже очень давно не сталкивался с экскурсией традиционной. У нас есть довольно много проектов, которые меняют ситуацию. Например, в Коломне лет 7–8 назад все начиналось с одного человека, сейчас там много чего интересного появилось. Есть много небольших городов, где только начинается экскурсионная деятельность, где на краеведа ходят как в театр. Например, в Кирове есть проект «Пешком по Вятке», весьма популярный у горожан. Но несмотря на большое количество положительных примеров, я считаю, что мы здесь все еще находимся в XX веке, мы все прекрасно понимаем, что новый век еще не вступил в свои права. И все здесь присутствующие все-таки консерваторы, в том смысле, что все мы хотим сохранить какие-то исторические, значимые вещи, здания, постройки, сохранить город. Я учился на истфаке и на 4-м курсе, не имея никаких

РАЗДЕЛ VIII

навыков выступления, собрал своих друзей и показал им одну из московских улиц. Им понравилось, и потом я стал делать экскурсии. И поскольку мой проект состоит из одного человека, говоря об экскурсиях, я бы говорил не о традиционных и нетрадиционных экскурсиях, а об экскурсиях штучных и конвейерных. Я специально не хочу расти и масштабировать проект, мне нравится учиться вместе с моими зрителями. Сейчас у меня около 70 маршрутов, и при этом я понимаю, что затронул примерно треть того, что я хотел бы рассказать о Москве. Когда начинаешь работать над новой темой, понимаешь, что тебе хочется разрабатывать еще, еще и еще. А что касается, традиционного и нетрадиционного, то я могу сказать, что если любому из нас закажут 15 прогулок по Хитровке в течение недели, то мы тоже на 15 прогулке подряд начнем просто бубнить и дежурно показывать фотографии. Поэтому, мне кажется, что в XXI веке не будет экскурсоводов, будут такие тренеры, которые смогут научить людей видеть архитектуру, снимать слои. Экскурсовод в XXI веке – это хранитель города, человек, который чувствует личную ответственность за город, который сможет вывести людей на митинг и отстоять свой город.

Айрат Багаутдинов: Хочу Павла дополнить и выделить какие-то моменты, которые мне кажутся важными. Во-первых, как вы поняли, Павел берет яркой подачей. Во-вторых, Павел – один из тех, кто вышел на спектр максимально нестандартных тем, которые раньше казались невозможными для экскурсоведения. У него есть экскурсии и про общественно-политические движения XX века, и про то, как работали парикмахерские, и про многое другое. Это очень важно. Я за время своей работы в экскурсионной деятельности понял, что для того, чтобы привлечь широкую аудиторию, нужно выбрать узкую тему. Чем уже твоя тема, тем шире твоя аудитория. Что касается итогов нашей сегодняшней встречи. Мы набрали некоторый список того, какими чертами должна обладать экскурсия в XXI веке. Во-первых, это должна быть экскурсия для горожан, во-вторых, она должна быть интерактивной, как в случае с детской аудиторией, так и со взрослой. Мы отказываемся от монолога и вступаем в диалог с экскурсантами, которые становятся со-участниками экскурсии. В-третьих, я все-таки настаиваю на яркой подаче, которая учитывает особенности восприятия современного человека. В-четвертых, это новые темы или ниши, которые ранее не были проработаны. Пятое направление – это доступ на объекты, который сделает город более открытым. Шестой пункт – выступление в качестве экскурсоводов не профессиональных гидов, а профессионалов какой-то области, которые обладают широкой

компетенцией в какой-либо сфере. Седьмое: экскурсоводы становятся не столько экспертами в истории, сколько тренерами, которые учат людей считывать городской культурный код. Восьмое – это социальная направленность, при которой мы, например, учим защищать историческое наследие. Девятое – это экскурсии, основанные на личных историях горожан.

(Материал подготовила к публикации Д.С. Маймистова.)

Учиться на досуге – зачем к нам ведут детей?

АННОТАЦИЯ: 16 декабря 2016 года в рамках программы СКОП-форума состоялась встреча профессионалов в сфере неформального образования. В дискуссии «Учиться на досуге – зачем к нам ведут детей?» приняли участие представители крупных образовательных проектов:

УЧАСТНИКИ ВСТРЕЧИ:

Михаил Кнеллер – основатель проекта «Умная Москва», специализирующегося на создании и проведении интерактивных научных программ для детей и их родителей.

Мария Романова – руководитель научных лабораторий Политехнического музея, в которых школьники в различных форматах кружков и практических занятий могут изучать физику, химию, биологию, математику, робототехнику, а также посещать Детский лекторий, где ученые рассказывают детям «о сложном просто и увлекательно».

Александра Казачкова – заместитель директора по развитию музея занимательных наук «Экспериментаниум», представляющего интерактивную экспозицию, которая охватывает основные области науки.

Особенность музея состоит в том, что в каждом зале находятся экспонаты, с которыми можно и нужно взаимодействовать: исследовать, собирать, разгадывать головоломки, дергать, прыгать и даже кричать.

Татьяна Рябухина – руководитель Университета детей, одного из проектов Политехнического музея, в котором дети от 7 до 14 лет постигают основы разных областей знания. Занятия, которые проходят на базе крупнейших ВУЗов, ведут ученые, преподаватели ВУЗов и эксперты в разных научных областях.

Модератором встречи выступила *Анастасия Россинская*, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ, *экспертом* – *Сергей Тихонов*, эксперт по карьерному проектированию, основатель компании «Смарт Трек», ко-

торая занимается анализом деятельности и определением интересов, способностей и потенциала подростков, выбором профиля ВУЗа/колледжа, ориентацией в сфере образования и на рынке труда.

Анастасия Россинская: Здравствуйте, уважаемые коллеги, сегодня мы открываем наш форум очень важным, знаковым событием: клубной встречей с представителями крупных образовательных проектов. Почему мы назвали это клубной встречей? Нам очень хотелось, чтобы получился настоящий профессиональный разговор, чтобы коллеги поделились своими находками, своим пониманием того, зачем они существуют в образовании, а у нас в свою очередь появилась бы возможность задать вопросы, обсудить различные моменты. У нас в гостях сегодня Александра Казачкова, директор по развитию музея занимательных наук «Экспериментаниум», Маша Романова, руководитель научных лабораторий Политехнического музея, Татьяна Рябухина, руководитель Университета детей Политехнического музея, Михаил Кнеллер, учредитель проекта «Умная Москва». Наш эксперт – Сергей Тихонов. Меня зовут Анастасия Россинская, я представляю Московской городской педагогический университет. Тема нашего клуба сегодня «Учиться на досуге – зачем к нам ведут детей?». Собственно, это был тот вопрос, который мы заранее задали нашим участникам. И мы попросим их ответить на этот вопрос. Зачем к вам в выходные, в воскресенье, в субботу, ведут детей вместо того чтобы отдыхать, гулять в парке или смотреть телевизор?

Александра Казачкова: Доброго дня, коллеги! Я представляю музей занимательных наук «Экспериментаниум». Попробую предположить, почему нас выбирают в пик других вариантам. «Экспериментаниум» – интерактивный музей, который открылся 6 лет назад. На тот момент это был один из первых science-центров в Москве. Что же у нас есть и почему к нам идут? Во-первых, это интерактивные экспонаты и возможность понять действие законов физики (а теперь, благодаря нашему второму проекту, еще и биологии) в интерактивном формате. У нас все можно крутить, все можно трогать, со всем можно экспериментировать. У нас особое пространство, в котором ребенку уютно и интересно, потому что он может совершенно свободно по нему перемещаться. У нас очень много форматов. Мы занимаемся базовой популяризацией науки. И если говорить о целевой аудитории, то мы делим детей (и взрослых, на

РАЗДЕЛ VIII

самом деле, тоже, потому что мы не ограничиваемся детьми) на три категории:

- есть те, кто ничего не знает о том, что наука – это круто, интересно и здорово, у которых есть некоторые предубеждения;
- есть дети, которые уже знают, что это круто и здорово;
- и третья категория – это те, кто по физическим причинам не могут проводить досуг в научно-техническом секторе. Это дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ). Для них мы делаем особые проекты.

Первая категория, о которой я говорю (те, кто не знает, что наука может быть интересной) – целевая аудитория «Экспериментаниума». Именно поэтому у нас огромное количество форматов: шоу, лекции, интенсивы, мастер-классы, квесты, дни рождения, сферический кинотеатр, фильмы, дискуссии. В музее большое внимание уделяется инфраструктуре. И лекторий, и сферический кинотеатр, и сама экспозиция (три этажа, при осмотре которых можно долго и вдумчиво проходить по музею, как по лабиринту, и исследовать экспонаты), кафе и магазин – все это работает на то, чтобы родители, приводя ребенка в музей, получали максимально комфортное пространство и могли подольше в нем оставаться, чтобы более подробно все изучать. Плюс у нас фантастический коллектив: молодые ребята, студенты и аспиранты технических вузов. Горящие, интересные, веселые, свободные, открытые! Именно они создают наши программы, которые всегда доступны и очень интересны. Мы занимаемся популяризацией науки. И суть нашей работы состоит в том, чтобы объяснить человеку, что это интересно. Попав в «Экспериментаниум», я ощутила это на себе. У меня непрофильное образование, и во многом первые месяцы работы в музее изменили мое отношение к жизни и системе восприятия мира: я научилась задавать вопросы, я ушла от аксиоматического мышления. У ребенка это аксиоматическое мышление отсутствует, он задает вопросы о том, что его окружает. С возрастом эта способность уходит и человек многое начинает воспринимать как данность. И нам нужно вернуть тем, кто это потерял, желание задавать вопросы, интересоваться жизнью и окружающим миром. И когда это происходит, мы передаем детей нашим коллегам, которые развивают то, с чем мы их познакомили, и дают им возможность состояться профессионально или в формате хобби.

Сергей Тихонов: Как вы определяете для себя разницу между развлечением, развлекательным эффектом и образованием? И второе, возможно ли в таких форматах определять долгосрочное влияние на ребенка?

Александра Казачкова: Нет, отследить влияние невозможно. Мы даем впечатления и вектор движения. Вряд ли у кого-то мы отложимся как проект, который определил жизненный путь, но след наш будет заметен на базовом уровне. Но это все равно важно делать, потому что очень много людей просто не задумываются о том, что можно стать геологом или физиком, химиком. Я родилась на Крайнем Севере, и мне не объяснили, что исследователи Арктики – это круто. А что касается первого вопроса о разнице между развлечением и обучением, то такой формат называется edutainment, обучение через игру. Но определить четкие параметры того, как это разграничить и не скатиться в развлечения, или не сделать тему скучной и неинтересной, невозможно. Здесь стоит полагаться только на чутье, грамотных специалистов и хороших методистов. У всех бывают провалы, бывают хорошие программы, бывают очень хорошие, бывают не слишком удачные. Мы стараемся следить за этим и держать уровень, который нашему коллективу кажется адекватным и достаточно взвешенным.

Сергей Тихонов: Спасибо.

Анастасия Россинская: Коллеги, у вас есть вопросы?

Татьяна Рябухина: Вы сказали, что очень важно создавать комфортное пространство. Не могли бы вы более подробно объяснить, что это значит для вас?

Александра Казачкова: Когда мы говорим о комфортном пространстве, мы говорим на базовом уровне: чтобы было светло, комфортно, уютно, чтобы у музея была понятная и грамотная логистика передвижения, чтобы коллектив, который встречает человека в музее, начиная от охранника, кассира и прочих, был лоялен, интересен, доброжелателен. Чтобы человеку захотелось в этом пространстве остаться, провести там большее количество времени. Когда я говорила о комфортном пространстве, я говорила именно об этом, а не только о таких априорных вещах, как качество программ, их семантическая ценность и уровень проведения, квалификация педагогов. Это базовые вещи, о которых часто забывают. Человеку должно быть в первую очередь комфортно, уютно в помещении, и ему должно быть там все понятно.

РАЗДЕЛ VIII

Анастасия Россинская: Александра, не могли бы вы все-таки перечислить, что вы включаете в понятие «комфорт» для посетителей. Кафе, наверное, да?

Александра Казачкова: Кафе – это, скорее, дополнение... Но это действительно важно, потому что у нас в музее люди в среднем проводят 4–5 часов, и им нужно где-то присесть, выпить чаю... О базовых потребностях я не упоминаю. Соответственно, комфорт – это, прежде всего, грамотная логистика, на которую мы потратили очень много времени и сил, потому что у нас оказалось не очень приспособленное для этого здание. Это была проблема, которую нужно было решать. Люди не могли ориентироваться в музее, и мы очень долго решали этот вопрос.

Мария Романова: Вы можете подробнее рассказать про третью категорию посетителей – людей с ограниченными возможностями здоровья?

Александра Казачкова: В марте прошлого года мы запустили проект «Доступная наука»¹ совместно с разными фондами и сейчас делаем экскурсии по музею, тематические, привязанные к школьной программе или по запросу учителя, или обзорные экскурсии. На данный момент у нас открыты направления для детей с аутизмом, для детей с синдромом Дауна, слабовидящих, слабослышащих. С фондом «Со-единение»² для слепоглухих занимаемся адаптацией музея. Оказалось, что таких детей очень много. Мы случайно стали развивать эту тему, но она выросла в большой, интересный и важный проект. Оказалось, что адаптировать музей достаточно несложно. Например, группа детей с аутизмом у нас посещает музей, когда он закрыт для других посетителей: утром и вечером. Мы разработали специальные маршруты, мы собрали спе-

¹ «Доступная наука» – это музейный проект специальных программ обучения, развития, адаптации и досуга для детей с особенностями развития на базе интерактивного Музея занимательных наук «Экспериментаниум». Проект был создан, чтобы дети, не имеющие возможности познавать мир привычными и доступными большинству способами, тоже могли учиться, развиваться и получать от этого удовольствие. В настоящее время созданы программы для детей с аутизмом, синдромом Дауна, для детей с нарушениями зрения и слуха (информация с официального сайта музея <http://www.experimentanium.ru/inclusive-science/>).

² Фонд поддержки слепоглухих «Со-единение» – негосударственный благотворительный фонд, созданный с целью поддержки людей с одновременным нарушением слуха и зрения. Миссия фонда – стать проводником между миром слепоглухих и зрячеслышащих, разработать и объединить успешные решения и практики, дающие слепоглухим людям возможность самореализации, развития и интеграции в общество.

циальные наборы, с которыми комфортно находиться у нас в музее. Мы уже адаптировали ряд программ, а также мастер-классы и научные шоу.

Татьяна Рябухина: А можно поточнее? Вы говорите, что адаптация прошла не так сложно. На деле – что это было конкретно?

Александра Казачкова: Начали мы с направления ребят с аутизмом. Для этого достаточно было организовать часы посещения, когда никого нет в музее. Это экскурсии в 9 утра и в 7 вечера.

Татьяна Рябухина: Почему?

Александра Казачкова: Потому что у нас в «Экспериментальном центре» очень шумно, и у ребят-аутистов очень быстро наступает сенсорная перегрузка. Те, кто у нас уже был на экскурсиях несколько раз, приходят к нам сами. Ребенок привыкает к пространству и может посещать музей в часы работы, когда он открыт для всех. Во-вторых, мы сделали комнату сенсорной разгрузки, и, соответственно, указали везде, что она у нас есть. Мы собрали наборы из наушников и других предметов, которые нам посоветовала родительская организация и фонд «Выход»³. Мы провели тренинги для персонала от фонда «Выход» о том, как общаться с детьми, адаптировали наши экскурсии, провели несколько пробных экскурсий, и теперь дети с аутизмом могут посещать наш музей. Если мы берем следующее направление, которое мы подключили, это дети с синдромом Дауна, то тут практически ничего менять не пришлось. Соответственно, понадобились тренинги с персоналом, адаптация контента экскурсий и проведение их в то время, когда удобно детям. Что касается физических каких-то особенностей, то тут мы тоже работаем. Для слабовидящих мы сделали рельефно-графические путеводители, титровку экспонатов, светозвуковые схемы. Для слабослышащих не требуется практически никакой адаптации, некоторые сотрудники сейчас проходят курсы жестового языка, и мы говорим о подготовке сурдопереводчиков с техническим образованием, которые у нас могут вести экскурсии. И для детей с проблемами опорно-двигательного аппарата мы сейчас тоже адаптируем пространство: это подъемники, пандусы, лифты. Комплекс работ получается достаточно сложный, затратный, но вполне реальный и реализуемый.

³ Фонд «Выход» – фонд, созданный группой частных лиц для помощи людям с расстройствами аутистического спектра. Основная задача фонда – квалифицированно информировать общество об этом заболевании, бороться с мифами о нем и ориентировать граждан в возможных формах помощи.

РАЗДЕЛ VIII

Анастасия Россинская: Спасибо большое, Александра, очень интересно. Неожиданно эта тема возникла, но это очень важно. Перейдем к следующему выступающему. Маша Романова – руководитель научных лабораторий Политехнического музея.

Мария Романова: Я не могу точно ответить на вопрос, зачем к нам ведут детей, потому что никаких исследований на эту тему мы пока не проводили. Коротко скажу, что научные лаборатории Политехнического музея, то, что сейчас там происходит, это большой эксперимент, поэтому родители, которые приводят к нам детей, тоже участвуют в этом эксперименте. Политехнический музей существует уже много лет, почти 150, и сейчас находится на реконструкции. Мы откроемся в 2018 году в историческом здании. Там будет целый этаж, посвященный научным лабораториям. Это будет пространство, где дети от 9 лет смогут изучать различные науки. Сейчас у нас есть тестовая площадка в Культурном центре ЗИЛ, она существует уже 3 года. Там мы пытаемся протестировать наибольшее количество программ, разных интересных форматов, чтобы потом запустить все это в историческом здании. Лаборатория математики – это лаборатория, где математику изучают не с помощью формул, записанных на доске, а с помощью различных материальных объектов, таких игрушек, которые показывают различные математические законы. Лаборатория химии у нас самая старая и почтенная, но это не означает, что там используют устаревшие технологии. Также у нас есть лаборатория физики, лаборатория биологии, робототехники и Детский лекторий, который, хотя и называется лекториумом, включает в себя очень много практических занятий. Кроме того, у нас есть различные специальные формы работы. В первую очередь, основная часть детей, которые к нам приезжают, это дети, которых приводят не родители, а учителя. Это школьные группы, которые занимаются в первой половине дня, по вечерам в будние дни. По выходным дети приходят в кружки. Есть также разовые занятия по выходным, мы их сравниваем с походом в кино. Ты можешь пойти в кино, а можешь пойти на занятие по биологии. Это занятия более развлекательного формата, близкие к шоу. И есть еще разные истории, например, программа поддержки школьных проектов, которую мы сейчас запустили в лаборатории химии и будем делать в остальных лабораториях. Такие вещи даже интереснее, чем готовые уроки, потому что здесь мы вместе с детьми что-то придумываем. И большой наш проект (маленький по количеству детей, но большой по степени подготовки) это выездной

лагерь⁴, в который мы отправляемся с подростками от 10 до 15 лет, чтобы делать разные научные проекты на природе в течение двух недель.

Кроме того, мы ведем работу с волонтерами, потому что они являются очень важной «частью» наших лабораторий, некоторые из них потом становятся преподавателями. Я попыталась подумать о том, зачем все это нужно детям и родителям, и поняла, что запросы очень разные. Если говорить о детях от 3 до 12 лет, то у них есть естественный интерес, который мы можем подпитывать, чтобы они нашли то, что им интересно, и могли дальше этот интерес каким-то образом развивать. У детей лет с 12 этот интерес начинает угасать. Происходить это может по нескольким причинам: во-первых, не все школы могут поддерживать и развивать интерес к обучению, во-вторых, они начинают готовиться к поступлению в ВУЗы, и, к сожалению, вся учеба превращается для них в страшную гонку, когда они должны подготовиться к большому количеству тестов, забывая при этом о том, что им интересно. И тут уже очень сильно включаются амбиции родителей. Мне бы, конечно, хотелось сказать, что детей к нам приводят, чтобы они полюбили науку и стали учеными, но это будет абсолютная неправда. Родители приводят детей, исходя из своих личных амбиций, они хотят, чтобы дети получили какую-то перспективную профессию. Именно поэтому у нас в одной лаборатории робототехники учится столько же детей, сколько во всех остальных лабораториях вместе взятых. Потому что это модно. Родители думают, что они отдадут ребенка на робототехнику, он научится кодингу, станет программистом и обеспечит им старость. Я считаю, что в этом нет ничего плохого. Возможно, что родители приводят к нам ребенка с одним запросом, например, чтобы сделать из него успешного человека, а мы получаем ребенка, выясняем, что ему на самом деле интересно, что ему нравится, и пытаемся, если этот интерес к познанию угас, как-то его возродить, показать ребенку, что получение знаний – это не только впитывание информации, но и создание чего-то своего. Создание своего про-

⁴ Лагерь «Политех» – это выездная летняя программа Политехнического музея, где подростки 10–15 лет пробуют себя в разных научных сферах: археологии, робототехнике, химии, физике, архитектуре и биологии. В течение 12 дней участники лагеря под руководством вожатых, среди которых есть ученые, дизайнеры, архитекторы и другие специалисты, реализуют собственные проекты, учатся работать в команде и доводить начатое до конца (информация с официального сайта Политехнического музея: <https://polymus.ru/ru/education/camp/>).

РАЗДЕЛ VIII

дукта для нас очень важно, именно поэтому у нас есть программы поддержки школьных проектов, именно поэтому у нас есть проектная группа в лаборатории робототехники. Туда поступают дети, которые хорошо занимались в кружках, которые могут что-то создавать. Моя самая любимая история – о мальчишке 13 лет, который сделал браслет для отслеживания ночных приступов эпилепсии, потому что кто-то из его друзей был болен эпилепсией. Создание подобных работ – это то, что мы бы хотели получать на выходе. Мы хотим, чтобы дети понимали, что они могут что-то создавать. Они совершенно не обязательно должны идти в науку, гораздо важнее получить возможность делать что-то свое.

Сергей Тихонов: Как вы работаете на то, чтобы дети, пришедшие к вам однажды, оставались и продолжали свои занятия? И как родителю понять, в какую лабораторию лучше записать ребенка?

Мария Романова: В первую очередь, это люди, которые у нас работают, и игрушки, как мы их называем, материальные объекты, которые очень сильно впечатляют. Их задача впечатлить, а задача специалиста поддержать интерес. На самом деле это очень просто отследить. Ребенок, придя на урок в лабораторию, должен понимать, что он может остаться там и после урока. Ему есть чем там заняться, он может стать волонтером, или просто ощущать себя в этом пространстве как дома. Один из самых очевидных показателей – это когда дети переходят из проекта в проект. Сначала они приходят на елку, потом записываются в кружки, потом едут в лагерь. Когда мы продаем абонементы в кружки, первые две недели идет закрытая продажа, мы продаем абонементы только тем, кто к нам уже ходил, так мы продаем 2/3 абонементов, это люди, которые остаются с нами, закончив предыдущие занятия, и 1/3 – это новые люди. А что касается того, как выбрать... Ребенку в 6 лет может быть интересно все, поэтому нужно просто приходиться и пробовать разное. Именно для этого существуют разовые занятия, занятия выходного дня. Мне, кажется, что только так можно понять, куда стоит отдавать ребенка.

Анастасия Россинская: Спасибо. А теперь Татьяна Рябухина продолжит тему Политехнического музея.

Татьяна Рябухина: Университет детей – это один из просветительских проектов Политехнического музея, в котором принимают участие дети от 7 до 14 лет. В Москве у нас около 1000 студентов, и более 300 в Санкт-Петербурге. Это проект о науке,

ее популяризации. Мы не занимаемся профориентацией. В основном проект направлен на расширение кругозора студентов, поддержание их любознательности. В Университете детей ученые помогают ответить на вопросы, которые возникают у самих детей. Это особая позиция Университета: все занятия основываются на детских вопросах, и это тоже причина, по которой дети приходят и остаются: потому что в Университете удовлетворяются их собственные интересы. И понятно, что на все вопросы школа и родители не могут ответить, а мы становимся еще одним местом, где можно найти ответы. Мы говорим о том, зачем к нам ведут детей и в чем уникальность проекта. На сегодняшний день я не могу точно ответить на этот вопрос. Наверное, люди приходят, потому что Политех у всех на слуху, «продукты» музея, включая образовательные, высокого качества, оригинальны по содержанию. Уникальность программы Университета детей заключается в систематичности проекта, это не кружки, мы учимся по семестрам. Есть 4 возрастных направления, у каждого направления своя модель расписания, каждая из которых представлена разными форматами, количеством занятий. Большое внимание мы уделяем подготовке занятий, мы приглашаем ученых, чью деятельность модерирует продюсер, то есть ученый и продюсер вместе создают занятия и прорабатывают каждую его минуту. Наши сценарии расписаны поминутно.

Анастасия Россинская: Не могли бы вы кратко рассказать о том, как проходят занятия?

Сергей Тихонов: Чем это отличается от других форматов?

Татьяна Рябухина: Дело в том, что это некая стилизация под университет. У нас есть задача популяризации высшего образования, но нет идеи, что все дети должны его получить. Студенты в Университете детей знакомятся с тем, как устроено высшее образование. Дети узнают его бонусы: самостоятельное обучение, критическое и аналитическое мышление, ученые, которые ведут себя иначе, чем преподаватели, непосредственно материал, который мы даем на занятиях. Это отличает нас от развлекательных разовых программ. От лабораторий Политехнического музея нас отличает то, что мы не закладываем необходимость создания собственного продукта, хотя практики у нас очень много. Не зависимо от того, как называется занятие: лекция или воркшоп – в нем обязательно будет практическая часть.

РАЗДЕЛ VIII

Сергей Тихонов: С учетом того, что ваши занятия проходят систематично, дети могут учиться у вас несколько лет, замеряете ли вы как-то результаты?

Татьяна Рябухина: Нет, никаких замеров мы не делаем. Главный результат – это возвращение студентов. Несмотря на то, что родители не присутствуют на детских занятиях, мы находимся с ними в постоянном контакте. Для родителей разработана отдельная программа лекций, где им рассказывают о культуре и социологии детства. Родители очень хотят получать информацию о детских занятиях (паспорта, сценарии занятий, видео). Мы принципиально против этого, потому что это особое детское пространство, в которое не нужно вмешиваться. Родительский контроль там не нужен. Мы не замеряем, что вынес ребенок, однако мы много общаемся со студентами, получая от них обратную связь. Хотя отслеживать результат тоже важно, но мы пока только думаем, как это сделать.

Мария Романова: Я давно хотела спросить, вы знаете что-нибудь про выпускников? Они возвращаются? Пытаются общаться? Есть ли у вас встречи выпускников?

Татьяна Рябухина: У нас еще нет выпускников. Первые выпускники будут в этом году.

Михаил Кнеллер: Я правильно понимаю, что вы сначала запустили проект в Москве, а потом, через несколько лет, в Санкт-Петербурге?

Татьяна Рябухина: Да, так же, как и «Умная Москва», и нас очень часто с вами сравнивают.

Михаил Кнеллер: Насколько гладко прошел перенос проекта и всей модели из одного города в другой?

Татьяна Рябухина: Это был очень сложный процесс. У Петербурга своя специфика. В Москве мы начали хорошо, к нам сразу пришли около 500 студентов. А в Петербурге мы боремся за каждого студента.

Михаил Кнеллер: Это связано с тем, что бренд менее известен?

Татьяна Рябухина: Да, возможно. Бренд Политехнического музея очень популярен в Москве и не так популярен в Петербурге, потому что там есть свой собственный Политех (Университет). Но дело не только в бренде. В Москве у нас есть музей, большая институция, которая нам помогает каждым днем своей работы. Люди, например, узнают сначала про лаборатории, а потом там могут узнать

про Университет детей. А в Петербурге мы одни. Плюс всех надо было заново обучать. Главный ресурс, конечно, люди.

Михаил Кнеллер: Спасибо. У меня еще один вопрос и к вам, и к Маше. Университет детей и лаборатории – это два параллельных пространства? Замеряли ли вы сколько детей ходят и туда, и туда?

Мария Романова: Мы будем делать исследование всей нашей музейной аудитории. Сейчас люди переходят с одной площадки на другую, кроме наших проектов есть еще экспозиция на ВДНХ, у которой тоже есть образовательные программы. В принципе, я знаю, что есть дети, которые ходят и в лаборатории, и в Университет детей. Возможно, есть дети, которые переходят из проекта в проект, но их не очень много. Думаю, есть дети, которые ходят и к нам в Политех, и к вам на занятия проекта «Умная Москва».

Татьяна Рябухина: Я бы хотела добавить, рассказать о том, как мы раньше сотрудничали. Сейчас увеличилось количество детей и в лабораториях, и в Университете детей. Раньше, когда была возможность проводить занятия Университета детей в лабораториях, мы это делали. Сейчас мы используем лаборатории научных институтов или университетов, это немного сложнее. Наши лаборатории загружены собственными программами, но мы продолжаем приглашать сотрудников, используем их оборудование в том числе.

Мария Романова: Мы отделены друг от друга в связи с реконструкцией музея. Когда мы вернемся в историческое здание, все проекты станут одним целым.

Анастасия Россинская: А сейчас я хочу предоставить слово Михаилу Кнеллеру, представителю проекта «Умная Москва».

Михаил Кнеллер: «Умная Москва» – это частный проект, который существует уже 3 года. Вопрос о том, зачем к нам приводят детей, мы задаем сами себе. Первые 1,5 года мы организовывали лекции по истории искусств, мы проводили игры «Что? Где? Когда?» на корпоративах, мы проводили фестивали в парках, и постепенно у нас появился свой собственный формат. Это некий микс из образования и развлечения. Развлечение для детей по выходным, сделанное с умом. Мы говорим о том, что наша цель – оторвать детей от гаджетов, наши конкуренты – это не кружки, не школы, не проекты Политехнического музея, наши конкуренты – это кинотеатры с попкорном. Мы говорим о том, что семья, которая занимается своими детьми, 30–40 раз в году совершает какие-то выходы по выходным.

РАЗДЕЛ VIII

Из этих 30–40 раз 5–7 раз нужно сходить в театр, 5–7 раз в музей, и нам тоже важно «отгрызть» кусок этого пирога. «Отгрызть» с помощью науки, обучающего досуга. Наш продукт построен на определенных принципах.

Принцип номер один – это интерактивность. Для нас важно, чтобы ребенок на каждом занятии делал все сам. К нам приходит около 60 человек, мы делим их на маленькие группы по 10–12 детей, и эти группы перемещаются по лабораториям, чтобы, с одной стороны, им не скучно было сидеть 2 часа в одной лаборатории, а с другой стороны, чтобы каждый мог поучаствовать и сделать что-то самостоятельно. Чтобы каждому было уделено внимание. В среднем, на 8 детей у нас один ведущий, и на 2 детей одна экспериментальная установка, они все могут делать своими руками.

Второй наш принцип – это родительская программа. Мне кажется, это дикость – делать проект для детей и не делать ничего для родителей. Когда я вожу своего 5-летнего ребенка на какие-то занятия, мой удел – это низенькая скамеечка и, в лучшем случае, плохонький Wi-Fi. У нас всегда есть программа для родителей, она всегда проходит параллельно. У них есть отдельный лектор, который рассказывает родителям о том же, чем занимаются дети, соответственно, в другом, взрослом формате. Если дети на занятии «Химия и жизнь», то взрослые на лекции о разных мифах о химии. Если у детей занятие по медицине, соответственно, взрослые тоже говорят о медицине. Мы стараемся делать это в формате популяризации науки и развенчания мифов. Не делать ничего для родителей – это очень странно, потому что именно они наши главные клиенты, именно они приводят к нам детей, они платят деньги. Нам кажется, что родители должны быть удовлетворены происходящим не в меньшей степени, чем дети.

Наш третий принцип – это научность. Мы отказываемся от всевозможных аниматоров и шоу с жидким азотом. Также очень важно, кто работает с детьми. Абсолютно все наши ведущие и разработчики программ – это выпускники факультетов МГУ: физического, химического, биологического, географического и физтеха. Нам важно, чтобы люди, которые работают с детьми, не просто повторяли заученный текст, но и могли отвечать на вопросы, могли при необходимости рассказать что-то еще.

Четвертый принцип нашего формата мы условно называем легкостью. Это не значит, что у нас очень легкие опыты и легкий мате-

риал. Легкость означает, что у нас должно быть легко купить билет, у нас должен быть приветливый персонал, потребитель должен легко разобраться в формате, детям должно быть приятно находиться в нашем пространстве. Мы стараемся тиражировать наш формат, мы открываем филиалы по всей стране. Мы постоянно совершенствуем свои программы, работаем над смысловой составляющей, реквизитом, внешним видом.

Сергей Тихонов: В плане содержания к чему вы хотите прийти в будущем?

Михаил Кнеллер: Есть несколько направлений. Мы идем по пути внедрения новых технологий, некой геймификации. Кроме того, мы думаем о том, как поддерживать интерес к проекту у наших посетителей. У нас есть некие послесловия, своеобразные домашние задания, мы выдаем детям какие-то материалы, например, ингредиенты для опытов, на сайте выкладываем инструкции по использованию. Дети продолжают занятия за пределами программы, и мы планируем двигаться в этом направлении.

Сергей Тихонов: Как вам кажется, куда будет двигаться проект: в сторону образования или в сторону развлечения?

Михаил Кнеллер: Наша цель в том, чтобы все было сбалансированно. Наша цель – образование, а развлечение – это только форма, оболочка.

Анастасия Россинская: У меня есть вопрос ко всем. Все вы представляете естественнонаучные проекты. Как вы думаете, почему лидеры образовательных проектов – это естественнонаучные программы и почему так мало гуманитарных проектов? Почему они не такие яркие?

Татьяна Рябухина: В Университете детей очень широко представлены гуманитарные дисциплины. На самом деле их очень сложно представлять в таком формате, о котором мы сейчас говорили. Сложно придумать интересную, сложную, реквизитобогатую игру. Но этим нужно заниматься. Это требует больше усилий, а эффект не такой яркий, как на естественнонаучных программах. Когда мы говорим о естественнонаучных дисциплинах, нам гораздо легче показать практическую значимость материала, его связь с реальной жизнью. В случае с гуманитарными дисциплинами все несколько сложнее. Детям бывает трудно присвоить абстрактное знание.

Анастасия Россинская: Спасибо. Наше время подходит к концу, и я хотела бы предоставить слово нашей публике. Уважаемые гости, сейчас у вас есть возможность задать вопросы.

Вопросы из зала

Екатерина (ЦБС ЮЗАО, Библиотека № 187): Первый вопрос к Марии. У нас в школе запрещены любые выезды в будни. Приезжаете ли вы со своими программами в школы?

Мария Романова: Мы ездили в школы. У нас был проект «Научный тягач»⁵, который сейчас поставлен на паузу. Мы проверили, как он работает, поняли, что мы можем это делать. Когда мы окажемся в историческом здании, мы будем создавать какие-то выездные форматы. Но это не является нашей основной историей, потому что то оборудование, которое мы приобретаем в лаборатории, далеко не всегда можно привезти в школы. Там есть очень дорогие вещи, есть стационарные вещи, которые нельзя погрузить в коробки и вывезти в другое место. Это не основной наш формат, хотя мы делаем исключения. Чаще всего это касается детей с особенностями развития. Наша лаборатория математики ездит в интернат для детей-инвалидов, потому что им, очевидно, тяжело самим до нас добраться. Мы знаем, что у школ есть проблемы с выездами в будние дни, но тем не менее к нам приезжает много детей. Мы проводим порядка 150 уроков в месяц для школ, которые могут выбраться к нам.

Анастасия Россинская: Спасибо, Екатерина. Я хотела бы адресовать ваш вопрос и другим участникам дискуссии. Как происходит ваше взаимодействие со школами?

Александра Казачкова: С «Экспериментаниумом» все понятно. Приезжают, в основном, к нам, в первую очередь из-за экспонатов. Но выездные программы тоже есть.

Михаил Кнеллер: Мы тоже выезжали в школы и тоже отказались от этого. Это очень трудозатратно с точки зрения логистики.

⁵ «Научный тягач» – совместный проект Департамента науки, промышленной политики и предпринимательства города Москвы и Политехнического музея, в ходе которого сотрудники научных лабораторий Политеха путешествовали по Москве на раритетном Citroen HY 1968-го года выпуска и проводили в городских парках и школах занятия по химии, биологии, физике, математике, робототехнике и автодизайну (информация с официального сайта: <https://polymus.ru/ru/pop-science/video/nauchnyi-tyagach-osen-2014/>).

Нам проще и удобнее создавать хорошие программы на своей территории.

Екатерина: Даете ли вы какие-то документы детям для пресловутого портфолио, которое, как оказалось, нужно для поступления в хорошие школы?

Мария Романова: Сейчас уже даем, потому что есть люди, которые просят сертификаты. Это не является нашей целью, но, если это нужно ребенку, мы можем дать ему сертификат.

Татьяна Рябухина: Мы даем.

Екатерина: Спасибо.

Ирина Кузнецова (проект «Музейный агент»): В последнее время все чаще говорят об измененном сознании детей и их восприятии информации. Замечаете ли вы, что современные дети как-то по-другому учатся? И учитываете ли вы это при разработке своих программ?

Михаил Кнеллер: Я не специалист по детской психологии, но могу сказать, что мы некоторые особенности, безусловно, замечаем. У них совершенно другая культура потребления информации. Если мы все черпали знания из книжек, возможно, из телевизионных научно-популярных программ, что-то нам рассказывали родители, то сейчас обилие гаджетов накладывает свой отпечаток. Это, конечно, нужно учитывать. Они меньше готовы слушать. Поэтому мы стараемся, исходя из этих особенностей, строить свои программы.

Мария Романова: Я не могу говорить о том, каким было детское восприятие много лет назад, потому что я занимаюсь этим не так много лет. Я знаю, скорее, современных детей. Мы не запрещаем гаджеты. Мы, конечно же, используем современные технологии. У нас есть курсы робототехники. У нас есть курсы по программированию для смартфонов. Если у ребенка есть смартфон, он может не только пассивно его использовать, но и активно, создавая что-то свое.

Татьяна Рябухина: Мне кажется, что не только дети меняются, мы, взрослые, меняемся тоже, работаем по-другому. Сейчас все преподаватели приходят к детям с презентациями. Мы учитываем специфику восприятия информации в разном возрасте. С младшими детьми мы играем гораздо больше. В подростковом возрасте игра меняется и приобретает какие-то другие формы. Важно понимать, что нужно менять поток информации. Дети сейчас менее усид-

РАЗДЕЛ VIII

чивы. Их скорость нужно, наверное, замедлять.

Александра Казачкова: Я считаю, что мы прежде всего должны отвечать потребностям ребенка. Чтобы привлекать людей, нужно делать хороший продукт, качественно работать и формировать спрос.

(Материал подготовила к публикации Д.С. Маймистова.)

Открытый музей: проекты, которые качественно изменили образ музея

АННОТАЦИЯ: 16 декабря 2016 года рамках СКОП-форума прошло заседание клуба профессионалов. О лучшем опыте создания в музеях открытой среды, практике, которая качественно изменила отношение к музеям, идеями на будущее поделились:

УЧАСТНИКИ ВСТРЕЧИ:

Мария Белиоглова, Политехнический музей, площадка «Россия делает сама» на ВДНХ,

Дмитрий Стальной, заведующий отделом музейной педагогики Мемориального музея космонавтики,

Ксения Белькевич, руководитель студии «Сказка выходного дня», заместитель директора Государственного литературного музея по спецпроектам,

Ольга Гартман, руководитель отдела музейно-образовательных программ и экскурсионного обслуживания музея-заповедника «Царицыно»,

Константин Андреев, куратор молодежных проектных команд, руководитель Образовательного центра Музея истории ГУЛАГа.

Модератором встречи была *Татьяна Щербакова*, старший научный сотрудник лаборатории профессионального развития в образовании, Института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ, кандидат исторических наук, *экспертом* – *Елена Иванова*, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур Института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ, кандидат психологических наук, доцент.

Татьяна Щербакова: Здравствуйте, уважаемые коллеги, мы начинаем нашу встречу, посвященную открытому музею. Надеюсь, что сегодня мы получим удовольствие от знакомства с лучшими практиками, которые есть. У нас в гостях пять экспертов из музеев разных

РАЗДЕЛ VIII

направлений, и они расскажут о своих опытах открытия музеев и практике, которая качественно изменила отношение к музею. Тема нашей встречи: «Открытый музей: проекты, которые качественно изменили образ музея». Представляю вам наших гостей: Ольга Гартман из музея-заповедника «Царицыно», Дмитрий Стальной из Мемориального музея космонавтики, Мария Белиоглова из Политехнического музея, Константин Андреев из Музея истории ГУЛАГа и Ксения Белькевич, заместитель директора Государственного литературного музея. Представляю нашего эксперта – Елена Иванова из МГПУ. Давайте начнем нашу встречу с выступления Марии, которая расскажет о практике работы Политехнического музея. Пожалуйста, вам слово.

Мария Белиоглова: Здравствуйте. Несмотря на то, что историческое здание Политехнического музея закрыто на реконструкцию с 2014 года, музей продолжает работать на трех площадках: 1) научные лаборатории – в Культурном центре ЗИЛ, где «раскрутке» музея помогло присутствие детской аудитории, посещающей КЦ; 2) открытые фонды, большая часть предметов переехала в Технополис «Москва» в Текстильщиках, но там действует пропускная система, поэтому не каждый сможет туда попасть; 3) экспозиция «Россия делает сама» на ВДНХ.

Сегодня я буду рассказывать про экспозицию «Россия делает сама»¹, которая находится на ВДНХ. Это действительно абсолютно новая программа, смежная между музейными экспонатами, которые нельзя трогать, и интерактивными экспонатами, которые можно трогать со всех сторон. От этого, конечно, они постоянно ломаются, и у посетителей создается такое впечатление, что здесь ничего не работает. Теперь расскажу и о других проблемах, с которыми мы столкнулись изначально: данная экспозиция находится очень далеко на территории ВДНХ, а именно: на площади Промышленности, пешком от метро ВДНХ до музея 25–30 минут. Только сейчас стало возможно пользоваться бесплатной маршруткой до Москвариума. Заехать на территорию ВДНХ на автобусе крайне сложно, так как пропуск выдается всего один и очень трудно пропускать школьные

¹ На официальном сайте Политехнического музея (https://polymus.ru/ru/museum/exhibition_halls/rds/), в разделе «Выставки», размещено описание экспозиции «Россия делает сама», также приведена краткая информация об экскурсиях, которые предлагает музей. В нем выделены и обозначены ключевые экспонаты, нажав на которые на сайте, можно ознакомиться с их фотографиями и описанием. Есть краткое описание специальных программ, разработанных в музее, указаны возрастные группы.

автобусы. Поэтому у нас очень много случайных посетителей, приезжих.

Что мы сделали в первую очередь, обозначим наш вектор: начинали с 3–4 экскурсий в неделю, со знакомства с центральным запоминающимся экспонатом, вызывающим противоречивые мнения и неоднозначное восприятие, – атомной бомбой. И пришли к тому, что на сегодняшний день проводим по 4–7 экскурсий в будние дни, а с прошлого года в выходные дни стали проводить 3–6 дней рождений. Также проводим всевозможные интерактивные и тематические программы, а в прошлом году подключились к межмузейному проекту «Семейное путешествие»². Безумно благодарны Софье Пантюлиной³ за эту возможность.

В сентябре-октябре 2015 года (больше в октябре) был проведен опрос среди посетителей, который помог выявить некоторые опорные моменты. Что удалось выяснить? Всего лишь 10% посетителей пришли повторно, но самое главное – 50% посетителей Политехнического музея на ВДНХ знают, где находится историческое здание музея, и это очень важно, так как многие в принципе не знают, что существует такой музей. Плюс, когда был небольшой ребрендинг и на баннерах музея было написано не Политехнический музей, а «Политех», у большей части взрослого населения это ассоциировалось с Политехническим институтом в Питере. Поэтому было действительно сложно дать понять посетителям, что это Политехнический музей. Есть плюсы и минусы, которые выделили посетители после посещения музея. К минусам относили сломанные экспонаты, сложные текстовые сопровождения: у нас электронные этикетки, и не все догадываются, что в этикетку встроен планшет и на него надо нажать пальчиком, чтобы запустить какой-либо экспонат. Отсутствие указателей и вывески музея, сложная дорога до музея, противоречивый экспонат «Атомная бомба» были также отнесены к минусам.

Тем не менее, мы стали делать. Два раза мы проводили педаго-

² Ежегодный московский проект «Семейное путешествие. Всей семьей в музей!», проходящий с 2008 года. Межмузейная серия игровых путеводителей, объединенных сквозной темой. Какие электромагнитные волны мы чувствуем, а какие умеем передавать? Какие из них пригодятся нам для важного разговора, если окажется, что в далекой галактике Андромеда есть живые существа?! Это мы сможем понять, пройдя Маршрут «Наука – не скука» в Политехническом музее (http://kidsinmuseums.ru/uploads/family_trip_route_document/file/145/Политехнический_музей.pdf).

³ Софья Пантюлина – создатель московского проекта «Семейное путешествие. Всей семьей в музей!»

РАЗДЕЛ VIII

гический пикник, на который приглашали учителей. Мы приглашали много учителей, дарили им подарки. Но это не работает. Тогда мы связались с Городским методическим центром⁴, стали сами ходить на их мероприятия, раздавали материалы представителям школ. И в результате получили только 10–20% посетителей. Затем обошли соседние школы, в которые было вообще трудно попасть. И это тоже не дало своего результата.

Помог музею реально и действительно вывел его в люди – фестиваль Политехнического музея⁵, который проходит в мае. Вот когда действительно появилось большое количество людей. А также «Семейное путешествие», имеющее свою аудиторию, которая обнаружила, что Политехнический музей жив и существует.

Удачно стартовала интерактивная программа «Урок без портфеля»⁶ с сентября 2015 года, затем уже помогло «сарафанное радио» – связь между родителями, учителя, оргкомитетами и т.д. Для этой программы был выбран удачный формат – деление детей на группы, раздача разных заданий, также дети могли трогать экспонаты руками и проводить самостоятельно какие-то опыты. И люди к нам пошли.

На сегодняшний день у музея очень хорошая посещаемость. Но все же есть и некоторые отрицательные моменты. Себя нужно не только хвалить, но и немного ругать. И вот наш провальный момент: в центре экспозиции Политеха на ВДНХ располагается лаборатория биохакинга⁷, которая, казалось, бы должна выстрелить, потому что там можно проводить невероятные занятия. Но она настолько мала, что в нее не по-

⁴ Городской методический центр является современной площадкой конвергентных образовательных проектов и технологий, объединяющая инициативы учителей, педагогов, лидеров столичного образования и жителей мегаполиса с целью обеспечения непрерывного роста качества образования города Москвы за счет эффективного использования ресурсов города (информация с официального сайта: <http://mosmetod.ru>).

⁵ Четвертый год подряд Политехнический музей проводит фестиваль науки, искусства и технологий «Политех» (<http://fest.polymus.ru/ru>). В этом году фестиваль пройдет в Парке Горького. Темой фестиваля станет «сила притяжения» как фундаментальное научное понятие, затрагивающее каждого из нас.

⁶ В пять первых дней сентября Политехнический музей приглашает классы с 1-го по 4-й на музейный «Урок без портфеля»: на нем и музыка (узнаем все о терменвоксе), и информатика (разберемся, как работает гидрокомпьютер), и биология (выясним, чем природа помогла изобретателям). Плюс масса интересного о роботах, о том, как приручить молнию и можно ли жить на других планетах (информация с официального сайта: <https://polymus.ru/ru/events/tours/urok-bez-portfelya/>).

⁷ Захватывающие научные эксперименты для школьников и заинтересованных взрослых проводит Политехнический музей в новой лаборатории в 26-м павильоне ВДНХ. Информация о лаборатории биохакинга представлена на официальном сайте в разделе «Обучение – научные лаборатории»: https://polymus.ru/ru/museum/exhibition_halls/rds/biohacking_lab/

мещается весь класс и здесь можно проводить только занятие или кружок для небольшого числа людей. В Лаборатории голографии временно помещается 6 человек. Это уникальный проект в Москве: здесь есть установка, на которой можно самостоятельно сделать голограмму и забрать ее с собой, узнать как все происходит. Больше в Москве вы такого не найдете. Сюда в месяц приходит в общем порядке 30 человек, и это хорошо.

Есть замечательный проект про подростков СКВТ⁹, когда мы целый год учим их разным интересным вещам. Но это отдельный проект. И недавно им дали задачу: подумать, как могла бы выглядеть площадка «Россия делает сама» с точки зрения подростков после того, как откроется главное здание.

Наш музей развернулся к дошкольной аудитории, потому что рядом есть прекрасный детский садик посольства. Поэтому мы стали разрабатывать программы, курсы, экскурсии для дошкольной аудитории. Например, появился курс «Рисуй Вселенную»¹⁰, где дети рисуют непосредственно в экспозиции. Но мы понимаем, что это неактуально, потому что с маленькими детьми даже в субботу не всегда есть возможность прийти.

Елена Иванова: Спасибо. По вашему рассказу получается – чтобы стать открытыми, вам пришлось закрыться?

Мария Белиоглова: Да, но я надеюсь, когда мы откроемся, мы продолжим быть открытыми. Потому что экспозиция «Россия делает сама» – это новый опыт, эксперимент. Есть много людей пожилого возраста, которые приходят и просят вернуть тот Политехнический музей, в котором есть ценные экспонаты, которые нельзя трогать, им не нужны видеогиды.

⁸ Лаборатория голографии Политехнического музея в павильоне №26 на ВДНХ представляет увлекательный эксперимент по созданию трехмерных изображений. Информация о лаборатории представлена на официальном сайте в разделе «О музее – Политех на ВДНХ»: https://polymus.ru/ru/museum/exhibition_halls/rds/hologram/

⁹ Возможность для молодого, инициативного человека оказаться в профессиональной среде. Организация сообщества людей с похожими творческими стратегиями – это задача, на которую работают как преподаватели, так и слушатели программы СКВТ (информация представлена на официальном сайте: <https://polymus.ru/ru/education/skvt/>).

¹⁰ Краткий научно-творческий курс из четырех занятий для детей 5–7 лет. «4» – важная цифра, именно столько типов взаимодействия существует в природе. С их помощью можно объяснить любой физический процесс. На занятии связываются эти силы с человеческими переживаниями, эмоциями, с чем-то близким и интуитивно понятным, и по каждой выполняется творческое задание: лепят и рисуют в разных техниках, знакомятся с экспонатами и музеем, играют в подвижные игры (информация с официального сайта: <https://polymus.ru/ru/museum/news/kurs-risuya-vselennuyu-/>).

Елена Иванова: Выходит, что эта площадка больше рассчитана на детей?

Мария Белиоглова: Сама по себе площадка Политеха на ВДНХ экспериментальная, где хотели опробовать новые форматы. Например, наш новый формат – это видеогид: в каждом зале есть большой экран, и когда тыходишь к определенному месту, человек с экрана начинает рассказывать про этот зал, но это нравится далеко не всем, хотя кто-то даже готов пройти все залы таким образом. Конечно, молодые люди добираются до площади Промышленности чаще, чем люди пожилого возраста.

Татьяна Щербакова: Мария, можно задать уточняющий вопрос: в связи с тем, что Политех активно участвует в работе с детским телевидением, был даже запуск программы, это как-то повлияло на аудиторию?

Мария Белиоглова: В пунктах опроса не было «видели ли вы Политех по телевизору?». Был вопрос, откуда узнали, и в основном это социальные сети и сервисы OSD.ru, Афиша.ру, KudaGo, а также реклама на территории ВДНХ и информация сайта ВДНХ.

Татьяна Щербакова: Спасибо. Передаю слово Дмитрию с вопросом: есть ли у них семейное путешествие куда-то в космос или нет? Расскажите, пожалуйста, об опыте Мемориального музея космонавтики.

Дмитрий Стальной: Добрый день. Да, путешествие проводилось, но сейчас по ряду причин мы не смогли в этом участвовать дальше. Я расскажу о программах, которые для нас именно с точки зрения образования являются генеральными. Здесь можно выделить общегородской проект «Урок в музее»¹¹, который стартовал в 2014 году. Это междепартаментский проект, который схож с «Уроком

¹¹ Проект «Урок в музее» получил поддержку департаментов культуры и образования г. Москвы. Впервые созданы реальные перспективы для равноправного партнерства музеев и школы в рамках единой образовательной задачи. Новые государственные образовательные стандарты рекомендуют учителю существенное расширение образовательного пространства: 30% учебного времени он должен проводить с учащимися вне класса. Урок в музее — это отдельное занятие или цикл занятий в одном из музеев Москвы в рамках изучения определенного предмета школьной программы. Урок строится на основе музейных коллекций и использует экспозицию музея для более глубокого и прикладного изучения предмета. Проект призван, с одной стороны, дополнить и разнообразить учебную программу, показать ученикам практическое применение школьных предметов, а с другой — приобщить школьников к посещению музеев и других учреждений культуры (информация с сайта: http://www.moscowcultureforum.ru/files/press_r_urok_v_musee.pdf).

в Москве»¹², думаю коллеги о нем слышали, но отличие в том, что без посещения музея урок проводиться не может. Представляю в презентации список уроков, проводимых в залах экспозиции музея. Основная идея – каждый из этих уроков прикреплен конкретно к теме учебника. Например, я провожу урок физики по теме «Давление газов», это 35-й параграф по учебнику Перышкина. Поэтому нам удалось пригласить учителей участвовать в проекте, пройдя сначала по самим школам. Таким образом, у музея получилось 25 партнерских школ (на основе партнерских договоров), которые включают уроки в музей в календарный план. Конечно, здесь есть небольшой минус – это количество необходимых бумаг, которые надо собрать и согласовать уже в августе.

Следующий проект, который стартовал в пилотном варианте с сентября 2016 года, – «Лунная база»¹³. С «Лунной базой» музей стал некой образовательной площадкой. В сентябре проходила серия установочных лекций: мы начали приглашать к себе специалистов из различных предприятий ракетно-космической отрасли, которые занимались этим вопросом непосредственно и в 1970-е годы, и молодежь, которая занимается этим вопросом в настоящее время. И в конце лекций каждое предприятие выдавало список актуальных на данный момент проблем, то есть не дети выдумывали, что бы им сделать на Луне, а нами сразу были поставлены рамки: если хотите, вот ИМБП¹⁴ (Институт медико-биологических проблем), вот КБ Бармина¹⁵, которое занимается стартовыми комплексами, выбирайте,

¹² «Урок в Москве» – городской образовательный долгосрочный проект, направленный на расширение возможностей образовательных учреждений города Москвы по использованию городской среды как образовательного ресурса. Уроки могут проходить в библиотеках, предприятиях, организациях, на улицах столицы. Проект предполагает организацию самостоятельной исследовательской деятельности учащихся (официальный сайт: <http://mosmetod.ru/centr/proekty/urok-v-moskve.html>).

¹³ Данный проект, как и другие, представлен, на официальном сайте музея в разделе меню «Обучение». Проект «Лунная база» Музея космонавтики направлен на включение учащихся общеобразовательных школ в проектную и исследовательскую деятельность. Перед учащимися выступают представители предприятий ракетно-космической отрасли, которые знакомят с историей Российской лунной программы, указывая текущие проблемы и задачи (информация о проекте представлена на официальном сайте Музея космонавтики: http://www.kosmo-museum.ru/static_pages/proektnaya-deyatelnost-lunnaya-baza).

¹⁴ Институт медико-биологических проблем (ИМБП) создан в 1963 г. по инициативе академиков М.В. Келдыша и С.П. Королева с целью проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по медико-биологическому обеспечению пилотируемых космических объектов и фундаментальных исследований в области космической биологии и медицины (информация с официального сайта: <http://www.imbp.ru>).

РАЗДЕЛ VIII

к кому вы присоединяетесь. Затем участники выбирали и формулировали тему для исследования, после проводились онлайн-консультации. И запланирована конференция, где они будут представлять свои проекты, пути решения тех или иных проблем. А созданная экспертная комиссия из представителей ракетно-космической отрасли оценит проект не по местам, а по актуальности и даст комментарии для продолжения работы на будущий год, на доработку.

Проект «Конструкторское бюро «Восток»»¹⁶ относится к распроданной сегодня в Москве теме робототехники. В чем наше отличие: он представляет собой учебную программу на 3 года, сейчас разработано 3 курса:

- к 1-му курсу относится электротехника (компоненты: сопротивление, светодиод, макетная плата – дети учатся собирать, как это делали в кружках радиолюбителей советского времени),
- 2-й год обучения – программирование (то, что ребенок собирал на макетной плате, и он уже понимает как перевести эту схему в физический код, запрограммировать микроконтроллер, сделать так, чтобы по командам что-то начало происходить),
- на 3-м курсе происходит изучение непосредственно самой механики (кинематические схемы, колеса, гусеницы, система амортизации и т.д.).

На сегодняшний день около 50 детей занимаются на 2-м году обучения. Мы разработали собственные образовательные наборы, каждый набор закреплен за ребенком. Интересный момент заключается в том, что за все время обучения у каждого ребенка склады-

¹⁵ Основным направлением деятельности Филиала ФГУП «ЦЭНКИ» – «НИИ СК им. В.П. Бармина» является создание стартовых и технических комплексов различного назначения, заправочных комплексов, научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы в области окружающей среды и экологии, агропромышленного и топливно-энергетического комплекса, создание и поддержание ракетных и ракетно-космических комплексов различного назначения с наземным, воздушным и морским базированием для решения оборонных, научных и др. задач (информация с официального сайта: <http://www.russian.space/127/>).

¹⁶ Деятельность КБ «Восток» направлена на использование культурного, исторического, инженерного и технического потенциала Музея для решения учебных и воспитательных задач. Изучение основ электротехники, компьютерного программирования, мехатроники и моделирования (информация о проекте представлена на официальном сайте Музея космонавтики http://www.kosmo-museum.ru/static_pages/konstruktorskoe-byuro-vostok).

вается свой учебный набор: три коробки, которые между собой совместимы, и с ними потом он выходит на проект, например, в работе с Бауманским университетом.

Ежемесячно, каждый последний понедельник месяца, музей собирает учителей из партнерских и других школ в Лаборатории проектирования музейных занятий¹⁷. Нам удастся собрать порядка 30–40 учителей. Суть лаборатории заключается в том, что музей предлагает учителям попробовать сделать свой урок, и очень многие приходят с готовыми интересными идеями.

Отдельно музейщик никогда не сделает урок сам, для этого необходим специальный отдел музейной педагогики. В нашем музее есть такой отдел, который не распыляется на экскурсии и другие какие-то занятия, а именно разрабатывает уроки. Но я знаю, что во многих музеях программой «Урок в музее» занимаются экскурсоводы. Любой урок, в принципе, можно разработать в музее. Даже урок физкультуры в музее можно провести по теме здорового питания и т.п.

Уроки в нашем музее¹⁸ привязаны непосредственно к теме уроков школьной программы, создаются специальные рабочие тетради, которыми ученики могут пользоваться и оставить себе. В этом большой плюс данного проекта.

Елена Иванова: Спасибо. Насколько я понимаю, чтобы стать открытыми, вы влюбились в себя учителей?

Дмитрий Стальной: Да, действительно, с учителями надо подружиться. Мы прошлись по школам, разработали сборник экскурсионно-образовательных практик Музея космонавтики, где описали дни рождения, экскурсии, уроки, интерактивные программы и др. Удалось донести информацию не только до дверей школы, но и до самих учителей, завучей и других заместителей директора, курато-

¹⁷ Так, например, в августе 2016 года Музей космонавтики проводил конференцию «Старт музейно-образовательного проекта “Урок в музее 2016–2017”, на которой было представлено Образовательное направление музея, Лаборатория проектирования музейных занятий, состоялось обсуждение проблем и перспектив взаимодействия музея и школы (информация представлена на официальном сайте: <http://www.kosmo-museum.ru/news/start-muzejno-obrazovatel'nogo-proekta-urok-v-muzee-2016-2017>).

¹⁸ Информация об уроках в Музее космонавтики представлена на официальном сайте в разделе «Урок в музее». Материал уроков максимально соотносится с курсом средней общеобразовательной школы. Необходимо выбрать учебный предмет, а затем класс. Интерактивный формат занятий в музее позволяет наиболее эффективно изучить тему урока и закрепить ее на практике (информация представлена на официальном сайте: <http://www.kosmo-museum.ru/subjects>).

ров внешней работы. Постоянно общаемся с учителями, предлагаем что-то.

Елена Иванова: Урок астрономии, который сейчас хотят включить в школьную программу, вы рассматриваете как мощную точку роста?

Дмитрий Стальной: Предполагается работа в этом направлении. Если есть нужда, например, в уроке астрономии – можно разработать серию уроков (состоящую из введения и какой-то главы). Но делать это надо таким образом, чтобы красиво показать ученикам, для чего это все нужно, то есть влюбить ребенка в предмет.

Татьяна Щербакова: Дмитрий, вы совершенно верно отметили, что придумать урок сложнее, чем экскурсию. Корректируете ли вы содержание уроков, экскурсий, встроенных в образовательную программу? Часто или нет?

Дмитрий Стальной: Мы отличаем экскурсию от урока. Каждый урок включает в себя изучение нескольких экспонатов, в отличие от экскурсии, которая подразумевает осмотр всех залов музея, это также необходимо понимать. Также урок периодически модифицируется в связи с перестановками в экспозиции. При создании новых уроков музей приглашает учеников принять участие в нем бесплатно, для того чтобы понять – пойдет урок или нет. Для этого даже работает специальный научно-методический совет.

Татьяна Щербакова: Спасибо большое. Интересно, а как с этим обстоят дело и какова практика Государственного литературного музея? Думаю, что у вас большая база в плане возможности встроиться в образовательную программу. Расскажите, пожалуйста, Ксения, о вашем опыте.

Ксения Белькевич: Здравствуйте. Тема нашего сегодняшнего круглого стола меня озадачила, так как меня просили рассказать о том, что бы изменило наш музей. На самом деле, многое изменилось с приходом нового директора, и другие внешние события также происходят со многими музеями. Но я бы хотела сегодня рассказать не об этом, и не о нашем взаимодействии со школами и образовательной системой, а совершенно о другом проекте.

Я являюсь заместителем директора по развитию, а также руководителем детского проекта нашего музея «Сказка выходного дня»¹⁹. Это музейная студия для детей по изучению литературы. В 2011 году она стала проектом-победителем VIII грантового кон-

курса «Меняющийся музей в меняющемся мире» в номинации «Образовательные программы». Это было весьма отважное действие, поскольку в Государственном литературном музее, объединяющем 11 музеев-площадок²⁰ (мемориальные дома-музеи, музеи-квартиры в Москве, Московской области, с 2014 года еще и в Кисловодске), до 2011 года детские программы проходили только в двух музеях: в главном здании на Петровке и в доме-музее К.И. Чуковского. Получилось так, что у музея сложилось достаточно прохладное отношение к детскому посетителю. И вообще-то детям нечего делать в литературном музее, там все серьезно: серьезные экспонаты и серьезные темы, и говорить с детьми, наверно, не стоит. И когда мы организовали студию, то абсолютно радикально повлияли на отношение собственного музея к своему посетителю.

В рамках проекта мы проводим выставки, на которых проводим занятия. Для чего мы это придумали? Изначально мы думали, что будем бороться с дефицитом детского чтения, что современные дети не читают, а мы научим их любить книги, привьем любовь к книге. Но мы столкнулись с совершенно другой ситуацией: современным детям литература доставляется в таком формате, что если чтение не встроено в семейную повседневную практику, то они встречаются с книгой во внешних институтах, чаще всего это школа. И сейчас преподавание литературы в школе – это по большей части освоение каких-то определенных представлений об истории литературы, о фактах из жизни писателей. Здесь мы поняли, что можем занять какую-то особенно нишу. Есть конечно и библиотеки, но мы совер-

¹⁹ О проекте «Сказка выходного дня» можно найти информацию на сайте Государственного литературного музея в разделе «Проекты». «Сказка выходного дня» – это музейная студия для детей по изучению литературы в игровой, творческой атмосфере. В течение учебного года в Государственном литературном музее проводят выставки, посвященные детским писателям. На выставках показывают интересные материалы к биографиям писателей, фотографии, книги, рукописи, иллюстрации. Приглашают известных художников, мастеров книжной графики, художников-мультипликаторов. Студия является проектом-победителем VIII грантового конкурса «Меняющийся музей в меняющемся мире» 2011 года в номинации «Образовательные программы». В 2014 году студия стала лауреатом премии «Старт Ап» в номинации «Look Up/место притяжения» и победителем Всероссийского конкурса детских музейных программ (информация представлена на официальном сайте: <http://goslitmuz.ru/projects/176/569/>).

²⁰ На сегодняшний день коллекция музея составляет свыше полумиллиона единиц хранения, что позволило наполнить одиннадцать мемориальных экспозиций, ныне известных не только россиянам, но и далеко за пределами нашей страны. Информация представлена на официальном сайте Государственного литературного музея в разделе «О музее» (<http://goslitmuz.ru/museums/>).

РАЗДЕЛ VIII

шенно им не конкуренты в данном случае, а только помощники.

С чем мы работаем, какая наша основная задача? Мы даем возможность понять, почувствовать читателям, что книга – это не только источник знаний, а это удивительный мир, который дает совершенно новый опыт. Занятия, которые мы проводим, дают опыт общения друг с другом, со сверстниками, появление новых традиций.

В студии мы проводим выставки по детской литературе, где показываем иллюстрации, приглашаем художников для оформления студии, создаем игровые декорации по мотивам книги, материалам биографии писателей. Каждый год проводим несколько выставок. Возраст участников – от 6 до 13 лет, у этих ребят очень много в повседневной жизни мультимедийного контента, поэтому мультимедийные средства у нас принципиально не используются.

В начале проекта количество ежегодных выставок было шесть, но с каждым годом мы стали сокращать количество выставок, теперь их всего две. Также есть отдельная летняя программа. Как же мы составляем план выставок на год? Мы стараемся выбрать самого популярного автора, например, Туве Янссон, а также те имена, которые несправедливо позабыли, например – Аркадий Гайдар, Лев Квитко и другие авторы. Очень важен также принцип, чтобы и самим организаторам, педагогам выставки была близка книга, чтобы они получали удовольствие. Есть и голосование, и споры, когда каждый старается «пропихнуть» своего любимчика. А также посетители, которых мы опрашиваем, каких писателей они любят, кого знают.

Семьи могут приобрести абонементы на посещение по выходным дням: можно взять абонемент на год, а можно – только на одну выставку или прийти разово. Статистика годовых абонементов за последнее время возросла. В первый год было 24 занятия (почти каждую неделю), теперь занятия проводим раз в две недели. И с каждым годом становится все больше участников. В рамках гранта было 45 участников, теперь количество возросло до 90. А в будние дни мы проводим занятия для школьных групп.

Для каждой выставки мы проводим блок занятий: литературный, художественный, театральный. Участники работают с экспозицией, слушают лекцию и участвуют в мастер-классе. Мы стараемся поддерживать высокий темп работы, избегать заготовленной музейной «шарманки» и, не успевая привыкнуть к выставке, стараемся ее сменить. В музее работают как штатные сотрудники, так и приглашенные специалисты, разные педагоги, которые помогают влиять на характер занятий. Это дает возможность развиваться вместе с педаго-

гами. И бывает так, что педагоги поработали с нами, потом ушли и сделали свой собственный проект. Этим мы очень гордимся. Например, проект Бэби Лаб²¹: его куратор Варвара Коровина, которая начинала у нас, и мы ее побудили заниматься театральной педагогикой.

Наша студия продолжает расширяться и развиваться. В этом году, например, занятия по абонементам стали проходить в двух форматах: основной абонемент для детей 5–9 лет (литературные, художественные и театральные занятия) и мастерские для детей 9–14 лет²². Появились литературная мастерская²³ писательницы Валентины Дегтевой и мастерская сторителлинга²⁴, театральная мастерская (для студентов). Стали проводить выездные занятия в Государственный литературный музей.

²¹ Бэби Лаб – это инновационный национальный проект Института театра по развитию нового для России жанра – бэби-театра. Это профессиональные спектакли, которые учитывают особенности восприятия 6-месячных, годовалых, двух- или трехлетних детей. В рамках проекта с момента запуска (сентябрь 2014 г.) были проведены 4 лаборатории для профессионалов с ведущими европейскими специалистами в области театра для самых маленьких зрителей, было выпущено 9 оригинальных спектаклей для зрителей от одного года до трех лет в партнерстве со столичными и региональными театрами, сделаны показы в формате work-in-progress на фестивале «Большая перемена» (2014) и организована специальная программа «Театр: бэби версия» на фестивале «Золотая маска» (2015), которую посетили более 1200 зрителей. Проект получил широкий резонанс и номинирован на премию «Старт АП» в номинациях «Место года» и «Событие года» (официальный сайт: <http://www.babylaboratoria.ru>).

²² Выставки студии могут посещать все желающие в рабочие часы музея. Для школьных групп студия проводит занятия и экскурсии в будние дни. По выходным в студии занимаются семейные группы по абонементам и разовым билетам. В студии «Сказка выходного дня» есть три вида абонементов: Основной абонемент, Литературная мастерская, Театральная мастерская. Занятия проводятся на основе выставок студии в отделе Государственного литературного музея – Музей Серебряного века, Москва, пр. Мира, д. 30. Каждое четвертое занятие студии выездное. В течение учебного года участники студии посетят несколько отделов Государственного литературного музея. Виды занятий студии «Сказка выходного дня» подробно описаны на официальном сайте Государственного литературного музея в разделе «Проекты – Сказка выходного дня – Виды занятий» (http://goslitmuz.ru/projects/skazka-vykhodnogo-dnya/vidy-zanyatiy/index.php?sphrase_id=10417).

²³ В Государственном литературном музее проходят встречи с писательницей, преподавателем Литературной мастерской студии «Сказка выходного дня» Валентиной Дегтевой (информация представлена на официальном сайте: http://goslitmuz.ru/projects/178/1409/?sphrase_id=10236).

²⁴ В театральной мастерской для детей от 9 до 12 лет работают с детьми в жанре сторителлинга (storytelling – искусство рассказывать истории). Детям нужно переработать известное литературное произведение в рассказ от первого лица, насытить его личными переживаниями и раскрасить сценическими движениями (информация представлена на официальном сайте: http://goslitmuz.ru/projects/skazka-vykhodnogo-dnya/vidy-zanyatiy/index.php?sphrase_id=10417).

РАЗДЕЛ VIII

Мы организовали свой собственный конкурс для молодых и талантливых иллюстраторов памяти Кати Силиной²⁵. Также начали организовывать передвижные выставки совместно с музеем-заповедником «Царицыно» и таким образом создали для посетителей возможность испытать гамму чувств и переживаний. Наш проект повлиял на общее мировоззрение музея в целом, на отношение к своему собственному посетителю. Мы побудили музеи реабилитировать детское направление. И теперь только в одном из 11 музеев нет детских занятий. Стало привычно, что в музей приходят дети.

Мы стали развивать экскурсионно-тематическую программу для младших школьников или специальные музейно-педагогические занятия. Развиваем имидж музея, партнерские взаимодействия с издательствами, художниками (работа в фондах), расширяем музейную аудиторию (дети – новый посетитель).

Татьяна Щербакова: Большое спасибо. Столько направлений при таком небольшом количестве людей, которые этим занимаются! Действительно, о каждом направлении можно рассказывать отдельно. Спасибо вам большое. Пожалуйста, вопросы эксперта.

Елена Иванова: Насколько я поняла, открытым ваш музей стал, потому что вы открылись для детей? А как сделать, чтобы он стал открытым и для взрослых?

Ксения Белькевич: Да, совершенно верно. Но для взрослых музей вовсе не закрыт, это все происходит параллельно. С приходом нового директора Дмитрия Петровича Бака пришла команда специалистов, которые более современно, привлекательно, конкурентно устойчиво работают с литературой в музее и делают проекты. Для взрослых существует лекторий, для старшеклассников и студентов – профориентационные курсы (куда пойти выпускнику филологического факультета)²⁶. Там много своих проектов, сейчас нет возможности на них остановиться.

Татьяна Щербакова: Спасибо. Мы начали сегодняшнее обсуж-

²⁵ Государственный литературный музей и студия «Сказка выходного дня» проводят Конкурс молодых профессиональных иллюстраторов, с 2016 года конкурс посвящается памяти художницы и педагога Екатерины Андреевны Силиной (информация представлена на официальном сайте: <http://goslitmuz.ru/news/159/3063/>). О других конкурсах также можно узнать в новостях официального сайта музея.

²⁶ На официальном сайте Государственного литературного музея (http://goslitmuz.ru/visitors/education/for_children/), в разделе «Посетителям» – «Образование», можно ознакомиться с описанием занятий, проводимых в музее: для дошкольников, начальной школы, школьников средних и старших классов, молодежи, взрослых.

дение с «территориальной темы», чтобы детям было удобно посещать. Для вас это актуальный вопрос или нет?

Ксения Белькевич: Нет, для нас это не вопрос, потому что к нам ездят люди, как из Подольска, Мытищ, так и из соседнего дома приходят. Аудитория очень разная. Но, к сожалению, нет возможности проводить экскурсии и программы для людей с ограниченными двигательными возможностями из-за особенности строения зданий (нет лифтов, все дома-музеи с узкими лестницами), поэтому для этой аудитории музей получается закрытым, мы будем над этим работать, потому что музей должен быть, конечно, открытым для всех.

Татьяна Щербакова: Спасибо. Теперь предоставляем слово Ольге Гартман.

Ольга Гартман: Добрый день. Мы отличаемся от всех остальных музеев, обсуждаемых в клубе профессионалов, тем, что Царицыно является не просто музеем, а заповедником. Поэтому в этом смысле «Царицыно» – это открытый к разным темам музей. У нас и природа, и архитектура, и история. Но есть и те, кто относит нас исключительно к художественным музеям.

Сейчас музей находится в периоде качественного изменения. Первое качественное изменение – запуск программы музейной педагогики и интерактивных программ для детей и взрослых²⁷, и их отличительные особенности – интерактивность и театрализованность. Это был прорыв, когда актеры-экскурсоводы, имеющиеся в штате сотрудников, перевоплощаются и проводят экскурсии, программы. Но это становится и небольшим недостатком, когда выстраивается определенный образ музея, и чаще спрос (90% посетителей) именно на театрализацию XVIII века.

Число посетителей самого парка в десятки раз превышает число посетителей музея. Многие думают, что музей «Царицыно» – это дворец, и не знают, что внутри есть еще какая-то жизнь. Часто ищут покои Екатерины II, которых тут никогда и не было. И сама тема XVIII века – это то, что от нас ждут. Но эта концепция находится не в диалоге с нашими фондами. Поэтому сейчас стоит необходимость достроить образ музея «Царицыно», чтобы создать диалог с декоративно-прикладным искусством и выстроить программы таким образом, чтобы соединить XVIII век, декоративно-прикладное

²⁷ На официальном сайте музея-заповедника «Царицыно» (<http://www.tsaritsynomuseum.ru/education/index.php>), в разделе «Музей» представлены образовательные программы и дано их описание.

РАЗДЕЛ VIII

искусство и все выставки между собой.

Каждый год в музее открывается порядка 10–12 выставочных проектов. Большой интерес вызывает музей у школьников и иностранцев. Поэтому у нас достаточно большой поток туристических и школьных групп. Основная часть заказов – это групповые заказы на экскурсии и интерактивные программы. Но для нас очень важен индивидуальный посетитель. Сейчас это основная зона развития. Это посетитель парка, посетитель музея и тот посетитель, что приехал вместе с семьей. Перед нами стоит задача заинтересовать таких людей, чтобы они приехали в парк или музей в следующий раз. Чтобы появилась возможность не только гулять в парке, но и посетить какую-нибудь программу. Потому как на сегодняшний день многое из достаточно разнообразного содержания музея скрыто, и сейчас его постепенно вытаскиваем наружу. Те люди, которые приезжают в первый раз, должны понимать, зачем они могут приехать еще – это одна из основных зон развития «Царицыно» на сегодняшний день.

Сейчас развиваются сопроводительные программы к выставкам. Это и лекции, и кураторские экскурсии²⁸, которые идут в дополнение к традиционным экскурсиям. Складывается интересный диалог, особый опыт общения между посетителем выставки и ее куратором, тем, кто придумал выставочное пространство. Это особый опыт для «обогащения» как куратора, так и посетителя. В связи с тем, что музей огромный и в нем пока достаточно сложно ориентироваться, хотя навигационная система развивается, у нас есть такая затея: хотелось бы сделать так, чтобы люди чувствовали теплую атмосферу и, передвигаясь по музею, не терялись. Потому как дворец сам по себе официальный, и выставки достаточно серьезные. Хочется, чтобы посетитель, передвигаясь по музею, попадал на какие-то события, точки, где сидят люди и обсуждают конкретную тему, делятся своими впечатлениями о музее, высказывают идеи. Мы хотим сконцентрировать внимание на том, что помимо дворца и нескольких парадных залов есть еще некоторое содержание, которое в «Царицыно» есть, и которое постоянно меняется.

Существуют временные выставки. Выстраивается также диалог

²⁸ На официальном сайте музея-заповедника «Царицыно» (http://www.tsaritsynomuseum.ru/education/lekcii_ekskursii/index.php), в разделе «Музей», представлено расписание и описание лекций и кураторский экскурсий. К ним относятся авторские экскурсии художников, лекции о поэзии, истории, художниках, мастер-классы по искусству вырезания из бумаги и др.

с современным искусством. Например, сейчас проходит выставка в Малом дворце, которая основана на пьесе, написанной Екатериной II, и в ней разные исторические персонажи ведут между собой абсолютно современный фэйсбуковский диалог (подкалывают друг друга, восхищаются фотографиями). Нам кажется, что такие разные интересные форматы развертывания исторического контекста в современной форме делают музей более доступным, более открытым, потому что можно провести параллели с тем, что мы переживаем сегодня.

Конечно, наш музей не только про XVIII век, но и во многом про просвещение. Для взрослых есть прекрасная зона, которую мы сделали совместно с проектом «Арзамас»²⁹. Замечательный просветительский проект. Это интерактивная зона с лекциями, которые идут в постоянном режиме, которые можно послушать. Есть полностью интерактивные материалы, плюс пространство достраивается уже живыми лекциями не только о XVIII веке, но и связанными с сопутствующими выставками, которые проходят в музее.

Для детей существует такая форма, как «уроки в музее»³⁰. Есть несколько разработок, связанных с биологией, разработанных в оранжереях, с историей Российской империи XVIII века. Но пока чувствуется конкуренция между интерактивными программами и образовательными программами. И сама программа «урок в музее» на сегодняшний день не так хорошо пошла. Нам бы хотелось, чтобы школы воспринимали «Царицыно» не только как увеселительную резиденцию, как это было когда-то задумано Екатериной, а как образовательное пространство.

Мы стараемся разворачивать музей к семейной и детской аудитории. У нас начинают появляться интерактивные зоны для детей. Например, на выставке «Заповедник», посвященной анималистике, появился неожиданный подход – можно было порисовать с маленькими детьми.

С 2016 года заработал семейный клуб³¹, который можно посещать

²⁹ В Большом дворце музея-заповедника «Царицыно» появился зал Arzamas (некоммерческий просветительский проект, посвященный гуманитарному знанию): гостиная с креслами, книгами и большим экраном, на котором можно смотреть лекции историка Андрея Зорина. Все это – часть большого выставочного проекта «Екатерина II. Золотой век Российской империи» (информация представлена на официальном сайте: <http://arzamas.academy/mag/176-tsaritsyno>).

³⁰ На официальном сайте музея-заповедника «Царицыно» (<http://www.tsaritsynomuseum.ru/education/interactive/school/index.php>) представлены темы уроков и их описание для 1–4-х, 5–8-х, 9–11-х классов.

РАЗДЕЛ VIII

семьями. Пока стратегия только нащупывается, и уже пришло понимание того, что каждую неделю трудно посещать. Но главное – это понимание, что с ребенком можно приехать в «Царицыно» не только погулять, но и посетить какие-либо занятия.

Ведется работа по привлечению мам и малышей, которые гуляют в парке. Например, была организована бэби-экскурсия, посвященная выставке «Заповедник», – о том, как животный мир отображается в музыке.

Также есть направление – работа с особыми людьми и детьми с ограниченными возможностями³². Проект «Колесо Обозрения»³³ – музейные программы (разновозрастные) для людей, детей, семей, у которых есть разные особенности здоровья. Мы разрабатываем дополнения к программам, занимаемся адаптацией программ для детей с разными особенностями здоровья.

Спасибо. Ждем вас в «Царицыно».

Елена Иванова: Ваш парк-музей получается уже открытый сам по себе, и, наверно, вопрос состоит больше в том, как удержать, повторно возвратит к себе посетителя, чем заинтриговать. Самая благодарная аудитория, наверно, это касается всех музейев, – это семьи с детьми до 12 лет. Приходят ли подростки к вам?

Ольга Гартман: Подростки приходят, но не в большом количестве. Скорее они приходят в парк. Есть волонтерская программа для подростков от 14 лет. Хотя в ней участвуют и старшеклассники, и люди пенсионного возраста, которые могут даже помогать в каких-то программах. Очень важно, когда они входят в мир музея, чтобы они могли прикоснуться к музею, получить опыт, открыть для себя что-то новое.

³¹ Новый семейный клуб в музее-заповеднике «Царицыно» для детей от 7 до 11 лет и их родителей. Занятия проходят каждую субботу, когда участники клуба знакомятся с музеем и его экспонатами, посещают музейные «мастерские» (информация представлена на официальном сайте: http://www.tsaritsyno-museum.ru/education/semeyniy_klub/index.php).

³² На официальном сайте музея-заповедника «Царицыно» (<http://www.tsaritsyno-museum.ru/education/interactive/disabled/index.php>), в разделе образовательные программы, представлены программы для посетителей с ограниченными возможностями на дворцовой части территории и в Дворцово-выставочном комплексе. Есть также особая обучающая программа для людей с ограниченными возможностями по зрению – незрячих и слабовидящих посетителей любого возраста.

³³ Благотворительный проект «Колесо обозрения» занимается проблемой возможности посещения выставок, музейев для детей с ограниченными возможностями. Предполагается, что в скором времени в музее будет проведен инклюзивный день. Т.е. день открытых дверей для семей, в которых дети имеют некоторые проблемы (информация представлена на официальном сайте: <https://www.cbh.su/16-02-16/>).

Татьяна Щербакова: Скажите, вот программ мы видим у вас много, а в какой момент музей решается на открытие чего-то нового? Берете ли какую-то идею где-то или придумываете сами?

Ольга Гартман: Очень многое зависит от людей. Например, появился человек из музейной педагогики и стал эту идею продвигать. Если говорить о появлении новых программ, мы сейчас внимательно относимся к изучению аудитории, проводим интервью, социальные опросы. Была даже приглашена специальная компания, которая изучала сообщества, которые существуют на территории парка, исследовала посетителей парка, чтобы понять, как привлечь посетителей парка внутрь дворцовых стен. Какие-то идеи приходят в рамках взаимодействия с другими.

Татьяна Щербакова: Спасибо, передаю слово Константину.

Константин Андреев: Добрый день, друзья. Я представляю Государственный музей истории ГУЛАГа. Хочу сказать следующую вещь: для нас открытость музея – это, наверно, все, потому что сама тема музея такая, что требует открытости. Если мы будем закрываться, то ни о какой теме истории ГУЛАГа мы говорить не сможем. Наш музей – это музей совести, музей памяти, это музей, тема которого должна быть открыта. Безусловно, есть вещи, которые надо обозначить. И музейные изменения будут тогда, когда они будут постоянными. Мы все время стараемся что-то изменить, мы всегда сомневаемся, придаем критике то, что мы делаем, и за счет этого открываем для себя какие-то новые направления.

Сейчас я хочу показать то, как одна инициатива постепенно привела наш музей в статус открытости. И хочу также обозначить то, что многие музеи на сегодняшний день берут на себя не совсем музейные функции. И кто делает главный шаг, тот и открывает себя, открывает совершенно иные горизонты. Это относится не только к музеям, но и образовательным учреждениям, учреждениям культуры, здравоохранения. Наши немuseumные функции зачастую вызывают массу вопросов у тех, с кем мы взаимодействуем. Мы стали оператором установки памятников жертвам политических репрессий³⁴. Нас спросили: как вообще музей может стать оператором установки

³⁴ 30 октября 2013 года, в День памяти жертв политических репрессий, на доме № 8 по Чистому переулку в Москве состоялось открытие мемориальной доски писателю Варламу Шаламову работы Георгия Франгуляна (информация, видеозапись открытия мемориальной доски представлена на официальном сайте Государственного музея истории ГУЛАГа: <http://www.gmig.ru/view/page/9>).

РАЗДЕЛ VIII

памятника? Но ведь если не мы, то кто?!

Несколько лет назад у сотрудников появилась идея записывать воспоминания жертв политических репрессий, жертв, прошедших через исправительно-трудовые лагеря ГУЛАГа. И за счет записи воспоминаний образовалась целая команда людей, которая составляет целую студию визуальной антропологии. Это те, кто выезжает к подопечным пожилым людям, потом профессионально монтируют, снимают. И на основе этого материала родилось очень много направлений, которые делают наш музей открытым. Очень непросто расположить к себе абсолютно искренне тех людей, которых опрашивают. Ведь съемка, интервью может длиться от нескольких дней до месяцев: здесь необходимо доверие, чтобы человек рассказал зачастую о каких-то травмирующих ситуациях. Очень важный момент для всего музея – уважать то, что делаешь, воспитать в себе искренность. Люди, которые выезжают, снимают день, два, несколько суток и уже на выходе получается объемный материал, который используется в экспозиции музея, используется научным отделом, экспозиционно-выставочным отделом. Вот эта работа, труд дает нам следующие возможности: у нас появляется огромное количество людей, с которыми мы связаны незримыми нитями. Мы понимаем, что отпустить их уже не можем, нам надо о них заботиться. А вот как это сделать, когда сотрудников ограниченное количество. Сначала сами сотрудники выполняли эти функции, но мы поняли, что нам без социально-волонтерского центра³⁵ жить просто невозможно. Мы поняли, что социально-волонтерский центр – это то, что нам необходимо, и постепенно начали развивать волонтерское направление нашего музея. Сейчас оно одно из лидирующих. Много разных дел мы предлагаем нашим ребятам. Год назад, когда музей переехал в новое здание, списочных волонтеров было 60 человек, выездных порядка 20, а теперь 240 списочных, из них активных около 120. На самом деле это колоссальный ресурс, потенциал. Это и есть определенный критерий открытости. Обеспечение работы волонтеров: дежурство на массовых мероприятиях, кто-то общается с подопечными, помогает. Много функций появляется за счет общения. Необходимо оцифровать материал, смонтировать

³⁵ Волонтеры Государственного музея истории ГУЛАГа помогают одиноким людям, жертвам политических репрессий: сопровождают в медицинские учреждения, помогают на дому, оказывают юридическую помощь, организуют досуг, поддерживают морально (информация представлена на официальном сайте музея: <http://www.gmig.ru/view/events/46>).

видео, расшифровать видеointервью (возможно, на 10–12 часов), которые записаны, и представить их в виде качественного текстового файла. Материал затем используется в научной, экспозиционно-выставочной работе. Самое главное – момент значимости своей деятельности волонтеры очень здорово ощущают: вот расшифровка, вот работа с подопечным – все «отражается» в экспозиции.

Сами волонтеры также предлагают инициативы. Например, в этом году ребята сами предложили и провели лекцию в рамках «черного вторника». Музей полностью помог им это организовать, и получилось хорошее мероприятие. Но я говорю об этом с той точки зрения, что выход на новые уровни зависит от инициативы, зависит от открытости этой инициативы и не боязни принять это. Инициатива должна быть содержательной, основанной на деятельности, тогда она подарит совершенно новые удивительные направления. И сейчас очень много предложений мы даем волонтерам и тем людям, кто приходит. Например, каждое лето проходят практику студенты. Мы предоставляем им какие-то варианты прохождения практики, и мы год готовимся к подобной практике. Было сначала пять практикантов, в этом году – 15, а сейчас стало 20 и появилась очередь из студентов трех ВУЗов на прохождение практики. Это очень серьезная деятельность, помощь музею. Очень тонкая и деликатная работа.

Татьяна Щербакова: Спасибо большое. Мы видим, что все музеи, безусловно, открыты и открываются абсолютно по-разному.

Елена Иванова: Сложилось такое впечатление, что у вас открытый музей, но закрытая тема, потому что до сих пор в обществе к ней неоднозначное отношение. Мне кажется, ваш музей может стать музеем шаговой доступности: когда не только к вам идут, но и вы? И какие вопросы задают школьники?

Константин Андреев: Сложно здесь говорить кто – мы или они к нам. Потому что шаг должен быть сделан и с той, и с другой стороны. Мы даем возможность сделать эти шаги. Есть люди, которые приходят и вообще не знают этой темы. Тогда мы пытаемся рационально выстроить этот диалог, не вступать в конфликт, и провокаторов научились локализовать (таких тоже очень много). Но бывает, что приходят люди, кто категорически не принимают эту историю. Для нас важно организовать так, чтобы люди сами формулировали вопросы, и поиски ответов на эти вопросы зачастую важнее, чем сами ответы.

РАЗДЕЛ VIII

Что касается школьников: они задаются вопросами, которые их волнуют здесь и сейчас, им нет дела до 1940–50-х годов. Поэтому нам приходится учиться выстраивать взаимоотношения, вести диалог. Мы учимся учитывать эти вопросы и об отношении в обществе, в политике, в правлении государством, стараемся строить мостики на историю.

Елена Иванова: Есть ли запросы от учителей литературы на урок в музее?

Константин Андреев: Здесь мы только начинаем работать, поскольку только год проработали в новом здании. Мы учимся работать с учителями. Но уже сложилась группа учителей-гуманитариев (обществознание, литература, история), которые приводят детей. Даже видим, как они самостоятельно раскрывают какие-то вещи в экспозиции. И, конечно, они благодарны музею за то, что у нас представлено. Но пока это носит не массовый характер.

Елена Иванова: Спасибо.

Татьяна Щербакова: Константин, вот вы сказали, что к вам еще студенты приходят на практику. Что это за студенты и откуда?

Константин Андреев: У нас есть несколько направлений, сейчас мы готовим пакеты предложений для разных ВУЗов. В первую очередь, это предложения, которые связаны непосредственно с нашей деятельностью (работа фонда, камеральные работы с экспедиционными материалами, работы с расшифровками видео-интервью, а их на самом деле много, потому что работает 6 съемочных групп), потому что очень важно успеть охватить тех людей, кто жив (ведь им уже за 80 лет). Вот такие предложения мы им готовим и формулируем.

Существует еще блок специфических направлений: в рамках курсовых работ социологи Высшей школы экономики из 7 групп делают разные работы по нашим запросам, мы им предлагаем. Есть и магистерские программы, и бакалавриат. Это практическая значимость для музея. Специфических заданий у нас много. Студенты собираются по пятницам в кафе музея, ходят по экспозиции, общаются (проводят анкетирование посетителей) и т.д.

Татьяна Щербакова: замечательная практика. Спасибо вам большое.

Подводя итоги общения с представителями музеев, стоит отметить, что тема открытости музеев позиционируется как расширение публики, которая приходит в музей, – от малышей до пенсионеров. Большинство музеев открыты для сотрудничества с учителями. Например, в мемориальном Музее космонавтики проводят конференции по педагогике, приглашают учителей к сотрудничеству.

В Государственном литературном музее дети до 18 лет посещают музей бесплатно, но следует заранее согласовать время, чтобы не создавать неудобств другим посетителям (музей очень маленький!). И даже сам учитель может прийти в музей со своими учениками и авторской разработкой. Разработки талантливых учителей всегда приветствуются, и даже если учитель что-то, по мнению музейщиков, и говорит не так, это всегда можно представить как его видение или личный рассказ автора, словно он рассказывает свою историю. Политех готов принимать учителей со своими экскурсиями, но обязательно при больших группах нужны сопровождающие (если 30 детей, то 3 сопровождающих).

Государственный музей истории ГУЛАГа предлагает раз в 2 месяца открытые экскурсии-знакомства для педагогических сотрудников, образовательных организаций и тех людей, кто работает с детьми. Но тема музея сложная, и сами сотрудники музея принципиально подходят к раскрытию ее в экспозиции, и если эта принципиальность в работе педагога согласуется с принципами музея, то сотрудничеству только рады.

Многие музеи проводят выездные программы, уроки в школе. Например, Государственный музей истории ГУЛАГа проводит мероприятия по случаю памятной даты – 30 октября, Дня памяти жертв политических репрессий, и часто звонят из школ и просят провести тематический урок. Также музей готов делать программы – видео-интервью как методические разработки, которые будут выложены в свободном доступе для учителей. Музей-заповедник «Царицыно» совместно с художниками выезжает в школы для создания скульптурных объектов (ограниченный способ передачи содержания музея). Но представитель музея Ольга Гартман отмечает, что «выставка – это некая история, специфику ощущения которой трудно передать, выезжая из стен музея. Встреча с подлинником – это несравнимый опыт». В Мемориальном музее космонавтики разработаны 7 выездных лекций естественно-научной и естественно-технической направленности, и также работают с другими музеями космонавтики.

РАЗДЕЛ VIII

Некоторые из музеев имеют выход на университеты: Мемориальный музей космонавтики, например, на МГТУ им. Н.Э. Баумана, а Государственный музей истории ГУЛАГа на НИУ ВШЭ.

Все музеи имеют информативные официальные сайты.

Участники встречи – удивительные профессионалы своего дела, искренне желающие всевозможными способами развивать музеи, делать музеи интересными и доступными для широкой аудитории посетителей.

Важно еще раз отметить, что музеи открыты для сотрудничества со школами и не только предлагают всевозможные экскурсионные, интерактивные образовательные программы, но также готовы предоставить свое музейное пространство тем учителям, кто готов сам провести занятие со своими учениками.

(Подготовила материал к публикации и написала заключение Т.А. Демская.)

Авторы

Асонова Екатерина Андреевна

кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», asonova_ea@mail.ru

Буланов Максим Владимирович

магистр педагогики, тьютор кафедры индивидуализации и тьюторства Института Детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», maxsim.bulanov@gmail.com

Бухина Ольга Борисовна

переводчик, литературный критик, исполнительный директор Международной ассоциации гуманитариев, bukhina.olga@gmail.com

Воронцова Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», irina270181@yandex.ru

Ганина Анастасия Петровна

заведующая библиотекой МОУ «Средняя школа №12 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Жуковский Московской области, ganina_nastja@mail.ru

Гнилорыбов Павел Александрович

сотрудник проекта «Топография террора. Москва», член Совета Вольного исторического общества, tospeshkom@gmail.com

Годинер Анна Вацлавовна

библиограф, эссеист, издатель, редактор, специалист по детскому чтению.

Гришина Ирина Викторовна

учитель русского языка и литературы ГБОУ Лицей 1501 ШО № 188, grishina2410@yandex.ru

Иванова Елена Константиновна

учитель русского языка и литературы ГБОУ «Гимназия № 1520 имени Капцовых», член Совета Музея истории Гимназии им. Капцовых, зам. руководителя Экспертно-методического Совета Гимназии, заслуженный учитель РФ, alenushka1520@yandex.ru

Коробкова Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой культурологического образования ГБОУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», korobkovaelena@mail.ru

Лобок Александр Михайлович

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», allobok@gmail.com

Медведь Наталья Александровна

бакалавр искусств в философии, белорусский блогер, организатор общественного проекта «ЗаЧтение» (Минск), natalia.a.medved@gmail.com

АВТОРЫ

Попова Наталья Евгеньевна

ридер Независимой литературной премии «Дебют», райтер в ООО «ИМА-Консалтинг»,
bamsi13@mail.ru

Рапопорт Анна Денисовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологического образования ГБОУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», anna.rapoport@gmail.com

Романичева Елена Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», заслуженный учитель РФ, els-62@mail.ru

Россинская Анастасия Николаевна

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», a_rossinsky@mail.ru

Рудишина Татьяна Валерьевна

ГБУК г. Москвы «ЦГДБ им. А.П. Гайдара», главный библиотекарь, trudishina@yandex.ru

Сененко Олеся Владимировна

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», ovsenenko@gmail.com

Соловей Евгения Марковна

учитель истории, МХК, ОРКиСЭ ГБОУ Школа № 734 «Школа самоопределения», solovey.734@mail.ru

Страхова Елизавета Сергеевна

учитель русского языка и литературы ГАОУ ЦО № 548, shejanenko@mail.ru

Титаева Ольга Евгеньевна

воспитатель ГБПОУ «Технологический колледж № 21», slovesa@mail.ru

Чурсина Ольга Сергеевна

руководитель музея (педагог-организатор) «В.Д. Берестов и его окружение» ГБОУ «Гимназия «Свиблово», магистрант курса «Музейная педагогика» МПГУ, olga-chursina@inbox.ru

Якшина Анна Николаевна

ГБОУ школа № 324 г. Москвы, структурное подразделение 215, воспитатель детского сада, nue28@rambler.ru

Материалы последнего раздела коллективной монографии подготовили:**Демская Татьяна Андреевна**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», t_strelkova@hotmail.com

Маймистова Дарья Сергеевна

специалист лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», savosteanova@mail.ru

Summary

Asonova Ekaterina. "City text" of childhood reading

This article presents a compilation of childhood and adolescent literature works, which allows to estimate different ways of creating the image of city in literary texts of various genres and styles.

Keywords: city text, children's literature, childhood reading, adolescent reading

Asonova Ekaterina, Rossinskaya Anastasia. City as a Textbook or How Unique Becomes Universal

The article dwells on the variety of problems that arise in the process of integrating sociocultural city resources into school educational programme and offers ways of their overcoming.

Keywords: sociocultural city resources, educational result, museum, library, park

Bulanov Maxim. Educational Potential of the Urban Environment

The article discusses the study of the educational potential of the urban environment, which is calculated according to individual criteria for a learner, while the tutor maintenance

Keywords: urban environment, tutor support, educational potential, individual educational environment

Bukhina Olga. A City as a Character and a Reader: New York and (Children's) Literature

This article analyzes the city environment as having two kinds of space; one where the action of a (children's) book takes place, and the other where a book is read and represented by city monuments.

Keywords: children's literature, city environment, New York, child-reader

Chursina Olga. Readers' Practice in the School Museum: Experience an Asset School Museum

This article is presenting the experience of training of guides – pupils in the literary museum

Keywords: museum, works of Valentine Berestov, excursion, exposition of an exhibition, «guide's portfolio», basic and individual text of excursion.

Ganina Anastasia. What do Modern Teenagers Read? Ethical Issues in Books for Children and Teenagers.

The article is devoted to the decision of the issue of formation of the stock of the modern literature for teenagers in the school library by means of questioning of senior pupils.

Keywords: Reading, teenagers, modern literature, questionnaire, library.

Gnilorybov Pavel. «Paper» Memory: the Experience of Creating Short-lived Memorial Tablets in Moscow Space

The article describes several experiments conducted by the author in 2016 with the aim of further studying the everyday practices of citizens. It is concluded that Moscow residents pay more attention to temporary memorial plates than permanent memorial plaques. The possibility of disseminating such experience on the Internet is analyzed too.

Keywords: monumental propaganda, local history of Moscow, memory, the state, commemorative plaques, space of the city.

Godiner Anna. Inclusive Kaleidoscope

Reader's notes about books with "special" characters living in cooperation with the city and its inhabitants.

Keywords: Special children, family, neighbors, helpers, hospital, social protection, urban environment, society, inclusion in the minds.

SUMMARY

Grishina Irina. Project Activities on the Basis of Work of fiction text as a means of reading activity motivation (Students Projects based on the story "Breaking Stalin's Nose" by E. Yelchin)

The article focuses on the development of reading motivation among teenagers. The student project teamwork practical experience related to fiction books is summarized in the article.

Keywords: project activities, reading motivation, commentary, booktrailer

Ivanova Elena. «Whirlwinds of History That Have Passed Through the Human Heart» (a Lesson in the School Museum)

The article describes the work with a text document (personal letter), stored in the school museum of the Kapstovs gymnasium. The work took place in the form of cases, which are also presented by the author.

Key words: school museum, lesson in the museum, text document, S.A. Kapstov's personal letter, cases on work with museum documents

Yakshina Anna. Educational Event on the Books About Findus and Petson by S. Nurdquist

The article considers how a book by its content, design, illustrations can motivate a preschooler to different types of activities. The author offers a detailed description of the educational event based on the books by S. Nurdquist, aimed at increasing interest in reading and receptivity to the text.

Keywords: children's reading, preschool age, educational event, illustrations, S. Nurdqvist, game

Korobkova Elena, Rapoport Anna. Open Literary Projects: from the Literary Text – the Text to the Culture

The authors study the problem of the formation of students reading culture. An effective way to solve it is to develop open literary projects. These projects are actively using the resources of the city's cultural environment.

Keywords: literary project, culture text semiotic competence, literacy readers

Lobok Alexander. Oneginiana. The Dramatic Art of the Birth of the Reader

In this article, the pedagogical experience of forming passionate readership in elementary school children based on an experimental probabilistic educational process is described.

Keywords: Person-oriented ontological reading, authorial speech, agency, freedom of choice, passion

Lobok Alexander. Forming the Intrinsic Motivation of Reading: How Can an Adult Kindle Reading Passion in a Child?

In this article, the conditions and means allowing to form preschool and elementary school age children's intrinsic need for reading through a system of inner- and meta- textual games are described.

Keywords: Ontological experience, imagination, innertextual self-actualization, comprehension, dialogue

Medved Natalia. Reading Practices of Modern Parents. An Online Survey

The article is a summary of an online survey targeted at reading parents. This survey was conducted to obtain data that reflect contemporary reading practices. The value of the collected information is in putting to the test common judgments on the parents' attitude towards children's literature. Particular attention is paid to the degree of parents' involvement in the process of family reading.

Keywords: survey, reading practices, modern family reading.

Popova Natalia. Why Should the Teacher Care About a Ficwriter, or For What Else We Are Grateful to Joane K. Rowling

The article introduces readers to the culture of fanfiction, which is a friendly, comfortable environment for teenagers, in which reading is cultivated.

Keywords: reading, fanfiction, sociocultural practice, community, genres of fanfiction.

Romanicheva Elena. «The Act of Reading Takes Place in the Act of Speaking about the Read» &/vs «Right to Remain Silent about What They Read»

The article traced the course of the discussion «Why we need social reading?», identified its main provisions, clarifying that the modern practice of reading, and summarized the results of discussion of the problem.

Keywords: discussion, social reading, practice reading, readers' club, communication about reading.

Rudishina Tatiana. Books about Moscow for Children. Selective Bibliographic Review: 2007–2017

Selective Bibliographic Review Fiction and Non-fiction Books about Moscow for Children.

Keywords: book publishing, childhood reading, children's book, Moscow, local history

Senenko Olesya. Social Reading in Education and the Project «Chitatelskaya Sloboda»

The article is devoted to the study of the educational potential of social reading, its formats and platforms that can be used in blended learning, as well as the description of the informational and methodical resource «Chitatelskaya Sloboda», created by the laboratory of sociocultural educational practices to support teachers wishing to organize productive student reading activity by means of social reading.

Keywords: social reading, blended learning, online interaction, project-speech activity, reading support, «Chitatelskaya Sloboda».

Solovey Evgeniya. Travel Jobs – Your Choice!

The author talks about the different tasks for task lists aimed at the development of urban space as a space of culture that can be offered to students going into the educational journey.

Keywords: educational travel, route lists, personal perception, values, creating an image, work with the artifact, cultural texts.

Strakhova Elena. Parental Censorship in the Circle of Children's Reading

The article outlines the motives and tendencies of parental censorship, which relate to the reading of preschoolers and schoolchildren. The author also indicates the reasons, including the deferred ones, and the consequences of parental censorship and seeks ways to overcome them.

Keywords: children's reading circle, parental censorship, dominant tendencies and motives

Titaeva Olga. Special Workshops and Reading

The article describes the author's and her colleagues' experience in the Special Workshops: reading a fiction text and playing with it (drafting the proposal, illustrating).

Keywords: special workshops, reading, games with text

Vorontsova Irina, Rossinskaya Anastasia. Financially Literate Reader: Skills and Knowledge

The article describes financial knowledge and skills required of a contemporary city dweller to be able to participate in the financial everyday life.

Keywords: financial literacy, financial document, contract, cheque (check), bill, bank, advertising, price.

In the last section of the collective monograph in the genre of storytelling are presented the materials of professional discussions «What Should Be an Excursion in the XXI Century Like?», «Learn at Leisure – Why Are Children Led to Us?», «Open Museum: Projects That Have Qualitatively Changed the Image of the Museum». The materials were prepared for publication by Maimistova Daria, Demskaya Tatiana.

Читатель в городе

город как учебник город как мастерская город как место для творчества

Под ред. Е.А. Асоновой, Е.С. Романичевой

Редактор: Анастасия Луховицкая
Дизайн: Анастасия Никишина
Дизайн обложки: Ольга Дубинина

Подписано в печать 01.09.2017 г.
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экземпляров. Заказ №

Издательство «Библиомир»

Тел. +7 (495) 592-53-65
e-mail: bibliomir@bk.ru, сайт: bibliomir.com

По вопросам приобретения литературы обращайтесь в издательство.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
электронного оригинал-макета
в ОАО «Областная типография “Печатный двор”»
432049, г. Ульяновск, ул. Пушкарева, д. 27