

Homo sapiens, Homo legens



ЧТЕНИЕ. XXI ВЕК

Коллективная монография



НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ
ЧТЕНИЯ

Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества
Челябинская государственная академия культуры и искусств

ЧТЕНИЕ. XXI ВЕК

Коллективная монография

Москва 2015

УДК 028(470+571)(082)

ББК 78.303.(2Рос)я43

Ч-77

Издание подготовлено Челябинской государственной академией культуры и искусств и Межрегиональным центром библиотечного сотрудничества при поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям

Рецензенты:

Граник Г. Г., д-р. психол. наук, проф., академик РАО;

Соколов А. В., д-р пед. наук, проф., академик РАЕН

Ч-77 Чтение. XXI век : коллективная монография / Науч. ред.-сост. В. Я. Аскарлова. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. – 472 с.

В коллективной монографии представлены научные публикации, посвященные различным аспектам чтения в современной социокультурной ситуации. Делается акцент на том новом, что привнес XXI век: зарождение в области науки о чтении новых взглядов, методологических подходов. Рассматриваются новые технологии, трансформации практик чтения и методики повышения его качества в изменившихся коммуникационных условиях. Предпринимается попытка выявить причинно-следственные связи изменений, происходящих в сфере чтения, системе деятельности по его организации, поддержке и развитию.

Издание рекомендовано специалистам в сфере чтения.

УДК 028(470+571)(082)

ББК 78.303.(2Рос)я43

ISBN 978-5-91515-065-2

© Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2015

© Авторы статей, 2015

© Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015

Содержание

От научного редактора-составителя	6
I. Методологические подходы к изучению чтения.....	9
<i>Н. Н. Сметанникова</i> Ведущие зарубежные теории чтения XX века и их воплощение в методологии и методиках обучения	9
<i>Ю. П. Мелентьева</i> Чтение: модели и модификации	55
<i>М. В. Загидуллина</i> Современное читателеведение и чтениеведение в западных Social Studies и проблемы изучения чтения в отечественной науке XXI века	74
II. Антиномии и метаморфозы чтения в современном мире	95
<i>И. Д. Тузовский</i> Антиномии чтения, грамотности и образования в информационном обществе	95
<i>А. А. Дыдров</i> Будущее книги в утопии и дистопии: от популяризации до предания огню	122
<i>Н. А. Стефановская</i> Читательская аудитория XXI века: параметры стратификации (опыт регионального исследования).....	145
<i>В. П. Чудинова</i> Тенденции и содержание чтения подростков: возможности коррекции.....	165

III. Массовидные явления в сфере чтения 188

В. Я. Аскарова

Многообразии проявлений феномена моды в чтении:
эволюция представлений и научных подходов 188

Т. Д. Рубанова

Институт бестселлера: феномен формирования,
мировые и отечественные тенденции развития 221

М. А. Черняк

Литературоцентричность современной массовой
литературы: к вопросу о формировании
читательской компетенции..... 247

**IV. Чтение как образовательная стратегия и ресурс
личностного роста 270**

В. А. Ермоленко

Чтение в контексте формирования и развития
функциональной грамотности 270

И. А. Мазаева, М. Н. Ананьева

Умения профессионального чтения в содержании
высшего профессионального образования 291

Т. Г. Галактионова

Культура чтения как содержание междисциплинарной
программы в основной школе 309

Е. С. Романичева

Чтение в образовании: возможные «ответы»
на вызовы XXI века 328

В. Е. Пугач

Организация аналитического чтения в образовательном
процессе в целях расширения поля читательских
ориентаций 354

<i>Н. П. Терентьева</i> Воспитание в системе литературного образования – вектор модернизации	379
V. Инфраструктура поддержки и развития чтения	396
<i>Л. В. Сокольская</i> Компромисс между каноном и вызовом как выбор современной библиотеки	396
<i>В. Я. Аскарова</i> Формирование коммерческого взаимодействия с читателями в России: основные этапы	416
<i>Т. О. Бобина</i> Критика и экспертирование детско-подростковой литературы как инструмент поддержки и развития чтения	448
Сведения об авторах	469

От научного редактора-составителя

Коллективная монография посвящена осмыслению радикальных изменений, происходящих в сфере чтения, диагностике соответствующих динамических процессов на основе сравнительного анализа текущего состояния дел с ранее накопленным опытом теоретических исследований и практических достижений. Происходящие на наших глазах метаморфозы столь стремительны и радикальны, что научная мысль не успевает их от-рефлексировать; тем более важно проследить зарождение новых фактов сознания (мнений, суждений, представлений, оценок), методологических подходов, методических решений, трансформацию практик чтения, его развития и поддержки. Была поставлена задача выдержать рамку размышлений в формате «было – стало», попытаться выявить причинно-следственные связи изменений, происходящих в теории и практике чтения, системе деятельности по его стимулированию и совершенствованию.

Переосмысление процессов, происходящих в сфере чтения, развитие его экранного формата требуют пересмотра ранее сложившихся методологических подходов к его научному анализу, включения в теоретический арсенал читателеведческих исследований достижений западной научной мысли, объективного и беспристрастного сопоставления зарубежных наработок и традиционных позиций отечественных ученых, внедрения в систему научных взглядов представлений о многообразии чтения, присутствия в нем различных моделей и модификаций; об этом статьи Н. Н. Сметанниковой, М. В. Загидуллиной, Ю. П. Мелентьевой.

Отвергая упрощенный, дихотомичный взгляд на современную картину чтения, И. Д. Тузовский приходит к выводу об антиномичности современных рефлексий по поводу читательской деятельности, наличии в сегодняшнем обществе самых разных вариантов отношения к чтению, грамотности, образованию. Попытку выявить позиции, связанные с чтением, понять его предназначение в социуме предпринимает А. А. Дыдров, обращаясь к многочисленным дискурсам утопии и дистопии.

В работе Н. А. Стефановской содержатся результаты регионального исследования, связанного с изучением процессов стратификации читающей аудитории, причем за основу берутся не только традиционные социально-экономические критерии, но и показатели, связанные с культурным и информационным потенциалом личности, ее отношением к информации и способам ее получения, что особенно значимо в эпоху перехода к «электронному» чтению.

Богатый эмпирический материал содержится в исследовании В. П. Чудиновой, которая исследует чтение московских подростков в условиях резких изменений в структуре медиапотребления, «наступления» на чтение новых информационно-коммуникационных технологий, распространения все новых средств и устройств для чтения. Зафиксирован поколенческий культурный разрыв в восприятии и оценке литературных произведений, что ставит задачу пересмотра традиционных критериев отбора литературы для детей и подростков.

В главе «Массовидные явления в сфере чтения» В. Я. Аскаровой показано своеобразие исследовательского подхода к проявлениям моды в чтении в историческом ракурсе и применительно к нынешней социокультурной ситуации. Исследовательские поиски Т. Д. Рубановой направлены на изучение института бестселлера, особенностей его формирования. Анализируются тенденции его развития с развитием глобализации и внедрением новых информационно-коммуникационных технологий. Продолжает тему массовидных явлений в сфере чтения в контексте формирования читательской компетенции М. А. Черняк.

Материалы главы «Чтение как образовательная стратегия и ресурс личностного роста» посвящены преимущественно современным проблемам чтения в области деловой жизни, обучения ему в контексте функциональной грамотности (В. А. Ермоленко), профессионализации (И. А. Мазаева, М. Н. Ананьева), образовательной деятельности. Т. Г. Галактионова, Е. С. Романичева. В. Е. Пугач и Н. П. Терентьева исследуют возможности создания условий для развивающего, воспитывающего чтения на уроках литературы в школе.

Пятый раздел монографии отражает характерную для сегодняшнего дня проблематичность функционирования инфраструктуры поддержки и развития чтения. Для библиотек тяга к изменениям стала своего рода идеологией; это и средство доказательства собственной востребованности, и стремление адаптироваться к ожиданиям реальных и потенциальных пользователей; создается новый образ библиотеки, о чем пишет Л. В. Сокольская. Основным этапам развития коммерческого взаимодействия с читателями, его особенностям в современный период, утрате российских гуманистических традиций книжного дела посвящена статья В. Я. Аскаровой. Одной из функций инфраструктуры поддержки и развития чтения является навигация в литературном потоке, что особенно значимо по отношению к книгам для молодого поколения; для современной критики детской литературы характерны поверхностность и рассеянность материалов, подмена критики и аналитики рецензированием заказного характера, на что обращает внимание Т. О. Бобина.

При всей многоаспектности представленных материалов, различии их ракурсов прослеживается стремление авторов как можно полнее показать своеобразие нынешнего момента, то новое, что привнес XXI век в чтение, его исследование, развитие и поддержку. Авторский коллектив надеется, что представленная монография даст пищу для научной полемики и стимулирует развитие представлений о чтении, наиболее адекватных реалиям сегодняшнего дня.

Выражаем искреннюю признательность нашим добрым коллегам – Ю. В. Гушул, К. Б. Лавровой, коллективу редакторов за оперативную и доброжелательную помощь в работе над книгой.

В. Я. Аскарова

I. Методологические подходы к изучению чтения

Н. Н. Сметанникова

Ведущие зарубежные теории чтения XX века и их воплощение в методологии и методиках обучения

Введение

Чтение играет многие роли в обществе: информационную, интеллектуальную, культурную, коммуникативную, познавательную, образовательную, профессиональную, практическую, развлекательно-досуговую, политико-идеологическую и др., при этом значимость каждой из них с течением времени изменяется. Так, в настоящее время происходит переосмысление социально-экономической и политико-культурной роли чтения в связи с наступлением периода, названного С. Холлом «Новыми Временами» [34], «революцией», переворотом в мире чтения [2; 11]. Этот период ознаменовался развитием информационного общества, формированием общества знаний и окончанием объявленного ООН Десятилетия грамотности (2003–2012 гг.) [5].

XX век дал большее количество теорий чтения, чем все предшествующие столетия. Они сменяли друг друга, находя свое выражение в целях и задачах обучения чтению, в его содержании и методиках. При этом использование тех или иных положений вписывалось в национальные практики, существовавшие в культурах разных стран. Теоретическое и практическое разнообразие взглядов прошлых веков приводит к мысли о том, что, вероятно, единой теории чтения в настоящее время быть и не может. Однако интеграция их отдельных положений, реализованная в практиках обучения и распространения чтения, обогащает педагогическую науку в целом. Нельзя не отметить, что общество

оказалась не готова к столь быстрому распространению нового носителя текста – экрана, что отразилось как в науке, так и в образовании. Анализ концептуальных положений теории чтения и практик обучения ему представлен в данной статье.

1. Эволюция представлений о миссии и ролях чтения

Многообразие интерпретаций понятия «чтение», понимание его ролей и миссии связано с историей человечества. Их весомость в общем культурном пространстве общества изменялась на протяжении веков в связи с цивилизационными, историческими, социально-политическими и другими преобразованиями, а также в связи с появлением новых носителей текста. То одна, то другая роль, представлявшая совокупность функций чтения, обуславливала представление о его основной миссии в данный исторический отрезок времени и своеобразие подходов к обучению читательской деятельности.

Выделим три основных периода в истории становления чтения как массового явления, а также его миссию и роли, которые определили цели, подходы и методики обучения ему.

История массового чтения как специфически человеческой, развивающей и преобразующей деятельности начинается в Европе с XVI века и связана с развитием книгопечатания – это первый период его развития. Первая цель массового обучения чтению в Европе – воспитание образованного гражданина (*hermeneutics, exegesis*) – стала его миссией. В первый период (с XVI по середину XVIII века) религиозное воспитание, которое позволяло бы человеку общаться с Богом, читая Священное Писание, определило и первый мотив чтения. Мартин Лютер обосновал первую методику обучения чтению – экзегезу, т. е. многократное перечитывание и толкование религиозных текстов путем чтения вслух [6].

Интересен в историко-педагогическом плане опыт США, во-первых, в силу того, что процесс обучения чтению в стране происходил почти на век позже, чем в Европе, но значительно быстрее, во-вторых, – потому, что Соединенным Штатам удавалось

интегрировать опыт других стран и адаптировать его к собственным условиям. Так, если в период освоения страны поселенцами (1607–1776 гг.) целью чтения было общение с Богом, то в период ее становления, период создания американской нации (1776–1840) и единого (американского) варианта английского языка его целью стало воспитание патриотизма и закрепление моральных принципов. В процессе усвоения националистических и моралистических историй происходило воспитание характера человека, становление его гражданственности, моральных качеств и духовных ценностей. Позднее, в период «культурной революции» (1880–1910 гг.), содержанием воспитания стала мировая и американская литература [48]. Воспитательная роль чтения, ставшая его смыслом, остается ведущей во всех образовательных системах мира и является отражением степени привлекательности позиции образованного, начитанного человека в обществе.

Обратимся ко второй роли чтения – образовательной. Если в XVIII веке основная роль чтения в обществе состояла в повышении уровня образования и культуры народа, то к концу XX века она стала функционально-прагматической. Это второй период развития массового чтения, который к началу XX века влиял на становление человека как образованного, грамотного работника, одним из важнейших качеств которого было умение адаптироваться к существующим условиям труда. В этот период произошло развитие делового чтения, целью которого являлась переработка текстовой информации, соответствующей образовательным и профессиональным целям и задачам. Начало XX века характеризуется всплеском научных исследований в области чтения, которое началось с основополагающего доклада Э. Л. Торндайка, опубликованного в 1910 г.; в нем выдающийся педагог предложил инструментарий оценки образовательного продукта на основе анализа письма (*handwriting scale*), а затем чтения [53]. В последующие годы были разработаны шкалы и тесты по оценке работ по арифметике, орфографии, чтению и сочинений, т. е. появился инструментарий оценки качества образования [48, р. 518]. Всплеск экспериментальной науки в этот период стиму-

лировал исследования в области техники чтения. Изучались движения глаз, объем фиксаций, количество регрессивных движений, скорость, гибкость чтения и другие его характеристики – Г. Базуэлл [18], Р. Додж [24], В. Грей [33], Е. Тейлор [52] и др. Идеи прагматизма пришли в педагогику чтения. Помимо работ ведущего экспериментального психолога той поры В. Вундта (1832–1920), это направление связано с именами выдающихся исследователей Е. Хьюи [37], Б. Скиннера, Р. Каттелла. Обучение технике чтения, тренинги, тестирование, реакции человека на стимул – текст – стали актуальными направлениями в области исследования чтения. Это период серьезных инноваций; массовое обучение чтению переходит от обучения чтению вслух к обучению чтению про себя. В педагогику чтения пришли новые цели и задачи – обучение скорости, темпу, гибкости чтения, развитие методик помощи слабочитающим, а затем тестирование с помощью восприятия и понимания текста [49]. Чтение стало средством обучения другим предметам, сформировался полипредметный подход к феномену чтения. Объемы читаемых материалов нарастали, как и поток информации, требующий осмысления и запоминания. Появилось «деловое чтение».

Функционально-прагматическая цель чтения обрела новый смысл в период движения к становлению информационного общества в США, Японии и странах Западной Европы во второй половине XX века, в России – примерно в конце 90-х гг. обозначенного столетия. Выявились возможности разрешения противоречий между информационной лавиной и информационным голодом, поиска некоторого информационного баланса, что нашло отражение в становлении новых понятий, таких как «информационная культура», «компьютерная грамотность» и др. [9]. Освоение новых технологий поиска и восприятия текстов на разных носителях потребовало от людей развития активного информационного поведения, которое проявлялось в осознанном выборе источников информации, владении приемами их переработки, комплексом использования информационных ресурсов, осознании себя в качестве носителя информации.

Информатизация, ускорение темпов общественной жизни обусловили необходимость обучения технике чтения, включающей узнавание слов, а также его беглость, скорость и гибкость. Первостепенное значение приобрели приемы работы с информацией и обильное «деловое», «профессионально-ориентированное», «профессиональное» и учебное чтение. Функционально-прагматическая цель чтения отражает усилия человека по реализации своих профессиональных целей и стремление влиять на профессиональную жизнь. Его материалом служит в основном научная, научно-популярная, учебная, специальная, справочная и иная литература отраслевой тематики.

Третью роль чтения можно назвать социально-идеологической, ее становление и развитие совпало с третьим периодом развития массового чтения.

XX век, век идеологического противостояния двух общественных систем, сделал чтение идеологическим орудием. Соответственно возросла его социально-идеологическая роль. «Читаю слово – читаю мир», заявлял основатель социального направления развития чтения бразильский педагог П. Фрейре [27]. Рождение атомного века, которое обычно связывают с бомбардировкой Хиросимы 6 августа 1945 г., следовало бы исчислять со 2-го декабря 1942 г., когда Э. Ферми произвел запуск первого ядерного реактора в Чикаго. Атомный век и чтение стали неразрывными процессами, что не осознавалось в тот период времени.

Чтение стало рассматриваться как арена конкурентной борьбы, инструмент нарастания экономического потенциала нации, развития ее науки, промышленной и военной мощи. Последствиями второй мировой войны были не только социально-политические преобразования в странах Европы, которые вызывали страх в Великобритании и США, но и изменения в методологии и методике обучения чтению. Так, содержанием обучения вновь стали патриотические и националистические тексты, которые сменили тексты литературные. Уменьшилось количество научных исследований в области чтения, как и количество об-

учающих ему учителей, но социальная роль чтения возрастала. Крепло убеждение, что чтение влияет на точность понимания получаемой информации, как и на моральные ценности общества, убеждения, суждения и поступки.

В этот же период произошло первое наступление средств массовой информации на чтение. В первую очередь радио, а затем и телевидение, нанесли удар популярности чтения как способу проведения досуга. Однако оглядываясь назад, становится очевидным, что расцвет чтения пришелся на 60–70 гг. XX века, что связывают с запуском СССР первого искусственного спутника Земли. Это событие стимулировало в школах США принятие новой, современной программы обучения; изменения были проведены в области чтения, математики и естествознания, что положительно отразилось на результатах обучения в американских школах. Стали набирать популярность идеи, связанные с самостоятельным обучением чтению и письму. Предполагалось, что ребенок, живя в обществе, где люди общаются, будет учиться читать и писать, потому что все умеют это делать и делают ежедневно [49]. Это пожелание долгое время определяло направление развития теории обучения чтению в США и других англоязычных странах. Противостояние двух политических систем вынуждало к использованию чтения в качестве политического и идеологического орудия, что обусловило выход на первый план соответствующих целей. Социально-идеологическая роль чтения стала смыкаться с пониманием его основной миссии – воспитанием личности читателя – в обеих конкурирующих политических системах.

На рубеже XX – XXI столетий набирала силу система представлений, связанных с необходимостью развития непредвзятого, критического чтения. С информатизацией общества эта тенденция усилилась: если раньше создание, конструирование смысла текста и его критическое осмысление рассматривалось как умение высокого порядка, характеризующего хорошего читателя, то при внедрении чтения с экрана и распространении информации в электронном виде умение критически мыслить стало необходимо всем.

В современной жизни социально-идеологическая цель чтения реализуется в иных условиях общественной жизни. Основными факторами, влияющими на чтение, можно считать: (1) изменение носителя текста, (2) изменение содержания чтения, (3) необходимость в новых методиках обучения чтению. Сегодня реализация социально-педагогической цели чтения связана с адаптацией к социальным ожиданиям общества, формированием гражданина своей страны. Появляется необходимость чтения литературных произведений для сплочения нации, что способствует созданию культурного пространства, «культурного кода» страны. У жителей страны появляется возможность обсуждать произведения художественной литературы, научные открытия, социально значимые статьи и различные точки зрения. Общее читательское поле формирует мировоззрение, закрепляет ценностные установки. Эта роль чтения сегодня наполняется новым содержанием, приобретая черты его современной миссии [10].

Три роли чтения определяют его типы, на которые указывают исследователи чтения: эстетическое, утилитарное и этическое чтение [6] и многочисленные виды (аналитическое – синтетическое, изучающее – сканирующее, беглое – медленное и др.) Любая программа обучения чтению должна рассматривать воспитательную, образовательную и социальную роли чтения, ставить три цели их формирования и развития, а также способы достижения поставленных целей. Этот вывод проистекает из исследований в области чтения и педагогического опыта многих поколений. Чтение текстов с листа и с экрана, увеличение количества текстов жанра нон-фикшн в составе читаемых материалов, обилие документальных (фактуальных) текстов и существенное уменьшение объемов чтения текстов художественной литературы, возрастание роли специальной, деловой, профессиональной литературы и отсутствие целенаправленной работы над качеством ее понимания, необходимость овладения педагогами специальными методиками и стратегиями чтения – с такими вопросами сталкиваются современные педагоги.

Обилие вопросов, связанных с чтением и повышением его качества, которые стоят сегодня в образовании, позволяет сделать печальный вывод о том, что наука о чтении не смогла закончить XX век созданием стройной теории и, по сути, оказалась не готова к переходу на чтение с экрана. Обилие существующих видов чтения (сканирование, вычитывание, др.) заставляет вновь поставить вопрос о том, что же мы будем считать чтением? Какими характеристиками должен обладать процесс чтения и что составляет его результат?

2. Развитие методологических подходов к изучению чтения и обучению читательской деятельности

XX век стал для человека в первую очередь информационным веком, для которого знания стали основой экономики, а интеллектуальное и культурное развитие приобрело стратегическое значение. Необходимость работы с информацией и особенно с информацией, содержащейся в тексте, нашла отражение в трех теориях, связанных с интерактивностью чтения: теорией когнитивизма, теорией конструктивизма и теорией читательских откликов, получивших распространение в прошлом столетии. Помимо этих трех теорий, остановимся на теории необихевиоризма, холистической теории и теории грамотности как наиболее влиятельных в сфере образования и обучения чтению. Рассматривая подходы к изучению чтения в XX веке, следует выделить несколько этапов.

Первым этапом является начало XX столетия, когда ведущими исследованиями в области чтения стали экспериментальные работы в области техники чтения, а ведущей теорией, влиявшей на педагогику и методику обучения, оставался бихевиоризм и его вариант – необихевиоризм. Однако благодаря работам конструктивистов и Д. Дьюи [21; 42], новые идеи стали укрепляться в научном сознании и влиять на массовую практику обучения. В послевоенные годы, благодаря работам В. Грея, получила распространение теория грамотности, а в конце века доминирующие позиции занял когнитивизм [12; 13;

45; 46]. Когнитивная теория, взятая на вооружение педагогами в 80-х годах XX века, позволила сформулировать основные принципы обучения, в том числе – обучения чтению; эти принципы находились в оппозиции к основным положениям теории необихевиоризма. Теория читательских откликов, основанная на трансактивности, по-новому рассмотрела триаду – текст, контекст, читатель – определяющую теорию чтения. Холистическая теория К. Гудмана оказала самое сильное влияние на изменение практики обучения чтению в США. На рубеже XX и XXI веков рождаются новые теории – цифровой грамотности и чтения с экрана. XX век был обильнее в плане внедрения различных подходов к обучению чтению, чем предшествующие четыре столетия, что, безусловно, связано с развитием науки в целом и созданием более тесных связей между наукой и образованием.

Остановимся на ведущих теориях более подробно.

2.1. Теория необихевиоризма

Бихевиоризм, одна из самых распространенных теорий в начале XX столетия, повлиял на формирование многих теорий обучения. Он рассматривал обучение как взаимодействие между наблюдаемыми явлениями. Объектом изучения при чтении был ответ на вопрос: как читатель узнает слово или его часть в процессе стимула-реакции. Методика «посмотри и скажи» (look and say) была основана на обучении узнаванию целого слова на карточках, а затем в простом связанном тексте. Хотя методика родилась из гештальтпсихологии, она оказалась бихевиористической по сути. Такими же являются и некоторые сегодняшние графемно-звуковые методики прямого соотнесения написания и значения слова, которые используются при обучении чтению. С точки зрения бихевиористической теории, важно организовать обучение так, чтобы выучить один набор слов. Этот набор меняется от методики к методике: он может быть, с точки зрения авторов, самым важным, самым употребляемым или самым легко запоминающимся. Научившись читать один набор, учащийся переходит к следующему.

В русле бихевиористической теории сформулированы некоторые принципы обучения, которые кажутся незыблемыми и сегодня: (1) направление внимания на важный объект (стимул), которым при обучении чтению может быть слово или часть слова, (2) градуированная представленность материала, (3) достижение успеха на каждой ступени, (4) переход к следующей ступени после закрепления успеха на предыдущей через систему поощрений, (5) соответствие уровня трудности задания уровню развития учащегося, (6) закрепления действия в играх, упражнениях, многочисленных повторениях через поощрение правильных ответов. При такой бихевиористской или необихевиористской организации обучения чтению из поля внимания выпадают цель и смысл читаемого текста. Целью чтения становятся расшифровка, декодирование текста, поиск прямых ассоциаций напечатанного и произносимого слова. Из обучения уходит суть чтения – извлечение или создание смысла читаемого текста. Хотя термин «бихевиоризм» имеет отрицательную коннотацию, особенно в нашей стране, его положения, по крайней мере, в части выработки умений и навыков являются общепризнанными и активно используются в практике преподавания, часто – без соответствующего указания термина.

В русле теории бихевиоризма пониманию при чтении не уделялось должного внимания, так как существовало представление, что ему учить не надо. Читатель поймет читаемый текст так же, как он понимает текст слушаемый. Если читатель может декодировать слова и знает их значение из устной речи, то он автоматически поймет и письменный текст. Такое представление о понимании текста было настолько устойчивым, что не было необходимости проводить фундаментальные исследования в области понимания текста. Разрабатывались общие принципы обучения, которые переносились на все его сферы. Такими принципами, относимыми, в том числе к основам программы чтения (basal reading program), являлись (1) организация обучения мелкими шагами (small steps), где каждый последующий шаг базируется на предшествующем; (2) многократные повторения действия и формирование умения

и навыка; (3) наличие целей обучения чтению. Термин *умения-навыки* (mastery skill-habit) стал обязательным в любой программе обучения чтению. Цели описывали изменившиеся действия и поведение обучающегося после пошагового обучения. Пошаговые действия должны были приводить читателя к пониманию текста. Позднее, в 60–70-х годах, программированное обучение и первые разработки компьютерных программ добавили еще один принцип – принцип прямого обучения, который принес в обучение чтению три компонента: демонстрацию (demonstration) или показ, управляемую обратной связью практику (guided practice) и самостоятельное выполнение задания (independent practice).

Демонстрация (показ) заключалась в том, что учитель должен был давать в устной форме четкие и ясные инструкции, что надлежало делать учащемуся. Управляемая практика – это система упражнений, обеспечивающая применение отрабатываемого навыка, где учащиеся работали под руководством учителя. Самостоятельное выполнение задания, проводимое без вмешательства учителя, приходилось на третий этап. В результате в 1968-м году была составлена программа чтения, названная ее авторами (научной ассоциацией исследований в области чтения) DISTAR; она имела большой коммерческий успех, особенно при обучении трудных детей языковых меньшинств в больших городах. Программа, нацеленная на формирование звуко-буквенных отношений, вобрала в себя большое количество возможных приемов. Она принесла свои плоды, и прямой метод отстоял свои возможности применения в практике обучения чтению [15]. Однако практика дрилла с нормально развитыми и хорошо обучаемыми школьниками вызывала много нареканий, особенно потому, что она не учила пониманию текстов [26]. Кроме того, вопрос о том, что чтение может приносить удовлетворение и удовольствие, что обучение ему может быть интересным и способствовать развитию личности учащегося, даже не ставился.

Осознание роли понимания при чтении в зарубежных, особенно американских исследованиях, явилось своеобразной реакцией на длительный период исследований в области зрительного, пер-

цептивного звена, в результате которых стало возможным описать механизмы чтения. Механизмы чтения, а именно его перцептивное (зрительное) звено, долгое время были целью исследований, которые проводились в русле модели стимул-реакция.

В результате экспериментальных наблюдений было установлено, что внешними проявлениями процесса чтения являются саккадические движения глаз, количество, место и объем фиксаций (поле чтения), а также количество и место регрессивных движений на строку печатного или написанного текста. Зрительная периферия, как следует из множества работ, во время фиксации получает некоторое количество информации, необходимое и достаточное для ее переработки за определенное время (до следующей фиксации). Количество зрительной информации определяется механизмом вероятностного прогнозирования: читающий получает то количество зрительной информации, на основании которой он может построить гипотезу относительно смысла читаемого.

Следующим исследуемым показателем чтения являлись регрессии. Основную причину регрессии Е. А. Тейлор [51] видел в трудностях понимания слова. Регрессии в начале строки в большинстве случаев являются поправочными, а регрессии на строке указывают на затруднение в восприятии какого-либо печатного элемента. Если на одной строке встречается много регрессий, а на другой их нет, то данный факт свидетельствует о затруднениях в понимании слов. Г. Т. Базуэлл [20] выделял три типа регрессий, две из которых принадлежат зрелому, а один тип – незрелому чтецу. Регрессивные движения в начале строки у зрелого чтеца появляются тогда, когда глаз не попадает на слово новой строки. В середине же строки – когда чтец стремится охватить слишком большое поле, не может его «обработать» и вынужден возвратиться назад, чтобы уточнить значение слова. У незрелого чтеца при отсутствии знания слов начинается «блуждание» глаза, которое им не осознается. Причем такое «блуждание» глаза на начальных стадиях обучения чтению свидетельствует о том, что еще не выработана привычная для данного чтеца единица

чтения. На более поздних этапах чтения такое явление наблюдается там, где идет не столько чтение, сколько анализ графических, семантических и синтаксических элементов.

Исследователи чтения пришли к выводу о том, что «глаз есть лишь орудие мозга, глаз может лишь смотреть, а видит мозг» [52], подтвердив мнение Е. Хьюи и С. Артли о том, что принципиально чтение есть процесс извлечения информации и мыслительный процесс, а оптический компонент является лишь средством их обеспечивающим. Движение глаз не определяет чтение, а отражает процесс чтения [14].

К 60-м гг. у исследователей не осталось сомнений в том, что суть чтения заключается в понимании прочитанного. Продолжая исследовать перцептивные характеристики чтения, различные авторы по существу ставили вопрос о том, с какого момента и насколько глубоко процесс понимания включен в зрительное восприятие текста.

2.2. Когнитивная теория

Когнитивная теория поставила вопрос об отношениях между актуализируемыми и привносимыми в чтение текста имеющимися знаниями читателя и пониманием этих текстов. Она предполагала движение потоков информации от текста к читателю и от читателя к тексту во время обработки читателем этих информационных потоков, на что обращали внимание Р. Андерсон, Д. Пирсон, Д. Румельхарт [12; 13; 45; 46].

Исследователи вернулись к теории Ж. Пиаже начала XX века, который изучал психологический механизм логических операций и описал процесс возникновения и развития стабильных целостных структур интеллекта, (которые он называл *schema*), состоящих из частей (*schemata*) и находящихся в устойчивом равновесии, обеспечиваемом соотношением между функциями адаптации, ассимиляции и аккомодации. Ж. Пиаже указывал, что приобретение новых знаний, умений и опыта не является линейным процессом, где новая ин-

формация суммативно присоединяется к имеющейся. По его мнению, по мере поступления новой информации или знаний, человек должен полученный материал адаптировать, преобразовать, модифицировать с тем, чтобы приспособить его к своей целостной умственной структуре, системе, схеме, в которой изложение, описание понятия, идеи или их изображение хранится в общих чертах. Человек (ребенок) либо ассимилирует, либо аккомодирует новую информацию/знания в существующую структуру, схему.

Исследования 70-х гг. начались с ранних работ В. Кинтча (1974) и Б. Мейер (1975), которые сделали своим объектом информационно-объяснительные тексты и поставили вопрос о том, как же содержащаяся в них новая информация присваивается чтцом. В 80-х гг. появилась известная теория схемы, авторами которой были Д. Румельхарт (1980) [46], Р. Андерсон и Д. Пирсон (1984) [12]. Теория схемы – это «теория о структуре человеческих знаний в том виде, как они представлены в памяти» [39]. Она объясняет не только то, как и где человек хранит свои знания, информацию, опыт, но и как он устанавливает связи между одной и другой понятийной «схемой», элементами схемы и конкретными предметами, а в конечном итоге, как он научается и обучается. По мнению авторов «теории схемы»¹, научение происходит в случаях «правильного» и «неправильного» понимания. В случае, когда что-то в понимании идет неправильно и нет положительного результата процесса осмысления, человеку необходимо произвести структурные изменения в сегодняшнем состоянии элемента, чтобы объяснить свое непонимание. В случае самого «правильного» понимания также происходит научение; опыт гарантирует динамическую характеристику элементов схемы. Д. Румельхарт назвал этот первый, «скромный» этап обучения приростом (accretion).

Второй этап – настройка (tuning) – требует в большей или

¹ Здесь и далее под «теорией схемы» будем понимать теорию Р. Андерсона и Д. Пирсона, чтобы не путать с теорией Ж. Пиаже.

меньшей степени приспособления, приведения в соответствие элементов схемы. Настройка близка к тому, что сам Ж. Пиаже называл ассимиляцией или аккомодацией. Это самая распространенная ступень научения. Она, как правило, заключается в восклицании «А я этого не знал!»

Третий этап – реструктурирование (restructuring) – происходит тогда, когда «мир переворачивается». Таким открытием для ребенка становится факт вращения Земли вокруг Солнца. Этот факт изменить нельзя, но чтобы принять его, необходимо узнать много других фактов, что требует изменения, переструктурирования элементов схемы.

Теория схемы помогла исследователям взглянуть на текст с точки зрения имеющих у читателя знаний и культурного опыта, чтобы оценить их возможности в установлении связей между идеями, мыслями текста и актуализацией понятий, которые могут быть использованы при чтении. Положения теории схемы смыкаются со взглядами А. А. Брудного [1], который считает, что наука понимать (постгерменевтика) формируется под влиянием радикальной психологии и психолингвистики. Чем больше понято, тем больше надо понять еще, чем глубже понимание, тем больше надо узнать о том, кто понимает. Понимание, по его мнению, есть феномен, возникший в непосредственной связи с процессом общения и составляющий необходимое условие существования и построения текстов [Там же, с. 12].

Кроме этого, под влиянием когнитивной теории было осознано, что понимание устной речи и письменного читаемого текста различно (Sticht&James, 1984). Факт того, что текст декодируется, не означает, что он понимается. Получил распространение конструктивистский взгляд на чтение как на активный процесс, во время которого чтец взаимодействует с текстом для того, чтобы его понять [46].

Оттолкнувшись от идеи системности и интерактивности, сторонники когнитивной теории предложили «метод исследования» (Inquiry method), центральной идеей которого является

рассмотрение учения как процесса, при котором действия обучающегося расположены по спирали или циклично. Этот цикл или эта спираль включают: постановку вопросов (asking), разузнавание, расследование, исследование явления (investigating), создание (creating), обсуждение (discussing) и обдумывание процесса и результата, включающего рефлекссию как средство проверки решения (reflecting) [17]. Свое название метод получил благодаря подобию действий обучающегося с действиями следователя или детектива, ведущего расследование.

Создание метода исследований было ответом на критический анализ традиционной методики обучения 80–90-х гг. XX века, основанный на сообщении предметных знаний, которые, как правило, были представлены в текстах по различным предметам и/или дисциплинам. Задача поглощения, усвоения знаний затрудняла возможности проведения анализа сложных ситуаций, вычленения проблем и нахождения путей их решения, получения практики работы с разнообразными информационными источниками, сотрудничества с другими участниками обучения, которое требует развития умений слушать и оценивать различные точки зрения. В этом смысле когнитивный метод исследований являлся социально обусловленным, он предполагал возможности нескольких путей прироста знаний, активную позицию обучающегося, извлекающего смыслы из различных культурных произведений, артефактов [16].

В настоящее время, как уже было сказано, метод исследований широко применяется в педагогической практике, имея много модификаций. По классификации методов А. В. Хуторского он, являясь когнитивным методом обучения, наряду с креативными и оргдеятельностными методами, относится к методам продуктивного обучения. Первичной его целью, как когнитивного метода обучения (метода учебного познания), является познание объекта, но его применение также приводит к креативному результату, например, созданию единицы

образовательной продукции². Параллельно с исследованиями в области понимания проводились работы в области метапознания, метазнаний, которые сравнивали деятельность хороших и плохих чтецов. Результатом стало формирование основной характеристики хорошего чтеца: его чтение стратегично. У стратегичного чтеца есть цель чтения (purpose), то есть он знает, зачем он читает, он отслеживает свое понимание (monitor) по мере чтения, он оценивает (reflect) свое чтение. Если процесс понимания нарушается, он использует разные стратегии, чтобы его восстановить, при этом он пользуется стратегиями гибко, приспособлявая их к различным текстам и ситуациям обучения. В русле когнитивной теории и психолингвистических исследований было сформулировано понятие стратегии, описаны действия и стратегии хороших чтецов, а Д. Пирсон и М. Галлахер (1983) [39] предложили модель эффективного обучения.

Модель эффективного обучения включала демонстрацию, моделирование, объяснение, управляемую практику и самостоятельное выполнение заданий. Термин «прямое обучение» (direct), как несущий негативную коннотацию, был заменен на эксплицитное (explicit), под которым с тех пор понимается обучение, в котором учитель осуществляет управление и контроль учения, применяя самые разнообразные приемы, способы, упражнения, задания. Эксплицитное обучение включало не только инструкции, указания, объяснения того, что учащиеся должны выполнить, но и то, что мы называем разветвленной системой упражнений и заданий, основывающихся на знаниях условий и процедур их (заданий) выполнения [40]. Объясняя разницу между прямым и эксплицитным обучением понима-

² По А. В. Хуторскому, помимо метода исследования, группа когнитивных методов включает методы конструирования понятий, теорий, метод гипотез и метод прогнозирования, метод ошибок, метод смыслового, образного, символического видения, метод эвристических вопросов и эвристического наблюдения, метод эмпатии (вживания), метод сравнения (версий) и метод фактов. Подробнее см.: Хуторской, А. В. Современная дидактика. СПб., 2001. С. 323–328.

нию текста, Д. Пирсон указал на то, что, во-первых, при эксплицитном подходе учащийся осуществляет практику в целостном процессе понимания текста; понимание не разбивается на набор отдельных умений и умственных операций, которые отрабатываются один за другим изолированно, а роль учителя заключается в мониторинге этого процесса. Во-вторых, эксплицитное обучение не предполагает доведения первичного навыка до уровня творческого умения³, когда лишь добившись успеха в одном, можно переходить к другому. Более того, предполагается, что умение понимать будет всякий раз изменяться с изменением приобретенных знаний и стратегических умений читателя. В-третьих, нет одного правильного ответа при интерпретации текста. Поскольку допускается интерпретация понимаемого текста, возможна и вариативность правильных ответов [39].

В отличие от эксплицитной модели обучения пониманию, имплицитная модель имеет долгую историю и связана с прогрессистским течением в обучении, к которому относят и Дж. Дьюи. Выбор, интерес, цель, реально востребованные умения – эти понятия вошли в практику обучения, называемого имплицитным. Обучающиеся должны научиться делать выбор способа работы, что произойдет при условии, если они будут иметь интерес и цель обучения. Прогрессистское направление начала XX века было протестом против механического заучивания, зубрежки в школе. Оно несколько раз набирало силу в течение века, последний раз в 60-х гг. в связи с движением Открытого образования. Сейчас многие его положения, касающиеся обучения пониманию текста, обсуждаются вновь.

2.3. Теория конструктивизма

Конструктивистский взгляд на понимание гласит, что читатель любого возраста должен создать, сконструировать модель читаемого текста. По мнению современных конструктивистов,

³ В данном случае имеется в виду принятая триада: первичное умение – навык – вторичное умение.

важны прежде всего новые технологии обучения, в частности, гипертекст и гипермедиа⁴, которые увеличивают возможности конструирования смысла, хотя пока и не позволяют человеку выйти за пределы времени и пространства.

Основные психологические и педагогические положения конструктивисты черпают из трудов Дж. Дьюи, Ж. Пиаже и переводов работ Л. С. Выготского, которого считают на западе основоположником данного направления. Дж. Дьюи предлагал обновление школы в направлении активизации общественной и индивидуальной деятельности учащихся, коллективного решения поставленных проблем, использования игровых форм при организации учебного процесса и развития индивидуальной самостоятельности для оказания помощи при освоении содержания образования, представленного в виде междисциплинарных систем знаний. Обучение «путем делания» (learning by doing), несмотря на бихевиористично звучащий термин, включает несколько новых элементов: ощущение трудности, обнаружение и определение трудности, формулировку и проверку гипотезы, формулирование выводов, а также проведение наблюдения и экспериментов.

Поборники теории конструктивизма сформулировали несколько принципов обучения, основываясь на наследии работ Дж. Дьюи. Первый из них рассматривал роль личного опыта, которому Дж. Дьюи придавал большее значение, чем предметному знанию. Роль же предметных знаний он ограничивал помощью для развития личного опыта и извлечения более глубокого смысла из будущего опыта. Вторым принципом стало центральное положение учащегося в процессе обучения. Источником содержания обучения стали знания учащегося и его интенции узнать больше (знаю и хочу узнать). Интересы обучающегося, характеризуемые автором в качестве естественного источника, питающего его активный рост, включали: (1)

⁴ Гипермедиа – обеспечивающая взаимодействие комбинация гипертекста и мультимедийных систем (музыка, звуки, образы, картины, графика, видео).

узнавание и исследование как естественный источник учения; (2) общение как расположенность вступать в социальные отношения; (3) строительство, создание, конструирование как радость от создания; (4) выражение чувств и рефлексия как желание извлечь смысл из опыта (1902, 1915) [42]. Третьим принципом стало рассмотрение обучения не столько как индивидуального, сколько социального развития обучающегося. При обучении в учебном заведении интересы обучающегося сталкиваются с интересами общества, а изучаемые им дисциплины представляют собой не только развитое и собираемое веками коллективное знание, но и интересы общества, выраженные в желании сохранить себя, передавая свои знания, опыт, ценности следующим поколениям. Здесь взгляды конструктивистов смыкаются со взглядами сторонников плюралистического подхода в теории грамотности. Четвертым принципом стали элементы системы, что вносило вклад в придание «методу исследования» (Inquiry-based method) системного характера. Отметим, что «метод исследования», дополненный и развитый другими направлениями, успешно развивается не только в обычном, но и дистанционном обучении и компьютерных программах. Пятым принципом стало взаимодействие и коллективные формы обучения, которые были взяты на вооружение создателями новых технологий обучения, а также компьютерных программ.

Хотя Дж. Дьюи никогда не писал о технологиях, больше того, он, будучи блестящим ученым и автором многих текстов, почти не писал о технологии своего времени – книге, последователи-конструктивисты выстроили следующую логику рассмотрения его работ: Дьюи – «обучение путем делания» – конструктивизм – связь с новыми технологиями – образование XXI века – современный подход.

В настоящее время называют три причины, по которым надо использовать новые технологии в обучении. Подчеркнем, что рассмотрение новых технологий строится на рассмотрении технологии в качестве знаковой системы или одной из форм языка.

Первая: требование современного общества. С помощью новых технологий можно научиться новым умениям и новым приемам понимания. Если новые технологии будут естественно включены в учебный процесс, то новым приемам понимания текста можно будет научиться так же естественно, как ребенок учится родному языку.

Вторая: новые технологии могут радикально усовершенствовать образование, так как дают доступ к большим информационным ресурсам, обеспечивая материалами исследовательский метод (Inquiry-based method), разрабатываемый в русле когнитивно-конструктивистской теории.

Третья: новые технологии практически изменяют производство, медицину, науку, языки, международные отношения, повседневную жизнь. Поэтому необходимо знать о новых технологиях и о том, как они меняют современную жизнь подобно тому, как учащиеся получают знания о языке и его роли в социализации личности.

Таким образом, можно провести параллель между тремя функциями технологий и тремя функциями языка в обществе, как они были представлены Майклом Халидеем (1973, 1975), в русле психолингвистической теории [35]. Необходимо изучать технологии подобно тому, как мы изучаем язык, учиться с помощью технологии подобно тому, как мы учимся с помощью языка, и узнавать о технологиях подобно тому, как мы узнаем о языке (Learn the language, learn through, learn about) [36].

Если Дж. Дьюи (1910) объяснил, почему дети лучше всего учатся через действие, то Ж. Пиаже (1963) расширил его воззрения. Их работы, наряду с трудами Л. С. Выготского, составили основу конструктивистского взгляда на то, что дети должны активно создавать смыслы для того, чтобы учиться; они имеют врожденное желание найти структуру, порядок, предсказуемость в окружающем их мире. Дети интерпретируют новое в контексте уже известного. Понимание приходит тогда, когда активность ребенка включает вопросы, обдумывание и продумывание, кон-

струирование и переконструирование. Обучающийся создает смысл текста, применяя, притирая, примеривая к нему свои мысли и ценности. Это то, что Ж. Пиаже называл схемой, индивидуальным способом создания смысла. По мнению Ж. Пиаже, а затем приверженцев теории развития, мышление человека с возрастом развивается определенным образом:

- сенсомоторная стадия соответствует младенческому возрасту, когда ребенок учится через прикосновения и движения;
- предоперациональная стадия приходится на 2–7 лет, когда ребенок пользуется речью, но она пока лишена логики, так как дети в данном возрасте эгоцентричны, центрированы на восприятие одного объекта в определенный момент и не могут мысленно изменить выстроенную ими цепочку событий;
- стадия конкретных операций охватывает возраст от 7 до 11 лет, когда ребенок может выполнять задания, требующие логического рассуждения, но только на конкретном примере;
- стадия формальных операций формируется после 12 лет, когда ребенок способен к гипотетическим рассуждениям: «если... то».

Ж. Пиаже также описал модель рассуждения, ход мысли с точки зрения морали (a moral reasoning model). Для детей до 10 лет он использовал термин «моральный реализм» (moral realism), называя его также моралью принуждения и сдерживания (morality of constraint). В течение этого периода дети воспринимают правила, которым они должны следовать, как незыблемые, если они исходят от авторитетного человека. Ребенок получает наказание за нарушение этих правил, но, если наказание адекватно представлению ребенка о том, каким оно должно быть, то оно справедливо, а правила верны. Ребенок понимает, что «читать надо», если это правило исходит от уважаемого им старшего наставника – учителя, родителя, библиотекаря.

Таким образом, конструктивизм ищет в работах Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, Л. С. Выготского возможности социально-культурных оснований обучения, возможности смены модели отношений между учителем и учащимся, обоснование для использования новых технологий. Помимо этого, для сегодняшнего дня важно, что учение во всех трех теориях рассматривается как свидетельство успеха, как положительная реакция индивида на происходящие изменения.

Так, у Ж. Пиаже конфликт между ожиданиями и знаниями ведет к развитию когнитивных (познавательных) структур, то есть учению. При этом стремление ассимилировать новую информацию заканчивается состоянием дисбаланса, называемым когнитивным диссонансом. У Дж. Дьюи источником учения является переживаемая трудность. По мере того, как она преодолевается, человек модифицирует свой способ думания и действия.

Л. С. Выготский назвал пространство, в котором индивид не может добиться успеха самостоятельно, но может его добиться с помощью произведений искусства, текстов, социальных структур, включающих помощь учителя, родителя и других «умных взрослых», зоной ближайшего развития [56].

В 60-е гг. и отечественные, и зарубежные авторы обращаются к трудам Л. С. Выготского [3; 4; 8; 56]. Его работы повлияли на подходы к изучению чтения за рубежом и послужили основанием для создания нескольких теорий, моделей чтения и обучения ему. Взгляды Л. С. Выготского на природу чтения суммированы в работах исследователей чтения и сводятся к следующему: чтение не есть простой перевод письменных знаков в устную речь, не есть установление простой ассоциации между письменными знаками и звуками. Чтение более интеллектуально, более сознательно, чем понимание устной речи. Обучение чтению теснейшим образом связано с развитием внутренней речи. Чтение, по существу, без внутренней речи невозможно, ее роль заключается в нюансировании читаемых слов, придачи им внутренней интонации. Понимание текста подобно решению задачи в математике. Процесс обучения чтению не представляет собой процесса

внешней выучки, подобный обучению печатанию на машинке. Чтение не есть процесс обратной письменной речи – это процесс совершенно другого характера. Письмо и чтение «вращаются вокруг полюса внутренней речи» [4]. Взгляды Л. С. Выготского являются предметом теоретического анализа западных исследователей чтения и источником поиска новых методик обучения [4; 46].

2.4. Теория читательских откликов

Теория транзакции Дж. Дьюи и А. Бенгли (1949) [23] дала основание для создания теории читательских откликов.

Термины «транзакция», «транзакционный»⁵ отражают все более приемлемый для XX века взгляд на мир. Теория транзакций имеет глубокое значение для лингвистики. Традиционно язык рассматривается как индивидуальная система, код, набор правил, которым как средством оперирует говорящий или пишущий или который зафиксирован в читаемом или слушаемом тексте. Современный американский лингвист, считающийся основателем семантики Ч. С. Пирс, известный своими исследованиями в области знаковых систем, развивал философию Дж. Дьюи и Ф. де Соссюра. Он определил понятия, разделяющие теорию транзакций от структурализма и постструктурализма. В отличие от Соссюра, разделявшего речь (*parole, actual speech*) и язык (*langue, abstractions of the linguists*), означающее и означаемое (*signifier and signified*), то есть между словом и понятием, Ч. С. Пирс [41] предполагает триадные отношения: знак (*a sign*) – обозначаемое им явление, предмет (*a denoted*

⁵ Trans – образует слова книжного или терминологического характера, 1) имеет значение за, по другую сторону; через; в русском языке соответствует преимущественно компоненту транс-: трансальпийский, трансконтинентальный; 2) указывает на изменение положения, формы, состояния: пере-, пре-, ; преобразования = трансформации; 3) обозначает средство, с помощью которого происходит изменения, превращение: транс-, пере-, пре-: трансформатор, транспортер; 4) указывает на превышение чего-либо, выход за пределы чего-либо: трансцендентальный (Большой англо-русский словарь под общим руководством И. Р. Гальперина. М., 1972).

thing) – разум (the mind). По мнению Ч. С. Пирса, знак связан с объектом только как следствие мыслительных ассоциаций, связь зависит от склада ума. У значения слова есть «человеческий контекст». По его мнению, соединение знака, объекта и «интерпретатора» скорее является умственной операцией, чем объективно существующей реальностью.

Исследования Вернер и Каплан в области детской речи (Werner&Kaplan, 1962) подтвердили триаду Ч. Пирса, когда они сделали вывод о том, что «знак устной речи становится словом, вербальным символом при вокализации, когда предмет и слово связываются с одним и тем же состоянием организма, живого существа». Общеизвестным является факт того, что язык есть социальная система коммуникации. Триадная система, по мнению Ч. С. Пирса, подчеркивает, что язык всегда интерпретируется человеком посредством транзакций с окружающей его средой.

Анализ процесса чтения, сделанный Л. Розенблат, основывался не только на концепции транзакции и транзактивной природы языка, но и выборочного внимания. По ее мнению, акт чтения представляет собой событие или транзакцию, включающую определенное чтение, определенный текст и происходящую в определенное время и в определенном контексте. Для характеристики чтения недостаточно анализа двух переменных: текста и чтения. Смысл не содержится в готовом виде «внутри» текста или «внутри» чтения, он создается, возрождается к жизни во время транзакции между чтением и текстом. Контекст и установка чтения определяют выбор чтением значения слова. Утверждение о том, что обобщенное понятие «читатель» и «литературное произведение» является удобной фикцией, а в действительности существуют миллионы индивидуальных читателей, читающих конкретные литературные произведения, было изложено Л. Розенблат в 1938 г. в работе «Литература как исследование» [44].

Теория читательских откликов, созданная Л. Розенблат (1978), имеет в основе положение о транзакции читателя, контекста и текста (Дж. Дьюи, А. Бенгли), подчеркивающей

субъективность деятельности чтения. По словам Л. Розенблат, действия читателя при чтении текста носят творческий, креативный характер и никогда не могут быть абсолютно точно повторно воспроизведены. В таком контексте чтение подобно действиям исполнителя.

Процесс чтения с позиции читателя представляется Л. Розенблат следующим образом. Когда читатель видит набор знаков на странице, он полагает, что они должны иметь более или менее связанные значения. Читатель привлекает свой опыт и перебирает множественные альтернативы, привлекая и чувственный компонент. Из всех актуализированных сфер, выборочное внимание, определяемое многочисленными физическими, личными, социальными и культурными факторами, выбирает элементы, которые будут организованы и синтезированы в значение и смысл. Возможно, что выборы делаются симультанно, так как все уровни входят в содействие, определяя один другого.

Эфферентная установка чтения, происходящая от латинского *efferre* – уносить, определяет то, что нужно извлечь из текста и сохранить после события чтения. Такое чтение Л. Розенблат назвала эфферентным. Эфферентная установка при чтении означает намерение «вынести» из него информацию, с целью ее дальнейшего использования для решения определенных задач. Таким будет чтение газет, журналов и учебников. При эфферентном чтении внимание будет сконцентрировано на верхней части айсберга, на общем значении слов. Смысл является результатом анализа информации, идей, положений и выводов, которые надо сохранить для использования в практической деятельности.

Эстетическая установка, с которой читатель подходит к тексту, может быть описана словами «прожить текст». Она предполагает, что он готов сконцентрироваться на том, что нужно «прожить». Термин «эстетическая» происходит от греческого слова, *aesthetic* предполагающего восприятие с помощью чувств, эмоций, интуиции. При эстетическом чтении чтец актуализирует не только общие значения слов, но и «подводную часть айсберга»: чувства, воображение, эмоции, переживания, связанные со зна-

чениями слов или событиями, где они уже использовались. Чтец может направить внимание на их звучание и ритм, послушать внутренним слухом, как они звучат. Эта совокупность эмоций, чувств, переживаний принимает полноценное участие в событиях и конфликтах, разворачивающихся в читаемом произведении. Так читают, как правило, художественные произведения: романы, прозу, пьесы, стихи. Именно вот это «пережитое» и войдет в смысл текста, то есть переживаемое состояние, а не собственно текст является объектом интерпретации и читательского отклика, как во время, так и после чтения текста.

Обе установки существуют как в реальном чтении в жизни, так и в учебном чтении. Они могут быть рядоположены, что предполагает их континуум у читателя. С одной стороны, читая текст о каком-то необыкновенном доме, читатель запечатлевает его для себя как «дом моей мечты», но с другой – подмечает интересные детали строительства этого дома (вдруг пригодится?). В первом случае читатель «проживает текст», во втором – отмечает информацию, которая может понадобиться. Эстетическое и эфферентное чтение – два вида чтения с точки зрения читательской установки, которые могут сосуществовать при чтении одного и того же текста.

2.5. Холистическая теория

Рассмотрим холистическую теорию чтения, созданную ведущим американским психолингвистом К. Гудманом (1965, 1967).

Взгляды К. Гудмана, автора холистического подхода к обучению в русле психолингвистической теории, повлиявшего на подходы и методику обучения чтению в США и других странах, строятся на четырех основных принципах:

1. Язык и речь представляют собой единое целое. Помимо языка (language), К. Гудман, а затем и другие исследователи, выделяют общение (written and oral communication), называемое им дискурс (discourse). В данном случае взгляды К. Гудмана совпадают со взглядами М. М. Бахтина, который указывал на возможности ото-

ждествления языка и речи в определенном смысле [28; 30]. «Язык и речь можно отождествлять, поскольку в речи стерты диалогические рубежи высказываний. Но язык и речевое общение (как диалогический обмен высказываниями) никогда нельзя отождествлять» [29, с. 305]. К. Гудман выделяет языковые навыки (language skills), к которым он относит грамматику, орфографию, пунктуацию, и языковые умения (language arts), которыми являются чтение, письмо, говорение и слушание.

2. Обучение письменной речи подобно обучению устной речи на родном языке. Поэтому обучение чтению, письму, говорению и слушанию должно быть интегрированным, через такое обучение повышается качество языковых навыков. При этом в английском (родном) языке более сложные конструкции; паттерны часто используются в устной речи, так как ударение, скорость, громкость, паузация, восходящий и нисходящий тоны, их комбинирование и даже звуки помогают ее пониманию. При создании материалов для обучения чтению, структуры, паттерны должны быть проще. Назначение пунктуации – помощь читателю в организации синтаксиса, без которого письменный текст становится непонятным. Пунктуация очень проста в английском языке [29].

3. Языку (родному) обучаются в процессе его практического использования, при условии, что в процессе обучения организована обильная практика.

4. Использование языка должно иметь смысл для обучающегося.

Суть чтения, по К. Гудману, заключается в создании смысла текста. К. Гудман настаивает на «конструктивистском подходе», согласно которому читатель создает собственный текст на основе текста автора. К. Гудман также обнаружил, что ученик правильно читает большее количество слов, если они представлены в повествовательном тексте, чем в случае, если эти слова написаны отдельно в столбик, указав, что контекст помогает как пониманию, так и узнаванию слов. Чтобы дойти до смысла текста, дети, по мнению К. Гудмана, используют три типа информации: зрительную, извлекаемую из

письменного текста, звуковую, извлекаемую из устной речи и звуко-буквенную, извлекаемую из их понимания того, как связаны между собой устная и письменная речь. Помимо этого им необходимы знания о грамматической системе языка и знание того, что целостный смысл может быть создан на основе письменного текста [30]. Психолингвист К. Гудман выделил три системы для обучения чтению: синтаксическую, семантическую и графо-фонемную, описав процесс чтения следующим образом.

- Порядок слов в предложении (синтаксическая структура) помогает предсказать грамматическую принадлежность слова, которое появится следующим, например, существительное в предложении.
- Семантика, т. е. значение слов, также помогает догадке.
- Чтецы используют графо-фонемную структуру, т. е. знание звуко-графических соответствий. Увидев s, чтец подумает, что слово может быть street или sidewalk, увидев вторую букву i, он остановится на варианте sidewalk. Графо-фонемная информация нужна, чтобы подтвердить догадку и выбрать вариант из имеющихся альтернатив.

Основываясь на своей теории, К. Гудман дал самое знаменитое на сегодняшний момент определение чтения, как психолингвистическую игру «угадай-ка» [30]. К. Гудман считал, что, говоря о процессе чтения, все-таки следует различать фазы восприятия и понимания. Но, в отличие от его предшественников, толковавших чтение скорее как восприятие, он считал, что установка читателя – понять то, что он читает – делает чтение в большей степени процессом понимания, а идентификация буквы или слова является восприятием, встроенным в процесс осмысления человеком читаемого текста.

Особенностью холистического подхода является разделение письменной речи на два подвида: письменная речь для себя и для других, что совпадает с двумя фазами – смыслообразующей и формирующей – устанавливаемыми отечественными исследователями (И. А. Зимняя). Так, по И. А. Зимней, смысло-

бразующая фаза – речь для других или публичная письменная речь – должна пройти обе фазы речепроизводства. Она оценивается учителем в соответствии с имеющимися требованиями. А письменная речь для себя, используемая для генерации идеи или для записи поразившего факта, не оценивается учителем в соответствии с требованиями, предъявляемыми к первому под-типу, она всегда только поощряется [7].

Теория «речевых ошибок чтения» (miscue analysis) К. Гудмана, сформулированная им в 60-х гг., определила холистический подход обучения чтению 80–90-х гг. «Ошибки» при чтении значимы, так как они раскрывают психологический процесс, выявляют стратегии, которыми пользуется чтец (1969). При чтении учащиеся делают 8 типов ошибок: (1) отказ от чтения; (2) пропуски; (3) вставки; (4) повтор; (5) обратный порядок букв в слове; (6) паузы-хезитации; (7) самостоятельное исправление; (8) замена слова. Последние, по Гудману, особенно важны. Они могут быть графофонемными, синтаксическими и семантическими [31].

К. Гудман назвал ошибки, которые дети делают при чтении вслух не столько ошибками-оговорками, сколько подсказками (miscue), раскрывающими окно в их мир работы над пониманием текста во время чтения. Они указывали на героические усилия детей понять, то, что они читают, поскольку чтение, по К. Гудману, является более активным процессом, чем простое узнавание слов. Им была создана формальная методика определения сильных и слабых сторон школьников в области языковых умений и навыков, а также их уровня фоновых знаний на основе анализа ошибок-оговорок в процессе чтения; эта методика сейчас называется «miscue analysis».

Позднее Юта Гудман и др. (1972, 1973) [32] разработали и предложили упрощенную процедуру анализа «ошибок чтения», доступную, как им казалось, каждому учителю. Параметрами анализа был характер «ошибки» (звуко-графическая, грамматическая, смысловая), автор ее коррекции (учитель или ученик), повторяемость ошибки (повторяется или исправлена). Процедура работы над ошибками состояла в следующем:

чтение отрывка в 150–300 слов записывалось на магнитофон для дальнейшей работы учителя. Текст должен был быть достаточно трудным, но посильным. Позднее авторы предложили еще один параметр оценивания качества чтения: квалификация ошибки как позитивная и негативная, в зависимости от того, стремился ли читатель извлечь смысл из читаемого отрывка, или такое стремление не наблюдалось. Анализ состоял в нахождении отношения между позитивными и негативными «ошибками» чтения и определения помощи, необходимой учащемуся. Если «ошибки» были негативными, т. е. читатель не старался работать со смыслом, то ему рекомендовалась стратегия детального обсуждения текста с учителем, так как именно детальное обсуждение раскрывает смыслы текста.

Психолингвистические теории повлияли на педагогику чтения, заставив задуматься над вопросами, ответы на которые были получены только через двадцать лет. Нельзя ли сделать процесс обучения чтению более естественным? Каким должно быть обучение чтению, если предположить, что ребенок способен овладевать письменной речью, аналогично тому, как он овладевает устной? Что получится, если предположить, что ребенок растет в среде, где чтение и письмо являются очень важными видами деятельности, несущими коммуникативную функцию? Каким станет обучение, если предположить, что самыми важными факторами для обучения чтению и письму являются: (1) необходимость в подлинной коммуникации, (2) доступ к некоторому количеству печатных материалов и некая организация их обсуждения, которые позволяли бы ребенку самому обнаруживать способ пользования письменной речью по аналогии с тем, как он раскрывает для себя устную речь? К. Гудман и Ф. Смит были одними из первых исследователей чтения, которые поставили эти вопросы [50].

Чтение, по мнению Ф. Смита [47], это не то, чему учат, а то, чему человек учится сам, научается, при условии, что он принадлежит к грамотному обществу. Эта мысль оказала серьезное влияние на обучение чтению. С точки зрения Ф. Смита, функция

учителя заключается не столько в обучении чтению (teaching to read), сколько в оказании помощи при чтении (to help children read). Он также не преувеличивал значения зрительного компонента чтения, говоря о том, что он необходим, но недостаточен для понимания. Ф. Смит выделял четыре источника информации при чтении: орфографическую, синтаксическую, семантическую и зрительную. Описывая действия хорошего чтеца, Смит указывал на то, что такой чтец будет использовать предшествующие знания, а также орфографический, синтаксический и семантический источники информации, минимально полагаясь на четвертый – зрительный, объясняя это тем, что тот, кто слишком занят переработкой зрительной информации, теряет смысл читаемого. Ф. Смит продвигал идею о том, что чтение есть процесс обоснованного прогноза (informed predictions); он утверждал, что хорошие читатели всегда готовы к риску, выдвигая разумные критерии для прогнозирования. Его вкладом в теорию чтения также было утверждение о конструктивности процесса чтения, а именно: осмысление нового строится на том, что чтец уже знает. Даже перцепция, писал он, есть процесс принятия решения, т. е. процесс прогноза, основанный на предшествующих знаниях.

Холистический подход подчеркивает общность чтения, письма, говорения и слушания, полагая, что и обучение им должно вестись целостно, интегрировано. Для холистического обучения важны обилие и разнообразие материалов, не меньшее, чем то, которое существует в устной речи. Устная речь развивается потому, что ребенок понимает ее ценность и значение, следовательно, они же должны стать условиями развития письменной речи. Чтение должно осуществляться по причине его необходимости, то есть тогда, когда хочется что-то узнать или отдохнуть и получить удовольствие от чтения, а не потому, что оно соответствует требованиям учителя или учебной программы. Для сторонников холистического подхода чтение в первую очередь является размышлением. Обучение, построенное по холистическим принципам, предоставляет детям возможности читать хорошую детскую литературу, что обеспечивает положитель-

ный контекст обучения. Аналогичные установки существуют для обучения письму: реальные, жизненные задания, реальная аудитория. Холистическая модель, как и другие модели имплицитного обучения, предполагают для учителя роль помощника, фасилитатора, но не руководителя-эксперта, которые ему соответствуют при любом из директивных подходов. Моделирование, т. е. показ правильного действия учителем, применяется лишь тогда, когда перед ребенком встает проблема, которую он не может решить самостоятельно. В других же случаях учитель предоставляет учащемуся возможность справиться с задачей самостоятельно. Поэтому работа над пониманием текста не планируется вообще, она происходит тогда, когда учащемуся необходимо помочь решить проблему чтения и понимания текста, что является достаточно индивидуализированной формой обучения, которую, как показала практика использования подхода в США, трудно применять в массовой педагогической практике. Сторонники холистического подхода к обучению придерживались точки зрения на понимание текста, смыкающейся и с когнитивным, и трансактивным, и конструктивистским подходами; он состоит в том, что смысл текста произрастает из взаимодействия чтеца, читателя и текста, а также контекста (Румельхарт, 1977, Розенблат 1978). Все эти три теории отводят разную роль тексту и читателю в этом процессе, допуская различные варианты взаимодействия, но все допускают интерпретацию текста в зависимости от личности читателя⁶ [44; 45].

Размышления о теории и неуспешной практике холистического подхода ставят новые теоретические и практические вопросы. Если чтением мы считаем размышление о тексте, подразумевая здесь и понимание содержания, и авторскую позицию и собственную интерпретацию текста, то являются ли чтением такие его виды, как сканирование и скиммирование (*scanning and skimming*), предполагающие беглый просмотр, восприятие текста? Может быть, следует сузить понятие чтения и оставить

⁶ Термин *чтец* по-прежнему употребляется, когда подчеркивается чтение вслух, а *читатель*, когда речь идет о чтении про себя.

за ним только тот вид деятельности, которые имеет целью глубокое проникновение в текст? Опять встает вопрос о соотношении процессов восприятия и мышления при чтении. Индивидуальная работа над текстом с каждым читателем требует другой организации учебного процесса. Какой же она должна быть?

2.6. Теория грамотности

Теория грамотности – динамично развивающееся явление последних 50–70 лет. Сегодня невозможно анализировать вопросы состояния чтения, не затронув этой теории, которая рассматривает роль чтения и письма как социально значимого явления. Более того, в русле этой теории появились социально и педагогически значимые явления, такие, как читательская грамотность и грамотность чтения, исследуемые в рамках международных обследований качества образования посредством чтения.

Теория грамотности, понимаемая как единство чтения и письма, появилась в середине XX века, затем получила развитие теория ее видов [25]. Самая общая характеристика грамотности была дана В. Греем при подготовке документов ЮНЕСКО: «Грамотность – это совокупность умений, включающих чтение и письмо, применяемых в социальном контексте» (ЮНЕСКО, 1956) [33]. Грамотность с тех пор рассматривается в первую очередь как социально-экономическое явление. При этом в те годы подчеркивалось, что лидирующее положение в объеме понятия занимает чтение. Все остальные составляющие понятия грамотности рассматривались как второстепенные (Венецки, 1990) [55]. Сформировалось понятие информационной, затем компьютерной грамотности, которые явились определяющими для последующего развития делового, а затем профессионального чтения. Начиная с 1990 г., после Всемирной конференции по образованию в Жомтьене, термин «грамотность» стал употребляться во множественном числе и присутствовать во множестве жизненных ситуаций. Количество видов грамотности быстро возросло.

Очередная «революция в мире чтения», произошедшая на рубеже XX и XXI веков, была связана со сменой носителя текста: на смену свитку, кодексу (книге), пришел экран. «Революция» выявила потребность в развитии другого репертуара стратегий, умений и навыков чтения, другого соединения их в единую систему обучения при сохранении ее основной миссии и ролей, находящихся отражение в целях и задачах обучения и продвижения чтения. Факторная теория чтения, также называемая «посреднической» и являющаяся, по существу, теорией чтения онлайн, обобщила наиболее распространенные во второй половине XX века воззрения западной теории чтения на его сущность и поставила теоретические вопросы, связанные с бурно развивающимся чтением с экрана.

Ее автор Джон Макинини [38] констатировал, что наука о чтении оказалась не готова к столь стремительному развитию событий в области создания движущегося, нелинейного текста. Создав теорию чтения он-лайн, он рассмотрел основные понятия теории грамотности: читательская среда, текст, читатель и отношения между ними, а также предложил прогноз развития исследуемых явлений. Ни одна из имевшихся в XX веке теорий чтения, по мнению Дж. Макинини, не могла стать основой для обучения чтению с экрана. Так, интерактивная теория в основном исследовала деятельность читателя и его отношение к чтению как событию. Трансактивная теория (Л. Розенблат) фокусировала внимание на взаимодействии читателя с текстом и читательскими реакциями на чтение. Когнитивная теория рассматривала вопросы потоков информации, которые двигались от текста к читателю и от читателя к тексту. Во всех этих теориях текст рассматривался как статичное явление, что было фактом действительности до тех пор, пока он предъявлялся на листе бумаги. В контексте всех предшествующих теорий читатель активен, а текст пассивен, читатель – одушевленное лицо, читатель – это человек. Письменный же текст выражает отношения, ценности, цели автора, который реально может уже не быть современником читателя. Письменный текст не влияет на среду чтения так, как влияет на нее читатель.

В случае же чтения электронного текста, представленного на персональном компьютере, отношения между текстом, читателем и писателем трансформируются, меняется и их роль в процессе чтения. Электронный текст становится подвижным, динамичным, кроме того, электронная окружающая среда имеет возможность преобразовывать письменную речь, которая (равно как текст и его язык) выполняет функцию активного, динамичного посредника, который, в свою очередь, может преобразовать среду чтения. Интернет-вирусы проникают в среду чтения ПК и размножаются там подобно тому, как это происходит в естественных условиях. Они портят, а иногда и уничтожают текст. Структура письменного текста всегда использовалась для глубокого проникновения в его содержание и оценки понимания текста, а электронный текст не всегда можно подвергнуть исследованиям с помощью современных теорий (Graesser & Goodman, 1985; Kintsch & van Dijk, 1978; Meyer, 1985) в силу того, что у него нет нормативной линейной структуры. Нарративность, повествовательность, последовательное развитие событий текста уходят из электронного текста. Онлайн-тексты скорее можно охарактеризовать как сеть, имеющую узловые пункты пересечения двух линий – вертикальной и горизонтальной. Такую структуру сегодня принято называть виртуальной (Макинини, 2003). Читатель виртуального текста не следует за автором, не воспринимает текст в авторской логической структуре, а находит свои связи в тексте, создавая при этом свою структуру. Проблема возникает с читательским поведением, а также с инструментарием, который влияет на содержание текста. Например, просматривая сайт, содержащий текстовую и графическую информацию о книжных новинках, читатель оставляет некоторую информацию на сайте о своих читательских предпочтениях. На основе этой информации такие сайты, как, например, Amazon.com, персонализируют информацию, изменяя текст сайта под читательские предпочтения клиента.

Помимо этого, среда электронного текста может претерпевать существенные изменения с точки зрения процедурных возможностей чтения. Примерами процедурных текстов являлся ав-

торский текст сценария или объяснения в учебнике по использованию схемы. В электронной среде процедурный текст может принять форму программы, которая будет изменять среду чтения даже без вмешательства читателя.

Все существовавшие ранее теории чтения исходили из того, что читатель является человеком. Человек инициирует чтение и организует его для себя. Текст является стимулом, на который читатель реагирует. Поведение, реакции и другие характеристики читателя требовали объяснения. Однако сегодня активным «читателем» становится машина. Она предлагает свой текст человеку, меняя тем самым отношения между читателем и текстом.

Итак, факторная теория показала «революционность» чтения с экрана. Она заключается в том, что активный читатель и статичный текст поменялись местами. Теперь экранный текст становится активным «агентом», который считывает запросы читателя, и начинает предлагать ему другие тексты, не только разъясняя читаемое, но и уводя его в сторону, навязывая ту информацию, которая имеется в других текстах.

Помимо факторной теории Дж. Макинини, известность приобретает теория «дейктической грамотности» (термином «дейктический» обозначают слова, значение которых меняется в зависимости от экстралингвистического контекста) и ее методологическое и методическое воплощение – «Двухуровневая теория новых видов грамотности» Д. Лью. Ценность названной работы заключается в том, что автор соединил в ней все последние теоретические и практические разработки американских, европейских, австралийских исследователей, а также представил ее практическое применение в образовании.

Он строит свою теорию на анализе значимости Интернета и его распространении в мире. Так, 63 % европейцев, 78,6 % жителей Северной Америки и 67,6 % австралийцев пользуются Интернетом. Автор дейктической теории чтения и грамотности считает значимыми для целей обучения некоторые ее положения, а именно:

-
1. Интернет является ведущим технологическим инструментом обучения в целом и видам грамотности, в частности, в пределах сегодняшнего глобального общества.
 2. Интернет и связанные с ним технологии требуют новых видов грамотности, с помощью которых можно будет раскрыть их потенциал.
 3. Новые виды грамотности – дейктичны, т. е. изменчивы. Они ведут себя по-разному в разных контекстах.
 4. Новые социальные практики являются центральным элементом новых видов грамотности.
 5. Новые виды грамотности имеют множественный характер, они разнообразны по модальности и характеристикам. Их понимание зависит от имеющихся у людей точек зрения.
 6. Критическое осмысление является основой новых видов грамотности.
 7. Новые виды грамотности требуют знания новых стратегий.
 8. Роль учителя возрастает, но изменяется в связи с новыми технологиями и новыми видами грамотности.

Определяя стратегии, необходимые для обучения экранному чтению, автор теории называет: (а) обнаружение информации, (б) ее оценивание, (в) синтез и (г) коммуникацию. Эти же стратегии входят и в более обширный список стратегий, необходимых для качественного чтения с листа. Если первой стратегии – обнаружению информации – можно достаточно легко научить, то при ее оценивании вступает в силу новый фактор – объем фоновой информации (background information), объем предшествующих знаний, кругозор, которые отличает одного читателя от другого, что влияет на достигаемый уровень понимания.

Очевидно, что экранное чтение и чтение с листа отличаются. Дейктическая теория экспериментально показывает, что в ситуации экранного чтения при наличии доступа к Интернету,

наиважнейший фактор объема имеющейся у читателя фоновой информации практически стирается. Любой читатель может получить немедленно в режиме онлайн все те сведения, которые ему необходимы, для более глубокого понимания текста. Снижение уровня влияния различий предшествующих знаний читателей на качество понимания текста требует от преподавателя формирования и развития общеучебных умений и качеств личности. Именно поэтому в ближайшие годы внедрение общеучебных стратегий должно выйти на первый план в теориях обучения чтению. Экранное чтение, в отличие от чтения печатного текста, не увеличивает разрыва в качестве чтения между слабо читающими и хорошо читающими школьниками и студентами, что открывает большие перспективы перед обучением и способствует стиранию социально-экономических граней между людьми.

С другой стороны, пока не ясно, какой объем информации удерживается в голове читателя, какое ее количество перейдет в знания, и насколько такой вид чтения будет развивать не только когнитивную, но и эмоциональную сферу личности человека. И «чтение» ли это? Необходимы новые исследования. Пока что даже положительный аспект чтения с экрана ставит больше вопросов, чем дает ответов.

Заключение

Таким образом, к концу XX века сложилось новое представление о том, что представляет собой чтение, и каким должно быть обучение на основе текста.

Чтение, в сегодняшнем понимании этого феномена, включает глубокое понимание воспринятого зрительно текста и конструирование когерентного умственного репрезентанта его содержания. Целостность или когерентность имеет несколько уровней концептуализации, зависящих от характера установленных связей между близко или далеко расположенными частями текста. Она также включает уровни актуальных и фоновых, предшествующих знаний, сохраненных в долговременной памяти, с ко-

торыми были соотнесены части читаемого текста. Создание целостного представления о содержании текста в голове читателя зависит от его умений соединять воедино части текста, соотносить их с имеющимися знаниями и опытом, вникать в подтекст, вести диалог с писателем, то есть производить действие, называемое инференцией. Последняя предполагает, что читатель владеет умениями выявлять логические связи текста, причинно-следственные отношения, референции, относящиеся к тексту, подтексту и затексту.

Таким было понимание чтения к концу XX века, которое определяло цели и методики обучения чтению. Наука оказалась не готова к активному внедрению экранного чтения в социальные практики человека. Чтение XXI века становится экранным; это новый вид чтения, практическое использование которого осмысливается в настоящее время. Методология и методики обучения экранному чтению являются актуальной задачей науки и практики в настоящее время.

Литература

1. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика: учеб. пос. / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 1998. – 336 с.
2. Виттман, Р. Революция в чтении в конце XVIII в. [Текст] / Р. Виттман // История чтения в западном мире: от Античности до наших дней / ред-сост. Г. Кавалло. – М. : ФАИР, 2008. – С. 355–399.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Изд-во Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Дакарская Программа действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств : текст, принятый Всемирным форумом по образованию (Дакар, Сенегал, 26–28

-
- апреля 2000 г.) [Электронный ресурс] / Всемир. форум по образованию ЮНЕСКО. – М. : Рус. школ. Библ. ассоц, 2007. – Режим доступа: rusla.ru/rsba/provision/unesco.pdf – Дата обращения: 7.07. 2014.
6. История чтения в западном мире: от Античности до наших дней [Текст] / ред.-сост. Г Кавалло ; пер с фр. М. А. Руновой, Н. Н. Зубкова, Т. А. Недашковской. – М. : ФАИР, 2008. – 544 с. – (Библиотечный бестселлер).
 7. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).
 8. Неволин, И.Ф. Познавательное чтение – ведущая форма непрерывного образования [Текст] / И. Ф. Неволин // Новые методы и средства обучения. – М. : Знание, 1990 – С. 3–65.
 9. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст] / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М. : Межрегион. центр библ. сотрудничества, 2006. – 512 с.
 10. Человек читающий: Homo Legens -6 : сб. докл. и ст. [Текст] / под общ. ред. М. В. Белоколенко. – М. : Рос. ассоц. чтения [и др.], 2013. – 232 с.
 11. Шартье, Р. Письменный текст на экране. Книга Песка [Текст] / Р. Шартье // Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран : сб. материалов для руководителей программ по продвижению чтения / сост.: Е. Ю. Гениева, Ю. П. Мелентьева. – М. : РШБА, 2009. – С. 79–95.
 12. Anderson, R. C., A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension [Text] / Anderson R. C., Pearson P. D. // Handbook of reading research / P. D. Pearson (td.). – White Plains, NY : Longman, 1984. – P. 255–291.

-
13. Anderson, J. R. The architecture of cognition [Text] / Anderson J. R. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1983. – xi, 345 p.
 14. Artley, S. Speed Reading: its Value & Place in a School Program [Text] / S. Artley // Readings in Reading: Practice, Theory, Research / ed. by Delwyn A. Shubert with Theodore L. Torgerson. – New York, 1968.
 15. Becker, W. C. Teaching reading and language to the disadvantaged – what we have learned from field research [Text] / W. C. Becker // Harvard Educational Review. – 1977. – № 47. – P. 518–543.
 16. Bergoff, B. Beyond reading and writing: Inquiry, curriculum, and multiple ways of knowing [Text] / B. Bergoff, K. A. Egawa, J. C. Harste, B. T. Hoonan. – Urbana IL : National Council of Teachers of English.– 2000. – 141 p.
 17. Bruce, B. R. Literacy in the Informational Age: Inquiries into meaning making with new technologies [Text] / B. R. Bruce. – Newark, DE. : International Reading Association, 2003.
 18. Buswell, G. T. Fundamental Reading Habits: A Study of their Development [Text] / G. T. Buswell.– Chicago : The University of Chicago, 1922. – 150 p.
 19. Buswell, G. T. An Experimental Study of the Eye-Voice Span in Reading [Text] / G. T. Buswell. – [S. l.] : Hard Press, 2012. – 134 p.
 20. Buswell, G. T. A Laboratory Study of Reading of Modern Foreign Languages [Text] / G. T. Buswell // Publications of the American and Canadian committees on modern languages.– 1927. – № 4.
 21. Dewey, J. How we think. a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process [Text] / J. Dewey. – Boston, MA : D.C. Heath, 1993.
 22. Dewey, J. The Child and the Curriculum. The School and Society [Text] / J. Dewey. – Chicago: University of Chicago Press, 1956.

-
23. Dewey, J. Knowing and the known [Text] / J. Dewey, A. F Bentley. – Boston: Beacon, 1949.
 24. Dodge, R. An Experimental Study of Visual fixation G. T. [Text] / R. Dodge. – Lancaster ; Baltimor : The Review Publishing Company, 1907. – 95 p.
 25. Donald, L. J. The New Literacies of Online Research and Comprehension Reading with a Lens to the Future as well as a Lens to the Past [Electronic resource] / L. J. Donald. – [S. l. : s. n.], 2013. – Режим доступа: [www/slideshare.net/djleu/18th-european-conference-on-reading-scira-25034268](http://www.slideshare.net/djleu/18th-european-conference-on-reading-scira-25034268). – Дата обращения: 02.07.2014.
 26. O'Flahaven, J. An exploration of the effects of participant structure upon literacy development in reading group discussion : doctoral dissertation [Text] / O'Flahaven, J. ; University of Illinois at Urbana-Champaign, Champaign, IL. – Illinois, 1989.
 27. Forman, E. A. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction // Theoretical Models and Processes of Reading [Text] / E. A. Forman, C. B. Cazden. – Fourth Edition (eds.). – R. Ruddell, M. Ruddell, H. Singe, 1994.
 28. Freire, P. Cultural action for Freedom [Text] / P. Freire. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – 91 p.
 29. Goodman, K. Phonics Phacts [Text] / Kenneth S. Goodman. – Portsmouth, Nh : Heinemann, 1996. – p.120 .
 30. Goodman, K. On Reading [Text] / Kenneth S. Goodman. – Scholastic Canada Limited, 1996. – 152 p.
 31. Goodman, K. A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading [Text] / K. Goodman // Elementary English. – 1965. – № 42.
 32. Goodman, K. Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsychologic View // Theoretical Models and Processes of Reading / K. Goodman. – International Reading Association, Inc., 1994. – P. 1093–1130

-
33. Goodman, Y. Miscue analysis: Applications to Reading Instruction [Text] / Y. Goodman. – Urbana, IL.: National Council of Teachers of English, 1973.
 34. Gray, W. S. The teaching of reading and writing, an international survey [Text] / W. S. Gray. – [Paris] : UNESCO ; Chicago : Scott : Foresman, [1958]. – 286 p.
 35. Hall, S. Representation: Cultural Representations and significant Practices / S. Hall. – London : Macmillan Press, 1997. – 400 p.
 36. Halliday, M.A.K. Explorations in the functions of the language [Text]. – London : Edward Arnold, 1973.
 37. Halliday, M.A.K. Learning how to mean: Explorations in the development of language [Text] / M.A.K. Halliday – London: Edward Arnold., 1975.
 38. Huey, E. B. The Psychology & Pedagogy of Reading / E. B. Huey ; with a new introduction by Michael L. Kamil and Elizabeth B. Bernhardt. – Newark, DE : International Reading Association, [2009].
 39. Mcneaney, J. E. Agent-based literacy theory [Text] / J. E. Mcneaney // Reading Research Quarterly. – 2006. – Vol. 41, № 3. – P. 352–371.
 40. Pearson, P. D. &, The instruction of reading comprehension [Text] / P. D. Pearson, M. C. Gallagher // Contemporary Educational Psychology. – 1983, №8, p. 317-344.
 41. Pearson, P. D. & Tierney, R. J. (1984) On becoming a thoughtful reader: Learning to read like a writer. In A. C. Purves & O. S. Niles (Eds) Becoming readers in a complex society (P. 144–173) Chicago, Il :National Society for the Study of Education.
 42. Peirce, C. S. Collected papers / C. S. Peirce. – Cambridge. 1933, 1935. – P. 1059.
 43. Piaget, J., The genetic approach to the psychology of thought / J. Piaget // The psychology of language, thought, and instruction

-
- [Text] / J.P. DeCecco (ed.). – N.-Y. : Holt, Reinhart, 1977. – P. 271 – 276 ;
44. Pearson, P. D. Learning about Literacy [Text] / P. D. Pearson, D. Stephens. // Theoretical models and Processes of Reading. – IRA 1994. – P. 31.
45. Rosenblatt, L. Literature as Exploration [Text] / Louse Rosenblatt. – New York : Noble and Noble, 1983. – 304 p .
46. Rumelhart D. E. On evaluating story grammars [Text] / Rumelhart D. E. // Cognitive Science. –1980. – № 4. – P. 313 – 316 ;
47. Rumelhart, D. E. Schemata: The building blocks of cognition[Text] / D. E. Rumelhart // Theoretical issues in reading comprehension / R. J. Spiro, B .C. Bruce, W. F. Brewer (eds.). – Hillsdale, N. J : Erlbaum, 1980. – P. 33 – 58.
48. Smith, F. Comprehension and Learning [Electronic resource] / F. Smith. – N.-Y. : Holt, Reinhart and Winston, 1975. – Режим доступа: [www.arvindguptatoys.com/arvindgupta /franksmith3.pdf](http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/franksmith3.pdf). – Дата обращения: 02.07.2014.
49. Smith, N. B. A Historical analysis of American Reading Instruction [Text] / N. B. Smith ; IRA. – Inc. Newark, DE, USA, 2002. – P. 518.
50. Smith, N. B. The Period of Intensive Research and Application [Text] / N. B. Smith // A Historical analysis of American Reading Instruction / N. B. Smith ; In American Reading Instruction. – Newark : IRA, 2002. – P. 185 – 244.
51. Smith, F. Understanding reading : a psycholinguistic analysis of reading and learning to read [Text] / Frank Smith. – 2-d ed. – N.-Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1978. – VII, 260 p.
52. Taylor, E. A. Controlled reading; a correlation of diagnostic, teaching, and corrective techniques [Text] / Taylor E. A.– Chicago, Ill. : University of Chicago Press, [1937]. – XXVIII, 367 p.

-
53. Taylor, E. A. The Spans: Perception, Apprehension & Recognition [Text] / E. A. Taylor // American Journal of Ophthalmology. – 1957. – № 44.
 54. Thorndike, E. L. The measurement of ability in reading, preliminary scales and tests [Text] / E. L. Thorndike // Teachers College Record / Columbia University. – N.-Y., 1914. – № 15. – P. 207–227.
 55. Tuman, M. C. Word perfect : literacy in the computer age [Text] / M. C. Tuman. – Pittsburgh, Pa. : University of Pittsburgh Press, 1992. – XI, 150 p.
 56. Venezky, R. L. In Forward Defining Literacy [Text] / R. L. Venezky – Macias, R. M : A Response Definitions of Literacy : International Reading Association, 1990.
 57. Vygotsky, L.S. Mind in society/ L. S. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard Press, 1978. – 170 c.

Чтение: модели и модификации¹

Введение

Анализ многочисленных публикаций как в профессиональной, так и в широкой печати позволяет говорить о заметном повышении интереса к проблеме чтения, что связано, прежде всего, с пониманием его важности для развития личности и общества в целом. Вместе с тем пока нет достаточного осознания всей сложности и многогранности этого феномена. Однако только понимание особенностей различных моделей и модификаций чтения, специфики их бытования, места и роли в читательском развитии личности позволит сформировать основные требования к их освоению, продвижению, привлечению к ним внимания, а также выйти на некоторые теоретические обобщения.

Фундаментальные модели чтения – сакральная, гуманитарная, университетская, народная (или массовая) – определяются пониманием его сущности и эволюции в разные эпохи [11].

Разумеется, эти названия, весьма условные и метафорические, были даны исследователями, обобщившими ситуацию в чтении в различные эпохи его бытования в обществе. Применение метода моделирования дало возможность охарактеризовать основные черты чтения как социокультурного явления, локализацию и особенности его бытования, сформулировать целеполагание чтения.

Так, **сакральная модель** чтения характеризует тот взгляд на сущность чтения, когда оно воспринималось как занятие, доступное лишь узкому кругу посвященных и реализуемое прежде всего в рамках религиозных отправлений; **гуманитарная модель** отражает понимание сущности чтения как средства познания мира человеком и средством совершенствования его самого;

¹ Подготовлена при поддержке РГНФ, проект №12-06-00000.

университетская модель отражает понимание сущности чтения как средства обучения и образования; **народная (массовая) модель** дает представление о сущности чтения в условиях широкого распространения грамотности, дешевой книги и т. п.

Постепенное расширение *функций² чтения (а то, что чтение – явление полифункциональное, было осознано еще в античные времена [9]) говорит прежде всего о масштабности чтения как явления, а также о многогранности влияния чтения как на развитие как личности, так и общества в целом. Формирование функций чтения способствовало тому, что на основе фундаментальных моделей чтения возникли модификации чтения как частный случай реализации модели³. Так, например, на основе университетской модели возникла модификация учебного чтения; на основе сакральной модели чтения – модификация ученого чтения и т. п.*

Сегодня в качестве основных можно выделить следующие модификации чтения: учебное, образовательное, деловое, прагматичное, профессиональное, развлекательное (досуговое), агитационное, терапевтическое, семейное, экзистенциальное, обыденное и др.

Каждая из названных модификаций реализует какую-либо функцию (или функции) чтения, имеет свои особенности и свою

² Функция (от лат. function – деятельность) – обязанность, круг деятельности. «Функция – это существование, мыслимое нами в действии», – И. В. Гете. Современные исследователи (напр., Н. А. Стефановская) говорят уже о трех *группах* функций: трансгрессионные; коррекционные; стабилизационные. В группе трансгрессионных (т. е. направленных на развитие личности, на ее подъем на более высокий духовный уровень) выделяют *экзистенциальную, катарсическую и идентификационную* функции. Группа коррекционных функций чтения, связанная с формированием качеств личности *как члена общества* включает как основные: *идеологическую, престижную, образовательную и профессионализационную* функции, так и *иллюзорно-компенсаторную и библиотерапевтическую*. В группу стабилизационных (т. е. служащих сохранению духовного стереотипа доминирующей культуры и закреплению существующих норм, ценностей, установок) функций входят: *социализирующая, воспитательная, информационная, гедонистическая, релаксационная, эскапистская*.

³ Модификация – частный случай, разновидность чего-либо.

историю формирования, занимает особое место в читательском развитии и читательской деятельности личности. Все названные модификации в большей или меньшей степени представляют интерес и для государства в целом.

Распространенность той или иной модификации чтения зависит от широкого спектра национальных, историко-культурных и региональных факторов: религиозный выбор, ментальность, исторические традиции, требования к характеру образования, темп развития страны в целом и т. д. Эти различия проявляются и в сфере книжной культуры, демонстрируя разный уровень распространения грамотности, издательской деятельности, книжного рынка, библиотечного дела, а также усилий по регуляции читательской деятельности (пропаганда, стимулирование, принуждение, цензура и др.)

Каждой из модификаций присущи свои особенности чтения, так как каждая из них опирается на различный корпус книг (текстов), которые отличаются различным форматом⁴, шрифтом, версткой страницы, оформлением и т. д. Кроме того, каждая модификация предполагает определенный темп чтения («медленное» и «быстрое»), уровень свободы (в основе которой лежит *интерес или потребность*, а также различные ограничения цензурного и иного характера); они различаются глубиной или поверхностностью восприятия текста, широтой или узостью читательского интереса, его тематической направленностью, а также разным уровнем требований к *пониманию* прочитанного и в целом уровню *культуры чтения*, который необходим при реализации той или иной модификации чтения.

Анализируя современную ситуацию, нельзя не отметить, что существующие сегодня модификации чтения характеризуются также и степенью использования различных носителей информации – бумажных, электронных, аудиовизуальных.

⁴ Формат книги (рукописной, а позже печатной) – «для попюитра», «для котомки», «для рук» – определил развитие и коммуникативные особенности чтения (вслух, про себя; индивидуальное, совместное, коллективное), которые проявляются в различных модификациях в разной степени.

Рассмотрим некоторые модификации чтения, в которых наиболее ярко проявляются их специфические особенности: учебное, развлекательное, семейное, экзистенциальное, обыденное.

1. Учебное чтение

Модификация учебного чтения сформировалась на основе модели университетского чтения, бытовавшей в Европе в период развития системы образования, появления университетов.

Хотя первые случаи использования чтения в учебных целях могут быть отнесены еще к V в. до нашей эры [8, с. 590], начальный этап формирования учебного чтения как его особой модификации должен быть отнесен к периоду между концом XI и началом XIV в., когда в Европе активно создавались города, а в них – школы, где чтение было необходимым элементом обучения.

Учебное чтение было связано с использованием книг (рукописных, а позже – печатных) *libro da banco*, т. е. книг большого формата, которые требовали расположения на столе. Позже появился новый жанр «учебной книги», который вобрал в себя опыт применения таких «приспособлений», облегчающих учение, как «тетради общих мест», которые к XIV в. сформировались в особый жанр – специальные тематические сборники цитат (так называемые «цветы», своеобразные хрестоматии), лексиконы, глоссарии.

В Средние века в учебном чтении происходили серьезные перемены. Вся средневековая педагогика основывалась на чтении текстов, их комментировании и толковании. Само слово *lectura* обозначало и чтение, и преподавание. В основе учебного чтения – от учителя к ученику – лежало чтение вслух.

В эпоху схоластики чтение превратилось в школьную дисциплину; на первый план выступила дидактическая, образовательная роль чтения, которая определила новые требования к тексту (выделение параграфов, абзацев, глав; наличие справочного аппарата: оглавления, указателя и т. п.), т. е. того, что не требовалось, например, при ученом чтении.

В России учебное чтение возникло, в сущности, одновременно с распространением христианства и обучением грамоте. Так, в период XI – XIII вв. был издан ряд церковных и государственных постановлений об организации образования в России, где важнейшей частью были постановления о создании учебных пособий, учебных курсов, учебных заведений различного рода (начальных, профессиональных и др.), где основным методом обучения было учебное чтение [8, с. 592]. Следует отметить, что чтению-грамоте на Руси учились по-разному: в семье, у людей, способных обучать, в специально созданных для этой цели училищах, а позже – в церковной (приходской) школе и светских учебных заведениях. Уровни освоения чтения-грамотности были также различны: от умения читать «большие буквы» – до овладения высоким уровнем скорости чтения. Учились читать, как правило, по богослужебным книгам (Псалтыри, Жития Святых и т. д.).

Появление печатной книги открыло новую страницу в учебном чтении. Новая книга – удобная, портативная, дешевая стала нормой. Важно отметить тенденцию, характерную для всех стран, в том числе и для России: азбуки, буквари, учебные тексты были уже среди первых печатных книг [2; 3; 13; 14].

Характерно, что модификация «учебное чтение» включает в себя два варианта: учебное чтение взрослых и учебное чтение детей. Каждый из них имеет свои особенности.

Учебное чтение **взрослых** – студентов, гимназистов, старших школьников, опирается на корпус учебной литературы – прежде всего учебники, справочники, хрестоматии и т. д.; оно имеет основной целью передачу знаний, обучение, интеллектуальное развитие.

Учебное чтение **детей**, методика которого складывалась на протяжении XVIII – XIX вв., предполагает не только интеллектуальное, но и прежде всего нравственное развитие ребенка, его воспитание. В ходе решения поставленных задач сформировались определенные вариации учебного чтения, такие как «*аналитическое чтение*», в ходе которого добивались **понимания** учащимися текста. Практиковалось также «*внеклассное чтение*», «*домашнее*

чтение», «чтение на лето», предполагавшие определенную воспитательную направленность. Важнейшей особенностью модификации учебного чтения, его специфической особенностью, как замечают исследователи, является то, что учебное чтение вскоре перестало быть обращенным к первоисточнику; необходимость в последнем сохранилась для чтения сакрального и ученого. В отличие от двух названных модификаций, учебное чтение обращено к тексту, который прошел через руки компилятора, своеобразный фильтр отбора. Возник так называемый «школярский» способ чтения. Кроме того, в связи с ростом научного знания учебное чтение приобретает все более отрывочный и дробный характер.

Важнейшей особенностью учебного чтения является также его не вполне свободный характер: учебное чтение определяется не индивидуальными склонностями (интересами) личности, а необходимостью (потребностью), обусловленной учебными программами и т. п.

Сегодня модификация «учебное чтение» может быть признаком, вероятно, одной из наиболее распространенных. Несмотря на все трансформации в сферах образования и книгоиздания за прошедшие столетия, основные характеристики учебного чтения остаются неизменными; в последние полвека оно активнейшим образом использует современные электронные и аудиовизуальные носители, реализующие один из важнейших методологических принципов обучения – наглядность, визуальность. Именно на «поле» учебного чтения прежде всего идет активное соперничество-содружество чтения и «видео», чтения и «аудио». В связи с этим остро встает вопрос формирования особого вида культуры учебного чтения, которая бы включала в себя элементы визуальной и информационной культуры [6].

2. Развлекательное (досуговое) чтение

Развлекательное чтение как модификация модели народного чтения было знакомо еще древним грекам и римлянам. Первые известные нам частные (личные) библиотеки, например, Като-

на Утического, Лукулла, Цицерона, содержали не только ученые тексты, но и тексты художественного, развлекательного характера. Цицерон и Катулл первыми рассказали о разнообразных вкусах читателей и деятельности книготорговцев по их удовлетворению. У Цицерона есть упоминание о людях небольшого достатка, любивших читать (или слушать) занимательные истории. Есть также сведения о том, что при римских банях существовали библиотеки, предлагавшие развлекательную литературу. Есть сведения о том, что там проходили публичные (совместные) чтения. Именно римским изобретением был кодекс литературного (т. е. развлекательного) содержания.

Вообще же развлекательные книги читались как вслух, так и про себя, так как их содержание было зачастую весьма интимным: например, «Метаморфозы» Апулея, содержащие эротические сцены, автор предлагал читать «милым лепетом».

Одними из активных читателей развлекательной литературы стали женщины, составившие значительную часть т. н. «медия плебс», новых читателей, состав которых был очень смешанным: ремесленники, военные, торговцы и т. д. Появилась даже развлекательная литература специально для женщин, например, «Наука любви», «Средство от любви» Овидия.

Массовый характер развлекательное чтение приобрело в период Империи. К развлекательному чтению обращались как высокообразованные, так и малообразованные читатели. В круг развлекательного чтения входили и мечтательная поэзия, и переложение знаменитых эпических произведений, и исторические биографии, советы по кулинарии, эротическая литература, сонники, приключения и др. Таким образом, Античный мир не считал развлекательное чтение низким занятием, оно занимало определенное место в жизни, в досуге как простолюдинов, так и высокообразованных читателей.

В отличие от Античности, западный мир Средневековья развлекательное чтение долго не признавал и весьма осуждал. Только при распространении грамотности среди мирян в XIII – XIV вв.

в Европе появляются первые развлекательные книги. Они были дороги и богато украшены. Как правило, эти книги были на народных языках (а не на древних языках, не на латыни, как книги, предназначенные для сакрального, ученого и учебного чтения), текст был написан простым, понятным для читателя шрифтом, они содержали истории о чудесном спасении героя, о страстной любви героя и героини, о военных походах и приключениях.

В круг средневековой развлекательной литературы входили стихи: романсеро (в Испании); баллады трубадуров и труверов (во Франции), героические песни (например, «песнь о Роланде»); рыцарские романы (которыми увлекались не только дворянство и буржуа, но и грамотные торговые люди и даже крестьяне). Исследователи считают, что уже с середины XV в. можно говорить о появлении в Европе «народного читателя», основным чтением которого в часы досуга была занимательная, развлекательная литература. Однако в 1531 г. в Кастилии был принят запрет на печатание и продажу «выдуманной» литературы (романов и т. п.); в 1555 г. этот запрет был распространен на всю католическую Испанию почти на два столетия.

Новая волна развлекательного чтения возникла в эпоху Просвещения в Европе (XVIII в.). Романы Дж. Ричардсона («Кларисса», «Памела»), Жан-Жака Руссо («Новая Элоиза»), Гете («Страдания молодого Вертера») читали все, даже семинаристы. Чтение такого рода стало неотъемлемой частью буржуазного общества во всех европейских странах, в том числе и в России.

В Россию романы «приходили» из Европы и были горячо приняты широким читательским кругом. Читали вслух для совместного отдыха; читали про себя в кабинете, в постели (этот новый способ чтения особенно оценили женщины) и т. п.

Многие деятели Просвещения осуждали развлекательное чтение, считали его порочным, пагубным для личности и общественно бесполезным. Однако вот свидетельство одного из русских читателей того времени: «...По обыкновенному обвинению романов, что чтение их не столько пользы, сколько вреда прино-

сит, и что они нередко ядом и отравой молодым людям почесться могут, подумать бы можно было, что и надо мною произвели они подобное тому действие; однако я торжественно о себе скажу, что мне не сделали они ничего худого. Сколько я их ни читал, но от всего чтения оных не приметил я ни тогда, ни после никаких худых и предосудительных для себя последствий, не развратились ими мысли мои и не испортилось сердце, не соблазнен я ими был ни к каким худым делам и не вовлечен в пороки и распутную жизнь; но чтение оных, напротив того, произвело на меня бесчисленные выгоды и пользы. Ум мой преисполнился новых и таких знаний, каких он до того не имел, а сердце – нежными и благородными чувствованиями, способными не преклонять, а отвращать меня от пороков и худых дел, которым я легко бы мог сделаться подверженным. Словом, я никак не могу пожаловаться на оные романы и обвинять их с своей стороны вредными следствиями, но паче за многое хорошее им весьма обязан» [4, с. 107].

Основными особенностями развлекательного чтения могут быть названы следующие:

- в отличие от других модификаций (ученого, учебного), развлекательное чтение носило яркий экстенсивный характер, причем круг литературы для такого чтения постоянно расширялся;
- сильная эмоциональная (а не рациональная, как при других модификациях) составляющая восприятия;
- широкое использование книг малого формата, напечатанных простым шрифтом на национальном языке;
- высокая степень свободы развлекательного чтения: свобода в выборе места и времени чтения (в саду, в гостиной, в постели); свобода в выборе практики чтения: про себя, вслух и т. п. Известным ограничителем свободы чтения развлекательной литературы была только цензура, накладывающая запрет на чтение ряда книг, не отвечающих правилам общественной морали;

-
- развлекательное чтение могло иметь как ярко выраженный индивидуальный, интимный характер, так и представлять из себя совместное действие;
 - развлекательное чтение требовало не высокого уровня культуры чтения, а эмоциональной отзывчивости.

3. Семейное чтение

Модификация «семейное чтение» [13], корни которой уходят к модели гуманитарного чтения, была распространена еще во времена Античности. Так, по свидетельству Плутарха, Катон Цензорий (234–149 гг. до н. э.) сочинил и написал «большими буквами» «Историю Рима», которую читал своему сыну. Известно также, что юный Лукулл, который позднее прославится своими пирами, унаследовал от своего отца ценнейшую библиотеку. И в Средние века, и в эпоху Просвещения, и в Новое, и в Новейшее время мы можем найти множество примеров распространения семейного чтения в различных слоях общества в разных странах.

Семейное чтение – модификация, вполне подчиненная условиям бытования семьи. Семейная общность предполагает известную психологическую и социальную близость, единство устремлений. Совместное чтение членов семьи способствует воспитанию сотрудничества, сотворчества, взаимопонимания между разными поколениями, неназойливой (опосредованной книгой, текстом) дидактике.

Семейное чтение подразумевает его постоянный характер на протяжении длительного времени. Необходимо подчеркнуть, что семейное чтение важно для душевного, духовного, эмоционального развития всех членов семьи: для детей (подростков, юношества), для престарелых и больных членов семьи; в этот случае роли «читающих» и «слушающих» могут меняться, что несет глубокий педагогический эффект, который невозможно достичь никакими другими способами.

В различных видах семьи – многодетной или малодетной, полной или неполной, двух- или трехпоколенной и т. д., семей-

ное чтение может иметь некоторую специфику, однако в любом случае можно утверждать, что семейное чтение закладывает привычку к чтению – важнейшее условие читательского развития в будущем.

Модификация семейного чтения тесно связана с понятием семейной (личная, частная, домашняя) библиотеки как библиотеки особого вида. Можно утверждать, что в домашней библиотеке, предназначенной для семейного чтения, выбирались прежде всего «добрые» и «занимательные» книги, не содержащие скабрёзностей, сомнительных ситуаций и т. д., дающие пищу уму и сердцу. Таким образом, семейное чтение формировало читательский вкус, читательские предпочтения. Модификация семейного чтения также тесно связана с процессами, сопровождающими становление семьи, и прежде всего с ролью женщины в воспитании ребенка и становлении его как читателя. Существуют научные исследования, анализирующие женское чтение в различные времена в разных странах, в том числе и в России [8].

Как известно, каждая модификация чтения реализует какую-либо функцию чтения: если в основе, например, учебного чтения лежит познавательная функция, а в основе развлекательного – рекреационная, то в модификации «семейное чтение» представлены, в отличие от других модификаций, практически все важнейшие функции чтения (познавательная, воспитательная, развивающая, рекреационная, социализирующая, коммуникативная и др.). Причем реализуются они одновременно, что делает эту модификацию чтения чрезвычайно эффективной. Разумеется, наиболее ярко проявляется *воспитательная функция* как одна из важнейших в основе семейного бытия в целом.

За счет использования чтения вслух модификация семейного чтения обладает особым, более сильным, чем другие модификации, эффектом воздействия на личность: устная коммуникация привносит в процесс чтения особую интимность, чувство близости, способствует формированию атмосферы доверия, общности интересов, понимания, вносит эмоциональный момент и даже момент театрализации в процесс чтения и восприятия прочитанного.

Модификация семейного чтения обладает особой эмоциональной атмосферой, способствующей формированию привычки к чтению, что является важнейшим залогом дальнейшего читательского развития. Именно эта модификация чтения может стать наиболее результативным рычагом, используя который можно значительно улучшить ситуацию чтения в стране [17, с. 319].

Таким образом, семейное чтение, как одна из ярких его модификаций, обладает следующими особенностями.

- она предполагает экстенсивное чтение, широкий круг текстов, включающих в себя прежде всего художественные, развлекательные, поучительные, познавательные тексты, а также стихи;
- модификация семейного чтения опирается на высокий уровень свободы чтения, в основе которой лежит интерес (интересы);
- в основе семейного чтения лежит практика чтения вслух; она является единственно возможной практикой в этой модификации чтения и это придает ей уникальность;
- семейное чтение предполагает совместное (но не коллективное) чтение;
- оно тесно связано с понятием личная, частная, домашняя, семейная библиотека как библиотеки особого вида;
- семейное чтение во многом определяется появлением такого «нового читателя», как женщина, хотя и роль мужчины, отца семейства здесь весьма значительна;
- в отличие от других модификаций, в данном случае одновременно реализуются практически все важнейшие функции чтения (познавательная, воспитательная, развивающая, развлекательная, коммуникационная).

4. Экзистенциальное чтение

Именно модификацию экзистенциального чтения некоторые исследователи считают истинным чтением [18, с. 264], которое представляет собой особый вид высокодуховной коммуникации, цель которой – самоопределение человека в мире, понимание своего бытия, раскрытие своей личности, «духовное единение с содержанием» (К. Ясперс) [21, с. 201]. Именно экзистенциальное чтение связано с глубинной, интимной сущностью личности: «чтение есть посвящение, волшебный ключ, открывающий нам в глубине нас самих дверь обитателей, куда мы иначе не сумели бы проникнуть» [Там же].

Важнейшей чертой экзистенциального чтения являются *эмпатия*, эмоциональное сопереживание, коммуникация с автором и самим собой – автокоммуникация. Чтение в этом случае служит способом постижения себя, своего Я через другого. Экзистенциальное чтение предполагает высокую степень духовного и интеллектуального развития личности читателя и является личностным индивидуальным актом коммуникации. При экзистенциальной модификации чтения происходит некое «расширение сознания» читателя, погружение в инобытие, т. е. в мир, созданный им в сотворчестве (сопереживании, соучастии) с текстом (автором).

Для экзистенциальной модификации чтения (в отличие, например, от учебного чтения) характерна интерполяция, т. е. внесение в первоначальный текст собственных смыслов. Таким образом, экзистенциальная модификация чтения содержит высокий творческий потенциал. Именно в экзистенциальной модификации чтения особенно ярко проявляется тот феномен, который был замечен впервые Н. А. Рубакиным, а позже осознан У. Эко и другими современными учеными: книги мертвы, пока их не оживит индивидуальность личности читателя. «Каждое новое прочтение создает новый текст» [21, с. 495]. Высокий интеллектуальный и эмоциональный накал экзистенциального чтения приводит иногда к трагическим последствиям, когда личность (особенно юная) рискует утратить собственную индивидуальность и чувство реальности и «подчиниться» тексту [16, с. 143–156].

В целом генерирующей характеристикой экзистенциального чтения является коммуникативность, которая предполагает общение в рамках структуры автор – текст – читатель [21, с. 450]. Экзистенциальная модификация чтения характерна прежде всего для чтения художественной литературы и особенно поэзии как концентрированного духовного и эстетического опыта.

В сущности, термин «экзистенциальное чтение» обозначает не круг используемых в этом случае текстов (как в случае с модификациями учебного, развлекательного чтения и т. п.), не их функцию, а отношения читателя и текста, характеризует качество чтения.

5. Обыденное чтение.

Модификация обыденного чтения есть частное проявление модели народного (массового) чтения.

Оно тесно связано с повседневными заботами, каждодневными бытовыми действиями личности. Так, оно сопровождается:

- сон (чтение перед сном, в том числе детям; чтение в период бессонницы; чтение так называемых сонников);
- приготовление пищи и саму еду (чтение кулинарных рецептов и поваренных книг; чтение меню, различных текстов информационно-рекламного характера и инструктивного характера, связанных с пищей и ее приготовлением; чтение за едой – привычке, которая многим знакома);
- покупку одежды и следование моде (чтение как каталогов, модных, так называемых глянцевого журналов, так и серьезных статей, книг по теме – например, статей по истории моды – а также чтение пособий по самостоятельному изготовлению – пошиву, вязанию, вышиванию и т. п. – одежды);
- обустройство дома (чтение целого направления популярной литературы по дизайну, интерьеру, декорированию и т. д.);

-
- дорогу и путешествия (чтение в транспорте самых различных изданий в бумажной и электронной форме; чтение путеводителей по городам и странам, чтение на пляже и т. п.);
 - заботу о здоровье и лечение (чтение медицинской, парамедицинской и фармакологической литературы, описаний действия лекарств и приборов, профильных периодических изданий, статей и т. д.; читают также во время болезни и не только дома; возникла даже услуга по заказу книг в больницу из ближайшей библиотеки);
 - религиозные обряды и вероисповедание (чтение широкого спектра религиозной литературы, от Библии, которая, в отличие от прежних времен, стала всем доступна, до сборников молитв, а зачастую и мистической литературы и т. п.);
 - воспитание детей (чтение литературы, посвященной как воспитанию младенца – причем не только с первых дней жизни, но с момента зачатия – так и подростка: и здорового, и больного, и послушного, и проблемного. Сегодня ответственные родители, прежде чем родить ребенка, читают все, что могут найти по этому вопросу. Особое внимание сейчас уделяется проблеме обучения чтению детей, испытывающих трудности – прежде всего психологические);
 - увлечения (охота, рыболовство, садоводство, кулинария и др., которые стимулируют чтение серий книг, журналов, разделов в периодических изданиях и т. д.);
 - спорт (чтение специальной прессы, книг, аналитических обзоров, биографий спортивных персон и т. п.);
 - любовь и секс (чтение любовных романов, стихов и т. п., а также различного рода руководств, пособий и т. п.).

Как всякая другая модификация, обыденное чтение имеет свои особенности, оно характеризуется:

- чрезвычайной пестротой тем и направлений чтения;
- весьма поверхностным пониманием текста, который, в

свою очередь, как правило, весьма поверхностно трактует проблему;

- высокой степенью ситуативности, бессознательности, даже рефлекторности – как если бы человек воспринимал запахи только потому, что у него есть обоняние. Большое место в обыденном чтении занимает реклама (печатная, внутренняя, наружная) [9];
- так называемой нелинейностью чтения, т. е. «промежуточным» состоянием между «читал» и «не читал» [3];
- не требует от читателя ни высокого уровня культуры чтения, ни высокой степени общей образованности и не влияет на их формирование.

То есть обыденное чтение – это чтение «некультурное», как бывают некультурные растения. Конечно, как всякое растение – культурное или дикое – имеет свое место в природе, так и обыденное чтение имеет свое место в реальной жизни человека. Однако как нельзя допускать, чтобы сорняк заполнил все поле, так нельзя допустить, чтобы вся читательская деятельность сводилась лишь к обыденному чтению.

Заключение

Таким образом, проделанный анализ позволяет утверждать, что чтение как явление чрезвычайно многогранно. Эта многогранность может находить отражение (в той или иной степени) в структуре чтения конкретной личности.

В течение жизни читателя, в разные ее периоды актуализируется и преобладает та или иная модификация чтения, реализующая определенную, жизненно необходимую на данный момент, функцию чтения.

Очевидно, что чем сложнее структура чтения, тем большую ценность для развития личности оно (чтение) имеет. Вместе с тем нельзя не отметить особую роль модификации «семейное чтение», так

как она закладывает **привычку к чтению**, делающую чтение неотъемлемой частью всей жизни.

Думается, что понимание сложности чтения, его «многослойности» позволит специалистам разного уровня более профессионально подходить к решению задач, связанных с продвижением чтения, привлечением к чтению и т. п., учитывая особенности формирования и бытования различных моделей и модификаций чтения, актуальных для личности в каждый момент ее жизни.

Литература

1. Андреев, О. А. Учись быстро читать [Текст] / О. А. Андреев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
2. Афанасьева, Т. А. Издание азбук и букварей кириллической печати [Текст] / Т. А. Афанасьева // Из истории рукописных и старопечатных собраний. Исследования. Обзоры. Публикации. – Л. : Изд-во ГПНБ им. М. Е. Салтыкова-Щедрина, 1979. – С. 33–60.
3. Байяр, П. Искусство рассуждать о книгах, которые вы не читали [Текст] / П. Байяр. – М. : Текст, 2013. – 189 с.
4. Безрогов, В. Г. Букварь и религия в педагогике раннего Нового времени : учебное пособие [Текст] / В. Г. Безрогов. – М. : АСОУ, 2011. – С. 27–48.
5. Болотов, А. Т. (1738–1833гг). Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные самим им для своих потомков [Текст] : [фрагмент] / А. Т. Болотов // Русские мемуары. Избранные страницы. XVIII век [сост., вступит. ст. и примеч. И. И. Подольской; биогр. очерки: В. В. Кунина и И. И. Подольской] – М. : Правда, 1988. – С. 107–110. – (Литературные воспоминания).
6. Гендина, Н. И. Формирование информационной культуры личности : теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст] / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М. : Межрег. центр библиотеч. сотруд., 2006. – 512 с.

-
7. Гендина, Н. И. Основы информационной культуры школьника / Н. И. Гендина. – М. : Рус. шк. библио. ассоц., 2014. – 357 с.
 8. Глухов, А. Г. Женщины-любительницы чтения в Древней Руси [Текст] / А. Г. Глухов // Кн. дело. – 1985. – № 2. – С. 54–60.
 9. История чтения в западном мире: от Античности до наших дней [Текст] // под науч. ред. Ю. П. Мелентьевой. – М. : Гранд-Фаир, 2008. – 544 с.
 10. История Российского образования в документах и материалах (XI – XVIII вв.) [Текст]. – М. : Интеллект-Центр, 2012. – 592 с.
 11. Мелентьева, Ю. П. Эволюция понимания сущности чтения [Электр. ресурс] / Ю. П. Мелентьева // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 68–72. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/res/2012/8.pdf>. – Дата обращения: 5.05.2014.
 12. Мелентьева, Ю. П. Общая теория чтения : намечающиеся контуры [Текст] / Ю. П. Мелентьева // Книга. Исследования и материалы. – Сб. 98–99. – М. : Наука, 2010. – С. 49–60.
 13. Мелентьева, Ю. П. Семейное чтение : теоретический аспект [Текст] / Ю. П. Мелентьева // Библиосфера. – 2011. – №4. – С. 11–14.
 14. Мумрикова, Л. И. Исторические традиции духовно-нравственного воспитания в православных букварях и азбуках (второй половины XVI – начала XX вв.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л. И. Мумрикова. – М. : Рос. гос. гум. ун-т., 2007. – 16 с.
 15. Немировский, Е. Л. К 400-летию первого печатного русского учебника [Текст] / Е. Л. Немировский // Проблемы школьного учебника. – М., 1982. – Вып. 2. – С. 5–15.
 16. Пруст, М. Обретенное время [Текст] / М. Пруст. – М. : Наталис, 1999. – 352 с.

-
17. Равинский, Д. К. Книга – учебник жизни? [Текст] / Д. К. Равинский // Библиотека и чтение: сб. тр. – СПб. : Рос. нац. б-ка, 1995. – С. 143–156.
 18. Семейное чтение в год семьи [Текст] – М. : Рус. шк. библио. асоц., 2008. – 319 с.
 19. Стефановская, Н. А. Экзистенциальные основы чтения [Текст] / Н. А. Стефановская. – Тамбов : Изд-во Тамбовск. гос. ун-та им. Г. Державина, 2008 – 264 с.
 20. Чтение не вдоль, а вглубь. В Москве прошел фестиваль медленного чтения [Текст] // Новая газета. – 2012. – № 25. – С. 22.
 21. Эко, У. Роль читателя [Текст] / У. Эко. – М. : Изд-во Рос. гос. гуманит. ун-та, 2005. – 495 с.
 22. Ясперс, К. Философия в будущем [Текст] / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. – М. : Политиздат, 1991. – С. 495–508.

Современное читателеведение и чтениеведение в западных Social Studies и проблемы изучения чтения в отечественной науке XXI века

Введение

Чтение как способ получения информации, записанной с помощью букв, относится к числу древних базовых навыков человека, а после появления возможности тиражирования текстов в массовых количествах становится основой общего интеллектуализма человечества и его духовного прогресса, вытесняя дописменные формы и институты, выполнявшие эти функции. Традиционно под «чтением» в российской исследовательской традиции понимается «чтение художественной литературы», а не чтение «вообще». Между тем в западной традиции мы обнаруживаем целый спектр подходов к чтению не только как деятельности по освоению художественных текстов, но и как процессу «потребления письменной информации».

«Читателеведение» и «чтениеведение» в свою очередь мы могли бы рассматривать как совершенно синонимичные понятия, поскольку не встречаем в западных (особенно англоязычных) исследованиях четкого различия (да и вообще специальной терминологии). Однако следует отметить, что западные исследователи создали основные традиции рассмотрения читателя и читательских практик и подходов к изучению этого феномена. Для них всегда было важно рассматривать чтение в широкой историко-культурной перспективе. Здесь можно указать на три главных подхода к чтению.

1. Историческая смена глобальных эпох и прощание с «галактикой Гутенберга»

Эта точка зрения подробно и вдохновенно отстаивалась Генри Маршаллом Маклюэном («Понимание медиа» [11], «Галактика

Гутенберга» [12]). Общий пафос исследователя сводится к признанию всей эпохи печатного слова особой технологической средой, развивающей определенные стороны человеческого интеллекта и по большому счету оказывающейся конфигуратором культуры в целом. Характеризуя человека «читающего», Маклюэн отмечает такие его свойства, как развитие логики и гипертрофирование глаза, утрату значимости слуха и других способов освоения действительности. Переход в эпоху «электрических медиа», по мнению исследователя, как раз и возвращает человека в «новое старое» – в дописьменный период определенной гармонии с миром и самим собой. Главные «печальные» последствия печатной эпохи – национализм, индивидуализм – наконец, отступают в прошлое, а мир готов к своеобразному «глобальному объятию». В «Понимании медиа» Маклюэн пишет: «Отсюда тот парадокс, что в эпоху телевидения обыватель Джонни не умеет читать, ибо чтение в том виде, в каком его обычно преподают, – деятельность слишком поверхностная и расточительная. Поэтому высокоинтеллектуальная книжка в бумажной обложке в силу своей глубины вполне может увлечь подростков, с презрением отвергающих те повествования, которые им обычно предлагают. Сегодня учителя часто сталкиваются с тем, что студенты, не способные прочесть даже страничку в учебнике истории, становятся экспертами в программировании и лингвистическом анализе. Проблема, следовательно, не в том, что Джонни не умеет читать, а в том, что в эпоху глубокого вовлечения Джонни не может визуализировать отдаленные цели» [11, с. 191–192]. По Маклюэну, «галактика Гутенберга» формировала механическую цивилизацию «отрезка» – в противовес догутенберговской цивилизации круга, неразрывности, цикла. Новый виток цивилизации, связанный с вторжением «электрических технологий», как называет их Маклюэн, неизбежно будет формировать новое «старое» мироощущение, возвращая человечество к цикличному миру на новом витке.

Однако современная эпоха как раз характеризуется своей переходностью – чтение продолжает оставаться базовым навыком, ведущим к развитию, в первую очередь, «критического мыш-

ления», то есть служащего своеобразной основой когнитивных процессов, обеспечивающих креативное, продуктивное «думание». В программе PISA 2009 дается такое определение грамотности: «Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [39, с. 23]. Перекликаясь с размышлениями Маклюэна, это определение тоже указывает на необходимость «визуализированной цели» чтения, понимания смысла – зачем этот навык нужен и какие преимущества человеку он дает.

Такой подход к чтению вступает в определенный конфликт с отечественными традициями, когда чтение рассматривалось как аксиоматическая ценность, не требующая обоснования. В очерке известного социолога чтения С. Н. Плотникова «Читательская культура России», опубликованного в сжатом виде в немецком Гутенберговском ежегоднике в 1994 году [41] и в развернутом виде на русском языке в сборнике *Номо легенс* (1999), утверждается: «Нет сомнения в том, что чтение является очень чутким, надежным, и в определенном смысле даже универсальным показателем состояния общества в целом. Поэтому, изучая чтение, мы как бы слышим тональность, настрой духовной жизни общества и наоборот, анализируя общественные процессы, мы тем самым рисуем фон, на котором разворачивается драматургия чтения в ее многообразном составе: издательское дело, библиотечная работа, наука о чтении, сам читатель и т. д. – словом все то, что составляет понятие *читательская культура* определенного времени, определенной страны» [14, с. 17–18]. Как видим, в высказывании социолога чтение есть именно *показатель* культурного развития нации, тогда как в интернациональной программе оценки навыков подрастающего поколения PISA чтение выступает в качестве *индивидуального навыка*, относимого к числу осознанно развиваемых компетенций. Само определение такого рода показывает смену исторических эпох и переход от эпохи чтения как «национального достояния» к эпохе чтения как «прагматического инструмента».

Философия чтения художественной литературы последовательно разрабатывалась в трудах сторонников так называемой рецептивной школы – Романа Ингардена и Вольфганга Изера. Их труды давно прочно вошли в литературоведческие аналитические подходы к книге и чтению. Однако следует указать на несколько принципиальных моментов, подтверждающих особенность западного подхода к читательской культуре и чтению как феномену. В. Изер, анализируя уход литературы с авансцены общественно-политической жизни западного мира, констатирует утрату художественным текстом всех тех функций, что были присущи ему на протяжении долгого времени, – миметическую, моделирующую, побудительную. Однако одна функция остается неизменной и гарантирует литературе (художественной) право на жизнь: «... интерпретация – это нескончаемый процесс нашего ориентирования в мире, а литература моделирует этот процесс наилучшим образом, реагируя на вечную изменчивость мира и человека. Она объективирует тем самым одно из наших врожденных свойств, так как наше приспособление к миру требует постоянной редакции картины мира. Человек – интерпретирующее животное, и с этой точки зрения, литература – необходимая составная часть человеческого склада. Пусть это только игра, но игра, позволяющая человеку моделировать для себя неисчерпаемое множество “пробных жизней”, значительно превысить тот опыт, который выпадает на нашу долю в реальной действительности» [7, с. 12]. Эта функция интерпретации, по Изеру, фактически и становится самой литературой, организует синекдоху, подменяющую целое частью. В этой мысли он близок Маклюэну, для которого «messenger is message». И тогда читатель рассматривается именно как «животное», активно «потребляющее» (применяющее, использующее) литературу для достижения определенных целей. Интересно, что антропологический поворот, по В. Изеру, как раз и представляет собой предельную прагматизацию чтения, в том числе и чтения серьезной художественной литературы (в определенном смысле, мы могли бы утверждать, что и остальные функции литературы будут так или иначе прагматичны).

Маклюэн указывает на редукцию чтения вообще в практике современного («электронного») человека; Изер ищет «нишу» художественной литературы в человеческом обществе независимо от уровня прогресса технологий. В этом и заключается суть феноменологического подхода – преодоление частных условий как преходящих и поиск сущностных «жизненных сил» феномена.

2. Прагматика чтения

Тезис о прагматике чтения («применении литературы») ведет нас к исторической ретроспективе (и перспективе в то же время) и требует параллелей с отечественным отношением к так называемой акмеологии чтения: «Термин “акмеология чтения” был введен нами 1 июля 1998 года на V Международном семинаре “Культура на пороге III тысячелетия”» [1, с. 67]. Этот термин четко указывает на сакрализацию феномена и его одновременную институционализацию – если чтение – ценность, то и отношение к нему должно быть соответствующим, поднятым на уровень государственных институтов. В. А. Бородина указывает, что акмеология чтения изучает закономерности достижения вершин личностью на каждом этапе читательского развития. Как видим, пиетет к чтению здесь фундаментализируется – и не только на основе того, что именно читает человек, но таких важных явлений, как «начитанность», «высокая читательская культура». Конечно, для акмеологии чрезвычайно важна грамотность в высшем смысле – развитость читательского вкуса, его серьезность и чувствительность к художественным достоинствам текста. Понятно, что сквозь призму таких установок (а подобные мнения мы можем найти и вне рамок терминологии акмеологического направления) чтение рассматривается исключительно в рамках «универсума развития личности» [Там же, с. 71]. Таким образом, массовый интерес к литературе среднего и даже – по мнению специалистов – низкого «пошиба» рассматривается исключительно как нежелательный процесс деградации читательской культуры.

Полагать, что слом «пиетета» к чтению пришелся на 90-е годы либо в целом во всем мире проявился в последнее время, – зна-

чит, не учитывать исторического контекста. Эта «историческая глухота» ведет к довольно частым выводам исследователей о «мельчании» чтения, уходу серьезных художественных книг из обихода, наполнении читательской практики чтением бездумным и легким. Следует заметить, что в России с самого начала массовизации чтения его главной траекторией была прагматика: читать для получения конкретного знания. Отсюда четкий вывод Н. А. Рубакина: главная книга в жизни простого человека – инструкция (энциклопедия, справочник), никакая «беллетристика» народу и вовсе не нужна [15, с. 6]. Десятилетием позже это наблюдение будет подтверждено социологическим исследованием А. Смирнова, обнаружившего в деревенских домах своих респондентов-крестьян исключительно книги «по сельскому хозяйству» [16]. Если сопоставлять подход к чтению в рамках отечественной философии чтения и интернациональных «измерений» чтения как навыка, то станет очевидным принципиальное расхождение: в отечественной культурной традиции наблюдается очевидное гипертрофирование значимости чтения именно серьезной литературы, художественных шедевров, требующих от читателя определенной интеллектуальной работы, и несколько презрительное отношение к другим типам чтения (чтение для развлечения, инструктивное чтение). В связи с этим мы можем наблюдать и соответствующие оценки данных социологами чтения: сожаление по поводу «массового вкуса», показывающего высокий интерес к литературе развлекательной. Литература справочная вообще нередко исключается из самого анализа читательского поведения как несоответствующая базовому определению чтения (чтение как серьезная работа по постижению художественно-философского мира). В таком «крене» отечественного понимания чтения можно усматривать и силу, и слабость национальных стратегий развития чтения в рамках социального института образования. Исторически корни такого отношения восходят к так называемой «полуинтеллигенции», что, по мнению Джеффри Брукса, составила основу читательской аудитории России в эпоху массовизации чтения накануне Октябрьской революции [25]. Для предпринимаемых сегодня

исследовательских усилий по анализу состояния чтения и его места в повседневной жизни людей важным представляется именно объективный подход к оценке читательских стратегий без заранее «навязанных» оценок этих стратегий, что мы наблюдаем в современных исследованиях чтения (С. Н. Плотников отмечает, что «несмотря на все еще доминирующую детективно-приключенческую читательскую направленность... значительный поток читательских предпочтений относится к достойной литературе» [14, с. 59]; Б. В. Дубин обобщает культурную ситуацию «навязывания ценностей» следующим образом: «...ощутимая массовизация (в социологическом смысле) общества и культуры в России вызывает в лучшем случае озабоченность и настороженность, а гораздо чаще прямое неприятие, откровенную враждебность, консервативно-защитную реакцию а то и просто грубую, злобную брань со стороны привилегированных в давнем и недавнем прошлом слоев и фракций литературно образованного слоя, многих представителей прежней интеллигенции, занятых отбором, хранением и репродукцией культурных образцов» [4, с. 8]).

Между тем в западной научной традиции массовое чтение рассматривается как важнейший вид заполнения досуга и значимый вариант психологической разгрузки, а жанры массовой литературы давно изучаются именно как особый тип медиа, согласно определению Н. Лумана. «В дальнейшем понятием “массмедиа” должны быть охвачены все общественные учреждения, использующие технические средства для распространения сообщений (Kommunikation). Прежде всего, подразумеваются книги, журналы, газеты, изготавливаемые на печатном станке; а также результаты всякого рода фото- или электронного копирования, в том случае, если массовые продукты производятся ими для еще не определенных адресатов. Распространение сообщений в эфире также подпадает под это понятие, если сообщения общедоступны, а не служат исключительно для телефонной связи отдельных участников. Массовое производство рукописей под диктовку, напоминающее средневековые скриптории, не должно удовлетворять [данному понятию], как и общедоступность про-

странства, в котором осуществляется коммуникация, – а значит, речь идет не о докладах, театральных представлениях, выставках, концертах, а, пожалуй, о распространении этих постановок на кассетах или дисках» [10]. Массовое чтение активно изучается в рамках маркетинга, и такие исследования позволяют увидеть нелинейные зависимости внутри книжного рынка. Массовая литература сравнима с высокой [49], и в западной литературе барьер между ними условен, а понятие «лидер продаж» отнюдь не означает «массовость» в значении «низкопробность».

Интересным представляется развитие этой темы у Аллендера-Хейджорна и Руджеро: они показывают «обратное влияние» массовой культуры на технологии и развитие технического ландшафта в целом [22]. Прагматика чтения тесно сплетается с изучением технологической стороны этого феномена. Для российской науки постановка вопросов, связанных с «овеществлением» чтения, не является значимой. Однако в западных исследованиях мы находим довольно большой пласт рассуждений на эту тему.

3. Чтение и технологии

Эта третья позиция рассмотрения чтения как такового во многом перекликается с первыми двумя, однако основной ракурс здесь именно технологический. Базовые вопросы, на которые в западной социологии уже даны многие ответы, касаются самой сути навыка при переходе от бумажного носителя текста (книги, газеты, журнала) к цифровому (дисплейному) (см., например: [27; 28; 33; 36; 37; 42]). В материалах программы PISA навык дисплейного чтения оценивается наравне с чтением традиционным: исследователи полагают, что «цифровое» чтение как таковое сопровождается совершенно новыми требованиями к читательской стратегии: это не только сам процесс «получения информации из букв», но и поиск нужной информации среди десятков предлагаемых источников, мгновенная оценка этих источников с точки зрения их основательности и «внутренний цензор» этой литературы: «можно ли доверять источнику» [см.: 39, с. 37]. В исследовании PISA 2012 года содержится такое

наблюдение: «Хотя многие навыки цифрового и традиционного чтения похожи, цифровое чтение следует рассматривать как новую фазу развития чтения и читательских стратегий. Поиск информации в Интернете требует умения просмотра и оценки огромного количества информационного материала и его немедленного отбора по значимости и надежности. Критическое мышление, таким образом, становится как никогда значимым именно при переходе к цифровому чтению (Halpern, 1989; Shetzer and Warschauer, 2000; Warschauer, 1999). Варшауэр подчеркивает, что “цифровое неравенство” теперь касается не столько проблемы доступа к интернету, сколько способности людей отбирать, оценивать и объединять информацию» [40, с. 60] (указанные в цитате источники см.: [32; 47; 50]).

«Технологичность» чтения, согласно шкале PISA, связана не только с носителем текста, но и, самое главное, с результатом (пониманием и оценкой текста). Навык чтения 15-летних школьников оценивается по шкале, предполагающей семь уровней (первый уровень разбит на два подуровня, высший уровень – шестой – показывает ничтожное число подростков во всех странах). Оценка навыка производится в баллах (см. табл. 1).

Таблица 1

Определение уровня владения навыком чтения по методике PISA

Уровни	1a	1b	2	3	4	5	6
Баллы	262– 334	335– 406	407– 479	480– 552	553– 625	626– 697	698+

Средний показатель по всем странам ОЭСР – участникам исследования PISA составлял 493 в 2009 году, 496 – в 2012 году. Россия на этом фоне выглядит страной «отстающей»: 459 пунктов в среднем по стране в 2009 году, 475 – в 2012. Хотя очевидна тенденция к опережающему росту уровня развития навыка чтения, проблемы с обучением функциональному чтению, разумеется, остаются достаточно острыми. Процент функциональ-

но неграмотных школьников в 2012 году по сравнению с предшествующими данными повысился (22,3 против 17,9 в среднем по всем обследованным странам; это значит, что каждый пятый обследованный показал функциональную неграмотность), в то же время число читателей с высоким уровнем функционального чтения в России ниже, чем в среднем по странам ОЭСР (4,6 против 8,4, см. данные на официальном сайте PISA, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>).

Внимание западных исследователей к читательским компетенциям как базовым при самореализации личности показывает, что для современного периода чтение и его результативность – одно из преимуществ в общем «соревновании» стран. По результатам PISA, например, США предлагают развернутую аналитику, тщательно сравнивая свои «национальные» показатели с другими, отмечая преимущественные результаты «южно-азиатских тигров» – Гонконг, Сингапур, Шанхай, где по всем показателям школьники намного опережают Америку.

Для российской научной и общественной мысли такое внимание менее свойственно, хотя результаты этого интернационального исследования все же включаются в научный оборот (см. например: [13, с. 8]). В целом можно обнаружить не менее 30 работ, посвященных результатам России в этом исследовании в разные годы, что заставляет думать о возможной консолидации специалистов, обучающих функциональному чтению. Для многих исследователей результаты исследования PISA – повод для пессимистических выводов. Так, в работе А. В. Шарикова и С. Б. Цымбаленко подчеркивается: «И нет ничего удивительного, что из “самой читающей страны в мире” Россия прямо на глазах превращается в дичающее безграмотное племя (Исследование функциональной грамотности PISA показало, что “свыше 10 % российских школьников функционально неграмотны, в то время как в странах-лидерах этот показатель не превышает 1 %”. Цит. по: Национальная программа поддержки и развития чтения. – М., 2006. – С. 6). И как-то стали забывать о том, что ребенок сам по себе не воспитывается и сам себя не образует. Чтобы он окончательно не превратился в ди-

каря, его надо обучать и воспитывать. Чтобы он читал, нужны книги, которые были бы доступны не только узкому кругу избранных, а всему населению» [19, с. 14].

Говоря о чтении как технологии, следует, разумеется, разделять понятия «e-reading» и собственно навыки чтения, однако сегодня мы наблюдаем в западных образовательных практиках стремление выявить взаимосвязи между этими явлениями, указать на преимущества и проблемы цифрового чтения в его связи с пониманием и анализом прочитанного. В российской практике, напротив, наблюдается устойчивая тенденция сохранения традиционных ориентиров не только при обучении чтению, но и при развитии этой компетенции в школьном образовании. В. А. Бородин, в частности, замечает: «Перефразируя М. Кастельса, скажем, что переразвитость информационных технологий и *недоразвитость государственного менеджмента психолого-педагогических технологий читательского развития чреваты серьезными деструктивными последствиями для сохранения генофонда нации и в решении задачи конкурентного и эффективного социально-экономического развития*» (курсив В. А. Бородиной. – М. З.) [1, с. 71].

Технология чтения, согласно программе PISA, полностью операциональна и измеряема. Используя терминологию Бруно Латура, мы могли бы свидетельствовать, что перед нами яркий пример одновременного «овеществления» феномена (навык становится измеряемой, вещественной данностью) и тенденции к автономизации этой вещи. Сам феномен чтения, сакрализованный в отечественной философско-исследовательской мысли (то есть признаваемый ценностью априори), переживая свое овеществление, оказывается в конфликтном положении: если мы примем позицию PISA (кстати, во многом тесно связанную с технологиями современного ЕГЭ как по русскому языку в части чтения и понимания, так и по литературе в части понимания и интерпретации), то мы должны десакрализовать чтение и свести его к «считыванию» (тогда есть шансы получить результаты, близкие Гонконгу и Сингапуру). Если мы продолжаем смотреть

на чтение вне технологической составляющей как на сакральную ценность, то нужно приложить дополнительные усилия к «убеждению» всех в единственной правильности такой стратегии. И тот, и другой вариант остаются вне серьезной научной рефлексии, которая сегодня подменяется публицистической риторикой. Между тем, правильно было бы прислушаться к мнению Б. Латура, показывающего неизбежность овеществления феноменов: «Как было показано выше, единственной центральной позицией, которую признавала Конституция, являлся сам феномен, место встречи, где налагаются друг на друга два полюса – природа и субъект. И эта точка оставалась *no man's land*, не-местом. Теперь мы знаем, что все меняется в тот самый момент, когда, вместо вечного метания между двумя полюсами одного-единственного измерения нововременности, мы спускаемся вдоль измерения ненововременности. Немыслимое не-место оказывается местом вторжения в Конституцию работы медиации. Оно уже не является пустым, а становится местом, где размножаются квазиобъекты и квазисубъекты. Оно уже не является немислимым, а оказывается территорией всех осуществляемых эмпирических исследований сетей» [9, с. 170]. Превращаясь из конституированного не места (что означало безусловную сакрализацию) в совершенно четко очерченное *место, вещь*, чтение немедленно теряет прежние качества и начинает наполняться новыми, определяющими операциональность, цель (прагматику) и, в результате, особые стратегии и тактики читательского поведения. Именно «перевод» чтения на новые платформы (цифровые) и стал «точкой отсчета» «овеществления» чтения как процесса.

Н. R. Williams замечает, что электронные книжки увеличивают бумажные продажи [51]. В этом исследовании эмпирически показано, что слава, которая приходит к «электронному писателю», легко конвертируется в бумажные тиражи с высоким уровнем продаж. Взаимодействие e-reading и обычного чтения в контексте технологических изменений представляет собой серьезный материал для изучения переходного периода и установления новых типов конвенций между традиционными и идущими им на смену фор-

мами приобретения и чтения книг. Наиболее значимым моментом рассмотрения должен стать вопрос о перспективах традиционного чтения (трансляции культуры чтения «бумажных» книг будущим поколениям).

Здесь новейшие технологии, разумеется, кидают серьезный вызов будущему бумажной (детской) книги. Именно детская литература расцвела в период общего кризиса печатной книги. Большинство родителей (а сейчас в «родительский» возраст вступило поколение 1990-х годов рождения – это уже достаточно прочно и массово «компьютерная» часть населения) считают обязательным купить книжку «как в моем детстве», и полиграфически безупречно изданные дорогие книги с «такими же картинками» появляются в семьях XXI века. Родители подтверждают, что чтение с детьми предпочтительнее вести с бумажной книгой, а не электронной. Однако эпоха планшетников бросает вызов этой традиционной модели – там предлагаются анимированные, аудированные варианты книг, с интересными инструментами обучения чтению, оживающими картинками и другими привлекательными для ребенка предложениями. Таким образом, вопрос о «торжестве» e-reading остается в поле активного изучения. Можно также заметить, что наблюдения, связанные с детским чтением «доцифровой» эпохи, продолжают представлять значительный интерес [29; 30; 31].

Остается заметить, что чтение в современной культуре должно рассматриваться адекватно тем изменениям, что влияют сейчас на всю архитектуру культурного ландшафта, воздействуя не только на его конфигурацию, но и на саму суть. Мысль Маклюэна о превалирующем воздействии на всю культуру такого фактора, как коммуникационные технологии, представляется сегодня фундаментальной и требующей научного анализа при исследовании любых структур медиaprостранства, к которым, по справедливому замечанию Никласа Лумана, относится и чтение: «В дальнейшем понятием “массмедиа” должны быть охвачены все общественные учреждения, использующие технические средства для распространения сообще-

ний (Kommunikation). Прежде всего, подразумеваются книги, журналы, газеты, изготавливаемые на печатном станке; а также результаты всякого рода фото- или электронного копирования, в том случае, если массовые продукты производятся ими для еще не определенных адресатов»; «Реальность массмедиа, можно было бы сказать, их реальная реальность, состоит в их собственных операциях. В печати и вещании. В чтении. В просмотре передач. Бесчисленные коммуникации подготовки [печати и вещания] и обсуждения, происходящие постфактум, обрамляют этот процесс. Процесс распространения, однако, возможен лишь на основе технологий» [10, с. 9, 11].

Продолжая эти рассуждения, мы можем сказать, что сама технология *чтения* должна претерпеть мощные изменения, поскольку собственно процесс чтения будет заменен процессом *считывания*, требующим не только абсолютно иных навыков, но иных носителей «считываемого». Фактически речь идет о смене тактики «вчитывания», характерной для образовательных технологий традиционной эпохи, тактикой «считывания», предписывающие иные – по скорости, качеству, методу – способы проникновения в суть написанного. Так, Н. Аккайя замечает, что в современной практике обучения чтению акцент на «понимании» и «думаньи» [38] уже является недостаточным. На приоритетные позиции выходит задача более целенаправленного и стратегического овладения навыками чтения – когда обучающийся осознает, что освоение самого *искусства* читать есть важнейшая основа его будущего развития и карьеры, а главным становится развитие метакогнитивных навыков чтения [20; 21].

Расцвет электронного чтения [43] можно рассматривать как прямое доказательство устойчивости самого феномена. До той поры, когда, по Маклюэну, человечество вернется к своему «сенсорному» состоянию дописьменного периода на новом витке, оснащенное новыми технологиями, позволяющими, как мы отмечали, *считывать* информацию, по-видимому, путь долгий. Современные западные исследования читательских практик и чтения как феномена могут стать полезным образцом для отече-

ственной науки – как в сборе эмпирических данных, так и в плане оттачивания наших представлений о важнейших тенденциях в сфере чтения.

Литература

1. Бородина, В. А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении : в 2 ч. [Текст] / В. А. Бородина. – Ч. I: Научные и методологические основы. – М. : Школьная библиотека, 2006. – 336 с.
2. Бутенко, И. А. Подростки: чтение и использование компьютера [Текст] / И. А. Бутенко // Социологические исследования. – 2001. – № 12. – С. 84–91.
3. Бутенко, И. А. Чтение 90-х годов: предмет раздумий, предмет исследований [Текст] / И. А. Бутенко, Б. В. Бирюков // Homo legens: памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929–1995). – М. : Дом интеллект. книги, 1999. – С. 183–201.
4. Дубин, Б. В. Словесность классическая и массовая: литература как идеология и литература как цивилизация [Текст] / Б. В. Дубин // Что мы читаем? Какие мы? : сб. науч. трудов. Вып. 3. – СПб., 1999. – С. 8–27.
5. Грисволд, В. Чтение и класс читателей в XXI веке [Текст] / В. Грисволд, Т. Мак-Доннел, Н. Райт ; пер. В. Смирнова // Новое лит. обозрение. – 2010. – № 102. – С. 271–267.
6. Жилавская, И. В. Медиаповедение молодежной аудитории в условиях дивергенции [Электронный ресурс] / И. В. Жилавская // Медиа. Коммуникация. Информация. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/index.php/t-media/1-tm/80-mediapovedenie-molodezhnoj-auditorii-v-usloviyakh-divergentsii>. – Дата обращения: 6.04.2014.
7. Изер, В. К антропологии художественной литературы [Текст] / В. Изер // Новое лит. обозрение. – 2008. – № 6. – С. 18–21.

-
8. Ковалева, Г. С. О международной программе PISA-2009 и одном из результатов по критерию: читательская грамотность [Текст] / Г. С. Ковалева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 6. – С. 3–11.
 9. Латур, Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии / пер. с фр. Д. Я. Калугина ; науч. ред. О. В. Хархордин [Текст] / Б. Латур. – СПб. : Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2006. – 240 с. (Прагматический поворот; Вып. 1).
 10. Луман, Н. Реальность массмедиа [Текст] / Н. Луман ; пер. с нем. А. Ю. Антоновского. – М. : Практика, 2005. – 256 с. (Серия «Образ общества»).
 11. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека [Текст] / Г. М. Маклюэн ; пер. с англ. В. Николаева ; закл. ст. М. Вавилова. – М. ; Жуковский : КАНОН-пресс-Ц : Кучково поле, 2003. – 464 с.
 12. Маклюэн, Г. М. Галактика Гутенберга: становление человека читающего [Текст] / Г. М. Маклюэн. – М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 496 с.
 13. Пентин, Ю. А. Мы опять провалились в PISA [Текст] / Ю. А. Пентин // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 6. – С. 11–16.
 14. Плотников, С. Н. Читательская культура России: социологический очерк [Текст] / С. Н. Плотников // Homo legens: памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929–1995). – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. – С. 17–62.
 15. Рубакин, Н. А. Этюды о русской читающей публике. Факты, цифры и наблюдения [Текст] / Н. А. Рубакин. – СПб. : Типография А. А. Пороховщикова, 1895. – 246 с.
 16. Смирнов, А. Книга в деревне [Текст] / А. Смирнов // Русская мысль. – 1905. – № 3. – С. 103–120.
 17. Страусс, А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Страусс, Дж. Корбин ;

пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с. = Strauss A., Korbin J. Basis of Qualitative Research: Grounded Theory. Procedures and technics.

18. Цымбаленко, С. Б. Информационное пространство российского подростка в постсоветский период (социологический анализ) [Текст] / С. Б. Цымбаленко, А. В. Шариков, С. Н. Щеглова. – М. : НИИ школ. технологий, 2006. – 128 с.
19. Шариков, А. В. Как проводят свободное время российские подростки [Текст] / А. В. Шариков, С. Б. Цымбаленко // Школьная библиотека. – 2007. – № 5. – С. 11–14.
20. Akkaya, N. The Effect of Primary School 8th Grade Students' Reading Comprehension Strategies in the Turkish Class on their Attitudes [Text] / N. Akkaya // Milli Egitim. – 2011. – Vol. 191. – P. 68–76.
21. Akkaya, N. The Relationship Between Teachers Candidates' Critical Thinking Skills and their Use of Reading Strategies [Text] / N. Akkaya // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 47. – P. 797–801.
22. Allender-Hagedorn, S. Connecting popular culture and science: The case of biotechnology [Electronic resource] / S. Allender-Hagedorn, C. W. Ruggiero. – IEEE International Professional Communication Conference. art. no. 1494173. – USA, 2005. – P. 161–175. – URL: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-33745257606&partnerID=40&md5=b2e7c567c0d9620189ed4aca92c6c18b>. – Дата обращения: 5.02.2014.
23. Baker, L. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement [Text] / L. Baker, A. Wigfield // *Reading Research Quarterly*. – 1999. – Vol. 34 (4). – P. 452–476.
24. Barsch, A. Young people reading popular/commercial fiction [Text] / A. Barsch // Systemic and Empirical Approach to Literature and Culture as Theory and Application. – Edmonton: Re-

-
- search Institute for Comparative Literature; Institute for Empirical Literature and Media Research. – 1997. – pp. 371–383.
25. Brooks, J. When Russia learned to Read: Literary and Popular Litterature, 1861–1917 [Text] / J. Brooks. – NJ : Princeton University Press, 1985. – 450 p.
 26. DeFrance, N. Reading and Technology [Electronic resource] / N. DeFrance, D. Khasnabis, A. S. Palincsar // International Encyclopedia of Education (Third Edition) ; edited by Penelope Peterson, Eva Baker and Barry McGaw. – Oxford : Elsevier, 2010. – P. 150–157. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00736-3>. – Дата обращения: 5.02.2014.
 27. Edem, M. Reading and internet use activities of undergraduate students of the University of Calabar, Nigeria, Africa / M. Edem M., E. Ofre // Journal Library & Inf. Sc. – 2010. – Vol. 20 (1). – P. 11–18.
 28. Graesser, A. C. An introduction to reading comprehension [Текст] / A. C. Graesser // Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension. – New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2007. – P. 3–26.
 29. Greaney, V. Correlates of Leisure-Time Reading [Text] / V. Greaney, M. Hegarty // *Journal of Research in Reading*. – 1987. – Vol. 10 (1). – P. 3–20.
 30. Greaney, V. The Functions of Reading: A Cross-Cultural Perspective [Text] / V. Greaney, S. B. Neuman // *Reading Research Quarterly*. – 1990. – Vol. 25 (3). – P. 172–195.
 31. Greaney V., Neuman S. B. Young People’s Views of the Functions of Reading: A Cross-Cultural Perspective [Text] / V. Greaney, S. B. Neuman // *The Reading Teacher*. – 1983. – vol. 37 (2) – pp. 158–163.
 32. Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking [Text] / D. F. Halpern. – New Jersey; London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1989. – 460 c.

-
33. Holloway, J. H. Improving the Reading Skills of Adolescents [Text] / J. H. Holloway // Educational Leadership. – 1999. – vol. 57 (2). – pp. 80–82.
 34. Jadhav, P. S. Review paper electronic media and reading habits [Text] / P. S. Jadhav // SIES Journal of Management. – 2010. – vol. N 7 (1). – pp. 109–113.
 35. Kraaykamp, G. Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school [Electronic resource] / G. Kraaykamp // Poetics. – 2003. – vol. 31 (3–4). – pp. 235–257. – Режим доступа : http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0347533988&partner_ID=40&md5=6cb82a8cf946dd7c83e2286acdfb0d32. – Дата обращения: 5.01.2014.
 36. Livingstone, S. The media-rich home: Balancing public and private lives [Electronic resource] / S. Livingstone // Young people and new media: Childhood and the changing media environment. – London : SAGE Publications Ltd., 2002. – P. 119–166. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446219522.n4>. – Дата обращения: 5.01.2014.
 37. Lui Z., Huang X. Gender differences in on line reading environment [Text] / Z. Lui, X. Huang // Journal of Documentation. – 2008. – N 64 (4). – P. 616–626.
 38. Mokhtari, K. The impact of internet and television use on reading habits and practice of college student [Text] / K. Mokhtari, C. Reichard, A. Gardner // Journal of Adolescent & Adult Literacy. – 2009. – № 52 (7). – P. 609–619.
 39. Ozbay, M. Comprehension Techniques 1 Teaching Reading [Text] / M. Ozbay / – Ankara: Oncu Kitap., 2006 – 180 p.
 40. Ozdemir, E. (1995). Critical Reading. Ankara: Bilgi Publishing House [Text] / E. Ozdemir // PISA 2009: Results: what students know and can do. – Vol. I. – OECD, 2010. – 276 p.
 41. PISA 2012. Assessment and Analytical Framework [Text]. – OECD, 2013. – 288 p.

-
42. Plotnikov, S. Russia in Terms of Reading: Russian Reading Culture in 1564–1993 [Text] / S. Plotnikov // Gutenberg – Jahrbuch. – 1994. – Mainz 69. – P. 241–263.
43. Quadri, G. O. A Survey of Reading and Internet Use Habits among Undergraduate Students in Selected University Libraries in Nigeria [Text] / G. O. Quadri, S. O. Abomoge // Information and Knowledge Management. – 2013. – Vol. 3. – N 11. – pp. 38–47.
44. Rainie, L. The rise of e-reading [Electronic resource] / L. Rainie, K. Zickuhr, K. Purcell, M. Madden, J. Brenner // Pew Internet & American Life Project, 2012. – Режим доступа: <http://libraries.pewinternet.org/2012/04/04/the-rise-of-e-reading/>. – Дата обращения: 5.01.2014.44. Razi, S. Effects of a Meta Cognitive Reading Program on the Reading Achievement and Meta Cognitive Strategies. Dokuz Eylul [Текст] / S. Razi. – Universty Educational Sciences Ins. PhD Dissertation, 2010 [без указания страниц].
45. Saarinen, K. A sign of a good book: Readers' methods of accessing fiction in the public library [Electronic resource] / K. Saarinen, P. Vakkari // Journal of Documentation. – 2013. – № 69 (5). – P. 736-754. – Режим доступа: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84884188239&partnerID=40&md5=95d11d9895172502b9b34b6268406ee9>.
46. Schiefele, U. Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence [Electronic resource] / U. Schiefele, E. Schaffner, J. Möller, A. Wigfield, S. Nolen, L. Baker // Reading Research Quarterly. – 2012. – 47 (4). – pp. 427–463. – Режим доступа: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84869164446&partnerID=40&md5=5fe414dc088e9dd5c8735169ec02f15e>. – Дата обращения: 5.01.2014.
47. Shetzer, H. An Electronic Literacy Approach to Network-based Language Teaching [Текст] / H. Shetzer, M. Warschauer // Warschauer M. and Kem R. (eds.). Network-based Language Teaching: Concepts and Practice. – New York: Cambridge University Press, 2000. – P. 171–185.

-
48. Sever S. Child and Literature [Text] / S. Sever. – Ankara: Engin Publishing House, 2002 [без указания страниц].
49. Swirski P. Popular and highbrow literature: A comparative view [Electronic resource] / P. Swirski // Comparative Literature and Comparative Cultural Studies. – 2003. – P. 183–205. Режим доступа: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84895584969&partnerID=40&md5=1b50e3126130c31f0381a8695d29378e>. – Дата обращения: 5.01.2014.
50. Warschauer, M. Electronic Literacies: Language Culture and Power in Online Education [Текст] / M. Warschauer. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – 220 с.
51. Williams, H. R. Free E-Books may increase print sales: A study with mixed results [Electronic resource] / H. R. Williams // Evidence Based Library and Information Practice. – 2011. – № 6 (1). – P. 59–60. – Режим доступа: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84859074394&partnerID=40&md5=50213a53606c65972f0dd673092f8175>. – Дата обращения: 5.01.2014.
52. Zavisca, J. The status of cultural omnivironism: A case study of reading in Russia [Electronic resource] / J. Zavisca // Social Forces. – 2005. – 84 (2). – pp. 1233–1255. – Режим доступа: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-30744463034&partnerID=40 &md5= 0b018f5187e4e2ce9dda329790989094>. – Дата обращения: 5.01.2014.
53. de Zepetnek, S. T. Urban English-speaking Canadian literary readership: Results of a pilot study [Text] / S. T. de Zepetnek, P. Kreisel // Poetics. – 1992. – № 21 (3). – P. 211–238.

II. Антиномии и метаморфозы чтения в современном мире

И. Д. Тузовский

Антиномии чтения, грамотности и образования в информационном обществе

Введение

В пророчествах о судьбе того этапа культуры, который мы можем называть документным или бумажным (если разграничивать материальный и электронный носители информации), сегодня нет недостатка ни в научном дискурсе, ни в общественных дискуссиях. Вместе с тем еще в недалеком прошлом лишь столь отчаянные энтузиасты электронных коммуникаций, как Маршалл Маклюэн, говорили о переменах, которые произойдут не в области носителей информации, а в области коммуникационных практик [9]. Какие каналы коммуникации будут использоваться в «информационном обществе»? Быть ли традиционным вариантам письменности? Является ли фонетическое письмо самым совершенным способом передачи информации? Не являются ли креолизованные тексты¹, то, что сегодня именуется изовербом или инфографикой, прообразом «алфавитов» будущего?

Этот тезис о возможной интеграции коммуникационных каналов в одном средстве коммуникации прекрасно проиллюстрировал российский футуролог А. А. Мирошниченко, предрекавший отказ от гуттенберговского текстоцентризма: «Вместо текста и картинок носителем контента станет какой-нибудь синтетический инфодизайн, объединяющий любые способы

¹ В области медиаисследований под креолизацией понимается синтез текстуальных и аудиовизуальных средств коммуникации.

символизации смысла. Смещение акцента с плана содержания на план выражения как раз и приведет к тому, что сообщением окажется сама форма» [12].

Все это отнюдь не праздные вопросы и ответить на них можно по-разному.

Целью настоящего исследования выступает теоретическое обнаружение и практическое подтверждение антиномичности (противоречивости) социальной рецепции и переживания чтения в современном обществе. Разрешить эту исследовательскую проблему невозможно вне анализа некоторых глобальных социологических конструкций и одновременного обращения к проблеме рефлексии образования и грамотности.

Именно поэтому автор решил пойти дедуктивным путем выдвижения гипотезы и ее эмпирической проверки. Ключевая идея исследования заключается в том, что рефлексия чтения в современном обществе антиномична. Мы не можем просто сказать: общество перестает читать или общество перестает читать бумажные книги. Мы не можем также и сказать уверенно, что информационное общество – общество куда как более читающих людей, чем индустриальное. Но мы можем зафиксировать социальное разделение этого общества на читающие и нечитающие классы и определить неустранимые противоречия (не логические, а объективно существующие, т. е. именно *антиномии*) в отношении к чтению, образованию и грамотности.

1. Прологомены к изучению социокультурных проблем чтения и грамотности в информационном обществе

Каким образом можно эмпирически проанализировать проблемы изменения отношения к чтению в современном обществе? Представляется, что некоторые методы и методологические подходы в данном случае будут не просто играть роль «очков», ограничивающих наше поле зрения, но роль калейдоскопа, локализуя пространство возможных результатов заранее предопределенными комбинациями. Реально ли отыскать такой подход,

который позволит обозреть проблему целиком, включая ее полярные частные случаи?

Экономический вариант исследования заключается в анализе тиражей разных видов печатных изданий, транслирующих информацию в виде письменного текста, в сравнении с затратами средств и времени потребителей на кинопродукцию, комиксы, аудиокниги, подкасты и т. п.

Культурологический и социологический подход продемонстрировал А. А. Мирошниченко, который в серии публикаций проанализировал гипотетическую проблему «смерти газет» [11–13]. Автор использует простой метод обоснования высокой вероятности конца эпохи печатной прессы между 2017 и 2035 гг. – в этот период демографически «истончаются» и уходят из жизни последние поколения людей, имевших привычку выписывать и покупать газеты. Демографически тезис А. А. Мирошниченко безупречен. Социологически он имеет одну неочевидную уязвимость, которая, скорее всего, не имеет принципиального значения: действительно ли поколение, родившееся в 1970–1980-е гг. является последним «газетным поколением»? Этот тезис представляется микросоциологическим трюизмом и, скорее всего, он верен.

Проблема перестает быть столь очевидной, если мы расширим исследовательское поле: от смерти газет к летальному заболеванию печатной продукции вообще. Поколение 1990-х гг. все еще имеет вкус к печатной книге, к толстым журналам (хотя и в меньшей степени). Возможно, мы наблюдаем не угасание чтения печатной продукции, а лишь рационализацию модели потребления материальной книги. Конец XX в. ознаменовался, в частности, тем, что многие активные читатели покупали огромный объем литературной продукции, не оценивая предварительно ее качество; библиотечные институты наряду со всей страной находились в кризисе и не могли удовлетворить потребности в литературных новинках, а литературные журналы и газеты становились роскошью или прекращали свое существование. Система специализированных фильтров, которые позволяли предвари-

тельно оценить качество литературного продукта, погрузилась в кому, и читателю приходилось действовать на свой страх и риск.

Сегодня мы наблюдаем иную картину: подчас читатель знакомится с произведением (или его отрывком) в электронном виде, а затем принимает то, что называется осведомленным решением: покупать или не покупать. И эта рациональная модель потребления, основанная на «осведомленном согласии», однозначно ведет к снижению прибылей издательств. Книжное интернет-пиратство зачастую выступает в роли «избы-читальни», а не воровского рынка, его функция – превентивная защита прав потребителя. Поэтому логично, что сегмент культурной продукции сегодня в законодательном отношении представляет собой тиранию исключительных прав на интеллектуальную собственность, ареопаг, защищающий издателей-евпатридов в ущерб читателям-фетам. Это касается отнюдь не только литературы, но и кинематографа, музыкального искусства, компьютерных игр и многого другого.

Итак, перед нами два вопроса. Вопрос ближней перспективы: продолжит ли свое существование печатный документ? Научная, художественная литература, бульварное чтиво, публицистика... Вопрос дальней перспективы: какая судьба ждет саму практику коммуникации через чтение?

Относительно практик чтения и будущего литературы спектр позиций колеблется между робкой надеждой, выраженной американским литератором Нилом Гейманом, и мрачной уверенностью в том, что будущее не сохранит ничего из институционального наследия книжной культуры XX и предшествовавших веков.

В лекции «Почему наше будущее зависит от чтения» американский писатель, сценарист и автор графических романов (комиксов крупной формы, обычно претендующих на содержание не меньшей глубины, чем социальная или научная фантастика) Нил Гейман говорит: «Возможно, пришло время подумать о бумаге иначе: не как о старой технологии, подлежащей неизбежной

замене, а как о новом интерфейсе, стимулирующем конкретные формы мышления. Возможно, бумага есть и остается единственной уникальной технологией для впитывания романов, сложных эссе и длинных рассказов, а экран – для серфинга и просмотра короткой информации?» [4]. У художественной литературы, как говорит Н. Гейман, есть два назначения: она вызывает зависимость от чтения вообще и тем самым способствует интеллектуальному развитию и, кроме того, является одним из главных инструментов формирования способности к эмпатии.

Создатель Amazon Kindle Дж. Меркоски представляет иную панораму будущего книги. С позиции носителя ценностей документной книжной культуры – это картина мира, пережившего культурную термоядерную войну, погружение в варварство. Он говорит о вероятном соединении помоек и библиотек, где книги будут продаваться на вес, а не имеющие ценности даже в таком виде – утилизироваться; об объединении электронных книг в книжно-социальную сеть наподобие Facebook; об исчезновении института независимого авторства. Меркоски предсказывает поглощение издателей IT-компаниями, которые уже сегодня интегрировали технологическое производство новых гаджетов, разработку программного обеспечения и продвижение сервисов онлайн-дистрибуции цифровых товаров [10]. Речь идет об Apple и Google с их триединой системой: «устройство – операционная система – онлайн-магазин». Для Apple: iPhone/iPad – iOS – appStore. Для Google: android-смартфоны и планшеты – Android OS – Google Market.

Реставрация книжной монархии или погружение в анархию электронных коммуникаций – вот два крайних полюса прогнозов относительно будущего книги и чтения.

Мне представляется, что попытка свести проблему к этим двум позициям неадекватна. Важнее сейчас не пытаться угадать будущее, перебирая все его варианты. Необходимо определить актуальные антиномии, противоречия, которые обнажены уже современной транзитивной культурой, на мгновение застывшей между библиотеками и сайтами-агрегаторами.

Мы не можем оперировать при этом ни данными о тиражах или объеме потребительского спроса, ни умозрительными (хотя и выглядящими довольно достоверно) конструкциями «смены поколений».

Невозможно просто констатировать, как О. Тоффлер: «По мере того, как знания становятся все более многообразными и преходящими, мы наблюдаем исчезновение твердой кожаной обложки и замену ее сначала матерчатой, а потом и бумажной. Сама книга, подобно информации, которую она содержит, становится все более недолговечной... Интерес публики к книге – даже очень популярной книге – постепенно угасает» [20, с. 184–185]. Эсхатологические для книжной культуры пророчества Тоффлера прозвучали на рубеже в 70-е гг. XX столетия и скоро часы пробьют полвека, как продолжится «бесконечное умирание» книги. Впрочем, повторюсь, и для оптимизма у нас нет ни достаточных, ни твердо-научных оснований. Требуется либо отыскать культурный базис поддержки практик чтения, либо услышать ту симфонию противоречий, которая ставит его будущее под знак вопроса.

В связи с этим ограничить исследовательское поле одной только проблемой чтения невозможно. Требуется исследовать комплекс взаимосвязанных вопросов: проблема будущего чтения корнями уходит в проблему актуальной и перспективной грамотности населения, а та, в свою очередь, тесно связана с проблемами образования. И все эти вопросы можно рассматривать только в контексте комплекса научных идей, политических программ и социально-экономических практик, который получил название проекта “глобального информационного общества”».

2. К вопросу о комплексном содержании понятия «информационное общество» и теоретическом аспекте проблем чтения, грамотности и образования

Современная цивилизация может с гордостью примерить на себя десяток характеристик, за каждой из которых – научная концепция, бурные дискуссии и, как правило, солидное время, прошедшее с момента их рождения. Термину *постиндустриальное*

общество – даже в трактовке Д. Белла, отнюдь не являющегося автором самого словоупотребления, – минимум четыре десятка лет. «Общество знания», «технотронная эра», «информационизм», «третья волна» – все это термины, рожденные ушедшим XX веком.

Автор считает, что сформулированный в 1970–1990-е гг. концепт информационного общества сегодня значительно мифологизирован и изначально не обладал социологической полнотой. Поэтому представляется необходимым привести развернутый перечень критериев, в соответствии с которыми можно определить отношение существующего общества к идеальному типу «информационных» (при всей изначальной неуклюжести этого термина). Эти черты установлены в результате авторского исследования и делятся на два типа: атрибуты (сущностно-необходимые) и сигнатуры (феноменальные и вторичные, но обнаруживаемые исследователями с большей простотой). В приводимом ниже перечне сразу будут указаны те черты, что гипотетически наиболее явно связаны с тектоническими сдвигами книжности и чтения.

Коммуникационный аспект

1. Создание новых средств коммуникации и транспортировки и глобализация социально-экономических, политических и культурных процессов.

1.1. Формирование GIS (Глобального информационного пространства) и уникальной социокультурной ситуации непосредственной глобальной коммуникации.

1.2. Субъективное завышение значимости информации и постулирование ее статуса как важнейшего ресурса.

1.3. Перестройка системы задействованных каналов коммуникации: аудиовизуальная архаизация, дискриминация письменной культуры;

1.4. Информационная перегрузка.

1.5. Возможность сервисной и научно-технической специализации национальных экономик.

Основной атрибут информационного общества увеличивает информационную «проницаемость» человеческих структур субпланетарного уровня – национальных, расовых, религиозных сообществ. Однако самое главное заключается в том, что такие новые технические средства коммуникации, как мобильный телефон, планшет, очки дополненной реальности², позволяют естественным образом синтезировать различные виды социальной информации в общий смысловой и коммуникационный субстрат естественным образом. Если раньше зрелищные виды искусства – театр, цирк, кинематограф, компьютерные игры предполагали значительное время подготовки представления, то сегодня дистанция между событием и синтетическим аудиовизуальным, игровым и текстовым сообщением о нем снизилась до нуля. Сначала это были sms-романы, получившие распространение в обществах Юго-Восточной Азии, затем – блоги, которые – задолго до их появления и расцвета! – прозорливый русский философ А. А. Зиновьев назвал «кладбищем душ» [6]. Завтра? – возможно, home-video-романы, снятые на сотовые телефоны или игровой роман, внедренный в глубины MMORPG³...

Однако по-настоящему ключевой момент – это смена «ареала обитания». Место книги сегодня не в шкафу или на стеллаже, книжной полке или тумбочки у кровати. Место книги – внутри цифрового девайса, сотового телефона, плеера iPod Touch, планшета, букридера и т. д. Статус чтения человека довольно сложно установить теперь визуально и даже побывав в его личном пространстве обитания. Книга превращается в призрак, уходит в тень своего носителя, распредмечивается...

² См. Google Glass. Техническое устройство, позволяющее совмещать наблюдаемую пользователем панораму с продуцируемой компьютером информацией, например, оценкой расстояний до объектов, краткой справкой по ним (например, туристической информацией), температурой окружающей среды, голосовым распознаванием и переводом звучащей вокруг ино-язычной речи и т. д.

³ Massively multiplayer online role-playing game – массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра, особый жанр компьютерных развлечений, где в пространстве игрового действия могут присутствовать одновременно миллионы пользователей со всего мира.

Возможно, завтра наше общество – по меньшей мере, какая-то его часть – целиком вернется на уровень бесписьменной коммуникации. Катастрофа? Вряд ли, ведь всеобщая грамотность – изобретение недавнего времени. Но то, что о рациональности и гуманизме общественного устройства надолго придется забыть – несомненно.

Информационная перегрузка – это вполне реальный феномен. Многие авторы пишут сегодня об этом феномене или о родственном феномене информационного загрязнения. Известной стратегией преодоления информационной перегрузки является не маргинальный отказ от чтения или восприятия социальной информации в любой форме вообще, а самоограничение в потреблении информации одним, предзаданным кругом источником, придача им статуса «папской непогрешимости» и абсолютного коммуникационного доверия. Однако требуется чрезвычайно внимательно присмотреться к феноменам фокусировки человека, всего его внимания, мотиваций, всех действий на одной идее, что свойственно, например, параноикам. Люди, страдающие от информационной перегрузки, больше не будут *читателями* в привычном нам смысле этого слова. О, они будут читать! И даже, возможно, *совокупный* объем их чтения будет довольно велик. Однако: а) он сведется к сознательному выбору единичных источников («Из всего наследия русской литературы я читаю только А. П. Чехова»); б) единичный акт чтения будет чрезвычайно мал по объему времени и получаемой информации, никакого специально выделенного времени на чтение! Прослушивание аудиокниг по дороге на работу, чтение в общественном транспорте, за обедом, при посещении туалета, стоя в пробке... – сколько угодно!

Научно-технический аспект

2. Научно-техническая революция и формирование нового технологического уклада «микрокосма».

2.1. Риск как характеристика социокультурного отношения к инновациям.

2.2. Формирование «инновационной эскалации».

2.3. Технократизм элит и приобретение техническими экспертами псевдоэлитарного статуса.

2.4. Замещающее биосферу развитие техносферы.

В данной группе признаков «информационного общества» мы не обнаруживаем прямых связей с книжностью, если не считать того, что технократизм элит ведет к уменьшению значимости наук гуманитарного цикла в системе образования и потере высокого социального статуса соответствующими специалистами. В то же время именно социальная успешность «сословия педагогов и ученых», как называл эту группу американский социолог и экономист Дж. К. Гэлбрейт, во многом определяет социокультурный статус чтения. Читает успешный человек или читает социальный аутсайдер? Успешный человек читает научно-специализированные и деловые издания или «фикшн»? – это примитивное рассуждение может оказаться решающим в пропаганде чтения.

Экономический аспект

3. Капиталистический экономический уклад.

3.1. Образование автокаталитического цикла конкурентного внедрения инноваций.

3.2. Коммерциализация научно-технической и социальной информации;

3.3. Иррациональная модель «общества расточительства».

Исходя из этих черт квази-«информационного общества», можно предположить, что, невзирая на все пафосные слова о свободе и доступности информации, в будущем сохранит свое доминирование проприетарная модель получения доступа к информации («сначала заплати, потом получи доступ»). Бумажная книга, скорее всего, станет предметом роскоши, интереса коллекционеров, сохранится в форме подарочного издания, детской книги, узкоспециализированной научно-технической литературы.

Социальный аспект

4. Постстратификация общества.

4.1. Появление нового измерения глобального неравенства – информационного.

4.2. Преобладание сетевых-иерархических структур над сетевыми-одноранговыми и номенклатурно-бюрократическими структурами.

4.3. Формирование нового «праздного класса».

4.4. «Удвоение» общества в технологической виртуальной среде (Интернет).

Документный канал коммуникации вероятнее всего станет доступным только для узкого круга лиц как по экономическим, так и по социокультурным соображениям. Вместе с тем нас ожидает распад литературного пространства на коммерческий сегмент и непрофессиональный сегмент. Содержание первого определяется маркетинговыми соображениями повышения популярности и *покупаемости* (примером этому – изменившееся содержание подростковой литературы, детской фантастики, «взросление» детских сказок). Второй определен творческими потенциями непрофессиональных писателей, которые внезапно в масштабе исторического времени обрели доступ к возможностям широко распространения своих литературных проб и экспериментов.

Вероятно, нас ожидает и пора расцвета «поп-науки», вследствие чего усилится (по сравнению с уже фиксируемым уровнем) распространение теорий заговоров и конспирологического менталитета, поскольку только в этой области *измышлений* дилетант может рассчитывать на успех в дебатах с представителями, как этот дилетант презрительно выражается, официальной науки.

С одной стороны, формирование нового «праздного класса» может иметь позитивные последствия для экспериментального, новаторского слоя культурного творчества. С другой – волне действительно *новаций* в сфере культуры будет препятствовать

отсутствие культурного багажа у самих новаторов. Надо понимать, что «новый праздный класс» или «креативный класс» квази-«информационного общества» – это не британская аристократия, пишущая ради удовольствия или известности, а, скорее, «пролетарские писатели». Из него с равным успехом могут вырасти и титаны литературного творчества, и графоманы блогосписания.

Политический аспект

5. Профанация демократических институтов манипулятивным использованием технических и социальных ИКТ.

5.1. Глобальное разделение мира в зависимости от отношения к исследованиям в области новых технологий и правообладания ими.

5.2. Подмена интернет-демократии электронной бюрократией.

5.3. Использование ИКТ для установления мягкого контроля за гражданским обществом.

Культурный аспект

6. Доминирование массовой культуры, модель производства-потребления которой вписана в контекст «инновационной эскалации».

6.1. Дегуманизация культуры.

6.2. Архаизация процессов и продуктов культурного творчества, ренессанс мифологического и религиозного мировоззрения.

6.3. Глобализация культуры: преимущественный сценарий – гомогенизация по евро-атлантическому образцу, вторичные сценарии – интеграция и конвергенция культур.

6.4. Замена теоретического универсального образования практическим узко-специальным образованием, ориентированным на приобретение компетенций, связанных с созданием, внедрением и поддержкой инноваций.

Доминирование массовой культуры сопряжено с целым рядом культурных феноменов. Мы не можем перечислить их все, однако на некоторые указать необходимо:

1. Примитивизм смыслового содержания, «усреднение» качественной сложности произведения.

2. Рост популярности сериалов. Эта тенденция наиболее отчетливо проявляется в том, что форма *романа* практически забыта сегодня в таких жанрах литературы, как научная фантастика и фэнтези. На смену романам пришли многотомные эпопеи или межавторские циклы, место рассказов заняли межавторские сборники.

3. Повышение скандальности содержания литературы: от воспоминаний проституток до пропаганды сексуальных перверсий, натурализм как самоцель, а не средство изложения.

На основе теоретического анализа мы могли бы пойти поперевским путем: выведенные путем наблюдений черты «информационного общества» позволяют нам сделать определенные «предсказания» о будущем книги, чтения, грамотности и образования, а затем проверить дедуктивные гипотезы эмпирическим материалом. Попробуем сформулировать гипотезы максимально четко:

1) возврат общества на уровень бесписьменной коммуникации в связи с распространением аудио-визуальных средств, связанных со средой Интернет;

2) меньшее внимание к критическому осмыслению прочитанного.

3) чтение художественной (в особенности так называемой классической) литературы становится уделом социальных аутсайдеров;

4) книга станет предметом фетишизации и коллекционирования, перестанет быть повседневным носителем информации с «высоким юзабилити интерфейса» (я специально использовал компьютерный слэнг для саркастического интонирования данного положения);

5) развивающееся эскалационным образом доминирование стандартов массовой культуры в литературе.

Очевидно, что перечень этих предсказаний не исчерпывающ, однако все вышесказанное свидетельствует об одном: уже сегодня мы сможем обнаружить целый букет противоречий в отношении общества к чтению, образованию, грамотности – понятиям несколько не равным, но сопряженным друг с другом. Ждет ли нас новая архаика? – вряд ли. Ждет ли нас «новое Средневековье»? – кажется, уже дождалось. Обратимся за свидетельствами к опыту социальной коммуникации в интернет-пространстве.

3. Антиномии чтения и грамотности в информационном обществе

В последние годы не только в лингвистике, но и в иных науках гуманитарного цикла возрос интерес к невербальным средствам коммуникации.

По мнению таких исследователей, как О. Л. Каменская и А. Г. Сони́на, визуализация коммуникации современной цивилизации является объективным процессом удовлетворения новосформированных коммуникационных потребностей [8; 18, с. 138; в качестве примера см. 22]. Конечно, необходимо помнить, что синтез естественного человеческого языка с другими знаковыми системами – отнюдь не продукт современной культуры [см.: 21, с. 327; 3, с. 181, 184].

Поэтому для проверки основных гипотез мы решили проанализировать подборку так называемых креолизованных текстов. Как мы уже упоминали выше, это сочетание письменного и аудио- и/или визуального сообщения. Для определения этого способа кодирования информации сегодня применяется большое количество неравнозначных терминов: 1) собственно, креолизованные тексты [19, с. 180–181]; 2) лингвовизуальный комплекс [2]; 3) поликодовые тексты [5]; 4) изовербальный комплекс [1]; 5) изоверб [14]; 6) Семиотически осложненные тексты [16]; 7) виде-

овербальные тексты [15]. Общее число таких определений – более двадцати, мы же будем использовать понятие «креолизованный текст», как наиболее распространенное и глубоко проработанное в современной лингвистике, культурологии и искусствоведении.

Сегодня короткий креолизованный текст – один из основных продуктов сетевой коммуникации. Он имеет автора (практически никогда не известного публике), однако распространяется по сетевому принципу, а не посредством массовой трансляции. В качестве материалов для анализа мы взяли подборки креолизованных текстов из различных тематических групп в социальных сетях Вконтакте и Facebook: «Филологическая дева», «Технарь против гуманитария», «Суровый технарь», «Типичный гуманитарий» и т. д. Общее количество проанализированных сообщений – свыше 15 000. Из них к тематике настоящего исследования было отнесено 862 сообщения.

В рамках данной работы невозможно проанализировать весь собранный материал, поэтому мы ограничились развернутым анализом наиболее репрезентативной группы – книжного интернет-магазина Ozon.ru в социальной сети ВКонтакте, поскольку предполагаемая целевая аудитория группы – именно современные читатели. Из более чем 3000 сообщений группы было выделено 149 креолизованных текстов, которые соотносятся с проблематикой рефлексии книги, чтения, грамотности и образования в современном обществе. Эти 149 были разделены на 11 категорий, которые показывают ряд противоречий или проблем в восприятии читающей аудиторией своего хобби.

1. Счастье, связанное с книжным хобби.
2. Затраты времени на чтение.
3. Количество книг, необходимое современному человеку.
4. Книги и чтение как наркотик или средство эскапизма.
5. Понимание прочитанного.
6. Чтение как средство или свидетельство развития интеллекта.

-
7. Проблемы грамотности в молодежной среде.
 8. Альтернативы чтению.
 9. Отношения читающей и не читающей аудитории.
 10. Отношения между полами на основании отношения к чтению и грамотности.
 11. Социальные проблемы, вызванные чтением как хобби.

Наибольшим внутренним единством обладает первая категория. Ее содержание текстовые сообщения вида: «счастье – это теряться в книгах Харуки Мураками», «Счастье – это когда книги дома уже ставить некуда», «Чтобы позабыть печаль, читай книгу и пей чай», «Дом – там, где книги», «Так я чувствую себя в книжном магазине» (связанная иллюстрация – крылатая женщина, поднимающаяся к небу в колодце из книжных полок).

Тремя категориями, которые наиболее близко связаны с первой, являются п. 2, 3 и 4. Проанализируем их содержание.

Основное содержание второй категории – это *проблемы*, вызванные значительными затратами времени на чтение. Типичны сообщения вида: «Завтра рано вставать – ПЛЕВАТЬ!», «03:00. Еще главу и спать» (связанная иллюстрация: единственное горящее окно на панораме ночного мегаполиса); «Иногда я говорю себе: “отложи книгу и возьми за дела!”. Но потом я обычно отвечаю себе: “Заткнись!”».

Третья категория не содержит чего-либо примечательного, кроме общей интонации-призыва к покупке и чтению как можно большего количества книг. Однако и здесь можно отметить скрытые отрицательные коннотации. Так, иллюстрацией к тексту «Увидел в магазине книгу любимого автора» является кадр из фильма Гильермо дель Торо «Лабиринт Фавна», на котором изображено чудовище, олицетворявшее в фильме чревоугодие, *жадность* и *несдержанность*. Одним из текстов является скриншот сообщения неизвестного автора: «Больше слюней, чем кондитерский магазин, у меня вызывает только книжный».

Наиболее антиномична по отношению к первой категории анализа четвертая – «Книги и чтение как наркотик или средство эскапизма». Она содержит как примитивные сообщения: надпись Drugs («наркотики») на фоне книжной полки – так и довольно сложные в семантическом и лингво-культурном плане «Книги можно не только читать, но и нюхать» (отнесено также к категории 8) или комикс-диалог мужчины-читателя и его кота (!), смысл которого сводится к заявлению первого о том, что он продолжает читать неинтересную книгу, потому что она хорошо пахнет (также отнесено к категории 8). Прямым сравнением литературы и чтения с наркотиками является мини-комикс, диалог бук-[нарко-]диллера и его клиента:

«– Литература – полный отпад! *Вставляет* с одной книжки! Будешь брать?»

– Конечно, буду! У нас недавно копы библиотеку *накрыли*, так что весь район без чтения остался!».

Примечательно, что последний диалог также фиксирует эсхатологические или антиутопические ожидания, связанные с будущим книжной культуры.

После сравнения содержания первых четырех категорий становится очевидна первая антиномия чтения и грамотности в «информационном обществе»:

С одной стороны, чтение – это счастье. С другой – чтение воспринимается как эскапизм, наркотик или нечто противозаконное, связанное с нарушениями распорядка дня, проблемами на работе, финансовыми затратами. Этот комплекс противоречий можно обозначить как антиномию ожиданий.

Символично, что *пониманию* прочитанного посвящено всего одно сообщение, имеющее ярко выраженную негативную эмоциональную окраску, усиленную использованием табуированной обсценной лексики. «На уроке литературы [изображены два круга Эйлера, имеющие общую область малой площади]. Для примера: Занавески в комнате были синие. Что думает учитель:

“Синие занавески символизируют глубокую депрессию главного героя. Его думы о судьбах страны и народа”. Что имел в виду автор: “Синие занавески символизируют синие занавески, *****!”».

В интернет-сленге ситуация возможного конфликта читательской и авторской интерпретации именуется аббревиатурой СПГС: «заболевания, наиболее симптоматичным проявлением которого является непреодолимое стремление искать глубокий смысл в тех или иных художественных произведениях» [17; Внимание! На сайте присутствует обценная лексика].

В сочетании с первыми тремя категориями обнаруживается еще одна антиномия: противоречие между потребностью в чтении и малой значимостью понимания прочитанного.

Однако 6 категория, которую мы выделили, – это «Чтение как средство развития интеллекта». Типичны сообщения вида: «Лекарство от глупости существует... Читайте книги!»; «Пожалуйста, почитай книжку!!! Твой маленький мозг». При этом сообщения этой категории указывают и на неравнозначность чтения: [диалог Эли и Страшила из «Волшебника изумрудного города»] Эли: «У тебя же нет мозга. Как ты разговариваешь?». Страшила: «Я ЕЩЕ И КОЭЛЬО ЧИТАЮ».

Интеллектуальные преимущества, обеспечиваемые чтением, иногда имеют негативный контекст, например в сообщении «Читайте книги! После них оскорбления будут изощренней!»

Исходя из приведенных выше материалов, можно сделать два *предположительных* вывода:

1. *Возможно*, в современной культуре наличествует также антиномия исторически сформированного гуманизма книжной культуры и анти-гуманистического использования ее достижений (вряд ли повышение изощренности оскорблений можно считать гуманистической целью чтения!).

2. С учетом того, что основной аудиторией группы книжного интернет-магазина уже является читающая публика, мы не можем квалифицировать сообщения о развитии интеллектуального

потенциала посредством чтения как *пропаганду чтения*. В данном случае они служат, скорее, свидетельством негативного жизненного опыта читающей аудитории, рефлексии своей жизненной уязвимости и, в силу этого, попытки внутреннего обоснования собственного преимущества перед другими людьми. Наиболее характерно сообщение, на котором изображен *одинокий и усталый* человек, поднимающийся по страницам раскрытой книги как в гору. Рядом с книгой-горой изображен огромный телевизор, возле которого стоят три чрезвычайно толстых мужчины (судя по позам двое стоят уже давно, а один присоединился недавно, предпочтя телевизор – книжной горе). Рядом с телевизором установлен дорожный знак, означающий парковку для инвалидов.

Та часть сообщений, что посвящена критике малограмотности современного общества не представляет интереса... вне контекста иного интернет-феномена. Вновь сошлемся на Луркоморье: «Grammar Nazi (Grammatik-Nazi, граммар-наци, грамматический нацист, национал-лингвист, лингвофашист, бояр, грамотей-опричникъ) – агрессивный грамотей с врожденной грамотностью и обостренным чувством прекрасного. Раздражается, когда кто-то допускает грамматическую или орфографическую ошибку, и мгновенно бросается в атаку, размахивая словарями и ссылками на Грамоту.ру» [23].

Следование нормам грамматики родного языка в интернет-сообществе, с одной стороны, сравнивается с *фашизмом* (!), с другой – это сравнение положительно воспринимается самими сторонниками правильного употребления грамматических норм.

8 категория – «Альтернативы чтению». Ее наиболее сложно обобщить, поскольку содержание сообщений очень противоречиво:

преимущество чтения перед аудиовизуальной коммуникацией (4 сообщения) или комплементарность этих видов коммуникации (1 сообщение);

преимущества бумажной книги по сравнению с техническими устройствами (4 сообщения);

ирония на тему неолуддизма сторонников документой коммуникации. Наиболее показательна карикатура, на которой изображена последовательность из трех произвольных этапов развития документой коммуникации: электронная книга [Подпись: «Читалки... Фу! В них нет уюта»], бумажная книга [Подпись: «Пф! Книги! В них нет души»], берестяной свиток [Подпись: «То ли дело береста...»];

сообщения, имеющие неопределенное содержание, которое может быть подвергнуто принципиально разным интерпретациям, например изображение ноутбука... сделанного из бумажной книги.

Восьмая выявленная категория сообщений подводит нас к антиномии неолуддизма: восприятию частью общества новых способов коммуникации как «недостойных», плебейских и аристократизация устаревающих форм коммуникации (даже не столько коммуникации, сколько носителей). Важно при этом, что письменный текст сливается в однородную массу, не проводится принципиально никаких разграничений. В то же время, если мы не будем впадать в крайности, то обнаружится, что современное общество *может* и имеет право отказаться от производства ряда артефактов традиционной документной коммуникации. Чтение художественной литературы имеет ценность эстетического наслаждения, поэтому в данном случае носитель может играть важную роль в восприятии читателем содержания. Однако, например, газеты – в первую очередь источник того, что принято называть *информацией*, их первичная ценность утилитарна, а нерациональное расходование природных ресурсов на производство – огромно. В силу этого переход к «безгазетному обществу» мы перенесем, возможно, безболезненно.

Отношения читающей и не читающей аудитории – 9 категория, выделенная нами. Ее содержание довольно примитивно и гомогенно и заключается во взаимном социальном презрении. Приводится скриншот интернет-коммуникации, где один из участников сообщает [орфография и пунктуация сохранены]: «Книги для дураков, да и вредно для глаз, я лучше плазму по-

смотрю или в компе полазию, чем читать». Общий сюжет – пародия на страницу букваря с подписью: «Буква “Д” – Деградация». Обратная коллизия: представитель молодежной субкультуры гопников, сидящий на корточках на улице и употребляющий в пищу фастфуд. Молодой врач. Подписи: «Вася. Отчислили из 10 класса. Кладовщик, зарплата 25 000 р.», «Михаил. Отучился 7 лет в Меде. Врач-терапевт, зарплата 7000 р.» Общая подпись: «Без высшего [образования] сейчас никуда!»

Таким образом, устанавливается 5-я антиномия: противоречие между пропагандируемым и реальным социальным статусом образования и образованности.

10-я категория – «отношения между полами на основании отношения к чтению». С одной стороны, сообщения этой категории свидетельствуют об эскапизме носителей книжной культуры (Сообщения вида: «Да у меня в каждой книге по бойфренду!», «Мне плевать, что он – вымышленный персонаж, я все равно хочу за него замуж!»). С другой – абсолютное большинство сообщений обозначает в качестве своего адресата женщин, что может свидетельствовать о гендерной диспропорции, однако данных явно недостаточно для того вывода.

11 категория – «Социальные проблемы, вызванные чтением как хобби». Сообщения этой категории в целом синонимичны антиномии, уже выявленной нами на основе 9 категории. Чтение и образование – удел аутсайдеров, приводят к социальной изоляции, стали хобби для чудаков.

Итак, мы установили несколько антиномий чтения и грамотности в квази-«информационном обществе».

Антиномия ожиданий: с одной стороны, чтение – это счастье. С другой – воспринимается как эскапизм, наркотик или нечто противозаконное, связанное с нарушениями распорядка дня, проблемами на работе, финансовыми затратами. Это антиномия соответствует гипотезе о том, что чтение художественной (в особенности так называемой классической) литературы становится уделом социальных аутсайдеров.

Антиномия потребностей: противоречие между потребностью в чтении и малой значимостью понимания прочитанного. Эта антиномия соответствует второй гипотезе нашего исследования (см. раздел 2).

Антиномия гуманизма и дегуманизации книжной культуры: противоречие между исторически сформированным гуманизмом книжной культуры и антигуманистическим использованием ее достижений (вряд ли повышение изоэчренности оскорблений можно считать гуманистической целью чтения!). Это положение очевидным образом связано с пятой гипотезой нашего исследования.

Антиномия неолуддизма: восприятию частью общества новых способов коммуникации как «недостойных», плебейских и аристократизация устаревающих форм коммуникации (даже не столько коммуникации, сколько носителей). Это положение соответствует четвертой гипотезе нашего исследования.

Антиномия социальной рефлексии: противоречие между пропагандируемым и реальным социальным статусом образования и образованности. Аналогично антиномии № 2 это положение соответствует третьей гипотезе о развитии социального «аутизма» читающей публики.

Мы не нашли прямого полного подтверждения только одной – но чрезвычайно важной гипотезе нашего исследования: а именно тому, что массово общество возвращается на бесписьменный этап коммуникации. Впрочем, отдельные подтверждающие эту гипотезу факты приводились. В данном случае представляется, что подтвердить эту проблему невозможно в силу выбранной методики исследования, поскольку мы анализировали сообщения, *создаваемые носителями книжной культуры*.

Заключение

Наличие обозначенных противоречий зримым образом свидетельствует о том, что современное общество вряд ли заслуживает именования в качестве *информационного* с акцентуацией на

мнимом тождестве информации и знания. Чтение, грамотность и образование – три конфликтогенных зоны современного квази-«информационного общества», свидетельствующие о том, что в процессе своего становления оно получило генетическую травму.

Представляется вполне вероятным, что современное общество разделится не на 2 большие категории: читающую и смотрящую публику, а множество более мелких. Исходя из проведенного анализа, можно предположить наличие пока еще не проявившихся явно, но обнаружимых специальным социологическим инструментарием следующих категорий:

1. «Дети Гутенберга»: носители ценностей традиционной книжной культуры, гуманисты и снобы-эстеты в неустановленной пропорции.

2. «Дети Дирака⁴»: носители ценностей «чистого рационализма» – потребляющие информацию в наиболее удобных ситуативно формах: в традиционном чтении предпочитают букридеры, в кратких поездках или во время неинтеллектуальной деятельности – аудиокниги, подкасты и т. д.

3. «Дети Холмса»: носители технократических ценностей, отрицающие необходимость гуманизации социальных коммуникаций, рассматривающих последние исключительно как эффективные или неэффективные средства передачи точных данных.

4. «Дети Маклюэна»: люди, предпочитающие аудиовизуальные средства коммуникации, в силу функциональной неграмотности в рамках письменной культуры, особенностей воспитания и иных причин.

5. «Дети Макиавелли»: эгоистический рационализм в отношении средств коммуникации. «Патологическими лжецами» и манипуляторами современной цивилизации можно назвать людей, чьей профессиональной компетенцией является обработка и пе-

⁴ Имеется в виду один из «отцов-основателей» квантовой механики Поль Дирак, славившийся любовью к точности и формализмом, но в то же время – величайшей рациональностью быта и стандартов потребления.

редача информации с возможными специальными искажениями ради достижения поставленной цели: маркетологов, рекламщиков, PR-специалистов, политтехнологов, консультантов и т. д.

Повторюсь, в действительности мы можем ожидать выявления гораздо большего количество категорий по отношению к чтению, грамотности, образованию. Однако перечисленные пять – наиболее очевидны без специальных исследований. Это стержневая структура современного общества, а уж доминирование той или иной категории в системе социальных статусов и определит – станет ли оно в действительности гуманистическим «обществом знаний» или останется механистически-«информационным».

Литература

1. Бернацкая, А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние [Текст] / А. А. Бернацкая // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; Под редакцией А. П. Сковородникова. Вып. 3 (11). Красноярск, 2000. – С. 104–110.
2. Большаянова, Л. С. Вербальное сопровождение фотоизображения в современной британской прессе: содержание и структура : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 [Текст] / Л. С. Большаянова. – Ленинград, 1986. – 21 с.
3. Ворошилова, М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения [Электронный ресурс] / М. Б. Ворошилова. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyu-tekst-aspekty-izucheniya-1>, режим доступа: свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 24.06.2014.
4. Гейман, Н. Почему наше будущее зависит от чтения? [Электронный ресурс] / Н. П. Гейман. – URL: <http://www.adme.ru/vdohnovenie-919705/pochemu-nashe-buduschee-zavisit-ot-chteniya-579605/>, свободный. – Загл. с экрана. – (Дата обращения: 24.06.2014)

-
5. Эйгер, Г. В. К построению типологии текстов [Текст] / Г. В. Эйгер, В. Л. Юхт // Лингвистика текста: Матер. науч. конф. при МГПИИЯ им. М. Тореца. Ч. I. – М., 1974. – С. 214–218.
 6. Зиновьев, А. А. Глобальный человек [Текст] / А. А. Зиновьев. – М. : ЭКСМО : Алгоритм, 2003. – 448 с.
 7. Иноземцев, Вл. Л. Очерки истории экономической общественной формации [Текст] / Вл. Иноземцев. – М. : Таурус Альфа, Век, 1996. – 400 с.
 8. Каменская О. Л. Лингвистика на пороге XXI века [Текст] // Лингвистические маргиналии / О. Л. Каменская [Редкол.: Т. А. Амирова (отв. ред.) и др.]. – М. : МГЛУ, 1996. – С. 56–71.
 9. Маклюэн, М., Война и мир в глобальной деревне [Текст] / М. Маклюэн, К. Фиоре; пер. с англ. И. Летберга. – М. : АСТ : Астрель, 2012. – 219 с.
 10. Меркоски, Дж. Книга 2.0 : Прошлое настоящее и будущее электронных книг глазами создателя Kindle / Дж. Меркоски ; пер. с англ. А. Коробейникова. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 310 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.mann-ivanov-ferber.ru/books/kniga_2.0/?orderid=108897&butab=ebook – Режим доступа: платный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 24.06.2014.
 11. Мирошниченко, А. А. Вышла книга о смерти газет. Предисловие автора [Электронный ресурс] / А. А. Мирошниченко. – URL: <http://futurollogija.ru/texts/vyshla-kniga-o-smerti-gazet-predislovie-avtora/> – Режим доступа: свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 23.06.2014).
 12. Мирошниченко, А. А. Настоящее будущего СМИ: взаимный каннибализм форматов [Электронный ресурс] / А. А. Мирошниченко. – URL: <http://futurollogija.ru/texts/nastoyashheebudushhego-smi-vzaimnyj-kannibalizm-formatov/> – Режим доступа: свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 23.06.2014.

-
13. Мирошниченко, А. А. Что делать сегодня, если газеты умрут завтра? [Электронный ресурс] / А. А. Мирошниченко. – URL: <http://futurologija.ru/texts/chto-delat-segodnya-esli-gazety-umrut-zavtra/>. – Режим доступа: свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 23.06.2014.
14. Михеев, А. В. О некоторых типах взаимодействия изображения и текста [Текст] / А. В. Михеев // Типы коммуникации и содержательный аспект языка : сб. науч. тр. / АН СССР, Ин-т языкознания, Совет молодых ученых специалистов; [редкол.: А. М. Шахнарович (отв. ред.) и др.]. – М. : ИЯ, 1987. – С. 191–199.
15. Пойманова, О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. ф. наук: 10.02.19 [Текст] / О. В. Пойманова. – М., 1997. – 24 с.
16. Протченко, А. В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя : автореф. ... дис. канд. фил. наук : 10.02.04 [Текст] / А. В. Протченко. – Самара, 2006. – 20 с.
17. Синдром поиска глубинного смысла [Электронный ресурс]. – URL: http://lurkmore.to/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%BE%D0%BC_%D0%BF%D0%BE%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B0_%D0%B3%D0%BB%D1%83%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D1%81%D0%BC%D1%8B%D1%81%D0%BB%D0%B0 – Режим доступа: свободный. – Дата обращения: 12.04.2014. Внимание! На сайте присутствует обценная лексика!
18. Сонин, А. Г. Комикс как форма вербально-авербального овнешнения сознания [Текст] / А. Г. Сонин // Методология современной психолингвистики / сборник статей. – М. : Изд-во Алт. ун-та, 2003. – С. 138–156.
19. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция [Текст] / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов //

Оптимизация речевого воздействия / [Н. А. Безменова, В. П. Белянин, Н. Н. Богомолова и др.]; отв. ред. Р. Г. Котов; АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1990. – 240 с.

20. Тоффлер, Э. Шок будущего [Текст] / Э. Тоффлер. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – 560 с.
21. Якобсон, Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации [Текст] / Р. О. Якобсон // Избранные работы : пер. с англ., нем., фр. яз.; предисл. В. В. Иванова, с. 5–29; Сост. и общ. ред. В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 1985 – 460 с.
22. emoji.li Is The ‘Spamless’ Social Network Consisting Exclusively Of Emojis [Электронный ресурс]. – URL: <http://hothardware.com/News/emoji-li-Is-The-Spamless-Social-Network-Consisting-Exclusively-Of-Emojis/#!7FLDo>, режим доступа: свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 03.07.2014.
23. Grammar Nazi [Электронный ресурс]. – URL: http://lurkmore.to/Grammar_nazi, режим доступа: свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 12.04.2014.

Будущее книги в утопии и дистопии: от популяризации до предания огню

Книга, несмотря на увеличение в современном мире численности цифровых аналогов, аудио- и видеопродукции, невзирая на господство иконической повседневности, все еще занимает достойное место на рынке и в жизни каждого индивида. Книга, ускользящая от идеологического «прессинга», становится фактически неподконтрольной иным механизмам, или общественным регуляторам. Увеличение числа произведений, разрастание книжного рынка (явно не арифметическая прогрессия), ангажированность и перформативный характер многочисленных книг – все эти и многие другие смежные тенденции актуализируют различные формы рефлексии. Философская рефлексия заставляет обратиться к коду истории, в котором издавна заложены шифры утопического и дистопического.

Почему исследователю следует обращаться к указанным шифрам? И утопия, и дистопия – способы реакции на происходящее. Каждый из этих способов не лишен радикализма: утопия абстрагируется и унижает, дистопия гипертрофирует, облекает в гротескную форму. Ни тот, ни другой жанр, кажется, не знают полумер – того, что сигнифицируют как «умеренность». Попытка автора вернуть власть сегодня вовсе не обречена на поражение, а желание генерировать «авторский слог» тоже далеко не всегда остается нереализованным. Но все же ослабление мощи авторства сегодня очевидно – место автора занимает скриптор – человек, фиксирующий знаки, встраивающийся в капиталистическую систему, жаждущий прибыли, а потому – руководимый иррациональностью масс. Автор-творец, поднимающий публику до своего уровня и даже, возможно, осознающий свое обреченное положение (остаться непонятым), уходит в прошлое и возникает все реже. Утопия, в определенном смысле, – это возврат к подлинно творческому началу, реставрация власти автора, избирательность

при оценке литературы, выбор «лучшего», что бы под этим «лучшим» ни понималось. Дистопия, напротив, – репрессия знака. Всякая репрессия, доходя до логического завершения, сочленяет, подобно знаку уробороса, голову и хвост – дискурс уничтожает сам себя, язык свертывается, недвусмысленно указывая на тщету всяческих попыток восстановления былой мощи.

Утопия и дистопия важны именно как крайности, как дискурсы, несущие на себе печати идеального и антиидеального. Идеал – не только химера, но центрирующее начало, сила, которая стягивает в одном направлении все потенции, делая их актуальностями. Идеал – генерирующая сила, эта сила, пожалуй, пронизывает все культуры и любое сознание. Должное «должно» быть достижимым – утопия как ни что иное фундировано принципом надежды. Дискурс утопии – это дискурс, подводящий читателя к убеждению в необходимости книги и непреходящей ценности чтения. Дискурс дистопии – это дискурс, демонстрирующий абсурдность уничтожения книги и регрессии чтения. Конечно, данные формулировки схематизированы, но в основной части работы они наполнятся смыслом, будут скорректированы и лишатся своей первозданной простоты, представляя уже «живыми» мыслями.

Цель данной работы – обнаружить устойчивые сгустки смысла в дискурсах утопии и дистопии, создавая впоследствии карты-схемы отношений человека будущего и книги как продукта культурного кода.

Утопию и дистопию картографируют, делают снимки или слепки. Произведения лежат подобно ощипанным птицам на столах (метафора использовалась Ф. Ницше применительно к деятельности ученых [12, с. 234]), а за «телами» наблюдают ученые и философы. Ученый (лингвист, семиотик и т. д.) и философ пользуются метаязыком. В определенном смысле любой метаязык влечет за собой упрощение текста. Любое расширение перечня признаков заведомо окажется неполным, но следует ли оставить попытки увеличивать перечень? Скорее всего к детальному картографированию следует стремиться.

1. Существование книги и значение культуры чтения в обществе будущего

В задачу данного раздела входит не столько вскрытие сущности утопии и дистопии, сколько проблема бытия книги в обществе будущего. Фактически для любого человека современности книга хоть что-то да означает. Книга – не только предмет, но и знак. Согласно семиотическим идеям Ч. Пирса, множество знаков расслаивается на иконические, знаки-индексы и символы [15, с. 58–59]. Эта, вне сомнения, первая из известных классификаций знаков, заставляет книгу блуждать. Книга – это и символ, книга имеет свою «иконику», она как знак выступает и индексом, связываясь с «ученостью», «начитанностью», «мудростью», «культурой» и т. д. Именно как знак-индекс (по классификации Ч. Пирса) книга блуждает, не может обрести устойчивость. Означаемые знака книги как будто разбегаются, что далеко не всегда провоцирует возникновение эйфорического состояния.

Если исследователь или сторонний читатель обратится к альтернативным классификациям, то и тогда увидит все сложности, связанные с характеристикой книги. Так называемый «треугольник Фреге» имеет вершины, соответствующие строению знака: существует предмет, вещь, явление (начиная от вещи, *res*, заканчивая числом и фигурой и т. д.), собственно знак (написанное или озвученное явление – символ, имя, написанное число и т. д.). Третью вершину образует так называемый «десигнат» – понятие о предмете, «смысл» имени. Не трудно увидеть то, что если по классификации Ч. Пирса знак книги скрывает за собой множество означаемых, то, согласно «треугольнику Фреге», книга-десигнат оказывается неустойчивым образованием, размытым, всегда скрывающим тот или иной смысл.

Денотат книги очевиден, каждый человек имеет представление о незначительной гетерогенности форм книги (хотя и при наличии устойчивых контуров), о перечне материалов, об общем наборе операций, необходимых для создания книги-вещи. Но за книгой-денотатом скрывается книга-коннотат. В утопиях

и дистопиях знак книги «обрастает» коннотациями, именно на коннотативном уровне кроются наиболее глубокие различия в понимании существа книги. В определенной степени, утопия и дистопия – это противостояние коннотативных систем. Книга далеко не всегда оказывается в центре внимания, в эпицентре борьбы, но, тем не менее, нельзя не отдать должного значимости книги в различных моделях общества будущего. В конце концов, именно книга – то, что выступает предметом социальных перипетий (вспомним хотя бы содержание романа Р. Брэдбери), так как именно книга несет в себе культурный код и сама, с другой стороны, является частью этого кода. Книга отсылает человека к искусству чтения, которое требует некоторого рассмотрения.

Согласно справедливому замечанию Р. Барта, глагол «читать» на первый взгляд куда более транзитивный, чем глагол «говорить», может насыщаться, катализироваться множеством дополнений; я «прочитываю» тексты, образы, города, лица, жесты, сцены и т. д. [2, с. 490]. В этой же статье Р. Барт писал: «У чтения графических текстов имеется свое первоначало: это обучение грамоте, пониманию письменных слов; но, во-первых, бывают виды чтения (визуальные образы), не требующие обучения, по крайней мере, обучения технического, культурного; а во-вторых, освоив это *techne*, уже непонятно на чем остановить процесс углубления и рассеяния чтения – на улавливании смысла? Но какого смысла?» [2, с. 491].

Высказывание французского структуралиста и постструктуралиста наталкивает на мысли о том, что читатель – это тот, кто собирает, но вместе с тем и рассеивает смысл. Собираение смысла происходит тогда, когда читатель углубляется в произведение, ищет «канву», «магистраль», а прочитав, пересказывает или попросту запоминает прочитанное. С другой стороны, рассеяние смысла происходит тогда, когда состоится акт коммуникации двух и более читателей. Рассеяние смысла можно наблюдать в процессе дискуссий о содержании того или иного произведения, вследствие написания аналитических работ, посвященных «разбору», «демонтажу» произведения. Чем больше существует лю-

дей, высказывающихся о произведении, тем более произведение рассеивается, образует дисперсию волн смысла.

Отвечая на основной вопрос этого пункта – существуют ли книги в изображенных обществах будущего – следует констатировать не только то, что книга наличествует как вещь (это очевидно), но и то, что книга волнует, она – Другой, что несет в себе множественные заряды возможных миров, удивляет, притягивает и отталкивает, провоцирует вспышки ненависти и признания в любви, в общем, книга остается той же, что и сегодня. Являясь знаком, расслаиваясь на означающее и означаемое, книга уже не может собраться воедино, – подлинной утопией стала бы внезапно возникшая гармонизация отношений структур знака книги.

2. Утопия как поглощение. Книга как элемент высшего бытия: радикализм утопии

Во множестве утопий, созданных писателями разных эпох, представлены модели обществ, готовых к встрече с Другим. Некоторые исследователи, настаивающие на признании изоляционизма, крайней автаркии атрибутами утопии, забывают о том, что утопия являет себя, показывается Другому. Другой – это заряд, импульс (таким был, например, «смешной человек» Достоевского, заразивший тело утопии [6]), Другой – это несовершенное прошлое. Этот «рудимент» прошлого как раз и готов измениться, воспринять новую действительность. Утопия открывается и поглощает. Совершенное (квасисовершенное) общество поглощает не только человека (прибывшего путника), но и зачастую в лице отдельных представителей поглощает культурные ценности «людей-за-пределами».

Многочисленные дискурсы утопии демонстрируют адресату разнообразие контактов граждан, периодическое пребывание вовне, выход за пределы. Книги – носители культурного кода – тоже оказываются в поле зрения «утопийцев». Отнюдь не всегда в утопии абстрагируются от кода истории. В схематизированной форме история воссоздается гражданами идеаль-

ного государства (не столь принципиально то, существуют ли специальные структуры, занимающиеся изучением прошлого). В процессе воссоздания картины прошлого верным средством является знакомство с книгой. Чтение – своего рода проводник в мир Другого. Утопийцу необходим Другой хотя бы для того, чтобы открыть собственный мир как совершенный, оценить свое бытие как гармоничное, признать существование счастливым. Книга вторгается в жизненный мир утопии и оказывается назиданием. Фиксация знаков позволяет интерпретировать, работать с синтагмами. «Живое» слово, напротив, затрудняет интерпретацию: анализ требует «крионизации» объекта. Письмо, заключенное на страницах книги, как раз и выступает рядоположенностями «крионированных» знаков. Только работая с письмом иных обществ, утопиец осознает всю абсурдность кода истории, а также понимает то, какие силы пришлось положить во имя справедливости и гармонии. Во взгляде Другого раскрывается самодостаточность самого утопийца: гражданин совершенного государства смотрит на путника и обращает взор к тексту книги для того, чтобы отразиться в них. Другой – зеркало, позволяющее человеку увидеть самого себя как человека. Только в обществе «варваров» можно почувствовать себя «цивилизованным», а обратившись к обществу, давшему импульс ризоматической дезорганизации культуры (и книг в том числе), – почувствовать себя элементом, лишившимся гармонии. Большинство книг, созданных жителями стран, раскинувшихся на карте, утопийцы не посчитали бы нужным перечитывать: возможно, потому, что эти книги – зеркало диссонанса в отношениях человека с человеком. Но прочесть эти книги один раз необходимо – главным образом для того, чтобы еще раз идентифицировать себя как подлинно счастливых людей.

Путники, прибывшие на остров Утопия («Золотая книжица» Т. Мора), выступили информаторами граждан островного государства («Они узнали от нас об античных народах») [11, с. 108]. Утопийцы не просто слушают, но оценивают, высказываются. Суждения безапелляционны, так как мир совершенный накла-

дывает на мир дисгармонии трафарет. Этот трафарет (своего рода «карта ценностей») заставляет высказаться так, а не иначе: «Что касается латинян, то там, кроме истории и поэзии, не было ничего, что представлялось утопийцам могущим заслужить особое одобрение» [11, с. 108]. Такова оценка цивилизации, оценка элемента кода Истории, фундированная знакомством с текстами. Объективация («там») сама по себе значит отнюдь не многое, гораздо важнее лаконизм оценки, «сингуляризм» суждения, отсутствие всяческих альтернатив, запрет на создание спектра равнозначных оценок. Утопийцы допускают альтернативные точки зрения, но не оценивают их как имеющие глубокое значение.

Утопийцев обучают «культуре чтения», путники становятся учителями, преподающими как грамматику, так и литературоведение. Утопийцы старательно учатся языку («воспроизводству форм букв»), произношению и, конечно, чтению. Усердие и вызывает удивление путников – утопийцы поглощают много и старательно. Путешественники фактически создали в Утопии библиотеку, подарив сочинения античных авторов. Утопийцы познакомятся с произведениями Платона, Аристотеля и многих других. Пристрастие к «мелким» произведениям Плутарха, Гомеру, Аристофану и Еврипиду – вот незавершенная карта произведений, благодаря которой граждан Утопии следовало бы включить во множество цивилизаций, имеющих код книги, считающих книгу достойной внимания [11, с. 109]. Утопия поглотила два изобретения, сливающихся друг с другом – изготовление бумаги и книгопечатание. Устойчивость связи этих знаков породила уверенность в том, что бумага без знаков «пуста», а «пустота» тождественна отсутствию. Бумага мыслится как ожидающая, как «тело» для нанесения знаков и символов, этот носитель как будто создан для того, чтобы задерживать взгляды и позволять считывать [11, с. 110].

Что же произошло с гражданами Утопии, воспользовавшимися печатным станком? Путь западной цивилизации, подарившей миру идею и образец станка книгопечатания, оказался характерным и для граждан Утопии: творчество те-

перь не столько единичный, «интимный» акт, подлинное экзистирование, попытка проникновения в глубинные пласты бытия, сколько «производство». Плутарх, Еврипид, Аристофан становятся «писателями-для-всех», их идеи детерриториализуются, ускользают из книг, становятся артикулируемыми, коннотируются, подвергаются инверсиям и т. д. Т. Мор пишет о гражданах Утопии: «Успехи их так велики, что, будь у них экземпляры греческих авторов, они не ощущали бы никакого недостатка в книгах. Теперь у них имеется из литературы нисколько не больше того, что упомянуто мною раньше; но эту наличность они распространили уже путем печатных книг во многих тысячах экземпляров» [11, с. 110].

Поглощение, кажется, завершилось, но на самом деле оно как таковое преобразилось и показало свою оборотную сторону – производство. Производство книги – противоречивый процесс, оцениваемый как «омассовление» произведения одними мыслителями и как «инструмент просвещения» другими. Какую из этих коннотаций разделять, – дело каждого.

Очевидно то, что книга как десигнат не является вещью, десигнат – «смысл» книги, значение в пределах всего культурного кода. Книгу можно ненавидеть и считать злейшим врагом (отнюдь не безмолвным, как считалось долгое время), а можно любить и относить к высшим сущностям. В последнем случае речь идет даже не о пресловутой мысли о том, что книга есть средоточие авторских потенциалов, точка сбора идей, вещь, фантастическим образом носящая в себе мироощущение, и т. д. Книга – сущность поистине метафизическая, у нее есть и тело, и душа (первенство, конечно, следует отдать душе), умы читателей должны воспарить к anima книги, воспринять эйдетическую природу. Книга детерриториализуется как эйдос, является метастабильной. Она бытийствует в качестве «копии», «слепка», «симулякра», но неизменно наличествует в мире и как идея.

Итальянский утопист Т. Кампанелла, представивший на суд читателей «Город Солнца», считает книги едва ли не одной из высшей сущностей – по крайней мере, дискурс о солариях про-

низан такой коннотацией. Должностное лицо Мудрость, представляющее вовсе не человеческим, а несущей конструкцией государственного устройства, являющееся скорее символом, знаком, обладающим большой глубиной, руководит подчиненными, каждый из которых тоже, в свою очередь, тело-знак [10, с. 146]. Эти должностные лица, возглавляемые Мудростью, имеют все-то одну книгу, имеющую поистине символическое наименование «Мудрость». Название книги не просто дублирует статус «должностного лица» – оно отсылает к самому культурному коду, к коду науки. Книга «Мудрость» – вместилище всех наук, каждая из которых – в сжатом и доступном изложении. «Мудрость» – своего рода Метасловарь, олицетворение Словаря, колоссальной сборки, к которой стремится человечество и о которой существуют легенды. Библейское рассеяние языков, нисхождение Бога и абсурдность попыток дальнейшего строительства Вавилонской башни – символы тщетных усилий, направленных на создание Метакода, универсального Языка и единой Книги. В статье, посвященной интерпретации рассказа Х.-Л. Борхеса «Вавилонская библиотека», автор настоящего раздела указал на знак библиотеки как на означающее, означаемым которого является «Тотальный Архив», вообще стремление человека к универсализму, к обретению Языка и Книги. Однако вместо этого происходит лишь блуждание субъекта по гексагональным галереям, а смерть наступает в нескольких километрах от галереи, в которой субъект родился. «Вавилонская библиотека» как ни что иное коррелирует с тезисами постструктурализма о смерти автора (Р. Барт), положением об интертекстуальности (Ю. Кристева, Р. Барт), ризоматическом бытии и видимости гармонии (Ж. Делез, Ф. Гваттари), децентризме и химеричности структуры (Ж. Деррида) [7].

Утопизм Т. Кампанеллы заключен не столько в том, что итальянский писатель вообразил очередное «несуществующее место» (так трактовал утопию, например, В. И. Ленин), сколько в надежде на возникновение универсальной сборки, на создание Словаря, охватывающего весь код. Обладая универсальной сборкой – Метаархивом – граждане утопии, тем не менее, считают

и познают гетерогенное, направляют внимание на различные науки. Углубляться в изучение одной науки – позорно, узкая специализация отождествляется едва ли не с отсутствием всяческой специализации: «...тот, кто способен только к одной какой-либо науке, почерпнутой из книг, тот невежествен и костен. Но этого не случается с умами гибкими, восприимчивыми ко всякого рода занятиям и способными от природы к постижению вещей...» [10, с. 153–154].

Жители Города Солнца много читают. Достаточно упомянуть, например, о том, что фактически каждое важное занятие фундировано знанием руководства. «Георгика» наставляет солярия на истинный путь в земледелии, «Буколика» – в животноводстве и т. д. [10, с. 170–171]. Заслуга «Города» Т. Кампанеллы в том, что в публичные чтения возведены в ранг традиции. Знак публичных чтений имеет устойчивые ассоциативные связи с единением полов (мужчины и женщины неизменно присутствуют на такого рода чтениях), поглощением пищи (публичные чтения – своего рода вкушение «амброзии», продуктов высшего сорта). Чтение совершается «нараспев», ясные и отчетливые звуки слетают с губ читающего [10, с. 155].

Именно в процессе публичных чтений дискурс детерриториализуется и ретерриториализуется, артикулируется для того, чтобы стать интериоризированным, пронизать мысли и чувства адресата. Если позволено использовать сравнение, то следовало бы говорить об эманации Единого Дискурса, о рассеянии чтения и оседании знаков в умах индивидов.

Довольно частыми бывают дискуссии о том, следует ли считать оцифрованное произведение книгой. Одним из «проблемных» вопросов является вопрос о допустимости наименования дисков, содержащих аудиофайлы, «аудиокнигами». Где грань между, скажем, дисками, содержащими музыкальные композиции, и дисками, содержащими файлы с фрагментами произведения, часто репрезентируемого под ту или иную мелодию? Мало кто знает о том, что революция форм книги, «преображение» бумаги в CD, текста – в голосовые модуляции, графиче-

ских знаков – в знаки артикулируемые было предугадано еще в XVII веке уроженцем Парижа Эркюлем Сирано де Бержераком. Открыв футляр, герой, путешествовавший на Луну, находит в футляре «нечто необычное». Механизм, представший взору персонажа, удивил своей схожестью с настенными часами. За указанием на сходство с часами не скрывается, по-видимому, намек на большие размеры устройства, имеется в виду скорее конфигурация, общее сходство, остающееся и при миниатюризации того или иного механизма.

Все, что нужно желающему насладиться содержанием книги, – это завести устройство. Жители Империи Луны продумали и функционирование устройства, связанного с прослушиванием какой-либо конкретной части произведения. Бержерак упоминает о главах – это единственная структурная единица произведения, удостоившаяся внимания французского писателя. Тем не менее, переключение возможно и необходимо экономит время. Активировав устройство, человек сможет услышать гамму созвучий, по-видимому, не понятных жителю Земли. Логика дискурса требует сопоставить интеллектуальные способности землян и жителей Луны, граждан утопии и тех, кто не смог обрести гармонии социального бытия. Такое сопоставление неминуемо влечет за собой возвышение утопийцев и признание неполноценности чужаков. Прилетевший на Луну – монополист на информирование жителей Спутника о Земле. Именно ему дано право выступить от лица всех жителей Земли, что путешественник и делает. Юные обитатели Луны эрудированнее, грамотнее, чем седовласые бородачи Земли. Ребенок фактически рождается с книгой; каждый житель государства Луны может носить с собой по тридцать (а то и больше) томов [3, с. 294]. Портативность механического устройства доказывается с очевидностью. Вне сомнения, де Бержерака не следует скоропалительно объявлять человеком, предсказавшим появление аудиоплееров, но преобразование графических знаков в знаки артикулируемые состоялось, в том числе, благодаря идее французского писателя. Утопия де Бержерака – это государство чтецов, людей, для которых книга становится элементом естественного окру-

жения, предзаданности, неотъемлемым условием благого, желательного социального поведения. Персонаж, «глоотающий» книги ушами, подвесивший на уши вместо серег портативные устройства, – олицетворение не только имагинации автора, но и силы прогностического мышления, – прогноз состоялся вне зависимости от того, считал ли это прогнозом сам де Бержерак.

В мире воплощенного коммунизма земляне перманентно детерриториализуются, распространяя идеи о совершенном социальном устройстве. Карта приобретает четко выраженный объем: земляне осваивают космическое пространство, заселяют галактику, расширяют число контактов (наиболее известным из которых является контакт с тормансианами). Из-под пера И. А. Ефремова вышло значительное число произведений, знакомых каждому советскому школьнику. В современном мире система образования обходится без классиков коммунизма, а тем более без писателей, создававших фантастические приключенческие романы. Астронавты, летящие к звездам, читают. Их чтение не ограничивается инструкциями и уставами, скорее наоборот – земляне сохранили пристрастие к высокой литературе. В «Сердце Змеи» Тэй Эрон просит воспроизвести книгу о встрече двух космических кораблей. Астронавт Анг возвращается с миниатюрной «звездочкой» – микрофильмом, передающим содержание рассказа. «Звездочку» установили в «читающую машину» (читатель может не ожидать описания подробностей обозначенных устройств) [8, с. 33].

На корабле землян расположен электронный «мозг» – хранилище микрофильмов. Сфотографированные страницы книг уже никого не удивят: «Столбцы закодированных обозначений электронных фильмов заменили архаические фотокопии книг» [Там же, с. 92]. Человечество в мире Ефремова совершает заветный рывок к универсализации языка. По крайней мере, достигнуто единство в выборе алфавита. Сетка первичных знаков упрощена в сравнении с существовавшими алфавитами. Не существует более языка как ризомы, язык фантастическим образом свернут, что позволило интенсивно «фильмовать» даже старые книги.

Отныне у землян, построивших коммунизм, существует единая Фильмотека, традиционная библиотека – знак архаики. Дискурс И. А. Ефремова – это дискурс, проповедующий визуализацию. Считывать образ, скользить по контурам картины – вот к чему сводится революция в чтении. Эта революция, описанная Ефремовым, велика – в ней сочетаются, как и во всякой революции, и количественные, и качественные показатели. Книги стали доступны, они упорядочены в Тотальном Архиве, носитель книг – устройство несравнимо более долговечное, нежели бумага. Однако речь идет не об оцифровке книг, а о визуализации содержания [Там же]. Линейный алфавит, представляющий собой упрощенную структуру, предложат заменить «электронной записью» [9, с. 198]. Нота лирики звучит тогда, когда некто из персонажей констатирует: «Книга перестанет быть другом, повсюду сопутствующим человеку» [Там же]. В романе Ефремова есть упоминание и о книгах на металлических листах [Там же, с. 319], но это вряд ли можно именовать «революцией формы» – подлинно революционным актом становится прощание с книгой и поворот к визуальной культуре, к скольжению по контурам предмета, тяготение к смыслу, бросающемуся в глаза. XX век все же на свой лад подтвердил правомерность утверждения Аристотеля об «особой» роли зрения: благодаря зрению человек может обнаружить в предметах множество различий [1].

3. Книга в обществах дистопии: борьба со знаками и дискурсами

Существование книг в обществах дистопии не вызывает сомнений. Если находиться на позициях редукционизма, следовало бы начать и закончить этот краткий раздел констатацией фактов неприятия книг, ненависти, что испытывают к книгам в тоталитарных государствах, безразличия, которым книги окружены в потребительских дистопиях и т. д. Гораздо важнее вскрыть глубинные условия такого отношения к книгам, не нагружая повествование множеством примеров.

Заслуживает внимания отрывок из романа И. А. Ефремова, в котором героиня дает краткую, но меткую оценку прошлому – «сплошной», «монолитный» коннотат, напрямую связанный с тормансианской литературой. «Убогие попытки описать красоту»; «похожесть»; «утрата поэзии»; «монотонность» и т. д. и т. п. Эти знаки красноречиво говорят о чувстве превосходства землян, новых цивилизаторов, ретерриториализующихся в космическом пространстве, на все новых и новых космических телах. «Дисперсия» тем не менее происходит без преломления ценностей – остов ценностей, по-видимому, остается таким же жестким, как и ранее, до начала рассеяния в космосе. Литература овеществлена и доступна массовому читателю только посредством *ges* и как *ges*. Тот факт, что литература – это опредмеченная идея, текстуальность, существующая на носителях, способствует неравному распределению «литературных благ». Олигархия, владеющая собственностью на средства производства, овладевает и книгами. Навсегда похоронить богатства (и вместе с ними опасности), потаенные в книгах, не позволив читателю соприкоснуться с кодом культуры, – одна из наиболее перспективных целей олигархического строя, изображенного советским фантастом. Тормансианские власти, по всей видимости, еще не уничтожают книги, но де-факто от осознания опасности, скрытой за многочисленными переплетами до принятия радикальных мер – один шаг. Этот шаг хорошо известен не только научной фантастике (дистопиям, романам-предупреждениям и т. д.), но и вообще коду истории.

Роман-предупреждение Р. Брэдбери, получивший название «451 градус по Фаренгейту», футурологами не без оснований считается пророческим. По меньшей мере, следовало бы признать то, что современный человек живет уже не в условиях иконического поворота, а, согласно выражению Р. В. Пеннер, – иконической повседневности [14, с. 52]. Р. Брэдбери предвидел популяризацию симуляторов (в том числе симуляторов быта и бытовых отношений), сокращение объемов произведений (появление литературных произведений в кратком изложении, а

точнее – кратких пересказов классики). Визуализация, оцениваемая А. И. Ефремовым положительно, Р. Брэдбери, по-видимому, не казалась внушающей оптимизм: что если «Происхождение семьи, частной собственности и государства» преобразится в комикс? Собственно говоря, это уже произошло (та же участь постигла и «Капитал»). По иронии судьбы «451 градус» тоже стал комиксом, едва ли не самым популярным в 2013–2014 годах.

Роман имеет символическое наименование. При температуре приблизительно 451 градус по шкале Фаренгейта (233 – по шкале Цельсия) воспламеняется бумага. Конечно, Брэдбери, вероятно, позабыл о том, что бумага может быть и папиросной, и фотографической. Последняя, например, воспламеняется при температуре около 365 градусов по Цельсию. Собственно говоря, кто же печатает тексты на фотографической бумаге? Книга – продукт для масс, именно таким продуктом она стала в эпоху индустриализации. Скорее можно представить себе производство книги на папиросной бумаге, нежели на фотографической, однако в порядке исключения встречаются и подарочные, коллекционные издания. Перед пожарными вырастают некоторые трудности: и вроде бы бумага горит быстро, а пепел моментально развеивается, но книг чрезвычайно много, литература расплзается, образуя подлинную ризому. Отсечение n -ного числа изломанных отростков корневища не приводит к гибели ризомы, корневище восстает против агрессора, разрастается в любой другой локации (хотя можно ли вообще говорить в данном случае о «локациях»?). Вновь обостряется извечная проблема, связанная с природой власти и властных отношений – сторожа могут воспользоваться своим выгодным положением. Книга без особого труда попадает в дом пожарного, которому давно уже не о чем говорить с супругой, погруженной в телеэкран, поглощенной «Родственниками».

Профессиональный девиз пожарного – «сжигать даже пепел». Пожарные, возглавляемые брандмейстером Битти, желают отправить весь код культуры, Тотальный Архив, в небытие. Тем не менее, именно у Монтега возникают сомнения в адекватности дей-

ствий пожарных. Рубикон, который Монтегу необходимо было перейти – знакомство с книгой, дружба с телом, обреченным на сожжение. Стоит вспомнить об идентичной ситуации из фильма «Эквилибриум»: клерик Тетраграмматона Д. Престон застрелил читающего книгу напарника, но, взяв в руки собаку, перешел рубеж, совершив трансгрессию, – прорыв в невозможное. Защита живого существа, подлежавшего аннигиляции – это и есть явление невозможного в тоталитарном государстве. Персонаж оруэлловского «1984» не смог совершить трансгрессию и прорваться к Джулии, равно как и она не преодолела барьера фобии [13].

Монтег, в прошлом правоверный пожарный, превращается в «тело без органов» (в том смысле, какой вкладывал в это понятие А. Арто), отдает себя руке, подчиняется ей. Рука руководит Монтегом, пожарный «манипулирует», в определенном смысле Монтег весь становится манипуляцией: «Рука Монтега сама собой стиснула книгу. Самозабвенно, бездумно, безрассудно он прижал ее к груди. Подлинное тело без органов, а точнее – «тело без головы»: «Нет, он, Монтег, ничего не сделал. Все сделала его рука. У его руки был свой мозг, своя совесть, любопытство в каждом дрожащем пальце, и эта рука вдруг стала вором. Вот она сунула книгу под мышку, крепко прижала её к потному телу и вынырнула уже пустая...» [4, с. 146].

Мозг уподобляется «вихрю» – такую метафору использует сам Р. Брэдбери [4, с. 148]. И в перманентном «верчении» виновато вовсе не обилие книг, но обилие эрзац-продуктов, суррогатов, вынуждающих разум ускориться (слоганы, пересказы, колонки текста, броские цитаты, литература в кратчайшем пересказе, комикс и т. д.). Все перечисленное и многое другое – массовые феномены индустриального века, иллюстрирующие всевластие производства. В вихре информации бесполезно схватывать что-то и останавливаться на этом: поступающие так люди обречены на непонимание окружающими. Мозг вращается, непрерывно наполняясь и расплескивая.

Тип «потребительской» дистопии известен уже давно. Конечно, наименование «потребительская» не указывает на мно-

жество ходов текста, не позволяет акцентировать внимание на избытии сгустков смысла, но, по крайней мере, указывает на основной способ существования человека в смоделированном социальном целом, на специфику неподлинного экзистирования (если плененный потребителем и слышит «зов бытия», то «подлинным» бытием для потребителя выступает экстатическое состояние, возникающее от прикосновения к вещи). Борьба с опасными вещами, несущими в себе информационные потоки, угрожающими повернуть вспять визуализацию культуры, ополчиться против существующей экономики и политики, можно посредством поиска и уничтожения этих вещей. Но уже Р. Брэдбери показал то, как книга детерриториализуется в пепле и ретерриториализуется в уме пожарного (не говоря уже об «общине-библиотеке»). Книга путешествует. Еще одним способом борьбы с кодом истории (а каждая книга в определенном смысле – история) является программирование человека.

В «Дивном новом мире» О. Хаксли описал простейшую процедуру программирования; стержнем поведения всех и каждого должно стать потребление (в смысле, зависимость от того, что производится и находится в перманентном обороте), а эстетическое мешает интенсификации потребления, в определенном смысле эстетическое посчитали злейшим врагом капитализма.

Возникающий перед читателем Инкубаторий, в котором загадочным методом столь же загадочного Бокановского происходит выращивание зародышей, содержит в себе немало тайн. Завесу приподнимает Директор Инкубатория, поддерживая слоган «общность, одинаковость, стабильность», рассказывая студентам о бокановскихизации. Наряду с методом формирования зародыша, применяются и другие методы, направленные на общее развитие и воспитание. Один из методов заслуживает особого внимания в контексте данного исследования: воздействие на ребенка, ползающего по полу, электрическим зарядом, возникающим и исчезающим, согласно произволу наблюдателя и экспериментатора. Нетрудно вообразить ответную реакцию ребенка, пораженного зарядом. Гораздо важнее то, что дети

ползают среди разбросанных цветов и книг [16, с. 356–358]. Лучшей гарантией неприятия книги в будущем является отторжение, рефлекторная реакция. Сколько бы ни существовало в мире лозунгов, призывающих уничтожить книги, ничего нет эффективнее, нежели отторжение телом инородной клетки: книга «очуждается», вызывает рефлекторные сокращения мышц, провоцирует всплески боли. Эта боль – фантом, но кто осмелится утверждать то, что симулякр не влияет на сознание, не вторгается в мир ценностей?

В одном из поздних произведений – «Государстве» – Сократ намечал пути и определял основные средства воспитания стражей – одной из социальных групп полиса будущего. Если следовать идее постструктуралистов (в частности, Ж. Делеза и Ф. Гваттари [5, с. 10]), то Сократ – концептуальный персонаж платонизма, винтик идеалистической системы, нарратор, передающий идеи Платона. Собственно говоря, не столь важным для нас является вопрос о том, излагал ли Сократ свои личные взгляды и высказывал ли вообще когда-то нечто похожее. Важно то, что одним из средств воспитания молодого поколения (вполне возможно, несущей конструкцией воспитательного процесса) участник диалога считал влияние правящих структур на информационные каналы. Высказанная мысль не была бы столь радикальной (в самом деле, что в ней удивительного?), если бы нарратор не предложил обратить пристальное внимание на эпосы Гомера. «Илиада» и «Одиссея» должны подвергнуться «обработке». Необходимо изъять смысловые линии, текстуальные ходы, влияющие на появление склонности к насилию. Собственно говоря, на формирование «склонности» к насилию могут повлиять как детализованное изображение битвы, так и упоминания о ранениях, содержащиеся в «Илиаде» в изобилии. Сократ не акцентирует внимания на том, что делать с сохранившимися многочисленными копиями рукописей эпических произведений.

Реализация идеи Платона требует времени. Платон возлагал надежду на «мудрецов», но предлагал им осваивать огромное поле. Борьба с книгой следовало более эффективным спосо-

бом, не прибегая к «полумерам». Тело книги – подлинно опасный и преступный феномен. В книге ретерриториализуется все, о чем писали мыслители-постструктуралисты – «система-дерево», многотысячные «плато», книга несет в себе испещренный ходами текст, каждая очередная выпущенная книга, каждый созданный текст увеличивает «совокупный хаос», являясь «п-ответвлениями» rhizome. Если душа, по оценке Ф. Ницше, – это слово для чего-то в теле [12, с. 135], то уничтожение тела – перспективная и единственно верная задача. Существуют, конечно, и более изощренные методы борьбы с книгой, однако не имеет смысла останавливаться на них подробно.

Во всех случаях борьба ведется прямо или опосредованно с кодом истории, с прошлым. Прошлое, уподобляемое карте артефактов, как и географическая карта древности – ойкумена. Но если ойкумена древних расширилась, влияя на последующий рост карты, провоцируя перманентную смену декартографии и рекартографии, то карта артефактов, кажется, подвержена полярному воздействию. Следует сделать оговорку: карта артефактов свертывается не вообще, но в отдельных зонах, локациях. Для человека XXI столетия «старательно свернутыми» оказываются локации Античности, древности Востока (Египет, Хеттская империя, Мидия, Лидия, Паршуа и т. д.).

Борьба с книгами, как уже говорилось, – борьба с самим кодом. Когда все фиксированные, графические знаки будут уничтожены, в ящике Пандоры останется лишь память, неминуемо свертывающая карту все больше и больше. Язык, сокращенный до минимума, язык без прошлого, позволял бы именовать многие вещи без указания на haecceitas. Вместо ядра – оболочка, вместо сущности – поверхность, вместо глубины знания – поверхностность. Таковы перспективы борьбы с книгой и историей. В книге территориализуется историческое, а главное, – человеческое. Книга вовсе не молчаливый Другой. Историческая действительность нередко демонстрирует боязнь человеком книги. Книга абсорбируется и говорит, зачастую она говорит даже голосом того, кто готовится ее сжечь.

Заключение

Таким образом, обращение к текстам утопии и дистопии, анализ конкретных произведений и планомерное внедрение в синтагматические и парадигматические связи знаков, позволяют сосредоточить внимание на основных итоговых положениях:

Во-первых, будущее книги и чтения является неотъемлемым элементом многочисленных дискурсов утопии и дистопии. Модель общественных отношений, созданная тем или иным автором, не в состоянии полностью разорвать связи с кодом истории. Иными словами, как бы утопия не пыталась убежать от мировой карты, какое отдаленное будущее не изображалось бы в дистопии, созданные воображением автора общественные отношения будут иметь зоны сочленения с историей, с нашей действительностью.

Во-вторых, книга – Другой, несущий в себе «заряд» возможных миров. Дискурсы утопии и дистопии принципиально различно реагируют на сохранение книгой власти. Различие в отношениях к книге и коренится в отношении к Другому: в утопии Другой нередко оценивается как то, что позволяет сохранить и укрепить идентичность. В зеркале Другого человек и гражданин утопии видит собственное совершенство. Дистопия борется с Другим, изолируется от него (речь идет не только о возведении стен). Другой – это тот, кто может сигнифицировать свободу, иные формы существования, провоцирующие дезорганизацию жесткой социальной структуры. Кажется, дистопия вообще не нуждается в книге, у книги в тоталитарном (да и потребительском) обществах нет никакого будущего. С телом книги ведется борьба, а читающий человек оказывается преступником, тело книги сжигают, на его уничтожение бросают все силы. Неприязнь к книге вырабатывается и на рефлексивном уровне. В определенном смысле чтение мыслится как вредная привычка, от которой необходимо избавляться в угоду социально ценным формам времяпрепровождения. Книга, однако, может служить интересам правящих структур, а привычка читать направляется в «необходимое» русло: в этом случае

читатель воображает себе минуты ненависти к лицу и книге диссидента, «перевернувшего» знаковые структуры, логику, выступившего против репрессивности дискурсов Ангсоца (Д. Оруэлл, «1984»). Книга Гольдстейна – атрибут общества Ангсоца, без нее невозможна ненависть, а ведь именно ненависть – исторически известная форма сплочения масс.

В-третьих, чтение – проводник к коду истории, а книга – олицетворение этого кода. Утопия, хотя и порывает с историей, но нуждается в знакомстве с ней. В определенном смысле история – иное утопии. Благодаря коду истории стало возможно образование утопии, благодаря аккумуляции ошибок – возникло устойчивое представление об абсурдности бытия и необходимости преодоления кризисов. Книга, кристаллизуя знаковые ряды, позволяет интерпретировать историю, «разморозить» ее, соприкоснуться с прошлым, открывающим себя в артефакте. Дистопия нередко иллюстрирует ненависть к коду прошлого, тяготение к изоляционизму и ограниченности человека.

И, наконец, в-четвертых, в границах тех или иных утопических и дистопических моделей бытие книги невозможно назвать ризоматическим, а практики чтения невозможно назвать хаотическими. И члены общества, описанного Т. Мором, и члены социального целого, описанного Д. Оруэллом, читают избирательно. Код культуры пытаются контролировать и даже произвольно сократить оборот произведений: главное – не дать коду обернуться потоком нерегулируемых интенсивностей. Но граждане утопии, по-видимому, осознают пользу регуляции, а контроль над культурой приобретает адекватные формы. Напротив, среди членов общества дистопии неизменно находятся «преступники» и «рецидивисты» – люди, желающие высвободить культурный код, дать творчеству полную свободу. «Полная свобода» сочленяется с невозможностью всяческих попыток регуляции со стороны каких бы то ни было социальных структур.

Фигура скриптора в современном мире – это фактически дистопия *in graxi*, вторжение антиутопии в действительность, эманация из текста в мир. Стремление к творчеству, провозгла-

шение принципов самостоятельности, некоммерческой ориентированности, интеллектуализации, сегодня воспринимаются в качестве утопии. Не следует сожалеть об этом: быть может, явление современных творцов будет примечательнее потому, что все активнее за свою социальную нишу сражается скриптор.

Литература

1. Аристотель. Метафизика [Текст] // Сочинения в четырех томах. Т. 1 [ред. В. Ф. Асмус] / Аристотель. – М.: «Мысль», 1976 – 550 с. – (АН СССР. Ин-т философии. Филос. наследие).
2. Барт, Р. О чтении [Текст] // Система моды. Статьи по семиотике культуры [пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина] / Р. Барт. – М.: Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
3. Бержерак, С. [Текст] // Утопический роман XVI – XVII веков. Т. 34 [под ред. Е. Осеновой, вступ. ст. Л. Воробьевой] / С. де Бержерак. – М.: Художественная литература, 1971. – 494 с. – (Библиотека всемирной литературы).
4. Брэдбери, Р. 451 градус по Фаренгейту [Текст] // О скитаниях вечных и о Земле: пер. с англ. / сост. и послесл. В. И. Скурлатова; Вступит. слово В. А. Джанибекова; ил. Г. Н. Бойко и И. Н. Шалито / Р. Брэдбери. – М.: Правда, 1987. – 656 с., ил.
5. Делез, Ж., Гваттари, Ф. Что такое философия? [Текст] / пер. с фр. и послесл. С. Зенкина / Ж. Делез. – М.: Академический Проект, 2009. – 261 с. – (Философские технологии).
6. Достоевский, Ф. М. Сон смешного человека [Текст] // Полное собрание сочинений в 30 тт. Т. 25 / Ф. М. Достоевский. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1972. – С. 104–118.
7. Дыдров, А. А. Мир Вавилонской Библиотеки: фантазмы структуры и новизны [Текст] // Система ценностей современного общества: сборник материалов XXXII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова / А. А. Дыдров. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – 247 с. – С. 9–13

-
8. Ефремов, А. И. Сердце Змеи [Текст] // Туманность Андромеды. Фантастические произведения / И. А. Ефремов. – М.: Эксмо, 2007. – 768 с. – (Отцы-основатели: Русское пространство).
 9. Ефремов, А. И. Туманность Андромеды [Текст] // Туманность Андромеды. Фантастические произведения / И. А. Ефремов. – М.: Эксмо, 2007. – 768 с. – (Отцы-основатели: Русское пространство).
 10. Кампанелла, Т. Город Солнца [Текст] // Утопический роман XVI – XVII веков. Т. 34 [под ред. Е. Осеневой, вступ. ст. Л. Воробьевой] / Т. Кампанелла. – М.: Художественная литература, 1971. – 494 с. – (Библиотека всемирной литературы).
 11. Мор, Т. Утопия [Текст] // Утопический роман XVI – XVII веков. Т. 34 [под ред. Е. Осеневой, вступ. ст. Л. Воробьевой] / Т. Мор. – М.: Художественная литература, 1971. – 494 с. – (Библиотека всемирной литературы).
 12. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра: книга для всех и ни для кого [Текст] : пер. с нем. / Ф. Ницше. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – 380 с. – (Философия. Психология)
 13. Оруэлл, Д. 1984 [Текст] // О дивный новый мир / О. Хаксли и др. – М.: АСТ, АСТ Москва, Хранитель, – 1085 с.
 14. Пеннер, Р. В. Иконический поворот и иконическая повседневность: очередной сдвиг в социокультурном пространстве XXI столетия [Текст] / Р. В. Пеннер // Молодежь в науке и культуре XXI века: материалы международного научно-творческого форума. 1–2 ноября 2013 г. / сост. Е. В. Швачко. – Челябинск, 2013. – С. 52–54.
 15. Пирс, Ч. С. Начала прагматизма [Текст] / [пер. с англ., предисл. В. В. Кирющенко, М. В. Колопотина] / Ч. С. Пирс. – СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. – 352 с. (серия «Метафизические исследования. Приложение к альманаху»)
 16. Хаксли, О. О дивный новый мир [Текст] // О дивный новый мир / О. Хаксли и др. – М.: АСТ, АСТ Москва, Хранитель, – 1085 с.

Читательская аудитория XXI века: параметры стратификации (опыт регионального исследования)

Введение

Расслоение общества по критериям активности читательской деятельности присуще всем историческим этапам его развития. Но в начале XXI века, когда меняются не просто количественные параметры чтения, но и сам тип читательской деятельности – идет переход к «электронному» чтению – актуальным становится изучение процессов стратификации читающей аудитории не только по традиционным социально-экономическим критериям, но и по показателям, связанным с культурным и информационным потенциалом личности, ее отношением к информации и способам ее получения.

Если отечественные исследователи 1970–1980-х гг. (В. Д. Стельмах, Н. Е. Добрынина, А. И. Рейтблат и др.) констатировали рост читательской активности [1, с. 15–16], стремление значительной части населения приобщиться к символическим культурным ценностям интеллигенции через чтение как способ компенсации собственного невысокого социального статуса, недостаточного уровня формального образования [2, с. 108–110], то сегодня все чаще звучит тревога по поводу снижения интереса к чтению, особенно у молодежи, его вытеснения новой мультимедийной культурой. Традиционные информационные центры, в частности библиотеки, утрачивают свой социальный престиж среди населения как центры знаний и просвещения. Новая интеллигенция все больше трансформируется в замкнутый класс «интеллектуалов», который не стремится влиять на широкие массы, передавать им свои литературные вкусы, тем самым в отличие от старой интеллигенции – утрачивает просветительские традиции.

Реализованный нами при поддержке РГНФ в 2012 г. научный проект «Информационно-культурная стратификация населения Тамбовской области», был направлен на изучение региональных аспектов расслоения общества по критериям доступа к информационным ресурсам (как традиционным, так и электронным) и качества использования этих ресурсов, выраженного в уровне информационной, читательской культуры. Были проведены анкетные опросы среди пользователей библиотек г. Тамбова (объем выборки 388 человек старше 16 лет) и среди населения районов области (объем выборки 384 человека).

1. Отношение к «традиционному» и «электронному» чтению

Использованный нами стратификационный подход позволил выделить среди населения региона основные страты по показателям информационной, читательской активности в сочетании с традиционными параметрами социальной стратификации (уровень доходов, образования, престиж профессии, обладание властью). На основе эмпирических исследований в региональном социокультурном пространстве выделено несколько слоев по указанным выше информационно-культурным критериям:

- «интернет-коммуникаторы», приверженцы преимущественно видео- и аудиоэлектронных ресурсов и общения в социальных сетях,
- «интернет-читатели» – приверженцы электронных текстовых информационных ресурсов,
- «культурно-технологические традиционалисты», предпочитающие печатные источники информации и активную читательскую деятельность;
- «культурно-информационные изоляционисты», весьма ограниченно использующие как традиционные, так и электронные информационные ресурсы.

Особое внимание уделялось изучению специфики читательского поведения этих слоев. Среди исследовательских задач отметим:

-
- описание наиболее распространенных моделей читательского поведения в условиях мультимедийной, электронной культуры,
 - сравнение отношения респондентов к традиционному и электронному чтению,
 - анализ системы мотивации использования традиционных печатных и электронных источников информации и наиболее значимых для читателей особенностей традиционного и электронного чтения,
 - выявление представлений о будущем читательской культуры.

Наличие взаимосвязи между социальной и читательской стратификацией отметило более половины респондентов (примерно 61%). Они считают, что круг чтения как показатель культурных различий отличается в разных социальных слоях. Только 1/5 часть опрошенных уверена в том, что круг чтения не зависит от социального положения. Рейтинг наиболее существенных факторов, влияющих на различия в читательских предпочтениях, по мнению участников исследования, выглядит следующим образом:

- 1 – общее интеллектуальное развитие,
- 2 – уровень образования,
- 3 – образ жизни,
- 4 – сфера профессиональной деятельности.

Материальное положение респонденты считают малозначимым фактор влияния, его указали лишь около 8%. По мнению примерно 1/3 респондентов, отношение к чтению формируется личностью индивидуально, без внешнего влияния. Среди референтных групп, влияющих на этот процесс, указали писателей – 23,9%, деятелей культуры – 15,1%, активных читателей – 14%, журналистов – 12%, издателей – 9,1%, литературных критиков – 5,7%, лидеров чтения – 4,3%, политиков – 4%.

Начитанность сегодня утрачивает статус бесспорно важного критерия уровня интеллектуального и духовного развития человека. В совокупности 47% опрошенных либо затруднились высказать мнение по этому поводу, либо не поддержали тезис об ее значимости.

Социальный портрет пользователей библиотек, который мы сформировали по результатам опросов, характеризуется следующими параметрами. Среди читателей библиотек преобладают женщины (76,6%). Мужчины составляют примерно – часть читателей (23,4%). В возрастном составе читателей библиотек пропорционально представлены все возрастные категории, с преобладанием в 5–7% молодежных (до 30 лет – 42,6%, от 30 до 50 лет – 28,2%, старше 50 лет – 29,2%). Расслоение по образовательному цензу выглядит следующим образом: подавляющее большинство с высшим или неоконченным высшим образованием (61,6%), со средним профессиональным – 16,8%, со средним и неоконченным средним – 18%. По семейному статусу распределение равномерное, примерно по 50%. Таким образом, наличие или отсутствие семьи не сказывается на активности посещения библиотеки.

По роду занятий основная масса относится к служащим (31,5%), учащимся и студентам (25%), пенсионерам (16,5%). Рабочих оказалось 7,5%, предпринимателей – 2,8%, госслужащих – 2,1%. Таким образом, нельзя сказать, что в библиотеку ходят только школьники и студенты, значительна и доля работающих. Предприниматели и чиновники (госслужащие) менее всего представлены в социальной структуре пользователей библиотек. Доля лиц, не занятых трудовой деятельностью, составляет примерно 1/5 от числа опрошенных (домохозяйки, безработные, пенсионеры). При этом большинство работающих занято в бюджетной сфере, в государственных или муниципальных организациях и предприятиях (60%).

По отраслям народного хозяйства читатели-респонденты – это представители таких отраслей, как: культура, искусство (27,3%),

система образования (18,2%), торговля (13,6%), промышленность, строительство (11,7%), транспорт, связь (5,7%), здравоохранение (5,7%), финансы, управление (5,3%), армия, правоохранительные органы (5,3%). Таким образом, мы видим достаточно яркую выраженность влияния профессионального статуса на активность обращения в библиотеки как информационных центры. Наиболее значимую долю пользователей библиотек составляют представители культуры, искусства и системы образования. Меньше всего среди пользователей библиотек финансистов, управленцев и представителей силовых структур.

С какой целью респонденты чаще всего обращаются к чтению в той или иной форме? Основными целями чтения в порядке убывания популярности были названы: гедонистическая (получить удовольствие), познавательная (узнать новое), деловая – профессиональная (для работы, учебы), релаксация (для отдыха). Обратим внимание, что на первое место при формулировке целей чтения выходят уже не познавательные или деловые цели, а гедонистические, т. е. чтение понемногу утрачивает позиции «делового» инструмента, что было характерно для конца XX века.

Смысл читательской деятельности респонденты видят в том, что чтение:

- заставляет думать, рассуждать – 43,1%;
- открывает новое – 40,0%;
- служит источником информации – 39,2%;
- помогает развлечься – 16,1%;
- развивает фантазию, мышление – 12,7%;
- помогает разобраться в своей душе – 7,0%;
- помогает общаться с другими людьми – 5,5%;
- помогает почувствовать себя интеллигентным человеком – 4,7%;

-
- помогает почувствовать себя интеллектуалом – 4,2%;
 - помогает быть самим собой – 3,9%.

По мнению половины респондентов, большинство молодежи сегодня читает лишь по необходимости, вынужденно. В совокупности уже около 1/3 респондентов отмечают, что для молодежи характерно негативное отношение к чтению, в частности: «молодежь считает чтение устаревшим занятием» – 27,1%; «молодые считают, что чтение пустая трата времени» – 5,1%; «молодежь иронизирует, “прикалывается” над теми, кто читает» – 2,4%. То, что чтение модно среди молодежи, предположили 5,1%; то, что молодежь считает чтение престижным – 3,5%; то, что читают, чтобы выглядеть эпатажно, шокировать окружающих предположили – 0,8%. В целом, лишь около 10% предполагают, что чтение стоит в ряду престижных, модных занятий у молодежи, включая чтение электронных книг. Причем большинство из этих десяти процентов – представители самой молодежи – люди в возрасте до 30 лет. Впрочем, и о том, что они читают вынужденно и считают чтение устаревшим, упомянули также преимущественно сами молодые респонденты.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что потребуются очень серьезные усилия, чтобы изменить установку на чтение в молодежной среде, но определенный потенциал и перспективы этой деятельности имеются, если умело опираться на ростки отношения к чтению как моде, имеющиеся в молодежной группе, и развивать их в глубокий устойчивый интерес к чтению.

Существенным критерием расслоения читающей аудитории становится отношение к новым носителям информации, компьютерным информационным технологиям и владение навыками использования новой электронной техники.

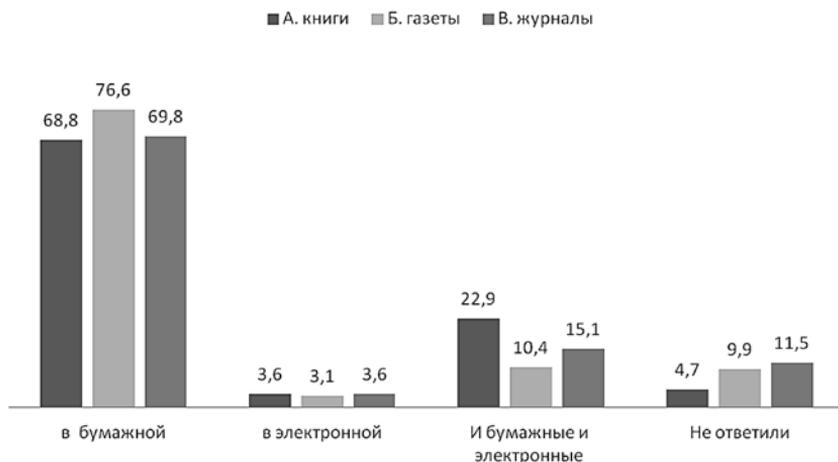
Как же складываются отношения с новыми носителями информации, с электронными и традиционными вариантами книг у наших респондентов? Абсолютное большинство опрошенных горожан и сельчан уже имеет дома, в семье компьютер

– 84%. Причем среди горожан, имеющих в семье компьютер, сами им пользуются – 82,4%, среди сельских жителей – 77,6%. Свое владение навыками работы на компьютере респонденты охарактеризовали так: среди горожан 70% отнесли себя к опытным пользователям, 8% категорично заявили, что им это не нужно и 18% не умеют работать на компьютере, но хотели бы научиться. Среди сельских респондентов опытными пользователями себя сочли 36,5%, владеют основами работы на компьютере 39,6%, хотели бы научиться 8,3%, считают, что им это не нужно – 14,6%.

Специальные технические устройства (букридеры, iPad) не так распространены. Они есть в семьях примерно у 13% респондентов. Интересно отметить, что планируют приобрести подобное устройство в ближайшее время около 11% горожан и 9% сельчан, а еще 3–5% ждут появления нового поколения техники, считая букридеры уже устаревшими.

Активность использования нашими респондентами технических устройств для чтения и в городе, и в сельской местности одинакова и выглядит следующим образом: не используют в читательской деятельности технических устройств 42%, читают тексты с экранов компьютеров примерно 43%, с мобильного телефона – 6,2% горожан и 14,6% сельчан. Аудиокниги слушают 2,8% городских и 6,3% сельских жителей, iPad используют 2%, букридеры – 1,8% в городе и 4,2% в районах. Таким образом, чуть больше половины респондентов разных возрастов уже активно осваивают различные электронные носители текстов.

Пока что еще большинство респондентов (около 70%) предпочитает книги, газеты, журналы в печатной форме. Только в электронной читают около 4%. И еще 10–20% используют обе формы изданий. Причем меньше всего респонденты ориентированы на электронную форму газет. Три четверти воспринимают их только в бумажном варианте (см. рис.).



В какой форме Вы читаете?

Интернетом пользуются 78% респондентов. При этом основными целями использования «всемирной паутины» для горожан являются (в порядке убывания) электронная почта, общение в социальных сетях, общение по скайпу, скачивание и просмотр фильмов, музыки, скачивание готовых рефератов, курсовых работ, чтение и скачивание электронных книг, журналов, а также компьютерные игры.

Для сельских жителей ранжирование целей несколько иное: общение в социальных сетях (с большим отрывом от остальных вариантов), электронная почта, скачивание фильмов и музыки, чтение и скачивание электронных книг, общение по скайпу, скачивание готовых рефератов, курсовых работ и компьютерные игры.

Влияние новых информационных технологий на активность традиционной читательской деятельности выразилось, по мнению опрошенных, в том, что читать стали значительно меньше, чем раньше (58% горожан и 55% сельчан). Убеждены, что читать стали больше 14,7% горожан и 21,3% сельчан. «Читают так же, как и раньше» – так думают 21,4% сельчан и 27,3% горожан.

Среди самих респондентов примерно 11% практически не читает книги и газеты, 15,5% не читает журналы. У остальной части активность обращения к книгам довольно высока, около половины опрошенных берут в руки книгу несколько раз в неделю. Активность чтения журналов и газет связана во многом с периодичностью их выхода (ежемесячно, еженедельно) (см. табл. 1).

Таблица 1

Как часто Вы читаете?

	% от общего числа респондентов				
	каждый день	2–3 раза в неделю	1 раз в неделю	1–3 раза в месяц	почти никогда
А. Книги	29,8	22,5	12,4	24,7	10,7
Б. Газеты	19,7	20,8	38,8	9,6	11,2
В. Журналы	8,6	19,5	21,3	35,1	15,5

Конкурирующим источником текущей информации для газет и журналов выступает Интернет. К нему наши респонденты обращаются чуть чаще, чем к книгам: практически каждый день – 56,3%, несколько раз в неделю – 12%, примерно 1 раз в неделю – 4%, вообще не пользуются – 19,2%.

По-разному выстраиваются приоритеты читающей аудитории в зависимости от содержания информации. Так, однозначно бумажными видят респонденты художественные книги (85%). Научную, учебную и деловую информацию с перевесом около 10% также пока предпочитают в традиционном бумажном варианте, а вот справочную информацию с тем же перевесом предпочитают в электронном варианте как более оперативном и возможно более удобном для поиска (см. табл. 2).

Таблица 2

В какой форме Вы предпочитаете получать и читать различные виды информации?

	% от общего числа респондентов		
	в традиционной бумажной	в электронной	не ответили
А. Художественная литература	84,9	6,3	8,9
Б. Научная информация	47,9	34,9	17,2
В. Справочная информация	39,1	47,9	13
Г. Учебная информация	48,4	31,8	19,8
Д. Деловая информация	44,3	37	18,8

В Интернете чаще всего читают учебную (25,4%), специальную литературу (24,9%) или информационно-новостные порталы (19,9%).

Полученные нами данные свидетельствуют, что интерес к формированию домашних библиотек у населения угасает. Среди наших респондентов 46,4% предпочитают иметь собственные книги дома, 41,1% предпочитает брать их во временное пользование, 5,2% – покупать, читать и отдавать, причем 3,1% отдают те издания, которые уже не нужны, не понравились. Таким образом, если раньше большинство предпочитало формировать домашнюю библиотеку, то сегодня все более выраженной становится тенденция не накопления, а временного пользования традиционной книгой; примерно равное количество (по 47–49%) предпочитает иметь дома книги и брать их на время.

Любопытную картину дало сравнение данных о количестве полученных по различным каналам книг за последние 6 меся-

цев и их фактическом чтении. Выяснилось, что приобретается или берется в библиотеке, у знакомых книг больше, чем прочитывается. Иными словами, наблюдается эффект «отложенного интереса»; книги берутся впрок, с расчетом, что они будут прочитаны когда-нибудь позже. Картина потребления электронных книг несколько иная, здесь получение книг в целом примерно равнозначно их прочтению. Следовательно, электронные книги используются для актуального чтения.

К основной причине растущей популярности интернет-ресурсов респонденты отнесли удобство и быстроту поиска информации – 76,2%. Затем идут по сути те же факторы комфортности получения информации – «не надо выходить из дома» (12,7%), и «скорость получения информации» (12,2%). При этом 62% использует только бесплатные электронные тексты, готовы платить за информацию в Интернете только 4,1%. Таким образом, фактор бесплатности весьма значим для потребителей электронных ресурсов. Платить за электронную информацию абсолютное большинство из них не готово.

Хотя популярность Интернета и электронных носителей возрастает, респонденты исследования твердо убеждены, что бумажная книга сохраняет свою значимость, и электронная не сможет ее полностью заменить (73,5%). По прогнозам 44,4% респондентов, в будущем Интернет, телевидение и книги будут сосуществовать. Иными словами, при всей нынешней остроте конкуренции каждое из этих средств займет свою нишу и сохранится. То, что Интернет полностью вытеснит книги и вся информация будет только в электронной форме, предположили 35,4%. По мнению четверти опрошенных, все в будущем станут читать меньше.

2. Стратификационный профиль читательской аудитории

На основе проведенного кластерного анализа полученных данных, мы выделили четыре группы, различающиеся по параметрам информационной и читательской культуры в сочетании с социальными характеристиками.

Так, большинство представителей первого кластера является любителями чтения или читает в свободное время. Эта группа однозначно и категорично считает, что современному человеку обязательно надо много читать и преимущественно деловую литературу. Иными словами, доминирует деловое прагматичное отношение к чтению. Книги для чтения они берут только в библиотеке или скачивают из Интернета. Все владеют навыками работы на компьютере, причем примерно половина относит себя к опытным пользователям, а вторая половина считает, что владеет только основами компьютерных навыков. Интернет в этой группе больше, чем во всех других, используется для чтения и скачивания книг и переписки по электронной почте. Только в этом кластере есть те, кто не только пользуется Интернет-ресурсами, но и сам создает их – выкладывает свои фото, видео, ведет свой сайт (или сайт своей организации).

Эта группа отличается самым критичным отношением к источникам информации. Большая часть считает, что любая информация требует проверки, критической оценки и доверяет преимущественно печатным книгам. По возрасту это в основном категория 20–30-летних людей с высшим или незаконченным высшим образованием. По роду занятий это студенты, преподаватели, служащие или госслужащие, то есть занятые в государственном секторе экономики. По сфере деятельности это представители системы образования, культуры и искусства, здравоохранения и небольшую часть составляют представители промышленности, строительства (скорее всего – инженерный корпус). Это слой, который ранее считался интеллигенцией. По материальному положению 2/3 из них отнесли себя к людям со средним достатком и 1/3 – с высоким.

Второй кластер отличается своими характеристиками. Принципиальное отношение к чтению в этой группе характеризуется двумя позициями: «читаю по необходимости» и «люблю читать» (первая позиция имеет небольшой перевес). Причем только в этой группе встречается пренебрежительное отношение к чтению как пустой трате времени. В то же время

эта группа, как и первая, считает, что современному человеку надо много читать (около 75% группы), при этом особо выделяется деловая литература. И все же в этой группе бытует мнение, что сегодня в чтении нет необходимости.

Книги респонденты в основном берут у друзей и знакомых; только эта группа покупает книги в магазинах или заказывает в интернет-магазинах и часть ее представителей читает онлайн в Интернете. Таким образом, здесь имеется желание или приобрести в собственность, или воспользоваться случайным сиюминутным межличностным каналом получения книг, причем без определенных сроков и обязательств возврата. По уровню освоения компьютера большая часть владеет только основами работы (около 40%), чуть меньше опытных пользователей (примерно 35%). 10% хотели бы научиться, и 15% считают, что им это не нужно. Из этого следует, что группа весьма разбросана по параметрам владения компьютером. Интернет в этом кластере, больше чем в других, используется несколько раз в месяц или раз в неделю преимущественно для общения по скайпу и электронной почте.

По уровню критической оценки информации представители этого кластера больше всего испытывают доверия к печатной периодике или связывают достоверность с личностным доверием к автору («зависит от автора или сайта, где размещена»). По социальным параметрам это в основном категория в возрасте от 21 до 40 лет; в ней в равной степени присутствуют люди со средним, средним специальным и высшим образованием. Это студенты, служащие, рабочие (по 25%), занятые примерно поровну на государственных или частных предприятиях, относящихся к сфере торговли, сельского хозяйства, транспорта или связи. По материальному положению примерно половина считает себя среднеобеспеченными, 1/3 – высокого уровня достатка и около 13% относит себя к малообеспеченным.

Третий кластер читает по необходимости или когда есть свободное время. Они не имеют мнения по поводу того, надо ли современному человеку много читать, скорее всего, даже никогда не задумывались об этом, так как чтение не является частью их жизни. Источником книг для чтения для них служит только библиотека. В

этой группе в равной степени представлены все категории пользователей компьютером: от опытных пользователей до тех, кто отрицает необходимость обучения этим навыкам. Интернет в этой группе больше других используют для общения в социальных сетях и компьютерных игр. Те в этом кластере, кто пользуется Интернетом, обращаются к нему ежедневно или несколько раз в неделю.

По поводу критического отношения к информации это самая аморфная группа с несформированным мнением, равно разбросанным по всем вариантам, но более склонная считать достоверной всю информацию: и в Интернете, и в печатных источниках.

По возрасту это в основном категория до 20 лет с неоконченным средним или средним образованием (90%), что и объясняет неопределенность мнений. Это молодые люди с еще не устоявшейся жизненной позицией, они в стадии формирования своих взглядов, оценок, поведения, и, как показывает опрос, их мнение еще подвержено изменению, влиянию. Те из них, кто уже окончил школу, работают на предприятиях или занимаются индивидуальной трудовой деятельностью. По роду занятий это учащиеся, служащие, рабочие, домохозяйки или безработные. Причем те, кто работает, отнесли себя к сфере культуры и искусства, сельскому хозяйству и управленческо-финансовой сфере. По материальному положению по 50% отнесли себя к обеспеченным или людям со средним достатком.

Четвертый кластер читает в свободное время или «когда нужно». Только в этой группе важен мотив чтения из-за престижа – «чтобы не быть хуже других». Эта группа считает, что современному человеку обязательно надо читать, но в отличие от других групп выделяет художественную литературу. Книги они берут у друзей и знакомых (64%) или скачивают в Интернете (36%). Другими источниками получения книг не пользуются. По уровню владения компьютером две трети освоили основы работы на компьютере и около 20% считают, что им это не нужно. Интернет они используют больше других для скачивания музыки и фильмов, готовых рефератов или других подобных работ, для покупки товаров в интернет-магазинах.

По критичности отношения к информации в этой группе больше всего доверяют печатным книгам. И в меньшей степени, но в равных пропорциях (по 27%), присутствует два мнения: личностное доверие к автору и критическая оценка любой информации. 9% группы не доверяют никакой информации вообще. По социальным параметрам это в равных пропорциях возрастные категории 16–20 лет, 31–40 и старше 60 лет. Следовательно, можно предположить, что это три поколения одних семей – дети, родители, бабушки и дедушки, то есть семейный кластер.

По образованию большая часть имеет среднее специальное образование, около 35% высшее или неоконченное высшее. По роду занятий это студенты, предприниматели, рабочие, пенсионеры. Они занимаются индивидуальной трудовой деятельностью (43%) или работают на госпредприятиях (43%). По отраслевой принадлежности это представители сферы торговли – 43%, сельского хозяйства, транспорта, образования и культуры – по 14%. Свое материальное положение 70% оценивает как среднее, 20% как низкое. В этом кластере больше всего людей с низким уровнем достатка.

Анализ взаимосвязей уровня дохода и социально-культурных параметров показал, что больше всего покупают книги и занимаются формированием домашних библиотек люди со средним достатком. Респонденты с низким достатком больше, чем другие, читают книги в Интернете.

В группе высокообеспеченных категорий доминирует следующее отношение к чтению: «по необходимости (когда нужно)» и в равной степени – «люблю читать» и «читаю, когда есть свободное время». У людей со средним достатком рейтинг отношения иной: «люблю читать», «читаю по необходимости», «читаю, когда есть свободное время». Только в этой группе есть те, кто признался в том, что не любит читать и считает чтение пустой тратой времени. Среди малообеспеченных на первом месте позиция – «читаю, когда есть свободное время» (40% от группы), далее – «люблю читать» (27%), и только потом чтение по необходимости. Это единственная группа, где чтение расценивается как фактор престижности – «читаю, чтобы не быть хуже других».

Обеспеченные к популярным вариантам чтения в равной степени относят чтение и бумажных (46%), и электронных книг (с компьютера и букридера) (46%); также они единственные, кто отметил аудиокниги. Среднеобеспеченные больше тяготеют к бумажным книгам, затем выделяют чтение с экрана компьютера и с мобильного телефона. Эта группа в большей степени, чем другие, считает, что чтение сейчас вообще не популярно. Но они больше других уверены в том, что современному человеку надо много читать (74%).

Отметим, что чтение с экрана мобильного телефона обеспеченные не выделили как популярное. Такие представления в равной степени присущи только средне- и малообеспеченным. В то же время обеспеченные единственные отметили чтение редких букинистических, антикварных изданий.

Малообеспеченные больше относятся к «традиционалистам» – безоговорочно выделяют чтение бумажных книг и более других уверены, что современному человеку важно читать художественную литературу. В этой же группе больше, чем в других, и тех, кто считает, что современному человеку не стоит тратить время на чтение (14% группы).

Интернет как способ общения в социальных сетях в равной степени используют обеспеченные и малообеспеченные (по 66% от каждой группы), а вот респонденты со средним уровнем достатка больше других используют электронную почту. По скайпу больше всего общаются малообеспеченные, а скачивают электронные книги и журналы в основном обеспеченные. Компьютерными играми и скачиванием фильмов и музыки увлечены преимущественно представители среднего уровня достатка. Свои фото, видеоролики выкладывают в Интернет преимущественно обеспеченные люди.

Интернетом обеспеченные чаще всего пользуются со своих домашних компьютеров или мобильного телефона, а часть – и с рабочих компьютеров. Малообеспеченные больше, чем другие, используют возможности выхода в Интернет на работе и дома у друзей.

Относительно наличия дома книг две более обеспеченных группы демонстрируют одинаковую модель поведения. Они

предпочитают примерно в равной степени или иметь книги дома, или брать во временное пользование (по 43–48%), около 6% в каждой из групп предпочитают покупать, читать и отдавать и 3,5% – отдавать те, которые не понравились, не нужны. Группа малообеспеченных отличается по поведению – примерно 2/3 предпочитают иметь книги в собственности, дома и чуть более 1/3 брать во временное пользование. Просто отдавать книги знакомым или в библиотеку для них не характерно.

Авторитетами при выборе книг обеспеченные чаще других называют советы преподавателей, книжные выставки в библиотеках, литературные передачи и мнение литературных критиков. Для среднеобеспеченных в большей степени, чем для других важны советы братьев и сестер, родственников, советы библиотекарей. В группе малообеспеченных больше чем, в других прислушиваются к советам друзей и родителей, информации в газетах и журналах, рейтингам продаж, форумам и блогам в Интернете. Больше в этой группе и тех, кто самостоятелен и без внешних советов выбирает книги.

Для обеспеченных вне всякого сомнения знание книг и авторов является важным признаком интеллектуального и духовного развития (58%), а вот респонденты со средним достатком больше, чем другие высказали отрицательное мнение по этому поводу (37,4% от группы). Малообеспеченные более других затруднились определить свою позицию по этому поводу (35,7%).

На различия в читательских предпочтениях и отношении к чтению в разных слоях, по мнению обеспеченных, больше влияют образ жизни, сфера профессиональной деятельности, мнение авторитетных в этом слое лиц, литературные критики и издатели. В группе людей со средним достатком больше выделяют общее интеллектуальное развитие человека, уровень образования, политиков как авторитетных лиц или считают, что вообще никто не влияет. Малообеспеченные как наиболее существенный фактор выделяют уровень образования и материальное положение, а также влияние писателей, журналистов, деятелей культуры, активных читателей.

Анализ информационно-культурных параметров в зависимости от уровня образования показал, что явные различия наблюдаются в пользовании книжными магазинами – ими пользуются люди с высшим образованием – более 70% группы. Относительно наличия домашней библиотеки и чтения книг в Интернете различий в зависимости от образования нет.

Любителей чтения больше среди лиц с высшим и неоконченным высшим образованием, а тех, кто читает вынужденно, – со средним и неоконченным средним. Они же не любят читать и считают чтение пустой тратой времени, а чтение называют сегодня непопулярным занятием. Читают, чтобы не быть хуже других, только лица со средним профессиональным образованием.

Цели использования Интернет также частично коррелируют с образованием. Так, электронной почтой больше всего пользуются люди с высшим и неоконченным высшим образованием, а в социальных сетях 90% лиц с неоконченным средним образованием. В компьютерные игры играют респонденты с неоконченным средним и средним специальным образованием. Свои тексты, фото- и видеоматериалы выкладывают в основном люди с высшим образованием. Чтение электронных книг менее всего присуще людям со средним специальным образованием. То, что на различия в читательских предпочтениях влияет уровень образования, указали в основном респонденты, имеющие высшее образование. Образ жизни как фактор влияния больше выделяют люди со средним профессиональным образованием. Среди лиц, оказывающих влияние, респонденты с неоконченным средним образованием выделили журналистов и активных читателей; со средним образованием – деятелей культуры и то, что никто не влияет; издателей выделили лица со средним специальным образованием.

Выяснилось, что респонденты, занимающиеся индивидуальной трудовой деятельностью, меньше остальных групп пользуются книжными магазинами, общаются в социальных сетях и посредством электронной почты.

По сфере деятельности меньше всех пользуются книжными магазинами представители правоохранительных органов, армии, транспорта и связи. Книг в интернете больше других читают и скачивают представители финансово-управленческой сферы, но они меньше остальных общаются в социальных сетях и совсем не используют скайп. Среди них в два раза реже, чем в других профессиональных группах (25%), высказывается мнение, что знание книг и авторов – показатель уровня интеллектуального и духовного развития.

Заключение

Подводя итоги, отметим, что структура населения области по результатам нашего исследования представляет собой сложную композицию взаимосвязанных и частично пересекающихся уровней, выделенных по показателям информационной и читательской активности в сочетании с параметрами социальной стратификации (уровень образования, доходов).

Как показало исследование, однозначные прямые корреляции между показателями социальной и информационно-культурной стратификации отсутствуют. Наблюдается, напротив, обратная зависимость – люди с низким уровнем доходов больше стремятся приобщиться к читательской культуре, являются более активными читателями и потребителями информационных ресурсов, чем наиболее обеспеченные слои. В этих условиях необходимы государственная поддержка и развитие социально доступных информационных центров для сохранения стартовых возможностей и обеспечения доступа этих слоев к информационным ресурсам в традиционной и электронной форме.

Доминирующие каналы трансляции образцов читательской и информационной культуры между различными слоями меняются в зависимости от социального статуса группы по уровню материальной обеспеченности и образованию. Так, для наиболее обеспеченных лиц наиболее авторитетно воздействие через профессионалов: преподавателей, литературных критиков и автори-

тетных в этом слое лиц, выставочную деятельность библиотек. Для среднеобеспеченных слоев и людей со средним специальным образованием приоритетными каналами воздействия выступают общение с библиотекарями, влияние родственников, мнение издателей и издательская реклама. Для малообеспеченных наиболее авторитетно мнение друзей и родителей, информация в СМИ и Интернете, но необходимо помнить, что это группа, которая более других пытается быть независимой при выборе книг и, следовательно, не будет терпеть прямой назидательности.

Меняются также установки и информационное поведение слоя интеллигенции. Она трансформируется в интеллектуалов «западного типа», и рассматривает читательскую деятельность преимущественно не в культурном плане, а как деловой инструмент.

Литература

1. Добрынина, Н. Е. Состояние чтения в 70–80-е гг. Статистико-социологический обзор / Н. Е. Добрынина, А. И. Рейтблат // Книга и чтение в зеркале социологии : сб. ст. / сост. В. Д. Стельмах, Н. К. Лобачев. – М., 1990. – С. 14–25.
2. Орлова, В. С. Культурные нормы рабочих и их связь с социальной позицией // Книга и чтение в зеркале социологии : сб. ст. / сост. В. Д. Стельмах, Н. К. Лобачев. – М., 1990. – С. 105–110.

Тенденции и содержание чтения подростков: возможности коррекции¹

Введение

Первое десятилетие и начало второго десятилетия XXI века можно охарактеризовать как период значительного изменения состояния чтения подрастающего поколения. Исследования, проведенные специалистами Российской государственной детской библиотеки, позволяют обозначить проблемы и тенденции в чтении детей и подростков, обозначить проблемы, связанные с кругом чтения этой категории читателей [3; 5; 8].

Как известно, состояние чтения в крупных городах можно во многом рассматривать как опережающий вариант в сравнении с ситуацией в небольших городах. В условиях быстро идущей информационной революции новые технологии вначале распространяются в мегаполисах и крупных городах, а затем – в средних и небольших. Именно таким образом сегодня происходит вхождение в жизнь детей и подростков компьютеров и интернета. Сегодня общие изменения в структуре медиапотребления и «литературного» чтения (т. е. чтения книг) происходят в контексте «наступления» на чтение новых информационно-коммуникационных технологий, использования все новых средств и устройств, в том числе и для чтения (компьютеров, планшетов, ридеров и др.). В условиях информационной революции эти изменения продолжаются. Так, в последние годы наряду с интернетом, картину чтения взрослых россиян стали значительно изменять новые устройства для чтения книг в электронном формате [6; 7].

В статье характеризуется в основном чтение московских подростков, черты которого, по нашему мнению, в той или иной сте-

¹ Подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 13-16-77021.

пени проявятся в чтении подростков других крупных городов страны в ближайшем будущем. Вместе с тем отметим, что столичная картина чтения все же несколько отличается от картины чтения в других городах (кроме Санкт-Петербурга); Москва имеет более развитый книжный рынок, и уровень жизни людей в целом здесь выше, чем во многих других крупных городах страны. Это позволяет многим семьям покупать книги, причем подростки часто делают это самостоятельно и значительно реже пользуются библиотеками различных типов. Они также лучше оснащены технически (имеют гораздо больше возможностей использовать компьютеры, Интернет и иные гаджеты).

Нами рассматриваются отличительные черты в чтении подрастающего поколения, изменения в круге чтения, произошедшие по сравнению с предыдущим столетием, проблема экспертирования литературы для детей и подростков, а также некоторые пути решения проблем, порожденных утратой некоторых культурных традиций в условиях смены ценностей и развития электронных коммуникаций.

1. Чтение современных подростков: новые тенденции и утрата литературной традиции

В России долгое время существовала традиция передачи литературной культуры от поколения к поколению. Книги так называемой «золотой полки» были отнесены к литературной классике, часть произведений этих писателей читали в семьях еще в первой половине XX века. Многие из этих книг воспитывали литературный вкус, способствовали социализации нескольких поколений. Благодаря образованным родителям произведения любимых авторов иногда читали дома вслух, и долгое время такое чтение было частью литературной традиции. Особенно популярными в кругу семейного чтения были следующие иностранные авторы: Г.-Х. Андерсен, Б. Гарт, Гомер, бр. Гримм, В. Гюго, Дж.-К. Джером, Ч. Диккенс, Дж. Кервуд, Р. Киплинг, Дж. Ф. Купер, Г. Мало, П. Мериме, М. Митчелл, О. Генри, Э. По, Р. Распэ, Ч. Робертс, Э. Ростан, Р. Сабатини, Ж. Санд, Дж. Свифт, Э. Сетон-Томпсон, Ж. Сименон, Р.-Л. Стивенсон, М.-С. Сервантес, Г.

Уэллс, Г.-Р. Хаггард, Г. Честертон, У. Шекспир, и отечественные авторы – С. Аксаков, А. Пушкин, М. Лермонтов, Н. Гоголь, Ф. Достоевский, Л. Толстой, А. К. Толстой, А. Чехов (позже к этому перечню примкнул М. Булгаков). Книги «золотой полки» отечественных и зарубежных писателей рекомендовали для чтения также детские и юношеские библиотекари.

Во второй половине XX века к ней стали относить книги зарубежных писателей: И. Акимовича, А. Барто, К. Булычева, Б. Васильева, Е. Велтистова, А. Волкова, Дж. Даррелла, В. Каверина, Л. Кассиля, В. Крапивина, Н. Носова, С. Лагерлеф, А. Линдгрен, С. Михалкова, К. Паустовского, Дж. Родари, А. Толстого, П. Трэверс, А. Толстого, К. Чуковского, М. Энде, Т. Янссон и др. Произведения этих писателей издавались значительными тиражами, что создало основу репертуара детско-подросткового чтения в 70–90-е гг. XX века. Сегодня книги многих русских дореволюционных и советских писателей почти исчезли из чтения подрастающего поколения.

В 2011 г. Российской государственной детской библиотекой совместно со специалистами Московского института открытого образования и педагогами из восьми учебных общеобразовательных заведений разных типов был проведен анкетный опрос учащихся 5–8 классов (всего 1141 чел.) [8]. Оказалось, что, вопреки сложившемуся в СМИ представлению о том, что «дети не читают», большинство подростков читают на досуге, и общая картина чтения выглядит относительно благополучно. Так, например, более половины респондентов читают 1–2 книги в месяц, и более трети – от 3–4 книг и более. Однако при внимательном изучении «качества» и репертуара чтения детей и подростков видны и проблемы, характерные для чтения поколения начала нового века.

Не читающих школьников нет вообще; в той или иной мере все они так или иначе читают. У школьника существует *«чтение по заданию»* (или *«деловое чтение»*) и *чтение на досуге* (*«свободное», «досуговое чтение»*), которое определяется самостоятельным выбором. Еще один вид чтения школьников – *«внеклассное чтение»*; обычно это чтение произведений, которые преподаватель

предлагает прочитать на досуге по определенным спискам, которые готовит либо он, либо школьный библиотекарь (иногда это они это делают вместе). Жестких границ между этими вариантами чтения нет и иногда чтение по заданию и досуговое чтение школьника взаимосвязаны.

Ранее, в период «литературоцентричной культуры», именно самостоятельное чтение на досуге оказывало большое влияние на формирующуюся личность, происходила так называемая «литературная социализация». Сейчас же характер чтения подростков значительно изменился. Само «качество чтения» (имеются в виду такие его характеристики, как наличие интереса к чтению, количество затраченного на него времени, присутствие в круге чтения литературы разных видов и жанров, способности к восприятию больших по объему текстов и др.) в последние десятилетия заметно ухудшилось; «свободное» (досуговое) чтение стало носить более развлекательный и поверхностный характер.

Результаты исследований состояния и проблем детского чтения, проведенных социологами РГДБ, позволили обозначить ряд процессов и тенденций последнего десятилетия:

- чтение подрастающего поколения все больше трансформируется, перемещается из оффлайна в онлайн (из физической среды в электронную);
- визуальная культура оказывает на детское чтение все большее влияние;
- меняются привычки и способы чтения детей и подростков при их взаимодействии с информацией, в том числе с текстами в разных форматах;
- изменяется характер чтения, оно становится все более фрагментарным, клиповым;
- усиливаются гендерные различия; увеличивается разница между чтением девочек и мальчиков;

-
- родители, педагоги и библиотекари полагают, что для детей наилучшими являются именно бумажные книги и журналы, тогда как для многих подростков сейчас уже более характерен электронный вариант чтения, преимущественно из Интернета;
 - многие подростки используют Интернет для того, чтобы получить больше информации, в том числе и о литературе, конкретных авторах и книгах.

Результаты опроса библиотечных специалистов (проведенные РГДБ в 2013 г. в рамках нового комплексного исследования)² свидетельствуют о том, что в последние годы ситуация в детском чтении значительно изменилась [3]. Специалисты библиотек отмечают, что сегодня книга и чтение в системе ценностей современного общества занимают далеко не первое место. Уже в школе чтение перестает быть культурной потребностью и не воспринимается как источник личностного роста, эстетического и духовного развития. Чтение выступает в качестве дополнения к учебе. Влияние Интернета проявляется иногда таким образом, что даже «бумажная» книга все в большей степени начинает восприниматься как обезличенный источник информации (как сайт или гиперссылка). С ростом новых электронных коммуникационных каналов подростки стали более информированными, но их чтение, как и сознание, стало «клиповым». Книга все чаще рассматривается как товар, а многие школьники выступают как потребители; их чтение становится поверхностным, они читают быстро и невнимательно, не запоминая автора, пропуская детали, ориентируясь при этом лишь на название серии, жанр либо тематику издания.

Вне учебы и других занятий чтение у многих детей и подростков в последнее десятилетие сохраняет рекреационный, развлека-

² В конце 2014 г. в РГДБ будет издан сборник по итогам исследования: Детское чтение в России – 2013 / Российская государственная детская библиотека; авт.-сост. М. А. Веденяпина, О. П. Мезенцева, Е. А. Колосова и др.; ред. Е. А. Армадурова, Л. Н. Косенко, М. В. Карданова. М., 2014. – 109 с.

тельный характер. К восприятию «серьезной» литературы, требующей больших духовных, интеллектуальных и эмоциональных затрат, многие современные подростки оказываются не готовы. В связи с этим наиболее востребованными среди большинства подростков оказываются жанры фантастической и остросюжетной литературы (фэнтези, ужасы, детективы, комиксы и т. д.).

Таким образом, в начале XXI века в круге чтения подростков стало гораздо больше мистики, триллеров (ужасов) и фэнтези (особенно переводов популярной на Западе англоязычной литературы). В то же время из их чтения практически исчезла литература «золотой полки», традиционно входившая в чтение их родителей, дедушек и бабушек. Причем постепенное исчезновение литературной традиции наблюдается и в семьях наиболее образованной части общества. Книги многих русских дореволюционных и советских писателей почти исчезли из чтения подрастающего поколения. Исключение составляют случаи, когда произведение того или иного автора рекомендуется учителями или школьными и детскими библиотекарями в списках внеклассного чтения. Книги этих писателей читают лишь в семьях, имеющих больше домашние библиотеки; здесь родители стараются поддержать передачу литературной традиции следующему поколению. Мы это воспринимаем как серьезнейшую проблему утраты традиции чтения сложных образцов книжной культуры, в том числе, литературной классики, входившей в чтение нескольких поколений XX века.

2. Круг чтения современных подростков

Как уже отмечалось, чтение во всех возрастных средах, особенно – детско-подростковой и молодежной, претерпевает значительные изменения. Бурно развивающаяся визуальная культура оказывает все более сильное влияние на чтение подростков. Усиливается процесс «макдонализации» потребления ими различных образцов западной культуры (компьютерных игр, мультфильмов, телесериалов, произведений литературы). Чтение подростков зачастую носит случайный характер и нередко опре-

деляется модой, распространенной в среде сверстников; мода в образе жизни, стиле, одежде, литературных предпочтениях формируется в основном с помощью телевидения, социальных сетей и «гламурных» журналов (особенно у девочек-подростков).

В целом круг чтения подростков фрагментирован, раздроблен, в нем имеются книги на разные темы и самых различных жанров. Девочки более ориентированы на чтение художественной литературы, чем мальчики, чтение которых носит более иной, обычно более «деловой» характер (книги о компьютерах, технике и др.). Времени на чтение остается все меньше и в этой ситуации особенно важным становится выбор подростком книги для чтения, который он часто осуществляет самостоятельно. В этой ситуации остро встает вопрос о том, какие ценности репрезентируют те или иные книги, какие нормы и модели в них отражены.

Сейчас большое влияние на содержание чтения оказывает книжный рынок. Издатели ориентированы на быструю окупаемость издаваемой книжной продукции. Книги различных видов и жанров быстро издаются небольшими и малыми тиражами. Сегодня в среднем тираж книги для детей составляет порядка 5–15 тыс. экз. Безусловно, легче издать уже известную книгу, например, западного автора, чем неизвестного отечественного писателя. Таким образом, на рынке издаются уже известные за рубежом произведения, особенно те, по которым сняты кинофильмы, мультфильмы, телесериалы.

Большинство издаваемой литературы «маркируется» с помощью серий по темам и жанрам. И очень часто многие выпускаемые таким образом книги для детей и подростков нельзя отнести к ценным в художественном и морально-нравственном отношении произведениям. В значительной мере это можно отнести, например, к популярным у многих подростков многочисленным сериям зарубежных авторов о вампирах, привидениях и др.

Об этих же процессах свидетельствуют данные упомянутого выше нового комплексного исследования РГДБ, которые позволяют говорить о том, что сегодня в свободном чтении у подрост-

ков преобладают такие жанры, как фэнтези, ужастики, приключения, мистика, книги о любви [3].

Приведем пример книг (серий), которые были особенно популярны среди читателей-подростков в библиотеках в 2013 г. Среди них: Дж. Роулинг «Гарри Поттер», Р. Маркмор серия «Новобранец», Э. Хантер серия «Коты воители», Б. Джейкс «Рэдволл», Л. Бессон серия «Артур и минипуты», К. Паолини «Эрагон», Д. Страуд «Трилогия Бартимеуса», Ф. Пулман, «Темные начала», С. Лукьяненко, «Недотепа», Д. Емец, серия «Мефодий Буславев» и др. Некоторые подростки с увлечением читают М. Фрая, Т. Пратчетта, Дж. Р. Р. Толкина.

Поскольку в целом тиражи книг невелики, и они не проходят должную экспертизу профессионального сообщества, чтение становится все менее продуманным, а репертуар чтения – более пестрым, как бы фрагментированным. В круге чтения детей и подростков много самой разной литературы, но большая часть их репертуара сегодня – новинки литературы, полученные в результате случайного выбора, сделанного в магазине родителями или самим подростком. При этом в круге чтения подростков остро не хватает литературы, развивающей у них интеллект и художественный вкус.

Причем новые книги («новинки») в чтении подростков не всегда встречают одобрение у старших, наблюдается поколенческий разрыв в восприятии образцов современной культуры, который со временем увеличивается. Это проявляется в литературных предпочтениях детей и подростков: в темах, жанрах, авторах, персонажах – «литературных героях». Например, таким героем стал «глобальный детский герой» Гарри Поттер – главный персонаж серии Дж. Роулинг. Серия этих романов была издана в России с 2000 г. по 2008 г. большими тиражами; интерес к этим книгам также поддерживался экранизациями каждой книги серии. С 2001 г. по 2013 г. кинофильмы о Гарри Поттере прошли в кинотеатрах страны и неоднократно были показаны на телевидении. Во второй половине первой декады другими «глобальными героями» у подростков, а также многих юношей и девушек стали,

хотя и в гораздо меньшей степени, персонажи серии о вампирах С. Майер. Главная героиня этих романов Белла стала популярна у многих девочек и девушек. Усилению интереса юных к чтению книг этой серии способствовали их кино- и телеэкранизации.

3. Проблемы чтения подростков и детской литературы с позиции детских библиотекарей

Анализируя проблемы чтения современных подростков, важно знать, какими их видят профессионалы в сфере детско-юношеского чтения, в частности, библиотекари. Опросы библиотекарей, постоянно проводимые специалистами Российской государственной детской библиотеки в последние годы, дают возможность увидеть чтение подрастающего поколения их глазами. Ниже мы приведем ряд высказываний библиотекарей о детском чтении, полученных в рамках последнего исследования.

С точки зрения детских библиотекарей, литературы для подростков издается мало, причем выпускаемая литература во многом не отвечает на вопросы сегодняшнего молодого поколения. Издательства работают таким образом, чтобы тиражировать то, что обязательно вызовет интерес. В последние годы репертуар чтения подростков обновлялся в основном за счет фэнтези, детских детективов, «ужастиков», мистики, романов для девочек. Соответственно подростки концентрируются вокруг самых издаваемых писателей: это Дж. Роулинг, Д. Емец, С. Лукьяненко, Е. Вильмонт и другие разрекламированные авторы. В кругу чтения подростков доминируют книги с захватывающим сюжетом фэнтезийного или фантастического направления: Д. Емца, Й. Колфера, Л. Бессона, Дж. Роулинг и др.

Детские библиотекари заявили, что многие мальчики предпочитают боевики и комиксы. Очень востребованы ими книги из списков «внеклассного чтения» и научно-познавательная литература «в помощь школьной программе» в форме справочников. На первом месте по популярности у подростков жанр фэнтези. С точки зрения ряда специалистов, фэнтези, мистика,

детективы – лучший способ заинтересовать подростка чтением, поскольку именно в этом возрасте очень сильна тяга к приключениям и раскрытию тайн, к тому же, произведения этих жанров отличаются чётким разделением на «хороших» и «плохих» героев, что помогает подростку на простых примерах учиться разделять добро и зло.

Вместе с тем библиотекари отмечают следующее. Хотя фэнтези пользуется у подростков большим спросом (в том числе книги, описывающие параллельные миры и детей с необычными способностями), хорошее фэнтези – редкость. В основном качество книг среднее, сюжеты часто повторяются, а герои безлики. Зачастую миры, где происходит развитие сюжета, плохо продуманы автором.

Приведем, например, следующее высказывание библиотекаря отдела обслуживания: «Чтение фэнтези уводит подростка в выдуманный мир подальше от реальности. Но, возможно, лучше уйти от проблем жизни в хорошую книгу, чем, например, в наркотики. А хорошие фэнтезийные книги учат всему хорошему, чему учили подростков в детстве сказки».

А вот мнение другого специалиста. «Если еще десять лет назад подростки увлекались приключенческой литературой, детективами, фантастикой, то сейчас им на смену пришли “вампирические саги”, “киберпанк”, “сталкер”. Книги этих жанров и серий часто отличает излишняя натуралистичность, жесткость и даже жестокость, поскольку они прививают искажённые мечты о сильном герое, для которого нет ничего невозможного и запретного по причине его исключительности и возможностям использования суперсовременных технологий. Другое направление – любовные романы для девочек, главные героини которых становятся идеалами для подражания, и их модель поведения берётся за основу. В большинстве своем сюжеты этих произведений очень примитивны и сводятся к проблеме: “что сделать, чтобы ему понравиться”. С одной стороны, учат общению с противоположным полом, а с другой – способствуют излишне быстрому взрослению и проявлению сексуальности современных девочек».

И еще одно мнение библиотекаря-практика: «Подростки предпочитают мистику и фэнтези (не научную фантастику, она почти умерла). Очень популярна “вампирская тематика”. Но девочки и мальчики видят в этих книгах разное. Девочек занимают чувства героев, мальчиков-поступки. Любовь воспринимается как безусловное оправдание любых поступков (тот, кто любит, тот и прав)».

Библиотекари отмечают, что девочки предпочитают романы о жизни сверстниц (Л. Чарской, Ж. Уилсон, К. Ди Камило и др.). Среди девочек популярны романы о любви, например, книги Л. Матвеевой, Т. Воробей. Большим спросом у них пользуются книги о взаимоотношениях родителей и детей Жаклин Уилсон («Разрисованная мама» и др.). Однако многие книги данной тематики вызывают неоднозначные отклики подростков, их родителей и учителей.

По мнению многих специалистов, подростки очень нуждаются в современных книгах о своих сверстниках, «социально-критической» литературе, которая помогла бы им адаптироваться в окружающем мире. Несмотря на некоторые успехи в издании отечественной литературы для подростков последних лет, сегодня все еще мало издается современной литературы, отвечающей на вопросы молодого поколения, нет героя-сверстника, на которого хотелось бы равняться или подражать ему. Те содержательные книги, которые издаются, почти не рекламируются, и поэтому недостаточно известны подросткам и их родителям.

Библиотекарям в ходе исследования были заданы вопросы: «Насколько активно читают подростки? Какие авторы пользуются повышенным спросом?»

По данным библиотекарей, у подростков пользуются повышенным спросом следующие произведения зарубежных авторов: У. Старк «Чудаки и зануды», «Пусть танцуют белые медведи», Э. Файн «Пучеглазый», Э. Линдо «Манолито очкарик», Дж. Бойн «Мальчик в полосатой пижаме» др. Из отечественных авторов популярны книги М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы», Т. Михеевой «Не предавай меня», Д. Сабитовой «Где нет зимы», А. Жвалева, Е. Пастернак «Время всегда хорошее» и др.

Большинство библиотекарей высоко оценили издательскую политику предприятий «Самокат» и «Розовый жираф»; они выпускают книги, авторы которых стараются объяснить детям азы толерантности – то, что все люди ценны вне зависимости от цвета волос и кожи, национальности, жизненного уклада, состава семьи.

Многие библиотекари рекомендуют подросткам книги следующих писателей: М. Аромштам, Т. Михеевой, Е. Мурашовой, Э. Веркина, В. Воскобойникова, Г. Гордиенко, О. Колпаковой, Ю. Кузнецовой, К. Нестлингер, Н. Нусиновой, М. Парр, О. Раина, Д. Сабитовой, У. Старка, Тассиес, А. Тор, Ж. Уилсон, Э. Файн, К. Хагерюп, А. Гавальда. Особенно часто среди рекомендуемых встречаются произведения «Класс коррекции» Е. Мурашовой, «Друг апрель» Э. Веркина, «Вафельное сердце» М. Парр, «35 кило надежды» А. Гавальда. Эти книги многие библиотекари рекомендуют для совместного прочтения детям и родителям. Кроме того, библиотекари считают возможным рекомендовать для подросткового чтения такие издания: С. Брюссоло – серия «Пегги Сью и призраки», антология фэнтези «Люди против магов», серия мистических произведений «Волшебный портал», Дж. Роулинг – серия «Знаменитые учебники Хогвартса» и серию книг о Гарри Поттере, Дж. Голдинг – серия «Противостояние», К. Паолини – серия «Эрагон», С. Лукьяненко – серия «Дозоры», Р. Риордан – серия «Герои Олимпа» о Перси Джексоне, Д. Емец – о Тане Гроттер, российский межавторский проект «Этногенез», Э. Хантнер – серия «Коты-воители».

С точки зрения библиотекарей, у подростков набирают популярность и новые книги, которые требуют сосредоточенности, большой душевной работы: например сочинения К. Нестлингер, У. Старка, А. Тор. Отмечается непривычность тематики этих книг для российской детской литературы: развод родителей, смерть, болезнь, сексуальные взаимоотношения, геноцид, репрессии.

Позитивно отзываясь о серии «Этногенез» и трилогии «Маруся», которые нравятся подросткам, библиотекари отмечают, что чтение этих книг требует от подростков определённых знаний в области истории, умения анализировать и подталкивает к даль-

нейшему углубленному изучению той или иной темы. Хотя и здесь есть довольно слабые в художественном отношении книги.

Очень популярна у подростков, по наблюдениям библиотекарей, и серия «S.T.A.L.K.E.R» («С.Т.А.Л.К.Е.Р»). Мнения специалистов о ней расходятся; некоторые отмечают агрессивность большинства книг этой серии, обилие сцен жестокости и насилия. Еще один пример популярного проекта – книги Д. Глуховского «Метро-2033» и «Метро-2034». Эти книги также читались многими подростками в последние годы, но и здесь далеко не все книги этого проекта равноценны.

Назовем и книги, которые по тем или иным причинам не нравятся библиотекарям. Они отмечают, что среди книг для подростков сегодня встречаются книги, где содержится насилие, нецензурная брань. Бывают и депрессивные, мрачные произведения (например, это книги известного английского писателя Ф. Пулмана). Все эти книги попадают в чтение подростков, юношей и девушек, причем часто не через библиотеку, но посредством книжных магазинов, от друзей.

Вот одно из мнений: «Целый ряд переводных книг ставят библиотекарей в тупик, как давать детям книги, в которых описаны родители нетрадиционной ориентации, жестокие, эксцентричные и просто “больные на всю голову”. Где образец настоящей счастливой полной семьи? Тяжелые психологические книги, от которых веет безысходностью, опасны для подростка. Детская книга, поднимая и затрагивая самые разные и порой очень острые вопросы, должна всегда показывать выход из создавшейся ситуации. Книги для подростков известного писателя М. Чудаковой (несмотря на то, что некоторые из них получили высокую оценку и были награждены литературной премией “Алые паруса”), тем не менее трудно отнести к хорошей детской литературе, и написаны они слишком нравоучительно, а дети это не любят. Книги Н. Гришаевой “Советы девочкам”, Ж. Уилсон – не очень высокого качества. Не нравятся книги: “Ужасология: энциклопедия ужасных созданий” (М.: Эксмо, 2010), С. Михеевков “Ванька-взводный. Всем смертям назло” (М.: Эксмо, 2012)

из серии “Они сражались за Родину!”, которая содержит много нецензурных выражений. Книга М. Холмс и Т. Хатчисон “Девчонкология. Путеводитель для девочек по всяким важным вещам” (М.: Эксмо, 2012) содержит откровенные рассказы о сексе, сексуальности, натуралистические описания, гомосексуализм и т. д.». Многие библиотекари неодобрительно отзывались о произведениях о вампирах, оборотнях, книгах, не несущих никакой моральной или нравственной идеи, к которым можно отнести произведения таких авторов, как С. Майер, Я. Лазарева, Р. Кейн.

Некоторым библиотекарям не нравятся также следующие книги: Ф. К. Каст и К. Катс, серия «Дом ночи», К. Фихт, серия «Темная любовь», Мелисса де ла Круз, серия «Голубая кровь» из-за обилия откровенных сексуальных сцен, сцен насилия и бедного художественного слога; серия произведений союза авторов под творческим псевдонимом Александра Варго из-за обилия жестоких, натуралистических сцен насилия.

Так что, по мнению библиотекарей, далеко не все книги, читаемые подростками, можно отнести к высокохудожественной литературе. Популярные в подростковой среде книги мало обсуждаются компетентными взрослыми (педагогами, филологами, библиотекарями), остаются вне внимания профессиональных экспертов. Более того, критерии оценки такой литературы достаточно размыты, что создает затруднения для педагогически обоснованной селекции книжного потока.

4. Проблема оценки литературы для детей и подростков

В последние годы стало больше издаваться новых и интересных книг, которые можно рекомендовать детям и подросткам в рамках внеклассного чтения, часть этих книг была отмечена жюри ряда литературных премий. Среди них литературные премии «Книгуру», «Заветная мечта»; премии им. К. Чуковского, В. П. Крапивина, Г.-Х. Андерсена, а также литературный конкурс «Новая детская книга» и конкурс им. С. Михалкова на лучшее художественное произведение для подростков и др. Однако оценки многих экспертов зачастую очень субъективны, и далеко

не всегда можно точно понять, на какие параметры – критерии оценки опирается тот или иной эксперт. По большей части премия присуждается тем книгам, которые набрали большинство голосов по той или иной номинации. И нередко случается так, что результаты таких экспертных оценок не удовлетворяют многих специалистов. При этом часто встает вопрос о квалификации экспертов, поскольку не всегда ясно, действительно ли эксперт способен оценить то или иное произведение. Сами эксперты отмечают, что сегодня многие критерии оценивания книг для детей и подростков находятся в процессе изменений и очень трудно оценить ряд книг для детей и подростков, в том числе, те, где ставятся сложные вопросы о реалиях современной жизни.

В связи с этим возникает вопрос: насколько те, кто имеет непосредственное отношение к чтению подрастающего поколения, могут помочь подростку читать «качественную» литературу тех жанров, которые им особенно нравятся? Во-первых, как помочь подросткам сориентироваться в потоке информации, выбрать книги, наиболее отвечающие их возрастным особенностям и психологическим потребностям? Во-вторых, как грамотно работать с этой литературой педагогам, библиотекарям, воспитателям?

С нашей точки зрения, одна из самых главных проблем сегодня – проблема оценки качества издаваемой детской литературы, особенно литературы для подростков. Казалось бы, на первый взгляд, оценить такую книгу относительно просто: она должна быть хорошо написана и давать ребенку /подростку хорошие модели для подражания. Однако в оценках нередко наблюдается разноречивость. В качестве самого наглядного примера значительного расхождения мнений специалистов можно привести серию книг о Гарри Поттере Дж. Роулинг. В период максимальной популярности этих книг в среде библиотекарей о серии высказывались самые разные мнения, иногда – полярные.

По мере осмысления проблемы оценки ценности детской литературы и поиска надежных критериев для ее оценки становится очевидно, что сегодня крайне трудно опереться на сколь угодно определенные критерии.

С действительно талантливыми произведениями все более или менее ясно, поскольку они нравятся многим специалистам, в том числе и экспертам. Но есть книги вполне хорошие и неплохие («среднего качества»), оценивать которые достаточно сложно, но они часто необходимы детям и подросткам. Например, это любимая многими детьми книга А. Волкова «Волшебник изумрудного города». Есть и еще один пласт литературы, это – слабые в художественном отношении книги. И, наконец, есть книги, которые лучше не давать детям (не запрещать их чтение, но и не предлагать). Все эти проблемы неизбежно встают перед библиотекарями, когда они комплектуют фонд своей библиотеки. Но эти же проблемы встают и перед учителями, которые пытаются понять, что же читают их ученики, и перед родителями, которые хотят что-либо выбрать для чтения своему ребенку или подростку.

Приведем несколько различных точек зрения относительно критериев оценки детской литературы библиотекарями. Результаты опросов, проведенных в 2013 г. специалистами РГДБ в детских библиотеках, позволяют обозначить ряд параметров для оценки. В анкетах для библиотекарей было задано несколько вопросов о том, на какие критерии при оценке содержания детской литературы они опираются. С их точки зрения, анализ книги должен включать следующие позиции:

- классификация изданий по целевому и читательскому назначению;
- авторский состав (ученые, популяризаторы, «неопределенные персоны»);
- наличие иллюстраций, соответствующих возрасту читателя;
- художественная ценность (для художественной литературы наибольшее количество положительных рецензий в прессе, упоминание в различных источниках, участие в литературных конкурсах);

-
- варианты организации внутренней структуры издания (для справочной и энциклопедической литературы: алфавитный, тематический, хронологический и др.);
 - вспомогательный аппарат издания, его глубина и доступность пользователю (для научно-познавательной литературы);
 - аспект старения информации, т. е. насколько конкретное издание может быть использовано для получения информации.
 - На практике библиотекари при отборе литературы чаще всего руководствуются следующими критериями:
 - известность и авторитетность авторов, издательства и индекс доверия к ним в читательской среде в целом и в профессиональном сообществе в частности;
 - рецензии и отзывы специалистов и экспертов (рецензии сайта РГДБ, «Книжного обозрения» и др.);
 - доступность и понятность опубликованной книги для детей;
 - соответствие духовно-нравственным нормам и художественно-эстетическим канонам;
 - новизна тем и актуальность вопросов, поднятых в книге;
 - читательский спрос;
 - отзывы родителей (на книжных интернет-ресурсах).

При отборе литературы многие специалисты библиотек просматривают сайт РГДБ «Библиогид», сайты других детских библиотек России, сайты и блоги, связанные с детской литературой. Немаловажным критерием отбора книг в фонд остается и цена издания.

К важнейшим критериям оценки литературы для детей и подростков специалисты относят также меру талантливости текста и ответственности автора перед читателем и нравственную опре-

деленность послания автора читателю (пресловутое «что хотел сказать автор»), безупречность языка, психологическую достоверность мыслей и поступков героев, динамичность и вынятность сюжета, верный тон автора в разговоре с детьми того возраста, на который ориентирована книга, выразительный, но не грубый и нервный язык, наличие в книге доброты и ума, присутствие «нормальной системы ценностей» и «нормального ребенка».

Кроме того, отмечалось, что в детской и подростковой книге ни в коем случае не должна проходить линия «родители – дураки, а ребенок – умница», зло не должно быть привлекательным и не должно быть оккультных тем. В книгах для подростков недопустимы ненормативная лексика, жаргонизмы, пропаганда вредного образа жизни, описание сцен интимной жизни людей и др.

Библиотекари дали обобщенный портрет «хорошей детской и подростковой книги»: она должна характеризоваться интересным сюжетом, быть правдивой, воспитывать душевные качества, любовь к окружающим, должна быть написана с добрым юмором, хорошим литературным языком. Конечно же, важны ее идейная наполненность, соответствие возрастным особенностям, качество оформления.

Выше мы назвали основные параметры, названные библиотекарями для оценки детской и подростковой литературы. В связи с этим стоит упомянуть еще один взгляд на проблему.

Шведская академия детской литературы в работе «Восемнадцать “зачем” нужны детские книжки» так определила роль детской книги:

1. Книга развивает наш язык и увеличивает запас слов. Она учит нас выражать наши мысли и понимать, что говорят и пишут другие.
2. Книга развивает наше мышление. Из книг мы учимся абстрактным понятиям, книги расширяют горизонты нашего мира.
3. Книга стимулирует фантазию и учит нас мыслить образами.

-
4. Из книг мы узнаем о других странах и о другом образе жизни, о природе, технике, истории и обо всем на свете, что нас интересует.
 5. Книга развивает нашу способность к сопереживанию. Мы учимся вживаться в положение других людей.
 6. Книги придают нам силы и вдохновение. Они увлекают и развлекают. Они заставляют нас смеяться и плакать. Они приносят утешение и указывают выход из трудного положения.
 7. Книги задают важные вопросы, над которыми стоит задуматься.
 8. Книга учит нас этике. Она заставляет нас размышлять о добре и зле.
 9. Книга объясняет жизнь и помогает нам увидеть связь одного явления с другим.
 10. Из книг мы понимаем, что не на все вопросы есть однозначные ответы, что на любую проблему можно посмотреть с разных точек зрения. Книги показывают, что конфликты не обязательно решать путем насилия.
 11. Книги помогают нам познать самих себя. Для чувства собственного достоинства очень важно знать, что другие люди думают, чувствуют и реагируют так же, как мы.
 12. Книги помогают нам понять других. Читая книги, написанные писателями других культур и эпох, и видя, что их мысли и чувства похожи на наши, мы лучше понимаем другие культуры и избавляемся от предрассудков.
 13. Книги сокращают одиночество. Книгу можно взять с собой куда угодно. Ее можно бесплатно взять в библиотеке, и ей не нужна электросеть.
 14. Книги – это часть нашего культурного наследия. Они создают общие точки отсчета.
 15. Хорошую детскую книжку можно читать вслух на радость взрослым и детям. Она объединяет поколения.

-
16. Детская книжка открывает нам путь в большую литературу – огромный мир на всю нашу жизнь. Пусть первая встреча с книгой станет незабываемым событием.
 17. Детская книжка обогащает культуру страны. Над книжкой работает множество людей: писатели, художники, издатели, редакторы, печатники, книготорговцы, библиотекари...
 18. Детская книжка – это также важная часть культурного экспорта, которая приносит стране доходы и повышает ее престиж за рубежом» [2].

Обобщая вышесказанное, можно кратко сформулировать характеристики замечательной детской и подростковой книги, которые мы предлагаем рассматривать в качестве критериев для ее оценки.

Книга:

- должна быть написана ярко и интересно, хорошим, грамотным языком, обогащающим лексикон своего читателя;
- развивает мышление, в том числе критическое, расширяет кругозор;
- развивает воображение, дает яркие и убедительные образы;
- обогащает эмоциональную сферу, учит этике, способствует развитию у детей эмпатии, терпимости и доброты к ближнему;
- готовит к жизни, дает модели поведения в трудной ситуации;
- способствует самопознанию и рефлексии;
- учит пониманию других культур и людей;
- учит пониманию других поколений, помогает их соединять;
- способствует приобщению к культурному наследию;
- имеет ценность как произведение искусства;
- представляет собой ценность для людей из других культур.

Выше была представлена «палитра» мнений детских библиотечарей. С нашей точки зрения, это только начало разговора. По-

скольку проблема оценки качества издаваемой литературы для детей и подростков является многогранной и сложной, она заслуживает того, чтобы в ее обсуждении приняли участие самые разные специалисты: исследователи-филологи, критики детской литературы, педагоги, библиографы и библиотекари, книговеды, детские писатели, а также художники-иллюстраторы и все те, кто заинтересован в ее решении.

Заключение

Исследования, проведенные в последние годы РГДБ, позволяют не только очертить культурный разрыв в восприятии и оценке книги различными поколениями россиян, но и увидеть слабую информированность взрослых «руководителей чтения» о литературном потоке, ориентированном на подростков. Ясно и то, что навязывание круга чтения с позиции «сверху вниз» не имеет перспективы. Одним из удачных способов решения этой проблемы является конкурс детской литературы «Книгуру», где наряду с мнением специалистов учитывается мнение подростков, юношей и девушек как экспертов.

Видимо, сегодня насущно необходимо пересматривать, совершенствовать существующие критерии оценки для литературы для детей и подростков для разного возраста, разных видов и жанров. В целом, книг для детей и подростков стало издаваться гораздо больше, чем раньше, но далеко не все они лучшего качества; среди них есть и откровенно слабые книги, которые тем не менее активно продвигаются некоторыми издателями. Все это – результат развития книжной культуры в условиях постмодерна и общества потребления.

Основные причины снижения интереса к чтению как у детей, так и у взрослых, зачастую вызваны отсутствием книг, особенно – новинок, а также сравнительно высокой стоимостью многих печатных изданий. Отсутствие новинок в фондах многих общедоступных библиотек также является одной из главных причин, значительно снизивших посещение их читателя-

ми. Кроме того, проблема «запаздывания» новых книг в фонды библиотек затрудняет и знакомство с ними специалистов, что еще больше ухудшает ситуацию руководства детским чтением.

Но выход есть. Взрослые «руководители чтения» сейчас ищут новые механизмы и инструменты для ориентации подрастающего поколения в книжном мире, коррекции его чтения.

Наши исследования показывают, что сегодня родители, педагоги, библиотекари стали гораздо чаще использовать ресурсы Интернета для того, чтобы больше узнать о новой и лучшей литературе для детей и подростков, а также для общения по поводу книги и чтения. Однако Интернет, его блоги, сайты и форумы, которые открывают подросткам новые возможности для чтения и общения по поводу книги, нуждаются во внимательном изучении: какие ценности они несут, на что ориентируют? К сожалению, многие подростки по-прежнему остаются вне поля внимания взрослых и ориентируются преимущественно на советы сверстников.

Чтобы получить возможность более активного влияния на чтение подростков, профессионалы книги и чтения в последние годы активно осваивают интернет-пространство. Издатели также создают различные «навигаторы», рекомендуют издаваемую ими литературу на сайтах. Библиотекари, издатели и другие заинтересованные лица (иногда это родители-энтузиасты) также создают свои «путеводители» по детской литературе, публикуют свои рекомендательные списки на сайтах библиотек. Лучшими из них являются ресурсы, созданные квалифицированными библиографами (например, таковым считается «Библиогид» Российской государственной детской библиотеки) [1].

Сегодня уже есть подростки, которые знают о том, где и что почитать (главным образом, благодаря Интернету и социальным сетям), но они ориентированы преимущественно на чтение современной литературы, а многие родители и педагоги – на литературную классику советских времен.

Остро стоит вопрос: насколько современная литература способствует социализации личности ребенка/подростка? И какие

современные книги (и почему именно они) играют наибольшую роль в процессе социализации личности школьника? Это – проблемное поле тщательных психолого-педагогических исследований, а также поиска новых подходов, методов и методик по воспитанию читателя нового – «цифрового поколения».

Литература

1. Библиогид [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://bibliogid.ru/> – Дата обращения : 26.06.2013.
2. Восемнадцать «зачем» нужны детские книжки / Шведская академия детской литературы // Библиотека в школе. Приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – Янв. (№ 1). – С. 2–3: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.childlib.ru/dep-childword/18-what-for.htm> – Дата обращения : 26.06.2013.
3. Колосова, Е. А. Перемены в чтении российских детей и подростков / Е. А. Колосова, В. П. Чудинова, А. Ю. Губанова // Школьная библиотека. – 2014. – № 5. – С. 15–19.
4. Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования / Российская государственная детская библиотека. – Москва, 2011. – 117 с.
5. Колосова Е. Сеть затягивает [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lgz.ru/article/-14-6457-9-04-2014/set-zatyagivaet/>. – Дата обращения: 5.05. 2014.
6. Россия все больше читает с экрана [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.romir.ru/studies/434_1360526400/ – Дата обращения: 11.02.2013.
7. Россияне стали читать больше. Пресс-выпуск №2251 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://wciom.ru/index.php?id=515&uid=113746> – Дата обращения : 26.06.2013.
8. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / сост. В. П. Чудинова. – М. : Межрег. центр библиот. сотруд., 2012. – 144 с.

III. Массовидные явления в сфере чтения

В. Я. Аскарлова

Многообразии проявлений феномена моды в чтении: эволюция представлений и научных подходов

Введение

В последние 10–15 лет мода как вездесущий социальный феномен приковала к себе всеобщее внимание. Не в последнюю очередь это связано со становлением в России общества потребления, которое предполагает избыточность и демонстративность обладания различными материальными и культурными ценностями, формирует новые схемы поведения. В частности, возрастает роль символического потребления, которое обозначает принадлежность к определенной социальной общности, позитивную идентификацию с ней, фиксирует статусную позицию индивида.

Отношение к тому, что в силу совокупности различных причин (социальных, экономических, эстетических) приобрело статус модного, оценивается как актуальное, качественное, соответствующее новейшим тенденциям и прогрессивным практикам; оно становится своего рода знаком, отделяющим «своих» от «чужих». Поведение людей в условиях обострившейся социальной дифференциации в современной России приобрело высокую семиотичность; используя объекты моды и модные поведенческие стандарты в качестве знаков, они заявляют о своём месте в сложившейся иерархии общественных отношений, собственном образе жизни, гражданском кредо, эстетических предпочтениях, политических взглядах. Людям требуются все новые символы отличия, обозначающие их непохожесть друг на друга и в то же время подчеркивающие их «избранность», принадлежность к престижным сообществам.

Одним из таких знаков является чтение, объективная значимость которого неуклонно возрастает; инстинкт самосохранения нации диктует необходимость присутствия и активного функционирования думающих и образованных людей во всех сферах жизнедеятельности. Ситуация сложилась достаточно противоречивая; с одной стороны, профессионалы в этой сфере твердят о «кризисе чтения», с другой – мы наблюдаем нескончаемые людские потоки на книжных ярмарках, толпы сограждан на встречах с писателями. Вместе с тем нельзя не заметить, что всеобщая тяга к чтению, которая наблюдалась в российском обществе в 70–80-е гг. предыдущего столетия, вытеснена более противоречивыми, не всегда поддающимися однозначному истолкованию моделями читательского поведения, что неизбежно в условиях изменения коммуникационного, информационного и в целом, – культурного поведения людей. В нынешней ломке привычных ценностей сформировались сообщества, в повседневности которых книги представлены в минимальной степени или попросту отсутствуют. Видимо произошла еще не в полной мере зафиксированная социологами поляризация российской читающей публики.

Сам факт проникновения феномена моды в сферу чтения замечен издавна; сегодня, как и ранее, мы наблюдаем в чтении людей ее очевидные проявления. Как к этому относиться: игнорировать, способствовать ее развитию, попытаться пресечь...? Или, может быть, по аналогии с айкидо, слить силу институтов инфраструктуры поддержки и развития чтения с атакой моды и перенаправить ее энергию на формирование социально ценных образцов читательского поведения? Подобные попытки возможны лишь на основе выявления широчайшего спектра и условий проявлений моды в чтении в различных культурно-исторических контекстах, выявления ее механизмов и каналов распространения, поиска путей усиления ее позитивных и нейтрализации негативных сторон.

В статье преследуется цель показать многообразие проявлений моды в чтении и возможности влияния на этот феномен через призму эволюции представлений о ней, выявлении зависимости

ее функционирования от факторов развития общественной системы в целом и ее подсистем: культуры, книжно-информационного дела, чтения. От понимания специфики моды, ее взаимосвязи с широким спектром явлений и процессов социальной жизни, можно будет перейти к грамотному взаимодействию с ней.

1. Зарождение и эволюция взглядов на проявления моды в чтении

В России чтение стало связываться с модой примерно с середины XVIII столетия, когда в дворянской среде оно превратилось в требование светского приличия. Наличие дома библиотеки отвечало не только читательским интересам, но и стремлению не отстать от других, подражать наиболее образованным представителям дворянской среды. Развитие моды на чтение было стимулировано и тем, что, как известно, Екатерина II требовала от приближенных известной «литературной полировки», то есть наличия как минимум внешних признаков начитанности.

Развитие массового чтения в России и сопутствующих этому явлению процессов побудило просветителей того времени внимательно присмотреться к различным слоям читающей публики. Н. И. Новиков выделил несколько типов читателей: Несмысл, Своенрав, Безрассуд, Чужемысл и т. д. Последний представляет именно тот тип, которому мода в чтении обязана своим развитием; он хвалит и хулит всегда по чужому мнению, со всеми соглашается и противоречит только тем, кто идет наперекор мнению большинства. Как видим, в данном случае не употребляется слово «мода», но, по сути, речь идет о читателе-моднике [21].

Просветителями отмечалась не только такая черта, как подражание чужому мнению, но и стремление представить себя наиболее благоприятным образом посредством чтения. «Придворный хочет слыть любителем литературы; судья читает и стыдится, прежде всего, непонятного языка Фемиды; молодой светский человек желает иметь знания, чтобы говорить с приятностью в обществе и даже при случае философствовать», – делился наблюдениями Н. М. Карам-

зин [16, с. 33–34]. Подмечено историком и некоторое однообразие массового читательского спроса: «Теперь в страшной моде Коцебу и как некогда книгопродавцы требовали “Персидских писем” (Ш. Монтескье. – В. А.) от всякого сочинителя, так наши книгопродавцы требуют от переводчиков и самих авторов Коцебу, одного Коцебу! Роман, сказка, хорошая или дурная – все одно, если на титуле имя славного Коцебу!» [15, с. 39]. Однако Карамзина не смущали эти неизбежные следствия массового приобщения к печатному слову; сам факт формирования российской читающей публики вызывал такое ликование, что вопрос о том, какую литературу читают и зачем, казался второстепенным. Н. М. Карамзин восклицал: «Не знаю, как другие, а я радуюсь, лишь бы только читали!»

Несколько позже, когда первая радость по поводу формирования российской читающей публики и появления признаков демократизации чтения улеглась, вопросы о качестве и содержании чтения, свободе от чужих мнений встали со всей остротой. Одним из первых осознал их важность В. Г. Белинский. Он противопоставлял моду, прихоть разумной, глубоко осмысленной потребности в книге. В одной из своих работ он дал характеристику читателя-«верхогляда», чье поведение определяется подражанием другим лицам, модой. В. Г. Белинский считал такое подделывание под чужие интересы и чужую жизнь пагубным для развития личности и общества; он настаивал на необходимости руководства «малосведущим читателем», старался уберечь читающую публику от книг, которые «отзываются толкучим рынком». Для верхоглядов «хорошо только новое, и в литературе они видят только моду» [6, с. 299]. Отметим и в этом случае доминирование эстетико-педагогического подхода, стремление влиять на процессы, сопутствующие развитию массового чтения.

Иную позицию занимали литераторы, которые не считали для себя зазорным создавать литературную продукцию, которая была обречена на успех у широкой публики, имела все шансы стать модной. Опуская все сложности, связанные с элементами мифотворчества по поводу «грачей-разбойников», «литературных шельм», «литературных бестий», как привычно именуют

Ф. В. Булгарина, Н. И. Греча и О. И. Сенковского, заметим, что они тонко учитывали особенности массового спроса. С их точки зрения, нужно потакать публике, писать то, что ей нравится, чем она интересуется, чем бредит, чего ожидает и боится: она хочет новостей, ее привлекает необычное, удивительное, странное, редкое, сверхъестественное, страшное, смешное и вздорное; она жаждет развлечений и отвергает «серьёзное» наполнение печатной продукции. Названные литераторы не оперировали словосочетанием «читательская мода», но, по сути, проводили грамотную маркетинговую политику, создавая моду на выпускаемые ими произведения печати, владели искусством создания бестселлера.

В полной мере феномен читательской моды осознавался деятелями книги в России второй половины XIX столетия, что отразилось в реальной практике книжного бизнеса. Талантливые книжники понимали, что успех книгоиздательского и книготоргового дела в основном зависит от того, будет ли точно угадан спрос на литературу и насколько будет удовлетворен читатель. Владельцы предприятий книжного дела (М. О. Вольф, А. Ф. Маркс, И. Д. Сытин, А. С. Суворин) стремились к изданию «ходкой» книги, а для этого ориентировались на сложившийся читательский спрос, выявляли «лакуны» на книжном рынке. Кроме того, приходилось учитывать и желание буржуа иметь в своем «шкапу» хотя бы в виде украшения представительную, богато оформленную книгу.

Первые попытки осмысления феномена моды в чтении с научных позиций предпринял выдающийся отечественный книговед Н. А. Рубакин. Он назвал ее одной из причин широкого распространения книг и рассмотрел зависимость этого явления от факторов, порождённых общественной жизнью. Занимаясь изучением массового спроса, ученый обратил внимание на однообразие читательских предпочтений; в то время в ходу были книги иностранных писателей – Понсонадю Террайля, Поля де Кока и др. Н. А. Рубакин отмечал, что, например, в нижегородской библиотеке Г. Эмар читался в полтора раза больше М. Е Салтыкова-Щедрина, П. Террайль в 1,34 раза больше А. Печерского, К. Монтепен почти в 3 раза больше М. Ю. Лермонтова и т. д. [26].

Рассматривая факторы формирования «диаспоры» (подразумевалась область рассмотрения книг), Н. А. Рубакин определил ее зависимость от настроений, царящих в обществе, потребностей наиболее активной части читающей публики. Распространенные в обществе «душевные особенности» формируют доминирующие «психические типы» – самые образованные и чуткие к господствующим настроениям индивиды, которые ищут в литературе отражения своих свойств; именно они «как горсточка песку в стоячем болоте, не возмущая глубины и оставляя лишь кое-какую пену на поверхности...», увлекают за собой всю массу читателей. Книги, выбираемые ими в круг актуального чтения, в силу подражания и моды становятся популярными и у читателей других типов [26, с. 84]. Таким образом, мода называлась средством расширения «диаспоры» книги, формирования и закрепления круга чтения в определенный период.

На развитие взглядов о моде в чтении не могли не повлиять труды западноевропейских социологов: Г. Тарда, Г. Зиммеля, В. Зомбарта. Например, Г. Тард, отождествляя моду с подражанием, связывал образование массовых явлений читательской психологии с развитием в Западной Европе XVI века книгопечатания. Главным следствием этого факта он считал формирование читающей публики, что привело к резкому усилению влияния людей друг на друга, которое усугублялось синхронным чтением одних и тех же книг, газет. Отсюда – любопытство к определённым книгам, согласованность суждений о них. Г. Зиммель движущей силой моды феномена считал взаимодействие двух антагонистических начал: подражания и потребности в индивидуальной дифференциации. Социальные причины распространения моды он видел в стремлении низших и средних слоёв походить на высшие и определил жизненный цикл моды: становление, господство, угасание. В. Зомбарт жизненный цикл моды объяснил ее возникновением в верхних социальных слоях и постепенным обесцениванием в низовых слоях общества; это дает толчок к поиску новых объектов моды, что обеспечивает непрерывное круговращение и обновление последней.

Идеи о проявлениях моды в чтении высказывались и авторами книг, посвященных проблемам чтения. Французский литературный критик Фагэ Э., книга которого «Как читать» была переведена в России в конце XIX века, рассматривая динамику читательских предпочтений, обнаруживал аналогию с модой [29, с. 109]. Фагэ очень верно подметил взаимное заражение читательскими определенными настроениями, которое усиливает впечатление от прочитанного и влияет на его оценку.

Английский просветитель Ч. Ричардсон, чье произведение «О выборе книг» стало известно российскому читателю в 1913 г., заметил, что часто люди, выдающие себя за ценителей популярного автора, бывают мало знакомы с его творчеством. Читатели, не разделяющие распространенных в «культурном обществе» пристрастий, рисковали прослыть за неучей, невежд. Это признание авторитета чужих мнений и заглушение голоса собственного разума Ричардсон называл механическим вкусом и предостерегал от рабского подражания, погони за модными новинками: «...не всякий имеет независимое мнение в жизни и литературе, но всякий может и должен воздерживаться от выражения чужого мнения, где-нибудь слышанного или вычитанного из книг» [25, с. 43].

Библиотековед и книговед А. А. Гинкен, автор трех выпусков издания «О чтении и книгах», предостерегал читающую публику от увлечения модными писателями, имеющими шумный успех. Он объяснял успех книг, встречающих одобрение у большого числа читателей, невзыскательными потребностями и вкусами читающей публики, ее погоней за модными новинками. В малокультурной русской публике «считают необходимым непременно прочесть и притом как можно скорее “модную” книгу, как купить модную шляпку или галстук; и сейчас же являются критики и рецензенты, спешащие рекомендовать “новую” книгу, чтобы показать себя en courrant всего самого новейшего, как бойкие приказчики в модных магазинах рекомендуют дамам-покупательницам новейший фасон» [10, с. 125]. Гинкен здесь подметил стремление использовать книгу, как и любую другую вещь, в качестве знака, свидетельствующего о литературной осведом-

лённости и современности читателя. Отмечена здесь и роль критиков, рецензентов как проводников моды.

Эти высказывания объединяет преимущественно эстетико-педагогический, оценочный подход к моде в чтении. Это явление понималось названными авторами скорее как негативное, свидетельствующее о читательской незрелости, неумении сформировать круг чтения, отвечающий индивидуальным духовным потребностям. Несколько особняком стоит работа И. Я. Франко, в которой явно просматриваются элементы социологического подхода. В статье «Интернационализм и национализм в современной литературе» он проследил влияние на моду таких факторов, как рост коммуникаций, научные открытия, преобладающие общественные настроения, господство определенных литературных предпочтений во всем цивилизованном мире. С его точки зрения, литературная мода прививается или нет в зависимости от того, в каких книгах испытывает потребность народ; ее определяет совокупность географических, национальных, социальных факторов [30, с. 556].

В первой четверти XX столетия попытки научного анализа моды в чтении с позиций социолого-книгovedческого подхода были продолжены М. Н. Куфаевым. Исследуя историю русской книги и социальные факторы, определявшие ее бытование, книгoved связал моду в чтении с некоторой демонстративностью и манерностью потребления специфического товара – книги; он заметил, что в середине XVIII века книга в России стала роскошной, красивой, капризной и воспринималась как «забава для зрения, для невзыскательного ума и сердца»; российское общество в этот период испытывало потребность в роскошно оформленной книге и несерьезном, развлекательном чтении. В моду вошла сентиментальная беллетристическая литература. М. Н. Куфаев обратил внимание и на то, что со второй половины XVIII века представления о книге как объекте моды стали более отчетливыми: «Уже оформились ее классовые и сословные признаки, уже она носит и костюм по этикету, создаваемый обычаем, модой и законом» [6, с. 28]. Читательская мода в этот период рассматри-

валась как преимущественно внешняя форма поведения и связывалась с социальным статусом, требованием к образованности.

В это время сформировались и зачатки библиотковедческого подхода к изучению проявлений моды в чтении. Советский библиотковед Л. Б. Хавкина советовала использовать хорошо прокомментированные данные библиотечной статистики для сбора материала «по коллективной психологии читательства, изучая нарастание и поведение читательских интересов, “моду” на какую-нибудь книгу или какого-нибудь писателя и проч.» [32, с. 140]. В качестве примера она привела попытку анализа динамики спроса на произведения русской классики и приключенческой литературы, предпринятую в отчете Екатеринодарской Пушкинской библиотеки.

А. А. Покровский призывал изучать причины успеха модных книг, выяснять, в чем их сила, подход к читателю. Он упрекал библиотекарей за то, что они не дают себе труда разобраться в «модных» романах, а, гордые своей культурностью и идейностью, «смешивают в одну облитую презрением кучу и Пинкертона, и Шерлока Холмса и всех авторов приключений от Купера и Жюль Верна до Эмара, Буссенара и Сальгари, и Вернера, и повести Марлитт, старого аббата Прево (которого путают с Марселем Прево), и обоих Дюма, и нашего Пазухина» [24, с. 12–13]. А. А. Покровский настаивал на необходимости использования модных книг в качестве «приманки» для читателя и, что особенно важно, подчеркивал необходимость выявления особенностей книг, обеспечивших им успех. Специалисты книжного дела могли бы находить такие особенности в других книгах и, привлекая к ним внимание, использовать их в качестве рекомендующих признаков.

С. Л. Вальдгард в работе «Очерки психологии чтения» в качестве «дополнительных факторов», определяющие спрос на книгу, назвал внушение, подражание, моду, общественное мнение. Люди хотят прочесть определенное произведение, о котором все говорят; почему-то считается, что каждый должен прочесть какую-то модную книгу [9].

Таким образом, отечественные и зарубежные исследователи и деятели книги к середине XX столетия сформулировали немало любопытных идей в связи с модой в сфере чтения. Отметим, что если первоначально преобладали неодобрительные высказывания об этом явлении преимущественно с позиций эстетико-педагогического подхода, то впоследствии возобладала попытка разобраться в сути этого явления с привлечением достижений социологии, психологии и даже использовать его с целью корректировки читательской деятельности.

2. Изучение читательской моды в условиях дефицитарной ситуации в России 70–80-х гг. XX столетия

В конце 70-х и начале 80-х годов утвердился преимущественно социально-психологический подход к изучению моды: он развивался в трудах А. Б. Гофмана, Б. Д. Парыгина, Л. В. Петрова, Э. Б. Элькиной [22; 23; 31] и др. Это заложило основу для изучения читательской моды как социально-психологического явления; наряду с теоретическими аспектами исследовались и особенности проявления читательской моды в молодёжной среде, на книжном (в том числе – «черном») рынке [3]. Кратко изложим основные положения, сложившиеся в данный период.

Для обозначения моды в чтении был предложен термин «читательская мода». Этим подчеркивалось, что модны прежде всего не конкретные произведения печати и авторы, а отношение к ним, проявляющееся в действиях и суждениях людей. Произведения печати разных видов и жанров становятся модными или перестают быть таковыми в зависимости от того, какие стандарты поведения по отношению к ним приняты в обществе в определённый промежуток времени.

На основе базовых признаков моды были выделены основные признаки читательской моды: стандартизованность читательских предпочтений в сочетании с их непрерывной изменчивостью, то есть динамичностью, а также демонстративность поведения читателей.

Стандартизованность читательских предпочтений проявляется в запросах на одни и те же книги, их общепринятых оценках, преобладании этих книг в качестве предметов обсуждения в определенные периоды времени. Причём групповые и массовые предпочтения периодически сменяются, то есть находятся в непрерывной динамике. В качестве основных факторов, определяющих смену предпочтений, называлась историческая эпоха с ее социально-политическими, познавательными и эстетическими потребностями, отраженными в запросах читающей публики. Деятельность по выделению из массива литературы книг, которые в наибольшей мере соответствуют названным факторам, осуществляют наиболее влиятельные лидеры чтения, которые в состоянии уловить тенденции своего времени, выразить еще не вполне осознанные устремления общества и воплотить их в своей читательской деятельности. В тех случаях, когда сделанный ими отбор книг отражает объективно обусловленные потребности людей, эти произведения становятся популярными, то есть широко распространенными и предпочитаемыми большими группами читателей.

У лидеров чтения появляются последователи, которые имитируют их предпочтения посредством моды – феномена, связанного преимущественно с внешней стороной потребления. Здесь на первый план выступает возможность использования книги как знака, несущего информацию об уровне культурного развития и прочих социальных характеристиках. Это приравнивает книгу к любой другой вещи, которая в своей символической значимости может быть не менее полезной, чем в своей материальной и духовной полезности; одобренная значимыми для читателя лицами, она используется в качестве знака, инструмента самохарактеристики, сулящего определенные социальные дивиденды.

Читательская мода, таким образом, понималась как явление, производное от объективно обусловленной популярности, вторичное по отношению к ней. Вместе с тем мода делает объективно обусловленную популярность более зримой, закрепляя круг чтения и выражая в утрированном, преувеличенном виде

наиболее характерные особенности читательской деятельности на каждом этапе общественного развития. Был сделан важный вывод, который представляется правомерным и по сей день: возможности радикального воздействия на читательскую моду ограничиваются возможностями влияния на ход общественной жизни, настроения, потребности и вкусы, царящие в обществе.

Важным признаком, подчеркивающим специфику читательской моды, была названа демонстративность поведения, то есть подчёркивание тех аспектов читательского поведения, которые способны создать, упрочить или изменить социальный статус человека. Она проявляется в подчеркивании обладания определенными книгами, причастности к изданиям, о которых «все говорят», завышении показателей собственной читательской деятельности и т. д.

Поскольку названные признаки характеризуют преимущественно внешнюю сторону читательской деятельности, были названы и субъективные признаки, определяющие личностный смысл читательской деятельности: это доминирование мотивов ориентации на окружающих, позволяющих индивиду символически объединиться со значимой для него группой и обособиться от групп, не пользующихся престижем, а также установка реагировать на произведение печати в соответствии с культурными нормами референтных групп.

На основе совокупности обозначенных признаков было предложено следующее определение читательской моды:

Читательская мода – это динамичная стандартизованная форма поведения различных групп читателей, проявляющаяся в демонстративно избирательном отношении к произведениям печати в соответствии с культурными нормами референтных групп [1, с. 58].

Основными условиями возникновения моды были названы субъект оценки, нуждающийся в упрочении, создании или изменении своего социального положения; оцененный как социально значимый объект и возможность приобщения названного субъек-

екта к объекту оценки; следовательно, читательская мода может развиваться лишь в тех группах, где люди нуждаются в оценке своей читательской деятельности, а книга осознается как социально значимый объект.

В связи с тем, что разные группы придерживаются разных систем ценностей и символы достижений, которых люди добиваются и иногда гордо выставляют напоказ, различаются от группы к группе, условия формирования читательской моды в них неравноценны. Выделение книги и чтения в качестве значимых объектов, возможности их использования в качестве средств самохарактеристики зависят от того, насколько они соответствуют системе ценностных ориентаций, принятых в референтной группе. Неизбежен вывод о групповом характере читательской моды; он проявляется в неодинаковой подверженности различных социальных групп этому феномену, неодинаковости выделенных ею объектов и различных каналах ее формирования. Однако в любых сообществах мода развивается в процессе общения, взаимовлияния и взаимодействия людей и социально-психологические механизмы ее формирования являются общими: это заражение, подражание, внушение, убеждение, конформность и идентификация.

Эмпирическое исследование, которое проводилось в Ленинграде (ныне Санкт-Петербурге) в 1982–1983 гг., было направлено на изучение проявлений читательской моды, доказало ее групповой характер и отразило противоречия во взаимоотношениях читателей и государственной инфраструктуры поддержки и развития чтения.

В разных молодежных группах (изучалась учащаяся молодежь Ленинграда – Санкт-Петербурга) читательская мода проявилась по-разному. У студентов библиотечного факультета института культуры она была выражена достаточно ярко; ее объектами в начале 80-х годов были произведения М. Булгакова, Ч. Айтматова, И. Шоу, М. Цветаевой, Ю. Бондарева, А. Ахматовой, Э. Ремарка, А. Толстого, С. Есенина, К. Воннегута; студенты дружно отмечали их «нравственность», «интеллектуальность»,

«доброту», «мудрость», «проблемность». Была зафиксирована и антимода – на произведения В. Пикуля, М. Дрюона. В этой группе были отмечены явная демонстративность читательского поведения и следование заимствованным оценкам.

У студентов товароведческого факультета института советской торговли были ярко выражены стандартизованные предпочтения по отношению к произведениям А. Дюма, В. Пикуля, И. Ефремова, А. Куприна, М. Дрюона, И. Штемлера, Э. Золя. Т. Драйзера; мотивируя свою высокую оценку названных произведений, студенты отмечали их «увлекательность», «жизненность», «историчность», «правдивость». Среди читательских отвержений – «Мертвые души» Н. Гоголя («очень скучно»), «Буранный полустанок» Ч. Айтматова («хорошая книга, но нудноватая»), «Преступление и наказание» Ф. Достоевского («очень трудно читать и непонятно»), «Что делать?» Н. Чернышевского («в настоящее время сны Веры Павловны понять, конечно, можно, но тяжело»).

В группе учащихся ПТУ феномен читательской моды заявил о себе в минимальной степени (были выражены стандартизованные предпочтения по отношению к книгам А. Дюма, Стендалю, В. Гюго, Д. Лондону – они «интересные», «понятные», «простые»). Были отмечены вялость межчитательского общения («о книгах разговор не заходит») и стремление посредством чтения символически дотянуться до более престижных социальных групп (в данном случае – студентов). Негативных оценок художественных произведений в этой группе практически не было («все книги интересные»), и по позиции «неприлично не знать» не была названа ни одна книга.

Общую картину стандартизованности читательских предпочтений и ориентированности на вторичные по отношению к содержанию признаки книги показало изучение книжного рынка и мест стихийной книгопродажи. В местах организованного книгообмена (посредством специально организованных витрин в книжных магазинах) и стихийной книгопродажи Ленинграда (Санкт-Петербурга) наиболее часто спрашивались и предлага-

лись: книги М. Дрюона, А. Дюма, А. Моруа, В. Пикуля, Э. Ремарка, У. Коллинза, Ж. Санд, Ж. Сименона, С. Фицджеральда, С. Цвейга, С. Югова, В. Яна и др. Они имели устойчивый спрос и стихийно назначавшиеся цены на них значительно превышали номинальные (подробнее о ценообразовании на «черном» книжном рынке см. во второй статье автора в данном издании. – В. А.). Многие из этих произведений стали популярными благодаря «макулатурной серии» (книги, продавались по талонам в обмен на сданную макулатуру), которая, помимо активизации сбора книжного утиля, выполняла функцию руководства чтением лиц, не имевших достаточного опыта в выборе книг (срабатывал характерный для того времени «синдром дефицита»: самое лучшее, труднодоступное, желанное – по талонам!).

Анализ книгообменных карточек (были изучены 683 книгообменные карточки, выставленные на витринах книжных магазинов в разных районах города) показал, что существует тенденция использования книги для достижения социально-престижных целей. Об этом, в частности, говорило то, что в качестве характеристики книг, которые участвовали в книгообмене, указывались цвет, переплет, включенность в серию, год и место издания. Эту ситуацию отражает одна из многих карточек с пожеланиями такого рода (здесь и далее воспроизводится текст оригинала): в соотношении 1:1 обменивается книга Г. Маркеса (Кишинев) на следующие издания: Ремарк (Лениздат, 1981); Пикуль «Битва Железных канцлеров» (1977); Апдайк (в суперобложке); Пикуль «Баязет» + 1 из Дрюона (макулатурная); Ян «Батый»; Лем (Лениздат); Дрюон, кроме III и IV (не Минск).

Временные читательские предпочтения были выражены столь сильно, что затмевали истинную идейно-художественную ценность произведений. Например, на одной из карточек предлагались три произведения Ф. Достоевского – «Братья Карамазовы», «Бедные люди» (серия «Классики и современники»), «Униженные и оскорбленные» («Классики и современники») в обмен на одну из следующих книг: А. Дюма «Граф Монте-Кристо» (макулатурный, серый), А. Дюма «Две Дианы», Э. Пикуль

«Битва железных канцлеров» (не серая). В соотношении 3:2 обменивались книги А. Дюма «20 лет спустя», А. Дюма «Учитель фехтования», И. Стоуна «Моряк в седле» на сочинения Горация, книгу «Историки Рима» из серии «Библиотека античной литературы», произведение А. Белого «Петербург» (любое издание), пьесу Т. Уильямса «Стеклянный зверинец». «Баязет» В. Пикуля предлагался в обмен на «100 лет одиночества» Г. Маркеса, книга М. Дрюона – на «Избранное» М. Зощенко и т. д.

Выявленные тенденции проявились и на «черном» книжном рынке (станция Ульянка под Санкт-Петербургом): здесь было представлено то же «товарное ядро», включившее дефицитные издания. «Черный» рынок в полной мере отражал противоречия между тем, что советский человек «должен читать» и что он «хочет читать». Читательская мода выступала как индикатор дисгармонии между спросом и предложением и, в то же время, как зеркало общественных потребностей и катализатор социальных перемен. Причем групповой характер читательской моды проявился и здесь; были представлены как книги массового спроса (В. Пикуля, А. Дюма, М. Дрюона и др.), так и книги для читателей, склонных к рефлексии (произведения братьев Стругацких, О. Мандельштама, М. Цветаевой, А. Ахматовой). Удовлетворяли запросы неоднородной читающей публики разные типы книготорговцев, которые были охарактеризованы нами как «знатоки», «конъюнктурщики» и «дилетанты» [3].

Свойственные для позднего советского периода противоречия общественной жизни во многом определяли и внешние формы потребления культуры; возрастал престиж не прочитанной, а приобретенной книги. Читательская мода повлияла и на феномен книгособирательства в период тотального дефицита: книги использовались как деталь интерьера, элемент его цветового оформления, признак образованности и «духовности», а также знак привилегированного положения, принадлежности к партийно-государственной, торговой элите и проч. Эта система использовалась и для обозначения собственной социальной позиции, и для демонстрации обладания престижными, не всем доступными символами культуры.

Таким образом, исследовательское внимание к читательской моде в обозначенный период было подчинено стремлению разобраться в сути этого явления, выявить отражение в чтении противоречий между властными структурами и потребностями читающей публики. Была зафиксирована и «сдача позиций» со стороны институциональной регуляции читательской деятельности, которая все больше определялась неинституциональной сферой. Последняя – межличностное общение, «черный» книжный рынок, стихийный книгообмен, читательская мода – позволяла отклоняться от заданной государственными институтами стратегии читательского поведения, реализовывать не предусмотренные партийно-государственной системой читательские запросы и ожидания. Феномен читательской моды, бурно проявившийся в 1970–1980-е гг., свидетельствует о стихийной саморегуляции читательской деятельности в это время, о стремлении людей создать свою, независимую от государства, систему ценностей и знаковых отличий.

3. Изучение проявлений моды в чтении в XXI столетии: новые взгляды, возможности, подходы

Рубеж XX – XXI столетий дал новые возможности познания проявлений моды в чтении. Появились основательные труды о моде, описывающие ее теоретическую модель: содержательная работа А. Б. Гофмана «Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения» [11], книга Ю. Кавамуры «Теория и практика создания моды» [14], теоретическое исследование Л. Сведсена «Философия моды» [27], О. Вайнштейн «Денди. Мода. Литература. Стиль жизни» [8], Дж. Бартлет «FashionEast: призрак, бродивший по Восточной Европе» [5], учебное пособие М. И. Килошенко «Психология моды» [17], и др. Исследованию широчайшего спектра проявлений моды в чтении посвящен журнал «Теория моды. Одежда. Тело. Культура», который выходит в издательстве «Новое Литературное Обозрение» с 2006 г. [28]. Названные работы позволяют глубже понять феномен моды в чтении, рассмотреть ее как явление, испытывающее влияние

разнообразных факторов социально-культурной жизни и в то же время обладающее своими ценностями и имманентными свойствами, которые обеспечивают ей потенциал саморазвития.

Вспышка исследовательского интереса к феномену моды связана, на наш взгляд, с тем, что в социальной жизни формируются новые потребительские культуры и схемы поведения. Пользование теми или иными продуктами, товарами, услугами отражает динамические процессы, происходящие в конкретных сообществах, фиксирует статусную позицию индивида. В данном случае играют свою роль амбиции социального признания, романтическое приобщение к различным «объектам мечты» и стремление к выражению своей индивидуальности, поиску самоидентичности [12].

В социуме обострилась потребность в новых знаковых средствах, отражающих стратификационные процессы. Как отметил В. И. Ильин, в обществе потребления, оазисы которого прорисовываются в социальном пространстве современной России (кто-то в нем живет, а кто-то за этим наблюдает, обозначаясь на празднике жизни лишь виртуально), требуется ежедневное воспроизводство собственной идентичности [13]. Людям необходимы все новые символы отличия, обозначающие их непохожесть друг на друга и, в то же время, подчеркивающие их «избранность», отличие от основной массы. В условиях развития «серой зоны» общества потребления – мира секонд-хэнда одежды, подержанных автомобилей, подделок известных марок (часов, парфюма, украшений и проч.), у людей со скромным достатком появилась возможность камуфлировать низкий социальный статус. Это дало толчок к изучению более изощренного языка брендов, поиску дистанцирующих знаков, которые имеются в ограниченном количестве и не поддаются фальсификации. К ним относятся комфортное, просторное, расположенное в престижном месте жилищное пространство, антикварные изделия, хорошее образование, владение различными языками, возможность свободно перемещаться по миру...

В этот перечень входит и сфера чтения, в которой демонстрируется определенное отношение к различным литературным

явлениям, формируется стиль читательской коммуникации, вырабатываются особенности поведения в пространстве книжной культуры. После откровенного пренебрежения чтением в 90-е гг., наши соотечественники заново открывают его ценность, все больше проявляя интерес к высокохудожественной и интеллектуальной книжно-журнальной печатной и электронной продукции. На фоне очевидных кризисных проявлений в сфере массового чтения отметим крепнущее убеждение наиболее образованных и адаптированных к современным реалиям слоев социума, что быть умным, эрудированным выгодно, и, кроме того, чтение может выступать в качестве мощного инструмента социальной коммуникации, формирования положительного имиджа и средства интеграции в престижное общественное пространство. Объективная ценность книги и чтения в свою очередь повышает их символическую привлекательность, возможность эксплуатации в качестве знака, приближающего к социально привлекательным сообществам и отделяющего от групп невысокого статуса; Ж. Бодрийяр объяснил такое потребление логикой социальной дифференциации, предполагающей использование знаков негативного и позитивного различия [4].

В течение длительного времени для массового общественно-го сознания была характерна тенденция рассматривать моду в вещной сфере как явление со знаком «плюс», а в нематериальной – как нечто негативное, заслуживающее если не осуждения, то явного пренебрежения. Однако в последнее время слова «чтение» и «мода» ставятся рядом в достаточно позитивном контексте: «чтение снова в моде», «мода на чтение не перевелась» или, напротив, «читать не модно», «как сделать, чтобы чтение снова вошло в моду» и т. д. Другой контекст употребления термина «мода» применительно к сфере чтения – «модные книги», «модные писатели», «модные имена», «модные жанры», «модные темы». Раздаются призывы «сделать чтение модным», «создать моду на чтение». На уровне здравого смысла ясно, что речь идет о повышении привлекательности чтения; имеется в виду желательность распространения определенных образцов поведения,

массового признания ценности каких-то объектов, привлечения внимания к ним. Ведущей тенденцией сегодня является стремление активно влиять на процессы чтения с использованием возможностей моды: ее каналов распространения, социально-психологических механизмов общения и т. д. Однако чтобы применять данный феномен в целях социального проектирования, создания образа «завтрашнего дня», необходимо углубиться в понимание моды, выявить широкий спектр ее проявлений на основе различных научных подходов.

Исследовательские поиски затрудняют так называемая терминология здравого смысла, обилие эмоционально-оценочных суждений, множество различных ассоциаций, связанных с модой, и ее некоторая расплывчатость; в реальной практике невозможно четко отделить моду от интересов, вкусов, предпочтений, стереотипов и т. д. Теоретики моды отмечают, что она не поддается краткому логическому определению в силу своей многозначности, полифункциональности и правомерности применения различных подходов. А. Б. Гофман заметил, что мода как объект исследования неуловима и возникает даже подозрение, что относится к категории вечных, всегда решаемых и никогда не решенных проблем, таких, как счастье, любовь или благо [7].

С позиций сегодняшнего дня представляется необходимым дифференцировать такие понятия, как мода на чтение, читательская мода и литературная мода.

Мода на чтение – это своего рода питательная среда, обуславливающая вовлечение людей в книжное пространство. Она является одним из механизмов социальной регуляции поведения, которая поддерживает в обществе систему позитивных представлений о читательской деятельности; поэтому мода на чтение – явление в основе своей позитивное, свидетельствующее о некоторой избыточности в сфере чтения. Это означает, что оно выполняет множество функций; люди используют печатную продукцию не только в соответствии со спецификой ее первоначального предназначения, но и в качестве средства самохарактеристики, социальной дифференциации, повышения социально-

го статуса. Сам факт проявления феномена моды в сфере чтения стимулирует, ускоряет процессы, связанные с чтением: беседы о прочитанном, обмен книгами, приобретение книги в личное пользование. Моде может быть отведена роль своеобразного «агента влияния», с помощью разнообразных социальных при­манок вовлекающего людей в творческое, развивающее чтение.

Вместе с тем подчеркнем, что достижение ею стадии господства не может быть основной целью, конечным ожидаемым результатом, потому что по природе своей мода недолговечна, изменчива и неизбежно устаревает, подходит к стадии угасания; сущность моды заключается в ее непостоянстве. мода развивается в соответствии с собственной логикой, она стремится к непрерывному обновлению своих объектов. Обратим внимание и на то, что применительно к духовной сфере (науке, ценностным ориентациям, чтению и т. д.) слово «мода» обозначает нечто поверхностное, несерьезное, свидетельствующее об отсутствии индивидуальных убеждений, вкусов, обоснованных предпочтений. Поэтому правильнее, на наш взгляд, стремиться не к созданию моды на чтение, а к использованию этого феномена в инструментальных целях в качестве средства, которое может исполнить роль пускового механизма в стимулировании читательской активности, постепенного закрепления устойчивой потребности в книге и чтении.

Рассмотрим взаимосвязь моды на чтение и **читательской моды**. мода на чтение создает внутри себя условия для развития различных процессов, в том числе – читательской моды. Последняя возникает в том случае, если наблюдается некоторая избыточность читательского поведения, когда оно используется и в символическом значении, выполняя функцию определенного знака, несущего информацию об индивиде или группе. мода на чтение, таким образом, это социальный фон, необходимый для зарождения читательской моды.

Попытаемся на новом уровне осмыслить, что же такое читательская мода и каковы ее проявления. Со временем стало ясно, что теоретические трудности, связанные с ее интерпретацией, не преодолены; читательская мода не поддается однозначному

пониманию и краткому логическому определению; чем больше размышляешь об этом явлении, тем больше находится опровержений сложившимся теоретическим конструкциям. Всегда есть нечто неуловимое, не укладываемое в «прокрустово ложе» дефиниций. Возможно это один из тех случаев, когда явление нельзя понять и объяснить до конца, охарактеризовать его посредством набора основных признаков, четко обозначить границы его проявления.

Современное понимание моды не позволяет остаться на позициях, предлагающих ее ограниченное истолкование. А. Б. Гофман заметил, что иногда часть моды, то есть ее объекты, принимают за моду в целом [11]; это произошло и с несколько суженным пониманием читательской моды, которая ранее трактовалась как определенное отношение к произведениям печати. Спектр проявлений читательской моды значительно шире. Она может распространяться:

- на нормы читательского поведения;
- литературные объекты;
- авторов;
- литературные течения, темы, жанры, стили;
- институты книжного дела;
- носители информации и средства чтения;
- коммуникативные каналы распространения сведений о литературных явлениях;
- ресурсы интернет-пространства;
- потребительские практики в сфере взаимодействия с книгой;
- книгособирательство;
- особенности высказываний о произведениях печати и т. д.

Таким образом, читательской моде подвержен моды широкий спектр элементов читательского поведения: формируется мода

и антимода на определенные произведения; бывает модно или немодно читать, отдавать предпочтение определенным темам и жанрам, авторам, посещать те или иные библиотеки, книжные магазины и ярмарки, тратить определенные суммы денег на книги, коллекционировать литературные раритеты, создавать домашние книжные собрания, участвовать в книгообмене, в работе читательских клубов, использовать определенные гаджеты, пользоваться теми или иными интернет-ресурсами при выборе и приобретении книг, обсуждать книги в сетевом пространстве, высказываться о них определенным образом и т. д. Иными словами, читательская мода распространяется практически на все внешние проявления деятельности, связанной с книгой и чтением, и, как в питательном бульоне, развивается «внутри» уже сформировавшейся моды на этот род занятий.

Вместе с тем, проставляется правомерным применение понятия «читательская мода» и в узком смысле слова, когда имеются в виду исключительно ее объекты («какие книжки нынче в моде»).

Литературная мода проявляется в сфере создания разнообразных текстов, в авторской среде. Она больше влияет на написание художественных произведений, хотя, как отмечалось выше, моде подвластна научная, научно-популярная, учебная и иная литература. И все же есть основания предполагать, что художественное творчество в большей мере подвержено названному феномену; это объясняется тем, что у литературных произведений шире читательская аудитория и авторы в погоне за признанием в большей степени ориентируются на непредсказуемого читателя, подсознательно учитывают капризы и предпочтения читающей публики. На это обратил внимание Л. Свендсен: искусство, само того не осознавая, «подчиняется влиянию моды, между ними нет четкой границы» [27, с. 164]. Мода во многом определяет литературные течения, жанровые, тематические предпочтения, стиль, интонацию художественных произведений и т. д. Примером может быть активное создание произведений в жанре фэнтези, детектива, любовного романа на рубеже XX – XXI столетий, характерное для сов-

ременности переключение внимания авторов с «гламура» на жесткий реализм и т. д.

Многообразие проявлений моды в чтении побуждает к исследованию этого феномена с позиции различных наук; наиболее плодотворными представляются подходы с позиций теории социальных коммуникаций, педагогики, библиотековедения, теории книготоргового и книгоиздательского маркетинга, искусствоведения, читателеведения [более подробно мы об этом писали ранее – 2]. Четкая дифференциация исследовательских подходов невозможна из-за многомерности явления, размытости предметных областей общественных наук, пересечения научных интересов различных дисциплин; тем не менее, попытаемся обозначить основные точки приложения их усилий.

Социологический анализ лежит в основе обнаружения факторов, влияющих на модные читательские предпочтения: он предполагает выявление широкого социального контекста исторической эпохи, который определяет причинность включения в круг актуального чтения тех или иных произведений печати: социально-политические особенности, доминирующие общественные интересы и потребности. Среди факторов социального плана, влияющих на распространение моды на чтение и выделение ее объектов, назовем также уровень интеллектуального развития социума, степень востребованности образованных людей с широким кругозором, эрудицией, способностью к нетрадиционному решению различных задач.

Культурологический подход, исследующий факты культуры, способы производства и усвоения культурных феноменов, а также нормы, ценности и символы (культурные коды), лежащие в основе различных типов культур, коммуникации между ними, имеет практически неограниченные возможности не только для понимания различных проявлений моды в чтении, но и выявления наиболее результативных культуротехнических средств и приемов, направленных на восстановление ценности чтения.

Результативные поиски возможностей исследования феномена моды в чтении находятся и в области социально-психологического подхода, предметной областью которого может быть исследование норм и ценностей различных сообществ, роль «уподобления» и «обособления» в межчитательском взаимодействии и таких механизмов общения, как подражание, заражение, конформность, идентификация.

Социально-психологический подход при изучении разнообразных проявлений феномена моды в чтении неизбежно пересекается с подходом с позиции теории социальной коммуникации, потому что мода формируется и распространяется благодаря коммуникации, ее каналам, знакам; в качестве последних могут выступать модные предметы, суждения, оценки, особенности поведения, связанные с книгой и чтением. Изучение знаков, их функционирования – из предметной области семиотики.

Необходимость педагогического исследовательского подхода предполагает поиск возможностей стимулирования, поддержки читательской деятельности с использованием потенциала моды; он побуждает искать пути усиления позитивных и нейтрализации негативных сторон этого явления.

Библиоковедческий подход родствен педагогическому, так как предполагает активное воспитательное влияние и должен базироваться на достижениях ранее перечисленных наук. В то же время он должен опираться на специфические условия библиотечного воздействия: имеются в виду стратегия комплектования книжных фондов, тематика различной библиографической продукции, определение содержания массовой работы с читателями. Очевидно, что библиоковедение должно сосредоточить свои усилия на изучении модообразующих признаков произведений, чтобы активнее воздействовать на содержание чтения, способствовать проникновению в круг чтения социально ценной литературы. Выявление причинности массовых читательских предпочтений поможет найти точные рекомендуемые признаки, аргументы рекламы той или иной книги.

Теория маркетинга может быть сосредоточена на изучении проблем формирования спроса на книжную продукцию под влиянием моды, выявлении сформированных ею ожиданий, запросов и потребностей, на разработке разнообразных технологий продаж, создании института бестселлера.

Для изучения различных проявлений литературной моды наиболее адекватным представляется искусствоведческий подход, поскольку он отражает эстетическую оценку художественных произведений, попавших в круг модного чтения, исследует конкретные модные течения в литературе и, кроме того, изучает влияние эстетических запросов эпохи, накопленных в коллективном опыте художественного потребления, на судьбу книг и их авторов. В связи с чтением модных книг может рассматриваться такая категория, как временная эстетическая норма.

Синтезированием достижений различных наук и созданием теории моды в чтении призвано заняться читателеведение – интегративная научная дисциплина, предметная область которой охватывает практически все аспекты чтения и вбирает в себя достижения всех наук, так или иначе связанных с чтением. В результате должна родиться теория, обобщающая достижения гуманитарного знания.

Другой важной особенностью современных подходов к изучению проявлений моды в чтении является необходимость обращения к ресурсам Интернета, в котором изобильно представлены различные варианты институциональной и неинституциональной регуляции читательского поведения. При ревизии и систематизации имеющихся ресурсов важно различать коммерчески заинтересованное воздействие, относящееся к сфере книготоргового маркетинга, от коммерчески нейтрального, преследующего просветительские цели или цели, связанные с ценностью человеческого общения (следует отметить, что на практике происходит взаимопроникновение этих двух подходов).

В сетевом пространстве развиваются самые разные формы коммуникации по поводу книги и чтения [4]: это, например, сеть

компании Amazon Shelfari (www.shelfari.com), портал LiveLib (www.livelib.ru), сетевая библиотека Bookmate (www.bookmate.com), социальная сеть Twitter Fiction Festival, сетевая реклама Mr.Bookman (www.eksmo.ru/bookman), интернет-магазин «ЛитРес» (www.litres.ru). Есть немало форумов, посвященных модным книгам и чтению как модному занятию (www.lovehate.ru/opinions/77142; www.monlib.forum24.ru), сетевых читательских сообществ, сайтов, посвященных отдельным авторам, жанрам и т. д. Для выявления объектов антимоды были бы полезны ресурсы типа «Втопку.Ру». Книгообменная деятельность также выплеснулась в Интернет: она отражена, в частности, на площадке интернет-ярмарки Libtx.ru (www.libex.ru), вишлистах на сайте LiveLib и т. д.

Интернет-ресурсы могут, с одной стороны, быть материалом для изучения особенностей формирования читательской моды, ее объектов, с другой – использоваться в качестве кратчайших каналов воздействия на процессы чтения. Важно выяснить: насколько для отдельных групп читателей значимы рекомендательные сервисы различных порталов и сайтов, которые предлагают списки книг, отобранные по разным признакам (тематика, жанры, выбор читателей, выбор экспертов, экранизации, новинки, книги определенного издательства, шорт- и лонг-листы литературных премий и др.); как работает индивидуализированный подбор книг на основе популярного ныне метода коллаборативной фильтрации; как осуществляется взаимовлияние читателей; как они реагируют на профессиональную рекомендацию книги и т. д. Даже организация ресурса, выделение и наполнение его страниц отражают представление о модных темах, жанрах; например, сайт *Shelfari* выделяет списки ужасиков, детективов, книг о любимой еде; *Bookmate* – тематические полки «Лауреаты нобелевской премии по литературе», «Главные книги года» (на основе шорт-листа «Большой книги»), «Сила идей – любимые книги редакции Т&Р» и т. д.

Особого внимания в контексте изучения проявлений моды в чтении заслуживают списки нормативного чтения. Сайт

Bookmate ежемесячно публикует списки must read; так, в октябре 2014 г. в качестве обязательного чтения рекомендовались произведения Дж. Мойеса «Серебристая бухта», С. Кинга «Мистер Мерседес», Д. Эбенштейн «Сила симпатии», М. Ходорковского «Тюремные книги», И. Губермана «Лавровый венок я отправил на суп» и др. По этому же пути пошел и сайт FashionTime (www.fashiontime.ru/category/books), публикующий список модных книг за год и за месяц. На мультикультурном рекомендательном сервисе «Имхонет» (www.imhonet.ru) практикуют экспертный нормативный отбор; одним из примеров может быть список 110 книг образованного человека (особенно если он планирует беседовать с английской королевой) по версии The Daily Telegraph; сюда вошли книги В. Шекспира, Д. Алигьери, Т. Элиота, М. Пруста, Э. Хэмингуэя, И. Во и т. д. Список воспринят пользователями ресурса достаточно критично («Остановите планету, я сойду...»), но сам факт публикации подобных списков говорит о стремлении регламентировать читательское поведение, сформировать стандартизированные предпочтения и мотивы ориентации на окружающих, что характерно для моды.

Изучение контента ресурсов, на которых читатели размещают свои рецензии, отзывы на книги (LiveLib, Shelfari, Mr. Bookman, Имхонет, bookmix и др.) позволит понять, какие произведения стали объектом повышенного внимания, как и о чем говорят в различных средах в связи с книгой и чтением; какие характеристики произведения являются репрезентативными для той или иной категории читателей, каковы лингвистические особенности общения по поводу книги и чтения в той или иной группе. Спонтанные высказывания людей, лексические средства, посредством которых они выражают свое отношение к книгам и чтению, их оценки, смутные ожидания, выраженные в слове и визуальном образе, дают уникальный исследовательский материал, зачастую несравнимо более ценный, чем данные традиционных опросов.

Новые исследовательские возможности для изучения читательской моды дают Фанбуки, которые представляют собой программную и аппаратную платформу, ориентированную на опре-

деленную целевую аудиторию – фанатов определенного автора, любителей определенного жанра и т. д. Как правило, Фанбуки связаны и именами известных авторов: уже известны Акунин-бук, Lukianenko Book. Ясно, что в Фанбуки будут загружаться произведения (и иные связанные с авторами материалы) именно самых популярных, модных писателей; одно их выявление может указывать на объекты читательской моды.

Таким образом, для сегодняшних исследовательских поисков, связанных с феноменом моды в чтении, характерны ее переосмысление, выявление многообразия ее проявлений, и стремление постичь их на основе различных теоретических подходов с использованием разнообразного эмпирического материала, в том числе – контента интернет-пространства, ридеров и иных платформ. Это кладезь эмпирического материала, если не опровергающего тезис о нынешнем «кризисе чтения», то, по крайней мере, демонстрирующего неоднородность, расслоение читающей публики, присутствие в ней наряду с людьми, не берущими книгу в руки, опережающих читательских групп. Налицо расхождение между устойчивыми представлениями о катастрофичности ситуации в сфере чтения и обилием востребованного контента, связанного с книгой.

Среди проблем, привлекающих внимание современных исследователей, обозначим также выявление возможностей институционального влияния на моду в чтении, особенности детской читательской моды, моды на различные литературные жанры, присутствие модных тенденций в детской литературе [20]. Доминирующая и объединяющая идея современных научных поисков – активное влияние на проявления моды в чтении, использование ее механизмов и каналов для формирования социально ценных образцов поведения.

Заключение

Итак, мы показали, что взгляды на моду в чтении эволюционировали от осуждающей констатации этого явления, превалирования эстетико-педагогического подхода к нему до понима-

ния его многозначности в единстве позитивных и негативных свойств, стремления постичь его движущие пружины и использовать в целях социального проектирования. Обращает на себя внимание тот факт, что в различных конкретно-исторических ситуациях профессионалы книжного дела по-разному мотивировали интерес к постижению моды в сфере чтения, использовали различные подходы.

Изложенное позволяет убедиться в том, что исследование проявлений моды в чтении позволяет понять не только нюансы книжного процесса, но и своеобразие социальной жизни в тот или иной период, ее скрытые процессы; закрепляя на определенный промежуток времени определенные стандарты поведения, мода обнаруживает и подчеркивает, делает зримыми противоречия общественного сосуществования, не всегда очевидные массовые и групповые настроения, потребности, вкусы – все то, что называют «духом времени».

Для сегодняшнего постижения широкого спектра проявлений моды в чтении обязательными представляются использованные междисциплинарного подхода и обращение к ресурсам сети Интернет. Стремление «сделать чтение модным», влиять на читательскую моду, стимулировать чтение с помощью ее механизмов и каналов распространения, в реалиях современной жизни непременно должно сопрягаться с непрерывным слежением за процессами в сфере чтения, различными формами коммуникации по поводу книги и поиском подходов, учитывающих виртуализацию современной читательской жизни.

Литература

1. Аскарова, В. Я. Изучение читательской моды как средство совершенствования руководства чтением художественной литературы : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В. Я. Аскарова. – СПб., 1984. – 250 с.
2. Аскарова, В. Я. Изучение читательской моды : от эстетико-педагогического подхода к междисциплинарному [Текст] /

В. Я. Аскарлова // Вестник Челяб. гос. академии культуры и искусств. – 2012. – № 30. – С. 74–82.

3. Аскарлова, В. Я. Книжный рынок как зеркало читательской моды [Текст] / В. Я. Аскарлова // Современные проблемы библиографирования и изучения эффективности библиотечно-библиографического обслуживания. Сборн. науч. трудов. – Л. : Ленингр. гос. ин-тут культуры им. Н. К. Крупской, 1983. – С. 127–160. [Рукопись депонирована в НИО Информкультура, рег. номер 581].
4. Аскарлова, В. Я. Мода как инструмент стимулирования чтения молодежи: возможности сети Интернет / В. Я. Аскарлова, Д. М. Хафизов // Молодежь в науке и культуре XXI века : материалы междунар. науч.-творч. форума, Челябинск, 6–8 ноября 2014 г. / Челяб. гос. академия культуры и искусств. – Челябинск, 2014. – Ч. 1. – С. 79–85.
5. Бартлет, Дж. FashionEast: призрак, бродивший по Восточной Европе [Текст] / Дж. Бартлет. – М. : НЛО, 2011. – 360 с. : с илл. (Сер. Б-ка журнала «Теория моды»).
6. Белинский, В. Г. Сочинения Александра Пушкина. Статья шестая. Поэмы: «Руслан и Людмила», «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Братья-разбойники» [Текст] / В. Г. Белинский // Собр. соч. : в 9-ти тт. – Т. 6. Статьи о Державине. Статьи о Пушкине. Незаконченные работы; под ред. Ю. С. Сорокина – М. : Худож. лит, 1981. – С. 298–493.
7. Бодрийяр, Ж. Общество потребления / Ж. Бодрийяр. – М. : Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с.
8. Вайнштейн, О. Денди. Мода. Литература. Стиль жизни [Текст] / О. Вайнштейн. – М. : Новое литературное обозрение – 639 с. : с илл. (Сер. Библиотека журнала «Теория моды»).
9. Вальдгард, С. Л. Очерки психологи чтения. Очерки психологии чтения [Текст] / С. Л. Вальдгард; предисл. Е. Г. Муравьева, В. В. Ялышева. – СПб. : Изд-во РНБ, 2010. – 135 с. (Сер. «Библиотекосведение: изучая прошлое – создаем будущее»; Вып. 2).

-
10. Гинкен, А. А. О чтении и книгах [Текст] / Ант. Гинкен. – СПб. : Типогр. А. В. Орлова, 1914. – 169 с.
 11. Гофман, А. Б. Мода и люди : Новая теория моды и модного поведения [Текст] / А. Б. Гофман. – М. : Наука, 1994. – 158 с.
 12. Дорошин, Б. А. Деструктивные идеологические и социально-психологические аспекты потребительства [Текст] / Б. А. Дорошин, И. Г. Дорошина // Социосфера. – 2010. – № 1. – С. 28–33.
 13. Ильин, В. И. Общество потребления : теоретическая модель и российская реальность [Текст] / В. И. Ильин // Мир России. – 2005. – Т. XIV ; № 2. – С. 3–20.
 14. Кавамура, Ю. Теория и практика создания моды [Текст] / Ю. Кавамура. – Минск : Гревцов Паблицер, 2009. – 192 с.
 15. Карамзин, Н. М.. О книжной торговле и любви к чтению в России [Текст] / Н. М. Карамзин // Очарованные книгой / сост. А. В. Блюм – М. : Книга. – С. 37–41.
 16. Карамзин, Н. М. Письма к издателю [Текст] / Н. М. Карамзин // Очарованные книгой / сост. А. В. Блюм – М. : Книга. – С. 33–36.
 17. Килошенко, М. И. Психология моды. : учеб. пос. [Текст] / М. И. Килошенко. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2014. – 320 с.
 18. Куфаев, М. Н. История русской книги XIX века / М. Н. Куфаев – Л. : Начатки знаний, 1927. – 354 с.
 19. Липовецки, Ж. Империя эфемерного : Мода и ее судьба в современном обществе [Текст] / Ж. Липовецки. – М. : Новое литературное обозрение, 2012. : с илл. (Сер. Библиотека журнала «Теория моды»).
 20. Мода в книжной культуре : границы дозволенного : сб. науч. ст. [Текст] / Челяб. гос. акад. культуры и искусств ; науч. ред., сост. В. Я. Аскарлова. – Челябинск, 2010. – 167 с.

-
21. Новиков, Н. Н. Каковы мои читатели [Текст] / Н. Н. Новиков // Очарованные книгой / сост. А. В. Блюм. – М. : Книга, 1982. – С. 17–22.
 22. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 352 с.
 23. Петров, Л. В. Мода как общественное явление [Текст] / Л. В. Петров. – Л. : Знание, 1974. – 32 с.
 24. Покровский, А. А. О работе с беллетристикой [Текст] / А. А. Покровский // Сб. статей по библиотечной работе . – М., Б. г. – Вып. 3. – С. 5–40.
 25. Ричардсон, Ч. О выборе книг [Текст] / Ч. Ричардсон – СПб. : Изд-во Р. А. Травина, 1913. – 100 с.
 26. Рубакин, Н. А. Этюды о русской читающей публике [Текст] / Н. А. Рубакин. Избранное: в 2 т. – М., 1975. – Т. 1. – С. 35–104.
 27. Свендсен, Л. Философия моды [Текст] / Л. Свендсен. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 256 с.
 28. Теория моды. Одежда. Тело. Культура [Текст]. – М. : Новое литературное обозрение, 2006.
 29. Фагэ, Э. Как читать [Текст] / Э. Фагэ; пер. с фр. А. Ф. Гретман – М. : Типогр. 1-го дома «М. В. Балдин и К». – 1912. – 160 с.
 30. Франко, И. Интернационализм и национализм в современных литературах [Текст] / И. Франко // История эстетики : в 5 т. – М., 1964. – Т. 5. – С. 594–601.
 31. Элькина, Э. Б. Мода и ее социальная сущность : дис. ... канд. филос. наук [Текст] / Э. Б. Элькина. – Л., 1974. – 250 с.
 32. Хавкина, Л. Б. Книга и библиотека [Текст] / Л. Б. Хавкина. – М. : Книжный склад : Наука, 1918. – 172 с.

Институт бестселлера: феномен формирования, мировые и отечественные тенденции развития

Введение. Формирование института бестселлера в контексте развития массовой культуры

Понятие «бестселлер» неразрывно связано с массовой культурой и массовой литературой. Изучение истории появления феномена книжного бестселлера и становления связанной с ним книгоиздательской и книготорговой практики подтверждает это мнение.

Предпосылками появления первых коммерчески успешных книг были:

- социально-экономические факторы (бурное развитие промышленности и торговли во второй половине XIX в., процессы урбанизации и изменение социальной структуры общества; рост конкуренции и развитие рекламы потребительских товаров, создавшей благоприятную среду для количественного роста и качественного изменения периодики);
- культурные факторы (изменение объема и структуры досуга, повышение образовательного уровня населения, возникновение массовой читательской аудитории) [26, с. 236];
- формирование литературы как системы, социального института (коммерциализация писательской деятельности и вовлечение ее в рыночные отношения; формирование нового типа читабельного произведения) [3, с. 38–40, 44–45];
- внутриотраслевые факторы, то есть развитие институтов книжного дела (рост числа издательств, их концентрация и создание крупных монопольных объединений; техническое переоснащение типографий и создание объединенных изда-

тельско-полиграфических комплексов; рост объемов книгоиздания и существенное увеличение ассортимента книжной продукции; изобретение линотипов и ротационных машин, широкое использование стереотипии, появление удешевленных способов изготовления переплетов; успешный поиск новых подходов к выпуску книг: публикация читабельных произведений в периодике, издание еженедельных «тетрадей» по невысокой цене, выпуск книг сериями или «библиотеками»; развитие различных форм книжной торговли – например, на транспорте; создание «кабинетов для чтения» при книжных магазинах, клубных и публичных библиотек; формирование профессиональных обществ издателей, типографов и книготорговцев) [13].

Наиболее полно эти предпосылки проявились в США, где, собственно, и появился сам термин «бестселлер». Его придумал в 1895 г. редактор американского журнала *The Bookman* Гарри Тьюрстон Пек, который опубликовал первый список самых продаваемых книг и назвал его *best sellers books*.

Быстро развивающийся американский книжный рынок поставил перед издателями и книготорговцами проблему тиража и размера оптовых закупок. В этой ситуации публикация списков наиболее продаваемых книг была очень хорошим индикатором того, что пользуется у покупателей наибольшим спросом.

Начиная с этого времени списки наиболее продаваемых книг прочно вошли в практику книжной индустрии. В начале XX века аналогичные списки появились в европейских странах. Постепенно сложилась традиционная структура списков, усовершенствовалась технология их составления, появились различные версии списков (по тиражам, по продажам, по данным продаж одного книжного магазина или книжной сети, по заключению экспертов и проч.). Однако все эти списки были «срезами рынка», дающими информацию о наиболее продаваемых книгах. Коммерциализация книжной отрасли требовала выработки механизмов влияния на покупательский спрос, механизмы «навязывания книги». Речь идет о создании настоящей индустрии бес-

тселлеров или, если воспользоваться введенным в оборот в 1993 г. Е. Л. Немировским термином, – институт бестселлера [18]. Автор не дал развернутого определения данному понятию, ограничившись анализом истории, структуры и различных технологий составления списков наиболее продаваемых книг.

Под **институтом бестселлера** мы понимаем совокупность приемов и методов деятельности книгоиздательских и книготорговых предприятий, обеспечивающих эффективное книгораспространение отдельных позиций книжного ассортимента [23, с. 185].

Для того, чтобы «запустить» индустрию бестселлера, надо было сначала вырастить потенциального потребителя текстов массовой адресации – жанровой «бестселлероносной» продукции, к которой относятся детективы, мелодрама, авантюрно-приключенческие романы и фантастика. Своеобразным «инкубатором для читателя» стали книжные клубы, которые начали создаваться в Европе и Америке в 1920-е годы прошлого века. Основы их деятельности заложил Гарри Шерман – создатель старейшего в мире Клуба книги месяца (США). Он предложил принцип так называемого негативного опциона (все члены клуба получают книги основного набора, если не отказались от какого-либо издания в период ознакомления с клубным каталогом; каждый имеет право на заказ книг альтернативного отбора). Клубы изначально вели агрессивный маркетинг, уделяя большое внимание качеству рекламных текстов и полиграфическому оформлению каталогов. Главным достоинством клубов в глазах читателей было то, что они находили в репертуаре клуба набор *отобранных* добротных изданных книг. Старейшие универсальные книжные клубы были изначально ориентированы на бестселлер и представляли собой «сбор массовой льготной подписки на респектабельную, модную, читабельную литературу» [28, с. 181].

Важным фактором становления института бестселлера стало присутствие книги в средствах массовых коммуникациях в разных ипостасях: анонсы новых книгах, критический анализ литературных произведений, кино-, радио- и театральные метаморфозы книг и т. д. Бурное развитие радио и особенно кино

подогревали в обществе интерес к одним и тем же литературным текстам. На этом этапе становления института бестселлера различные средства массовых коммуникаций выступали преимущественно как каналы рекламной информации.

История книжного дела в европейских государствах в начале XX века содержит немало фактов, свидетельствующих об активном развитии рекламы книг. В частности, в Германии, которая тогда была признанным мировым лидером в книгоиздании, из-за серьезной конкуренции в книжной отрасли многие издатели тратили значительные суммы на рекламу своей продукции и некоторые из них благодаря этому добивались очень высоких тиражей. Так, например, издательство «Ульштайн» благодаря массивной рекламной кампании сумело поднять стартовые тиражи до 50–60 тыс. экз. [30, с. 173]. Это же издательство в конце 1920-х сумело очень грамотно выстроить стратегию продвижения книги малоизвестного спортивного журналиста Э.-М. Ремарка: роман, художественные достоинства которого представлялись издателям спорными, первоначально был опубликован на страницах принадлежащей издательству газеты. Была придумана авторская легенда: Ремарк был представлен как обычный солдат, далекий от литературы, описывающий свои военные переживания с целью «выговориться». Уже к концу первой недели публикации романа тираж газеты увеличился на несколько тысяч экземпляров. На момент выхода книги 29 января 1929 года в издательство поступило около 30 тыс. предварительных заказов, что заставило концерн печатать роман сразу в нескольких типографиях. Роман имел необычайный успех: ежедневно раскупалось до 20 тыс. экз.; за год было распродано около полутора миллионов книг. В том же 1929 г. роман был переведен на 12, а в дальнейшем еще на 30 языков. В 1930 г. в Голливуде режиссером Л. Майлстоуном был снят фильм, удостоившийся престижной премии «Оскар». Роман Ремарка стал не только немецким бестселлером; он стал первым мировым бестселлером [22].

Помимо возникновения массовой читательской аудитории (чему немало способствовали книжные клубы) и активному

освоению издателями и книготорговцами рекламных технологий, на формирование института бестселлера повлияли и технико-экономические факторы, позволившие удешевить книгу. Особое значение имело нововведение английского издательства «Пингвин» (Penguin Books Ltd), основанного А. Лейном в 1935 году для дешевого издания наиболее популярных книг «для человека с улицы». Формой таких дешевых изданий стали книги карманного формата в бумажной обложке. Издание (точнее: переиздание) проверенных временем хороших книг, удобный формат и, главное – доступная цена в 6 пенсов (дешевле, чем пачка сигарет), обеспечили успех начинанию издательства. Массовое распространение таких малоформатных изданий французский социолог Робер Эскарпи считал основной приметой декларированной им «революции в мире книг» [Цит. по: 17]. За первые 25 лет своего существования издательство «Пингвин» выпустило 3250 названий книг общим тиражом более 250 млн экземпляров [1]. Именно доступная цена пейпербуков в полтора раза ниже стоимости книг в переплетах позволилакратно увеличить покупательскую (читательскую) аудиторию [9].

Упомянутый выше пример публикации романа Ремарка показывает, что средства массовой информации могут не только делать рекламу потенциальному бестселлеру, но и обеспечивать устойчивую сеть проникновения текста художественного произведения до потребителя через телевидение, радио, кино, а сегодня еще и в компьютерные игры. Исследователи по этому поводу констатируют, что «современная массовая культура настолько тесно переплетена с масс-медиа, что трудно выделить в них какие-либо автономные области. Текст массовой культуры быстро «переводится» на языки различных медиа: бестселлеры трансформируются в телесериалы (и наоборот), песни существуют в форме клипов, на основе популярных фильмов тут же создаются компьютерные игры» [20, с. 313]. В книжном деле это нашло логическое завершение в формировании во второй половине XX века рынка субсидиарных прав. Это означает, что издатель может получить от автора и его литературного агента не только

право на книжное издание, но и, образно говоря, на всю дальнейшую судьбу книги: он может продать право на ее предварительную публикацию в прессе, клубное издание, массовое издание по типу пэйпербук, право на перевод и последующее издание книги за рубежом, права на использование литературного материала для создания кинофильма, телевизионной или театральной постановки, на коммерческое использование персонажей книги для продвижения не книжного потребительского продукта и, наконец, право использования литературного произведения для новых электронных информационных технологий. По существу, речь идет о новом типе книги как литературном произведении, представляющем потенциальный интерес не только для читателя, но и для слушателя, зрителя, геймера. При этом повышается коммерческая заинтересованность издателя и, соответственно, его готовность вкладывать средства в продвижение исходного продукта – книги.

Таким образом, дополнением к приведенному выше рабочему определению понятия «институт бестселлера» может служить список составляющих его компонентов:

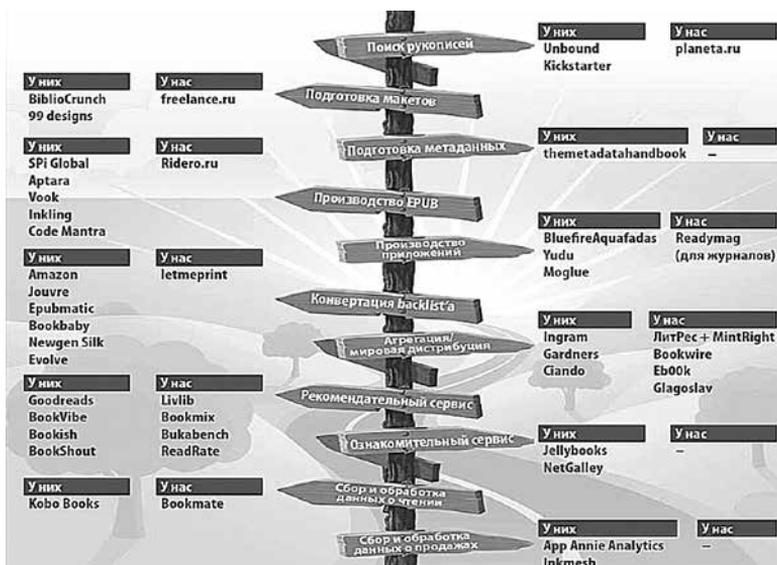
- списки бестселлеров как форма учета объемов книжных продаж и дополнительное средство продвижения книги;
- книжные клубы как вспомогательное средство формирования читательского спроса и канал сбыта книжной продукции;
- выпуск изданий в бумажных обложках как средство удешевления и превращения книг в массовую печатную продукцию;
- активная реклама как средство продвижения книги;
- рынок субсидиарных прав, породивший новый тип книги как литературного произведения, которое представляет потенциальный интерес не только для читателя, но и для слушателя, зрителя, геймера как дополнительный инструмент продвижения книги.

Мировые и отечественные тенденции развития института бестселлера в XXI веке

Наиболее серьезные качественные перемены в книжной отрасли в целом и институте бестселлера в частности связаны с внедрением новых информационно-коммуникационных технологий. На приведенной ниже топографической карте цифровых сервисов для издателей (см. рис.) нанесены реперные точки, которые показывают, *что именно* меняет современный ландшафт отрасли.

Рисунок, оформленный как дорожный указатель со множеством направлений движения, наглядно демонстрирует, что точки развития есть и на этапе создания книги, и на этапе ее распространения, и на этапе потребления. Эта множественность изменений не только свидетельствует о разнообразных технологических новациях в издательском деле, но и показывает, что традиционные коммуникации в сфере создания и бытования книги качественно меняются.

Осмысление этих технологических новаций и новых коммуникативных условий позволило выделить следующие тенденции в развитии института бестселлера в XXI веке.



Топографическая карта цифровых сервисов для издателей [25]

1. Появление новых субъектов книжного дела

Меняя форматы и каналы информационного взаимодействия в отрасли, они влияют на функционирование института бестселлера. Речь идет не о появлении новых издательств, книготорговых сетей и/или книжных магазинов – это естественная примета любого социального института. В данном случае имеется в виду, что уже действующие на книжном рынке субъекты выступают в новом качестве, осваивают новые роли. Наиболее масштабная фигура в этом отношении – Amazon – крупнейшая в мире компания по обороту среди продающих товары и услуги через интернет и один из первых в мире интернет-сервисов, ориентированных на продажу товаров массового спроса. Созданная в 1995 году, компания специализировалась на продаже книг, и сегодня является мировым лидером на рынке электронных книг, гарантируя покупателю синергичную комбинацию элементов бизнес-модели (удобство выбора и покупки товара + простота процесса покупки + скорость + информация, помогающая при принятии решения + широкий ассортимент + низкая цена + надежность обработки заказа).

Руководство компании энергично переосмысливает книжные бизнес-модели и находится в постоянном поиске наиболее эффективных инструментов. Интернет-магазин, продающий традиционные и печатные книги разных издательств, постепенно осваивает и собственно издательские роли. Сначала – в области электронного книгоиздания. В частности, в октябре 2011 года Amazon получил эксклюзивные права на электронные версии самых популярных комиксов («Супермен», «Бэтмен», «Хранители» и др.) от самого известного в мире издательств комиксов DC Comics. Партнёрство Amazon и DC Comics означает, что теперь купить комиксы будет возможно только посредством планшета Kindle Fire, запущенного в продажу компанией Amazon незадолго до этого. В числе новых, но уже внятно реализованных проектов можно назвать дея-

тельность Amazon на ниве традиционного книгоиздания. Монстр электронной коммерции запустил несколько импринтов, ориентированных преимущественно на массовую литературу. По словам вице-президента группы Amazon Publishing Джеффа Белля, покупателей стабильно интересует жанровая литература, поэтому вложение в книгоиздание дополнительных сил и средств в данном случае наиболее перспективно [32].

Характеристика издательских подразделений Amazon подтверждает их ориентированность на так называемые массовые жанры. Подразделение Montlake Romance специализируется на литературе романтической направленности, включая исторические романы, современные «истории любви», фэнтези и мистику. Специализация подразделения Thomas & Mercer – детективы и триллеры, к которым читатели проявляют устойчивый интерес. Даже издательское подразделение AmazonCrossing, специализирующееся на традиционно не популярной в США переводной литературе (на ее долю приходится всего 5% издательской продукции), отбирало для публикации те издания, которые уже завоевавшей коммерческий успех на родине автора.

Известный американский эксперт книжного рынка Майк Шацкин, определяя тренды развития мирового книгоиздания, прогнозирует, что в процесс электронного книгоиздания будут и дальше активно включаться нетрадиционные игроки, а именно – медийные компании. Уже сегодня издательскую функцию осуществляют такие гиганты рынка, как Amazon и Google; к ним присоединились the Washington Post, Scientific American, USA Today, Playboy и другие. Для реализации издательских планов «им не нужны ни солидные капиталовложения, ни специальные знания, ни громоздкие отделы сбыта. Всё, что им нужно и что у них уже есть – это читательская аудитория, объединённая вокруг тем, так или иначе связанных со спецификой их деятельности» [Цит. по: 8].

На российском рынке этот тренд пока не просматривается отчетливо. Хотя... Под брендом «Комсомольская правда» широко представлена книжная продукция одноименного издательского

дома. На сайте shop-kr.ru представлено 17 (!) книжных серий (некоторые включают до 100 книг). Издательский дом пошел по пути кроссмедийных изданий: часть серий кроме книг включают DVD и CD. Под брендом АиФ в 2008 году издавалась книжная серия «Я люблю читать» (полное название серии от производителя «Я люблю читать современный и классический бестселлер»). За год совокупный тираж серии составил более миллиона экземпляров, после чего АиФ ежегодно выпускает книжную серию из 100 названий («Коллекция исторических романов», «Великие династии мира» и др.).

2. Появление самиздатовских бестселлеров

Развитие этой модели книгоиздания связано опять же с Amazon, а именно – с самиздатовской платформой Kindle Direct Publishing, которая делает процедуру публикации e-книги на Amazon предельно простой. Кроме того, что книга размещается на ресурсах Amazon и доступна для покупки – скачивания – чтения, самиздатовские авторы получают некоторые бонусы, недоступные для авторов, работающих с традиционными издательствами (в частности – ограниченный временем доступ к некоторым маркетинговым инструментам компании). Хотя в профессиональной среде весьма иронично иногда называют самиздатовские платформы спасательным кругом графоманов, недолгая история самиздата дает примеры коммерчески успешных литературных проектов.

История самиздатовского бестселлера началась в 2010 г., когда 26-летняя американка Аманда Хокинг выставила на Amazon девять романов, которые безуспешно пыталась пристроить в традиционные издательства. За следующие шесть месяцев она продала 150 тыс. экз. своих книг, а за полтора года число проданных экземпляров превысило 1,5 млн. экз. Только после этого к А. Хокинг стали поступать предложения о заключении контракта от профессиональных издателей. Хотя книги Аманды переведены на русский язык (трилогия А. Хокинг издана издательством «Фантом Пресс» в 2013 г.; через три дня после официального

релиза книги в рейтинге новинок Озона она заняла первое место), более известна успешная судьба «50 оттенков серого» Э. Л. Джеймс, выросшая из фанатской графомании по мотивам «Сумерек». Только через Amazon (по данным на 1.08.2012) тиражи трилогии превысили число реализованных через интернет-магазин всех книг о Гарри Поттере вместе взятых. По данным на февраль 2014 года, в мире ежегодно продается 70 миллионов экземпляров «50 оттенков серого» [2, с. 29]. Сегодня это самая продаваемая книга в мире [12]. Что касается успеха трилогии Э. Л. Джеймс в России, то она сначала стала лидером продаж на ЛитРес (в сентябре 2012), потом попала в рейтинги rgo-books.ru, в которых благополучно держится уже второй год.

Значительные продажи А. Хокинг и Э. Л. Джеймс не уникальны для самиздатовских авторов. 27 из 100 самых продающихся через Kindle книг составляет самиздат [там же]. В Германии 49 из 100 (и семь из первой десятки рейтинга) самых продаваемых электронных книг 2011–2012 годов были опубликованы независимыми авторами без посредничества профессионалов. Общее число «самиздатовцев», перешагнувших рубеж стотысячного тиража, в мире исчисляется на сотни [31]. По данным исследования авторитетной компании Nielsen, каждая пятая из 80 миллионов книг, приобретенных в Великобритании в 2013 году, – продукт самиздата [14, с. 71].

К услугам подобных сервисов обращаются не только начинающие и еще не признанные авторы, но и уже известные в издательском мире писатели, которые используют их для переиздания своих произведений и публикации новых. Появилось даже такое понятие, как «гибридный автор», который в зависимости от ситуации выбирает либо патернализм издательства, либо свободу и самостоятельность авторской платформы [29, с. 40].

В этой ситуации издатели просто не могут игнорировать новый «самиздатовский» сегмент рынка. Именно поэтому сервисы самопубликации запущены издательствами Pearson/Penguin, Simon & Schuster, которые рассматривают их как своеобразный «инкубатор» для авторов, позволяющий сотрудникам издатель-

ства получить доступ к более прямому взаимодействию с начинающими писателями [35], а также дающий экспертную информацию о рынке «самиздата», а избранным авторам – широкую дистрибуцию с помощью наработанных каналов [34].

Самиздат как явление, по мнению авторитетных аналитиков, постепенно меняет всю традиционную книгоиздательскую индустрию. Стихийный самиздат уже начал принимать институциональные формы; в частности, в 2012 году была создана Международная организация независимых авторов (ALLi), которая на Лондонской ярмарке 2014 года выступила с собственной программой мероприятий.

Исследовательская компания Bowker назвала 2011 год, когда Amazon вывел на рынок платформу Kindle Direct Publishing – началом «золотой эры» самиздата [10, с. 92], а директор Франкфуртской книжной ярмарки и неформальный лидер мирового книжного сообщества Юрген Боос в 2013 году сравнил запуск систем самопубликации с Большим взрывом [31].

В России «золотая эра» самиздата еще не наступила. С натяжкой можно отнести к опытам подобного рода историю публикации книги Д. Глуховского «Метро 2033», которая, как известно, сначала появилась в сети Интернет, и только после того, как число посетителей сайта перевалило за несколько десятков тысяч, была издана издательством «Популярная литература».

Тем не менее, самиздатовские платформы появляются и в России (samolit.com, ridero.ru – более подробно об этом – см. [27]; в скором будущем мы, быть может, увидим отечественные «самиздатовские» бестселлеры.

3. Развитие маркетинговой политики

Еще одной важной тенденцией современного отраслевого рынка, влияющей на ситуацию с бестселлерами, является маркетинговая политика. Здесь очень явственно заметно стремление использовать в книжной индустрии те технологии и инструменты, которые уже успешно работают в медиаиндустрии.

Стремление естественное: чтобы успешно конкурировать с прочими медиаресурсами, издателям приходится быстро встраиваться в ту же цифровую среду, так почему бы не использовать маркетинговый опыт других медиа?

Тема эта очень обширна и требует отдельного обстоятельного анализа. Она уже стала объектом исследования в профессиональном сообществе, активно освещается в специальной периодике и на профессиональных интернет-площадках. Здесь можно выделить два ударных момента: активность издателей в соцсетях и развитие рекомендательных сервисов для читателей.

При том, что каждый издатель по-своему поднимает эту тему – SMM – в профессиональном сообществе сложилось понимание специфики каждой из социальных сетей. Особенно четко это сформулировала Мария Лапук – участница отраслевой конференции «Продвижение чтения в социальных медиа» (2012): «Для Facebook актуален “умный” контент. “ВКонтакте” – это все, что касается злободневности, сатиры... Пользователи “ВКонтакте” не будут читать длинные посты. Twitter хорош для ежедневных коротких новостей. Идеальный контент с точки зрения “Одноклассников” – все, что касается детей, близкого общения, кухни, работы, мест отдыха...» [21, с. 32].

Анализ публикаций и интернет-источников по SMM-маркетингу позволил вычленить следующие важные с нашей точки зрения позиции, по которым у издателей есть понимание их важности (хотя подходы предлагаются разные):

- безусловное признание широких возможностей инструментов SMM;
- понимание конкретных целей социального маркетинга;
- грамотный и обоснованный выбор целевой аудитории;
- необходимость оформления корпоративных посланий в традиционных для социальных сетей форматах;
- использование коммуникации в режиме реального времени.

Все пишущие о продвижении книги и чтения в SMM подчеркивают, что результативность и, тем более, эффективность этой деятельности практически неизмерима и трудно поддается оценке. Ситуация усугубляется тем, что каждая книга имеет уникальные потребительские свойства, а потребительская аудитория в высшей степени дифференцирована. Поэтому сложно назвать какие-либо конкретные успешные издательские кейсы или особо грамотную стратегию ритейла.

Огромным маркетинговым потенциалом обладают книжные рекомендательные сервисы. Они активно осваиваются издателями, хотя некоторые изначально создавались просто как сообщества книголюбов. Одним из самых популярных многофункциональных сервисов такого рода является Goodreads, созданная в 2007 году как сайт социальной каталогизации [24]. Сегодня она давно переросла первоначальный функционал, и кроме помощи читателю в описании прочитанной книги, она дает широкие возможности для учета прочитанных произведений, поиска желаемых, получения информации на книжные темы, изучения рецензий экспертов и рекомендаций читателей, покупки книг и т. д. Учитывая высокий потенциал Goodreads как действенного инструмента маркетинга, за его приобретение боролись Apple и Amazon. В марте 2013 года владельцем глобальной социальной сети любителей чтения стал Amazon. На сегодня это крупнейший в мире рекомендательный сайт. На полках социальной сети более 170 миллионов книг, а пользуются ею 25 миллионов человек (данные приведены с сайта www.goodreads.com по состоянию на 25.06.2014), половина из которых живут за пределами США (есть и небольшая русскоязычная группа).

Отступая от основного содержания повествования, не могу отказать себе в удовольствии написать о том, что на просторах Goodreads слово «библиотекарь» звучит гордо: только пользователи, поставившие на свои виртуальные полки более 50 книг, могут стать библиотекарями. И тогда они получают особые права модерировать контент сервиса (редактировать данные об авто-

рах и книгах, представленные другими пользователями, объединять в списки разные издания одной и той же книги и т. д.).

Зная статистику сервиса Goodreads (почти 9 миллионов посетителей в месяц, средняя просматриваемость каждого – до 5 страниц сайта), понимаешь, что такой ресурс – золотое дно для книжного гиганта Amazon. Пока трудно прогнозировать, каковы будут результаты двойного действия на читателя Amazon и Goodreads, но, вероятно, они будут беспрецедентными по своим масштабам. В практике мирового книгоиздания уже есть результативный опыт использования маркетингового потенциала аудитории рекомендательных сервисов. В частности, его использовали Random House, Scholastic и Macmillan для продвижения Аманды Хокинг.

Рекомендательные сервисы для читателей – это, пожалуй, единственное направление цифровых книжных технологий, в котором у нашей страны есть заметные успехи. Достаточно назвать наиболее интересные из них: Имхонет, LiveLib, Reader2, Bookmix. Обзоров и анализов книжных рекомендательных сервисов в прессе и Интернете много, поэтому перейдем к собственно издательским рекомендательным сервисам.

Особенно целенаправленно в развитии рекомендательных сервисов работают интернет-магазины. Вся прочая индустрия развлечений давно уже тестирует и измеряет вкусы и привычки своих клиентов. Система рекомендательных сервисов в интернет-продажах представляет собой довольно сложный механизм, который постоянно развивается и совершенствуется. «Система анализирует действия пользователя, зашедшего на сайт, отслеживает отзывы, которые оставляет человек, какие книги, какие страницы он смотрел, что положил в корзину и как ходил по сайту. Действия конкретного пользователя сопоставляются с поведением других пользователей, и на основе этого анализа генерируются персональные рекомендации» [19, с. 50]. Такие сервисы изначально создаются для того, чтобы влиять на продажи. Результаты впечатляют: по данным руководителя проекта OZON digital Михаила Осина более 25% оборота OZON.

ги достигается за счет системы персональных рекомендаций, а у Amazon эта цифра доходит до 40 %. [Там же]. В апреле 2014 года запущено рекомендательное книжное приложение ЛитРес в Facebook.

4. Развитие моделей дистрибуции электронного контента

Развитие моделей дистрибуции электронного контента с помощью новых технологий дает возможность правообладателям получить доступ к информации не только по количеству загрузок принадлежащих ему предложений и сделанных в нем покупок, но и по поведению пользователя при приобретении контента (какие именно материалы читал, сколько времени на это затратил и проч.). При авторизации пользователя и постоянном мониторинге его поведения можно реализовывать точечный маркетинг: предлагать пользователям различный контент в зависимости от их предпочтений, делать специальные предложения, показывать адресную рекламу [7, с. 59]. Эти новые возможности профессор социологии Дана Бет Вайнберг называет **«революцией данных в книжном деле»** [6]. Многие продвинутые издатели создали специальные отделы по обработке данных, которые заменяют им консультации высокооплачиваемых экспертов.

Крупные издательские компании начали активно изучать не только объемы и динамику продаж, но и отслеживать клиентскую информацию о том, какие книги клиент приобретает и как он их читает, то есть – само читательское поведение. Эта возможность есть у тех издателей и книготорговцев, которые имеют собственный букридер со встроенным доступом к книжному магазину (или плейлисту издательства). По данным с ридера Nook (издательство Barnes & Nobles) можно понять, «насколько далеко читатели заходят в чтении тех или иных книг, как быстро они читают, насколько они увлечены содержанием» [4]. Ссылаясь на аналитическую статью The Wall Street Journal, Л. Данилкин пишет, что специалисты Barnes & Nobles на основе данных, полученных по наблюдениям за поведением клиентов, выяснили, что «книги в жанре нон-фикшн обычно читаются не подряд и не

равномерно, тогда как романы обычно читают последовательно, с начала до конца; и что книги нон-фикшн, особенно длинные, обычно бросают читать раньше. Любители научной фантастики, любовного романа и детективов часто читают больше книг с большей скоростью, чем читатели «высокой литературы», и заканчивают большинство начатых книг. Читатели художественной прозы чаще бросают чтение и мечтают от одной книги к другой» [Там же].

Пользователи Kindle (напомню, что именно так называется ридер от Amazon) подписывают соглашение, по которому компания получает разрешение вытягивать из устройства разнообразную информацию (сколько часов вы читали книгу без перерыва, что пропустили в тексте, какую последнюю страницу читали, какие делали пометки, подчеркивания, аннотации) на свои серверы данных. Amazon, выявив наиболее популярные у читателей абзацы книг, использует их на своем сайте как списки «самых популярных мест».

Но ведь такую информацию можно использовать не только в рекламе и продвижении книги. На основе этих данных издатели смогут создавать именно те книги, которые лучше держат внимание читателей.

Уже сегодня на основании данных издательства Barnes & Nobles о том, что многие читатели не дочитывают длинные нехудожественные книги, запущен выпуск небольших по объему тематических выпусков книг, посвященных самым разным темам и проблемам. Зная, в каком месте книги читатели чаще всего останавливают чтение, издатели стремятся предотвратить это, давая в этом месте книги видео или ссылку на интернет-сайт. Так создаются цифровые книги «улучшенного типа».

Однако мало кто из издателей зашел столь далеко, как Coliloquy – компания, продающая через Kindle, Nook и Android цифровые книги, в которых можно выбрать «ваш собственный стиль повествования» (читатель может самостоятельно выбрать внешний облик персонажей, тип их реакций на те или иные события). Эти

читательские пожелания учитываются и в дальнейшем направляются авторам, которые затем приспособливают сюжетные линии в своих следующих книгах с тем, чтобы в них нашли наиболее популярные варианты выбора читателей. Все это кажется голым вымыслом, если бы не статистика, которую приводит Л. Данилкин: «С начала года компания [Coliloquy] выпустила восемь книг – и сейчас ассортимент расширяется в сторону детектива, юридического триллера и экспериментальной прозы. Точные результаты продаж не открываются, но известно, что 90% читателей книг этого издательства заканчивают купленные книги, а 67% еще и перечитывают их» [5]. Это очень высокие показатели.

Таким образом, результаты издательского мониторинга за читательским поведением, могут не только использоваться для принятия маркетинговых решений по продвижению книг, но и в перспективе (надеюсь, – отдаленной. – *Т. Р.*) могут повлиять на деятельность авторов.

Это далеко не все новации, привнесенные на рынок книжной дистрибуции новыми технологиями. Для отдельного исследования оставим на будущее вопросы:

- чтение через магазин-приложение для мобильных устройств. Этот канал авторизованной (и часто хорошо защищенной от пиратского вторжения – вплоть до закрытой экосистемы Kindle от Amazon) дистрибуции книг в России не получил массового распространения в силу ряда причин: по-прежнему небогатый ассортимент электронных книг на русском языке; сложная и часто непрозрачная схема оплаты; неустойчивая работа существующих магазинов-приложений; не всегда справедливая с точки зрения читателей цена и др.;
- продажа книг через собственный для издателя или интернет-магазина букридер со встроенным доступом к книжному магазину;
- сервисы облачной дистрибуции, которые за рубежом продвигает корпорация Google в своем магазине eBook Store

и которые реализуются в отечественном проекте книжного клуба Bookmate. Отметим кстати, что Bookmate назван самым инновационным проектом Лондонской книжной ярмарки (апрель 2014). Получив высокую награду авторитетного Международного конкурса высших достижений в книжной индустрии в номинации «Цифровые инновации», проект открывает широкие возможности для выхода на международный рынок – в частности, страны СНГ, испаноговорящие страны, некоторые государства азиатского региона (то есть все те страны, где наблюдается высокий уровень пиратства и невысокий уровень доходов населения) [33].

Все названные выше сервисы пока не оказывают решающего влияния на институт бестселлера и выступают в качестве дополнительных каналов дистрибуции книжного контента, однако их динамичное развитие предполагает, что в ближайшем будущем они будут активизироваться, так как для маркетинга электронных книг особенно актуальны реклама и продвижение книги средствами social marketing, то есть целевая работа с пользователями социальных сетей. Поэтому можно прогнозировать, что дальнейшее развитие этих сервисов приведет к более активной работе по формированию сообществ вокруг автора, книги, темы и издательства, социальной организации узкой читательской аудитории в виде клубов читателей, сообществ по книжным интересам.

Формирование массового рынка электронной книги может не только перераспределить каналы книжной дистрибуции и сделать привычными инструменты социального маркетинга, но и может породить новые форматы (хотя, возможно, здесь лучше говорить об условно новых жанрах) бестселлера.

В этом контексте любопытным представляется идея редактора независимого книжного издательства Ad Marginem М. Котомина о книжном диджеинге [11]. Он пишет о том, что специфика чтения в Интернет, при котором время интенсивного внимания при чтении сильно сокращается, приводит к появлению новых издательских ходов, а именно – к формированию книжных се-

рий, включающих «маленькие» книги. Издатель при этом уподобляется диджею, который дает своим слушателям не весь альбом исполнителя, а подборку лучших музыкальных треков. Примеры подобных книжных серий М. Котомин приводит из практики американского издательства Mellvill House Press. В частности, он пишет о серии под названием Art of Novella – «Искусство новеллы», в которую вошли американский аналог гоголевской «Шинели» – новелла Германа Мелвилла «Писец Бартли» [16], пять новелл под одним названием «Дуэль» (дуэль Джозефа Конрада, дуэль Пушкина и т. д.) и др. По поводу первой новеллы автор приводит развернутый комментарий, связанный с тем, что ключевая фраза маленького человека Бартли «I would prefer not to» настолько совпала со стихийным протестным движением в США «Захвати Уолл-стрит» (2011 год), что книга разошлась гигантским количеством копий, а издательство даже сделало так называемое Occupy Wall Street Kit: сумка, майка, книжечка с надписью «I would prefer not to» [11]. По мнению М. Котомина, издатель может формировать книжный плейлист читателя, представляя ему либо подборку новелл разных авторов, объединенных общей темой, идеей (как в приведенном выше примере), либо своеобразный коллаж фрагментов из разных текстов по актуальной для читателя теме (как в случае с дуэлью).

Подобные примеры, связанные с минимизацией объемов текста и фрагментарностью контента, приводят и другие авторы, усматривая в этом новую тенденцию, появившуюся в связи с изменением характера чтения. Попутно отметим, что издательство Ad Marginem анонсировало на июнь текущего года запуск новой серии «Минима», замысел которой связан с идеей книжного диджеинга.

Заключение

Таким образом, можно констатировать, что на фоне серьезных качественных перемен в книжной отрасли, вызванных быстрым и бурным внедрением новых информационно-коммуникационных технологий, меняется и традиционный институт бестселлера.

Наиболее серьезные изменения связаны:

- с изменением форматов и каналов информационного взаимодействия в отрасли, проявляющимся в освоении новых ролей у действующих субъектов рынка (издатели ищут новые каналы сбыта, интернет-площадки книжной торговли и медийные компании осваивают собственно издательские роли);
- развитием самиздатовских платформ, при этом успешный дебют ряда авторов, отвергнутых издательствами, свидетельствует об утрате последними роли третьей стороны, решающего «быть или не быть» (печатать – не печатать). Коммерческий успех некоторых самиздатовских бестселлеров, сколь ни сомнительны и спорны их литературные достоинства, должен научить профессиональных издателей использовать этот новый сегмент рынка в своих интересах (для поиска новых авторов, изучения конъюнктуры рынка и проч.);
- активным использованием в книжной маркетинговой политике тех инструментов и технологий, который давно и успешно работают в медиаиндустрии (позиционирование в соцсетях и развитие рекомендательных сервисов);
- «революцией данных в книжном деле» (мониторинг и анализ клиентской информации о читательском поведении и его использовании в профессиональной деятельности).

Названные тренды пока не очень просматриваются на отечественном рынке в связи с существенным запаздыванием информационно-коммуникационных новаций в нашей стране. В то же время эксперты по новым технологиям считают, что страны, вступившие на путь технологической модернизации с опозданием, имеют определенный «бонус отстающего» – за счет разницы во времени они (правда, не всегда и не все страны) проходят этот путь быстрее, избегая ошибок и технологических тупиков за счет получения обновленных и более совершенных технологий. Утешение слабое, но... совершенно неожиданно для себя на завершающем этапе работы с

этим материалом, я столкнулась с вполне реальной и интересной комбинацией технологической платформы и такого маркетингового инструмента, как брендинг. И – что особенно важно – речь идет об отечественном know how – новом устройстве под названием AkuninBook (Акунинбук), появившемся на рынке совсем недавно – в феврале 2014 года. С точки зрения технологии в нем нет ничего принципиально нового: в основу положено устройство для чтения (ридер), разработанное компанией eBook Applications LLC. Однако это специальная серия (ONYX C63L Akunin Book), созданная совместно с писателем Борисом Акуниным – автором, чье имя, несомненно, является крепким литературным брендом.

AkuninBook можно купить как в материальном виде (как ридер – за 7000 руб.), так и в виртуальном (то есть приобрести только программное обеспечение для уже имеющегося устройства). Являясь давней читательницей Акунина, я решила установить на свой планшет приложение AkuninBook (правильнее было бы назвать его AkuninApp). Это решение стоило мне 359 рублей, но уже через несколько минут я с интересом разглядывала приобретение. На экране моего планшета были: закачаны все книжки фандоринской серии (14 названий), причем со специально подготовленными иллюстрациями (уже оценила: почти на каждой странице – фотографии начала века, рисунки предметов того времени, репродукции, старые карты – все настолько совпадает с содержанием книги и исторической атмосферой, что я с удовольствием предвкушаю перечитывание знакомых акунинских произведений); приведена библиография всех остальных книг автора с linkами на ЛитРес; представлена аудиотека акунинских книг (правда, покупать их надо за отдельную плату); даны десять списков любимых книг Акунина по десяти жанрам (детектив, биографии, мемуары, классика и т.д. – тоже интересно: будто мне автор сам рекомендует: «Прочитай!»); Акунин online (дана трансляция постов из блога писателя). Еще обещаны обновления контента и программного обеспечения, различные викторины, бонусы, лотереи, специальные акции.

Акунин Book – это первая ласточка из семейства фанбуков, ридеров нового типа, ориентированных на конкретную целевую аудиторию. Сам Б. Акунин в своем блоге пишет: «“Акунин-бук” – не просто гаджет для моих постоянных читателей, а прототип нового продукта... Если первый блин выйдет не комом, появятся и другие ридеры (а также платформы), рассчитанные на адресные аудитории... для любителей истории, или путешествий, или фантастики, или какого-то конкретного автора. У каждого “фанбука” будет свой ведущий. Мне эта концепция кажется очень привлекательной. Я бы охотно закачал себе на планшет “БГ-бук” с музыкой, выбранной и прокомментированной Борисом Гребенщиковым; или “Намедни-бук” от Леонида Парфенова; или “Мураками-бук”... Да мало ли что можно придумать» [15].

Мне, как и уважаемому Г. Ш. Чхартишвили, эта концепция тоже нравится. Нравится потому, что я вижу в этом новом продукте не только желание продать мне что-либо, но и заботу обо мне, читателе, и о моих интересах. А это дорогого стоит. И внушает оптимизм.

Литература

1. Ваганов, А. Эволюция покетбука / А. Ваганов. – Режим доступа: <http://www.russ.ru/pole/Evoluciya-poketbuka>. – Дата обращения: 28.12.2011.
2. Влияние на читателя : разные форматы – разные результаты // Университет. книга. – 2014. – № 1 (январь-февраль). – С. 20–29.
3. Гудков, Л. Д. Литература как социальный институт : статьи по социологии литературы / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин. – М. : Новое литер. обозрение, 1994. – 352 с.
4. Данилкин, Л. Казусы : Как книги шпионят за читателями / Лев Данилкин. – Режим доступа: <http://vozduh.afisha.ru/archive/kak-knigi-shpionjat-za-chitateljami/>. – Дата обращения: 25.04.2014.

-
5. Данилкин, Л. Как книги шпионят за читателями. Ч. 2 / Л. Данилкин. – Режим доступа: <http://vozduh.afisha.ru/archive/kak-knigi-shpionjat-za-chitateljami-chast-2/>. – Дата обращения: 25.04.2014.
 6. Десять тенденций развития мирового книжного рынка в 2014 году. – Режим доступа: <http://pro-books.ru/sitearticles/14103>. – Дата обращения: 25.03.2014.
 7. Журавская, Н. Цифровые издания : новые модели и решения / Н. Журавская // Кн. индустрия. – 2013. – № 4. – С. 58–59.
 8. Издатели без издательств : атомизация и другие важные тренды мирового книгоиздания. – Режим доступа: <http://pro-books.ru/sitearticles/13175>. – Дата обращения: 25.01.2014.
 9. История книги : учебник для вузов / под ред. А. А. Говорова, Т. Г. Куприяновой. – М. : Мир книги, 1998. – 368 с.
 10. Книжный рынок России : статистика, тренды, прогноз / Рос. кн. союз : журн. «Кн. индустрия». – М., 2014. – 109 с.
 11. Котомин, М. «Успешный редактор в Америке – это такой волк с Уолл-стрит» / Михаил Котомин. – Режим доступа: <http://pro-books.ru/news/2244/14439>. – Дата обращения: 25.02.2014.
 12. Куприянов, С. Будущее книг : от «50 оттенков серого» до Marvel ReEvolution / С. Куприянов. – Режим доступа: http://slon.ru/books/eto_budushchee_knig_ot_50_ottenkov_serogo_do_marvel_reevolution-840965.xhtml. – Дата обращения: 2.04.2014.
 13. Куприянова, Т. Г. Формирование рынка массовых изданий за рубежом в XIX веке / Т. Г. Куприянова // Проблемы полиграфии и издательского дела : науч.-техн. журнал. – 2007. – № 1. – С. 143–151.
 14. Лондонская книжная ярмарка – 2014 : больше, чем печатное слово // Кн. индустрия. – 2014. – № 4. – С. 68–71.

-
15. Любовь к истории : блог Бориса Акунина. – Режим доступа: <http://borisakunin.livejournal.com/132048.html>. – Дата обращения: 25.07.2014.
 16. Мелвилл, Г. Писец Бартлби / Г. Мелвилл // Мелвилл Г. Собрание сочинений. Т. 3. – Л. : Худож. лит., 1988. – С. 21–56.
 17. Немировский, Е. Л. Институт бестселлеров / Е. Л. Немировский // Кн. дело. – 1993. – № 4. – С. 114–115.
 18. Немировский, Е. Л. Подводя итоги XX столетия : книгоиздание / Е. Л. Немировский // Компьюарт. – 1999. – № 12; 2000. – № 1–3.
 19. Новая модель книгоиздания : самиздат, авторские платформы и магазины электронных книг // Кн. индустрия. – 2012. – № 9. – С. 49–51.
 20. Основы культурологии : учеб. пособие / отв. ред. И. М. Быховская ; Гос. ин-т искусствознания, Рос. ин-т культурологии. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 496 с. – (Сер. Academia XXI).
 21. Продвижение чтения в социальных медиа // Университетская книга. – 2013. – Март. – С. 30–33.
 22. Ремарк Э. М., 1898–1970. – Режим доступа: <http://www.em-remarque.ru/interesnye-fakty.html>. – Дата обращения: 4.11.2011.
 23. Рубанова, Т. Д. К определению понятия «институт бестселлера» / Т. Д. Рубанова // Чтение на Евразийском перекрестке : международный интеллектуальный форум. – Челябинск, 2010. – С. 184–187.
 24. Социальные сети от А до Я : путеводитель по социальным сетям интернета. – Режим доступа: <http://www.social-networking.ru/>. – Дата обращения: 13.06.2014.
 25. опографическая карта цифровых сервисов для издателей / В. Харитонов // Кн. индустрия. – 2014. – № 1. – С. 51.

-
26. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов : учеб. пособие для магистрантов, аспирантов, соискателей / А. Я. Флиер. – 2 изд. – М. : Согласие, 2010. – 672 с.
 27. Харитонов, В. Целина цифровых сервисов / В. Харитонов // Кн. индустрия. – 2014. – Янв. – Февр. – С. 80–82.
 28. Хлебников, Б. Секрет бестселлера / Б. Хлебников // Иностран. – 1994. – № 7. – С. 179–183.
 29. «Цифра – это новые медиа» // Кн. индустрия. – 2013. – № 9. – С. 40–41. – Режим доступа: http://www.bookind.ru/categories/e_book/1831/. – Дата обращения: 17.03.2014.
 30. Шомракова, И. А. Всеобщая история книги : учеб. пособие / И. А. Шомракова, И. Е. Баренбаум ; СПбГУКИ. – СПб. : Профессия, 2005. – 367 с.
 31. Юзефович, Г. «Подкидьш» Аманды Хокинг заговорил по-русски / Г. Юзефович. – Режим доступа: <http://www.openspace.ru/article/647>. – Дата обращения: 13.04.2014.
 32. Amazon продолжает вторжение на территорию издателей. – Режим доступа: <http://pro-books.ru/sitearticles/7334>. – Дата обращения: 17.05.2014.
 33. Bookmate назван самым инновационным проектом Лондонской книжной ярмарки // Кн. индустрия. – 2014. – № 4. – С. 52–53.
 34. Penguin «прирастет» одной из крупнейших в мире платформ самопубликации. – Режим доступа: <http://pro-books.ru/sitearticles/9825>. – Дата обращения: 2.05.2014.
 35. Simon & Schuster запускает платный сервис самиздата. – Режим доступа: <http://pro-books.ru/sitearticles/11037>. – Дата обращения: 2.05.2014.

Литературоцентричность современной массовой литературы: к вопросу о формировании читательской компетенции

Введение

В период отсутствия единых критериев оценки художественных произведений и согласованной иерархии литературных ценностей становится очевидной необходимость взгляда на новейшую литературу как на своего рода мультилитературу, то есть как на конгломерат равноправных, хотя и разноориентированных по своему характеру, а также разнокачественных по уровню исполнения литератур. «Достаточно писателей, которые пишут радужные вещи. Но что такое литература? Это разные блюда на разных столах. Каждый заходит и выбирает пищу соответственно своему культурному желудку. Кто-то хочет манной каши, а кто-то тайской кухни со жгучим перцем. Вот он-то и покупает меня» [21], – говорит о проблеме читательского выбора В. Сорокин. Действительно, сегодня идет явный процесс фрагментации общества, замыкания в стратах, известный литературный текст оказывается инструментом идентификации некоего социального статуса. Принципиально значимым оказывается то, что зачастую на выбор читателем «своего» уровня художественного текста (от «филологического романа» до боевика, от романов В. Маканина до иронического детектива Д. Донцовой, от постмодернистских текстов В. Пелевина до произведений Б. Акунина и т. д.) влияет принадлежность к той или иной страте общества. Современный литературный ландшафт свидетельствует о том, что массовая литература стала универсальным социокультурным пространством для ассимиляции и распространения разнообразных идей, она по-своему комментирует все аспекты современной жизни, формируя определенный контекст ценностей.

Массовую литературу необходимо исследовать в широком контексте дисциплинарных оптик, применяя социологические, психологические, культурологические и другие методы анализа. «Личность писателя трансформируется личностью читателя», – писал в 1922 году Ю. Айхенвальд в книге «Похвала праздности» – «Не только писатель определяет читателя, но и читатель – писателя: первый создает последнего по образу и подобию своему, симпатически выявляя его сущность» [1, с. 54]. Хотелось бы акцентировать именно эту познавательную установку, так как концепция Айхенвальда спустя почти сто лет обретает новое актуальное звучание. Массовая литература становится своеобразным эсперанто, неким упрощенным языком, позволяющим понимать друг друга. Поэтому столь важна для этой страды литературного процесса «учительная миссия». И если использовать эту теоретическую оптику, то можно обнаружить в паралитературе многочисленные клише моделей текстопорождения и бытования. Если представить себе массовую литературу как некую современную школу жизни, то мы с легкостью обнаружим, например, «уроки литературы» (все-возможные вторичные тексты, ремейки, сиквелы, литературные игры и др.), «уроки домоводства» (популярный ныне жанр кулинарных книг), «уроки географии» (многочисленные травелоги), «уроки ОБЖ и психологии» (разные жанры современного детектива – от иронического до брутального мужского), «уроки истории» (жанры альтернативной истории, славянского фэнтези и др.).

Многие современные критики сходятся во мнении, что сегодня происходит слом литературной эпохи, утеря литературоцентризма в обществе, резко меняется тип писателя и тип читателя. Если на протяжении почти двух веков была актуальна мысль, что у народов, лишенных общественной свободы, литература становится единственной трибуной, с которой народ может сказать о своей боли, то сегодня воспитательная, учительная миссия русской литературы уже не столь очевидна. Крушение литературоцентричной модели культуры, вытесне-

ние литературы из культурного пространства под давлением аудиовизуальных средств массовой информации актуализировало термин «литературоцентризм», который активно использовался критиками «толстых» литературных журналов и газет при обсуждении статуса литературы в постсоветской России. «Сегодня стало уже общепринятым говорить о снижении знаковой роли литературы в России – и ее чисто культурной значимости, и социальной привлекательности как для самих литературнообразованных россиян, так и для более широких групп населения, конце русского литературоцентризма и т. п.», – отмечает Б. Дубин [14, с. 145].

Актуализация понятия «литературоцентризм», его интенсивное функционирование в металитературном дискурсе 1990-х говорит о том, что зона культурной реальности, для описания которой привлекается этот термин, раньше не была осознана. Литература стремительно уступила журналистике свои позиции; более того – видя в средствах массовой информации более эффективный способ воздействия на массы, нежели в художественных текстах, новая политическая власть отказалась от апробированной предшественниками практики использования литературного поля в своих целях. Сфера производства художественных текстов резко утратила социальный престиж, а лишение литературы социальных привилегий нанесло ощутимый удар по самоидентификации участников литературного процесса.

Однако нужно учитывать, что в эти же годы начинает восстанавливаться утерянная в 1920-е годы полифоничность отечественной культуры. Причем массовый читатель 1990-х шел тем же путем, что и читатель 1920-х годов, – от увлечения зарубежным детективом и западной мелодрамой к постепенному созданию отечественной массовой литературы. Литературоцентризм современной массовой литературы формировался практически на наших глазах, замещая в какой-то степени утраченный в конце 1990-х годов литературоцентризм элитарной литературы.

1. Массовая литература в условиях утери литературоцентризма

Социокультурная ситуация кардинальным образом влияет на литературные формулы, реализующиеся в популярных текстах. Последние несут в себе все ее коды и в свою очередь предлагают их потребителям. Как отмечает философ Е. Петровская, «высокая и массовая культуры образуют единое поле, топологическим обозначением которого выступают не столько два полюса, сколько палимпсест – запись одного поверх другого, когда оба текста вступают друг с другом в непреднамеренные отношения. Массовая культура – это не объект чистого манипулирования, но область активной переработки фундаментальных социальных и политических тревог, фантазий и переживаний» [19, с. 229]. В связи с этим изучение текстов массовой литературы в высшей степени репрезентативно для понимания ценностного содержания массовой культуры вообще. Поэтому представляется симптоматичным выявление определенных стратегий в российской литературе последнего времени.

В книге, посвященной советской литературе, Д. Быков, сравнивая бытование массовой литературы советского периода с сегодняшним литературным процессом, отмечает: «У тогдашнего и нынешнего “массолитов” принципиально разные задачи. Тот ставил себе целью в популярной форме внушить некие идеи, образовать, развить – то есть вместе со всем советским проектом был устремлен все-таки ввысь, к образу нового человека, к усовершенствованной модели, прочь от имманентностей и данностей. Нынешний ставит себе целью опустить, опередить в падении, окончательно низвести к планктону. Тогдашний – цивилизаторский и в некотором смысле просветительский масскульт; нынешний ориентирован на предельную деградацию масс, чтобы они окончательно сделались собственностью элиты, инструментом ее прокорма и не отваживались даже задуматься об изменении такого положения вещей» [6, с. 405]. Думается, что все же современные издательские и авторские стратегии разнообразнее и многообразнее.

В начале XXI века, несмотря на кризис литературоцентризма, который повлек снижение общественного интереса к литературе, в ее поле создаются новые культурные практики, используются новые коммуникативные каналы. Литература становится более технологичной, прагматичной сферой. Литературная коммуникация приобретает характер общения в рамках субкультуры, что воспроизводит тенденции развития массмедиа. «Серьезная литература сейчас, как невеста на выданье. Сидит себе высоком терему, что-то вяжет. Кажется, даже искусно. Нет-нет да и глянет в окно, задумается. И вдруг сверкнет у нее в сознании: цель-то не плетение словес, а вторжение новой мыслью, свежим мессиджем в ежедневную жизнь жениха-читателя. В его кухню, спальню, офис, машину, самолет, в номера зарубежных отелей разной звездности. Попадут ли туда наши книги?» [18, с. 43], – волнуются современные писатели, авторы элитарной литературы, в то время как представители массовой литературы активно примеряют на себя роль «писателя-учителя».

Это связано с тем, что массовая культура проявляет необычайную способность к мутациям, позволяющим ей адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям функционирования, к социальным трансформациям, технологическим новациям, политическим и идеологическим изменениям эпохи.

2. Массовая литература как поле литературной игры. Культуртрегерские проекты современной массовой литературы

Увлечение читателей выходящими миллионными тиражами глянцевыми журналами «Караван историй», «Семь дней», «Биография» и др., которые скорее не читают, а пролистывают, подтверждают правоту слов Н. Ивановой: «В результате дефолта читатель делается подозрителен к подлинному литературному капиталу – он теперь всего боится, боится, что его надувают и здесь, не хочет более быть лохом. И – перестает читать. Перестает быть читателем. Освобождается от этой необязательной теперь привычки – как от вредной. Раз обманули, два подсунули... больше не читаю. Бесплезная трата времени. Собирает ди-

ски, грибы, ягоды, слушает музыку. Смотрит видео. Он – в курсе, он – продвинутый. Стало не стыдно быть не читателем, – ведь существует множество других, более полезных и практичных не только занятий, но и развлечений» [16].

Неквалифицированный, ориентированный на глянец читатель сегодня формирует литературные вкусы. Именно на него рассчитаны современные названия книжных серий «Лекарство от скуки», «Легкое чтение», «Смотрим фильм – читаем книгу», «Отдохни» или реклама любовных романов «Отправь голову в отпуск». В умении соответствовать «горизонту ожидания читателя» – залог успеха и писателя, и издателя. Организация культурного поля напрямую зависит сегодня от технологии массовых коммуникаций. «Несамостоятельность литературы обусловлена тем, что она стала своего рода “приставкой” массмедиа, без которых не могла бы состояться. Массмедиа, собственно, и структурирует теперь все общее, публичное поле, объединяя включенных в актуальную культуру, словесность и искусство людей, укрепляя их роли и показывая нам их маски» [14, с. 115], – полагает социолог Б. Дубин.

Будучи ориентированной на спрос, массовая литература выступает как точный индикатор ценностей конкретной культуры и как один из мощных факторов его воспроизводства. Тексты массовой литературы обещают своему потребителю удовольствие. В их конструкции используется набор наиболее эффективных шаблонов и клише, но тщательно избегаются эксперименты, способные уменьшить комфортность чтения. Одно из возможных объяснений положительного читательского отношения к продолжениям и последующим эпизодам серийных текстов можно видеть в некоторой усталости от информационной новизны. Не ставя перед собой максималистской задачи лечения больного общества, авторы произведений массовой литературы видят свою цель в другом: читателю конца XX – начала XXI века требуется некое средство, снимающее избыточное психическое напряжение, дающее возможность отдохнуть от жестоких вызовов окружающей действительности. Одним из таких средств становится «игра в литературу» и «игра с литературой».

В современной культуре игра, для которой свойственны свободное экспериментирование и непредсказуемая инновация, пародирует омертвевшие формы культуры и пытается генерировать новые. В российской новейшей литературе (от постмодернистской до массовой) можно обнаружить полный арсенал игровых приемов: плюрализм, цитатность, эклектизм, мозаичность, полистилистичность, интертекстуальность. Многочисленные телевизионные игры, втягивающие в свое пространство миллионы телезрителей, и огромное количество компьютерных игр, опутывающих своих игроков «сетью» Всемирной паутины, – это лишь явная «верхушка айсберга» игровой современности. Игровое содержание сегодняшнего дня заключается и в том, что действительность каждый день предлагает читателю новые роли и новые правила игры с литературной реальностью. Автор лицедействует не только с использованием различных повествовательных стратегий, стилей, жанровых форм, но и прибегает к мистификациям, ложным цитатам, отсылкам к несуществующим авторам. А непосредственно вербальная игра, игровые коммуникативные стратегии, «вплетенные в ткань текста», приводят к тому, что сам текст начинает лицедействовать, жить своей жизнью. Массовая культура, оперируя простой, отработанной предшествующей культурой техникой, аккумулирует наиболее характерные приметы вкусовых пристрастий различных социальных групп. В связи с этим тексты массовой литературы, «тексты, которые читают все», как бы к ним ни относиться, представляют большой интерес для выявления социокультурного портрета нашего современника.

Б. Акунин является одним из наиболее ярких примеров российских современных беллетристов, тонко улавливающих требования современного читателя. Творчество Акунина – яркий пример культуртрегерских стратегий современного писателя, стремящегося образовывать своего читателя. А. Ранчин полагает, что «это массовое искусство для читателя достопочтенной словесности. <...> Любитель авантюрного чтения вполне удов-

летворится приключениями, филологически озабоченный читатель, кроме того, попробует расплести паутину интертекста. Но каждый останется при своем, ибо авантюренность и цитатность (“литературность”) у Бориса Акунина – сосуды несообщающиеся, уровни, друг от друга изолированные. Криминальное чтиво и интеллектуальное чтение в разных флаконах, но в одной упаковке» [20, с. 586].

Показательным примером авторской игры с читателем является роман Б. Акунина «Ф. М.», сюжет которого связан с поиском главным героем Николасом Фандориным рукописи Ф. М. Достоевского «Теория. Петербургская повесть», до сих пор не известной литературоведческой науке и являющейся первой редакцией «Преступления и наказания». Одной из ярких составляющих издательской стратегии Б. Акунина стало нарушение законов детективного жанра. Пожалуй, впервые в финале преступления раскрыто сыщиком не до конца. Николасу необходимо было решить две задачи – собрать всю рукопись Достоевского и найти так называемый «перстень Порфирия Петровича». Рукопись он собрал, убийц разоблачил, но вот расшифровать загадочное четверостишие сумасшедшего «достоевсковеда» Морозова и найти перстень у него не получилось. Поэтому Акунин предложил своим читателям принять участие в интерактивной «всероссийской интеллектуальной игре», главным призом в которой был золотой антикварный перстень, сделанный в 1905 году и украшенный бриллиантом в четыре карата. «Ф. М.», таким образом, стал не просто литературным, а своего рода культуртрегерским проектом. «Если после выхода моей книги роман “Преступление и наказание” войдет в списки книжных бестселлеров, подобно тому, как сериал “Идиот” способствовал росту продаж своего первоисточника, я буду считать данный проект исполнившим свое предназначение», – заявил писатель. Действительно, на сайте www.akunin-fm.ru были предложены коллекция ссылок на полное собрание сочинений Ф. М. Достоевского, виртуальный музей писателя, литературоведческие работы по творчеству Достоевского и т. д. Активная работа форума демон-

стрирует желание читателей отгадать загадку не столько Акунина, сколько Достоевского.

Чередa трансформаций ментальных структур в области литературных жанров и обратно в сферу социокультурных представлений объясняет рецептивную особенность массовой литературы: читатель в знакомых формах находит удовлетворение и чувство безопасности. Акунин же постоянно экспериментирует с традиционными формулами массовой литературы, создавая причудливые жанровые гибриды. Так, например, он предпринял попытку создания нового жанра **«романа – компьютерной игры»**. «Квест» продолжает серию Б. Акунина «Жанры» («Детская книга», «Шпионский роман», «Фантастика»), каждое произведение которой является примером существующего или придуманного автором жанра литературы.

В условиях «постгутенберговской эпохи» писатель стремится привлечь к книге поколение с «клиповым сознанием», для которого компьютерный язык понятнее и ближе языка художественной литературы. Еще десять лет назад Б. Акунин сетовал на то, что «читатель то ли повзрослел, то ли даже несколько состарился. Ему стало менее интересно читать “взаправдашние” сказки про выдуманных героев и выдуманные ситуации, ему хочется чистоты жанра; или говори ему, писатель, то, что хочешь сказать, прямым текстом, или уж подавай полную сказку, откровенную игру со спецэффектами и “наворотами”» [24, с. 4]. Новая книга Акунина этими «наворотами» и существует: ее можно не только читать, но и смотреть, слушать, проверять с ее помощью свои интеллектуальные способности и знания, играть с ней. Роман делится не на главы, а на «вступительный ролик», «представление персонажа», «обучающий этап, позволяющий освоиться с игровым режимом», «уровни игры» и так называемые «коды» или «ключи» к игре, которые являются текстом в тексте. Переход из главы в главу, а точнее с уровня на уровень, сопровождается загадками, разгадать которые помогают главы-ключи. Это, с одной стороны, попытка создать литературно-игровую программу, которая, по мысли автора, возможно, станет

прототипом электронной книги нового поколения, а с другой – игра со штампами современной культуры, с примитивностью компьютерных игр с их эпическим пафосом. «В постмодернистский пинг-понг с гуманитарным читателем поигрывать легко и приятно (ты ему цитату, он тебе ссылку...)» [2, с. 93]. Это замечание, сделанное по поводу произведений Б. Акунина, важно, поскольку в нем ставится проблема культурного диалога с потенциальным читателем. Этот диалог нередко оказывается невозможным из-за несовместимости культурных кодов. Именно поэтому в массовой литературе часто эксплуатируется самая примитивная часть корпуса прецедентных текстов, связанная прежде всего с массовой культурой.

Предметом массового мифа становится всякое знание в упрощенном, унифицированном для общества потребления виде, одним из таких «всеобщих знаний» становится классика как некий национальный канон. «Забалтывание», повтор и эксплуатация классических сюжетов, не дающие ни приращения, ни преобразования уже имеющихся смыслов, характерны для массовой литературы XXI века, зачастую паразитирующей на классической литературе.

Заслуживает внимания и авторская стратегия писателя Антона Чижана, автора детективных романов, объединенных одним главным героем – петербургским сыщиком Родионом Ванзаровым. Действие романов А. Чижана происходит в дореволюционной России в начале XX века. В каждом романе воссоздается не только исторический контекст эпохи, но и контекст повседневности (в романе «Смерть мужьям» важную роль в развитии сюжета играет появление двухколесного велосипеда, в основе романа «Аромат крови» лежит идея проведения в Петербурге первого конкурса красоты). Важно отметить, что изображение эпохи у Чижана подчеркнуто условно: в тексте романов есть множество авторских замечаний, упоминаний о реалиях, указаний на предметы, которые никак не могут относиться к исторической эпохе 1900-х гг., а напротив, характерны для нашего времени. Например, описывая реакцию Родиона Ванзарова на

женскую красоту, автор замечает: «Красота женщины действовала на Родиона как столбняк. Словно помещали его в микроволновую печь (подумаешь – не было, а ощущение было) и прожаривали изнутри». «Лидия Карловна была прирожденным оратором. Ей бы на баррикады или на трибуну Государственной Думы (которой ещё и в помине не было)...» «Афанасий деловито кивнул, словно прокрутил в голове магнитную пленку (подумаешь, про нее еще никто не знал, а в голове филера она была, не приставайте), нашел нужное место и доложил...» Авторские замечания в скобках, в которых он отстаивает право на подобный взгляд, соединяющий разные эпохи, и являются моментом включения в игру. Пространственно-временные отношения, установленные в повествовании, в этот момент резко нарушаются, и читатель оказывается в положении то ли игрока, принимающего новые правила, то ли обманутого простака [5, с. 17].

Массовая литература для большинства читателей оказывается чуть ли не единственной возможностью расширения читательского опыта. «Читатель бессознательно вовлекается в процесс идентификации, он участвует в драме и мистерии, у него возникает чувство личного приобщения к действию <...> с помощью массмедиа происходит мифологизация личностей, их превращение в образ, служащий примером. <...> Повествовательная проза и, в частности, роман в современных обществах заняли место мифологического рассказа и сказок в обществах первобытных» [25, с. 110], – эти слова М. Элиаде во многом объясняют, почему массовая литература оперирует чистыми, прозрачными, внятными и недвусмысленными фигурами, совершенными формулами архетипических состояний.

Являясь «эрзац-продуктом» специализированных «высоких» областей культуры, массовая литература не порождает собственных смыслов, а лишь имитирует явления культуры, пользуется ее формами, смыслами, профессиональными навыками, нередко пародируя их, редуцируя до уровня восприятия потребителя.

3. Читательская компетенция VS функциональная неграмотность: зона издательских стратегий

Читательская компетенция основана на том, что в объеме памяти читателя хранятся следы ранее прочитанного. В конце XX века произошли сокращение и разрыв устойчивых коммуникаций сообщества с относительно широкой и заинтересованной читательской публикой, реального лидера среди современных литераторов практически нет. В литературной системе произошли заметные сдвиги, связанные с понижением социального статуса литературы и трансформацией читательской публики.

В середине XX века стали говорить о функциональной неграмотности как о тяжелой болезни современного общества. «Большинство людей читать не умеет, большинство даже не знает толком, зачем читает. Одни полагают чтение по большей части трудоемким, но неизбежным путем к “образованности”, и при всей своей начитанности эти люди в лучшем случае станут “образованной” публикой. Другие считают чтение легким удовольствием, способом убить время, в сущности, им безразлично, что читать, лишь бы скучно не было», – такой диагноз читателю XX века ставил Г. Гессе [9, с. 123].

В традициях структурализма и постструктурализма писательская деятельность и читательское восприятие понимаются как игра с языком, при которой основополагающим становится удовольствие, получаемое от текста. Р. Барт в своей знаменитой статье «Удовольствие от текста» характеризует текст как своеобразный энергетический источник.

Принцип получения удовольствия становится смыслообразующим мотивом поведения человека, ставшего потребителем. Предпочтение мира внешних впечатлений миру внутренних переживаний и размышлений требует и от искусства лишь удовольствия, разрядки, компенсации. В связи с этим можно утверждать, что процесс получения удовольствия от процесса чтения связан сегодня в большей степени с текстами именно массовой литературы, поскольку литература высокая, элитарная требует

от современного читателя не только труда, внимания и активной мыслительной работы, но и читательской компетенции, столь необходимой при разгадывании интертекстуальных игр писателей.

Современному читателю необходимо средство, редуцирующее сложные интеллектуальные проблемы до примитивных оппозиций («хорошее – плохое», «наши – чужие», «добро – зло», «преступление – наказание» и т. п.), дающее возможность отдохнуть от социальной ответственности и необходимости личного выбора. Социолог литературы Н. Зоркая в статье «Чтение в контексте массовых коммуникаций» отмечает тенденции усреднения и массовизации литературных предпочтений у читателя конца XX века, понижение уровня его притязаний, ориентацию на упрощение и развлечение. В чтении даже самых образованных и литературно-квалифицированных групп преобладают ориентации на наивно-адаптивный тип культурного поведения и потребления, отказ от анализа современности, склонность к развлечению и эскапизму, усреднению вкусов, ностальгия по «иной», либо прошлой, либо сказочной жизни [15, с. 89].

Массовая литература призвана отвлечь «массового человека» от монотонности повседневности. Постепенно она начинает определять диапазон культурных потребностей «одномерного человека» (Г. Маркузе), который с удовольствием наблюдает за похождениями и подвигами серийных героев романов А. Марининой и Ф. Незнанского, Т. Устиновой и С. Лукьяненко, Д. Донцовой и Д. Глуховского, осознавая при этом, что описываемые события никак не нарушают его психологического покоя.

Удовольствие от текстов массовой литературы рождается и потому, что читатель ощущает себя победителем в разгадывании повторяемых сюжетных ходов романов. Анализируя романы Я. Флеминга о Джеймсе Бонде, У. Эко устанавливает инвариантные правила, управляющие нарративной структурой романов, которые гарантируют их популярность. Он утверждает, что читатель получает удовольствие, погружаясь в игру, фрагменты и правила которой ему хорошо знакомы.

«Читать – значит желать произведение, жаждать превратиться в него» [3, с. 112], – эти слова Р. Барта приобретают особую актуальность при обращении к произведениям массовой литературы

Дефицит читательской компетенции, масштабное отторжение классики современным читателем связано во многом с некоей культурной аллергией на школьный курс литературы. Система подмен, подделок и переделок, симулякров, клонов, пересказов и адаптаций, захлестнувшая современную прозу, свидетельствует об отказе от построения особой литературной реальности.

Однако в восприятии авторов массовой литературы статус культурного человека связан со способностью хотя бы поверхностно ориентироваться в мире классической литературы. Поэтому столь часты довольно нарочитые, зачастую случайные, не связанные интертекстуальными маркерами, апелляции к классическому наследию. Показательны примеры из любовного романа А. Берсеновой «Ревнивая печаль»: «Ты классику нашу читал? – улыбнулась Лера. – “Разве я – другие?” – так говорил один наш очень милый человек по имени Илья Ильич Обломов» [4, с. 87], или «Его (Мити, музыканта. – М. Ч.) одежда всегда оставляла ощущение изящества и благородства и была так же незаметна на нем, как платье на Анне Карениной» [4, с. 66]; Саня, необразованный бизнесмен, но очень милый и добрый молодой человек, пишет своей возлюбленной письмо, наивное переложение рассуждений о том, что у «Пушкина все просто, все уже без объяснений», заканчивающееся пушкинскими строками: «Я вас люблю, – хоть и бешусь» [4, с. 112].

Как известно, интертекстуальность является основополагающим принципом, присущим художественным текстам XX века. Но не всегда автор может быть уверен в том, что реципиент информации в состоянии адекватно интерпретировать или идентифицировать сигналы интертекстуальности. Важно отметить, что категория интертекстуальности, свойственная в большей степени литературе постмодернизма, в особом упрощенном виде может быть обнаружена и в текстах массовой литературы, в ко-

торой интертекстуальные включения могут быть представлены разными способами.

Принципиально значима точка зрения Л. Гудкова и Б. Дубина: «Литературность, цитатность массовой литературы не меньшая, чем у высокой, но ее роль иная: “литературностью” (любого рода – языка, стилистики, героев, композиции и т. п.) в этом случае удостоверяется онтологичность изображения реальности. Явные литературные присядки играют роль метафизических, онтологических предикатов определений действительности, они – знаки самой «жизни» в ее оформленности и (хотя бы потенциальной) осмысленности (судьба, провидение), указания на подлинность или документальность репрезентации изображения и тематизации значений в тексте» [10, с. 72]. Маркеры интертекстуальности могут быть подготовлены автором массовой литературы в виде прямого указания на источник в сносках, или словах кого-нибудь из персонажей, или в эпиграфах, они в какой-то степени помогают «наивному» читателю атрибутировать текст.

Авторы массовой литературы, четко улавливая низкий уровень читательской компетенции своего адресата, по-своему наследуют «учительную» миссию русской литературы. Зачастую они просто растолковывают читателю «кто есть кто» в сносках. Ср.: «Я шагнул в комнату и вновь ощутил приступ дурноты. Узкое, пеналообразное помещение напоминало комнату, в которой жил Раскольников» [11, с. 34]. На имя дается сноска – «Родион Раскольников – главный герой романа Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание”». Отсутствие читательского опыта требует зачастую и «расшифровки» цитат и аллюзий. Ср.: «Каким качествам более, чем лицедейским способностям, Артем был обязан своей головокружительной карьерой? Как там у классика: “Там моську вовремя погладит, тут в пору карточку вотрет”?» Далее дается сноска – «Грибоедов А. С. “Горе от ума”») [8, с. 45].

В другом романе появляются так называемые исторические сноски, своеобразный образовательный фон для необразованного читателя: «НКВД – Народный комиссариат внутренних дел.

Именно его сотрудники проводили массовые аресты людей в 30-х, 40-х и начале 50-х, ВЧК, ОГПУ, НКВД – аббревиатуры разные, но суть организации сохранялась»; «Прокрустово ложе – в мифах древних греков есть упоминание о разбойнике по имени Прокруст. А у него имелась кровать, куда укладывались гости. Если человек оказывался длиннее койки, Прокруст отрубал ему ноги, если короче – вытягивал при помощи колеса» [12, с. 34]. Иногда стремление научить читателя носит абсолютно абсурдный характер. Так, героиня Донцовой Евлампия Романова описывает модную певичку: «Она потрясающе красива, поэтому скачет по сцене в обтягивающих, парчовых мини-шортиках и туго зашнурованном корсете, откуда вываливаются аппетитные перси» [13, с. 99]. На слово «перси» дается «обучающая» сноска: «Перси – грудь. Слово почти ушло из русского языка, но в старину было повсеместно распространено». Остается не проясненным, зачем же тогда это слово использовалось в тексте.

Интертекстуальность, являющаяся одной из наиболее заметных характеристик современной литературы, своеобразно воплощается в текстах массовой литературы. Любой текст отражает разнообразные внешние влияния: цитаты, аллюзии, использование чужих слов, включение элементов персониферы. Особенности мировосприятия и самоощущения современного человека, проблема историко-культурной памяти связываются с «постмодернистской чувствительностью» (Р. Барт) и литературы, и языковой личности.

Интертекстуальность массовой литературы апеллирует к культурной памяти усредненного читателя, к культурному полю, связанному, как уже отмечалось выше, прежде всего с кинематографом и телевидением, с общеизвестными литературными текстами. Интересны следующие примеры: «Все замерли, словно герои финальной сцены бессмертной пьесы Н. В. Гоголя “Ревизор”» [12, с. 113]; «[Бабушка] русский язык в школе преподавала. Чуть что, орет: “Пушкина надо читать, там есть ответы на все вопросы”. Я ее, правда, спросила: “А что ваш Пушкин советовал делать, если комп все время виснет?”» [13, с. 77].

Очевидно, что произведения массовой литературой никогда не станут «текстами влияния», вступающими в резонанс с читателем и порождающими новые метатексты. В них могут, как было показано, наивно и примитивно использоваться цитаты, образы, темы «высокой» литературы, но сами тексты массовой литературы конечны и сиюминутны, на их примере можно говорить не только о «смерти автора», но и о «смерти интертекста».

Особенностью массового читателя становится то, что он не только отвлекается от отвлеченных умственных усилий, но и часто предпочитает иллюзии – действительности, правда ему фактически безразлична, особенно если она ему неудобна и разрушает состояние спокойного полусна, в котором он пребывает. Такое состояние представитель американской трансперсональной психологии Ч. Тарт называет еще согласованным (координированным) трансом, считая это разновидностью измененного состояния. Правда, авторы массовой литературы значение своих книг оценивают высоко. Так, героиня Т. Устиновой, например, «уверена, что вовсе не красота, а именно книжки спасут мир, и если приучить людей читать – хоть детективы! – они и привыкнут потихоньку, и втянутся, а потом уже и прожить без книжек не смогут, а ведь только это и надо, потому что в книжках все есть, ответы на самые трудные вопросы и решения самых запутанных задач, на все времена!» [23, с. 55].

Массовая литература заменяет истинную картину мира его упрощенными схемами, фиксирующими беспомощность человека, его тревожность, растерянность перед решением проблем современного мира. Этой растерянностью во многом объясняется и инфантильность массового читателя начала XXI века, которому требуется особая система средств по смысловой адаптации, «переводу» транслируемой информации с языка высокого искусства на уровень обыденного понимания.

Если такого рода адаптация всегда требовалась детям, когда «взрослые» смыслы переводились на язык сказок, притч, занимательных историй, упрощенных примеров, более доступных для детского сознания, то в конце XX века подобная интерпре-

тативная практика стала необходимой для человека на протяжении всей его жизни.

Сегодня актуален взгляд на текст массовой литературы как на текст-функцию, где эстетические качества произведения вторичны относительно тех функций, которые на него возложены автором, вынужденным учитывать потребности массового читателя. За очевидной первичной развлекательной функцией возникает еще одна функция массовой литературы – назидательная, диктующая образцы поведения и восприятия, например, истории. Стоит согласиться с философом Г. Л. Тульчинским, полагающим, что массовая литература выполняет ряд нетривиальных функций – «от воспроизводства и трансляции базовых ценностей культуры, консолидирующих общество, их адаптации к массовому восприятию до тематизации проблем и целей общественного развития. И, если рассматривать культуру как систему порождения, хранения, трансляции и воспроизводства социального опыта, то в массовой литературе представлены не просто типичные сюжеты и даже не столько типичные темы, сколько, фактически – ценностно-нормативные фреймы конкретной культуры» [22, с. 112]. В связи с этим показательны трансформации, происходящие, например, с жанром славянского фэнтези (М. Семенова «Там, где лес не растет», Ю. Никитин «Трое из леса», «Князь Рус», Н. Бахрошин «Проклятия черных волхвов», Е. Дворецкая «Зеркало и чаша», С. Байбаков «Язычники», С. Алексеев «Сокровища Валькирии» и др.), причины популярности которого во многом связаны с экстралитературными факторами социально-идеологического порядка: в частности со стремлением массового читателя к позитивной национальной самоидентификации.

Трансформация славянских фэнтези обусловлена воздействием актуального в современном российском обществе идеолого-политического дискурса о национальных корнях, величии и древности нации. Славянские фэнтези, испытывая воздействие дискурса национальной идентификации, сами влияют на этот дискурс, становясь его составляющей. Произведения славянских фэнтези становятся версиями истории России. В них созда-

ется не фантастический образ средневековой Руси, а образ, уже созданный в околонаучных теориях, в массовой мифологии об особой судьбе русской нации. Идеологический дискурс является для славянских фэнтези основным смыслообразующим элементом, который претендует быть историческим.

О. П. Криницына на широком материале доказывает, что «в общем виде формула славянского фэнтези выглядит следующим образом: на фоне известных исторических событий по территории Древней Руси, которая предстает легендарным топосом, совершает свой путь герой – мессия – славянин, завоевывающий новые земли, несущий знания и цивилизацию другим народам. Сама фантастическая природа «историзуется», сближая славянские фэнтези с такими современными массовыми жанрами, как криптоистория, альтернативная история, историко-фантастический роман. Эти трансформации отличают славянские фэнтези от всех других видов русской фэнтези» [17, с. 9]. Действительно, важнейшая проблема в области исследований массовой литературы – фундаментальный анализ самих механизмов порождения ее сюжетов. Превращаясь в источник массовых сюжетов, тот или иной исторический период переживает авторедукцию, упрощение, предшествующее окончательному сворачиванию исторического факта до «ярлыка», репрезентирующего это событие в коллективной памяти последующих поколений. Поэтому возможна и обратная оптика рассмотрения этого явления: переход исторического события в разряд источников массовой литературы знаменует это самое сворачивание самого явления и «уход» истории из разряда «живых» ритуально-обрядовых в разряд архивных, «мертвых», «книжных» явлений. В условиях утери литературоцентризма в обществе славянское фэнтези как особый субжанр, транслирующий «массовую социальную мифологию», упрощающую сложную систему ценностных ориентаций человека и многообразие оттенков миропонимания до элементарных дуальных оппозиций, выполняет функцию адаптированных «уроков истории». И такой поворот в стратегии развития жанра очень любопытен. Ведь отвечать

на запрос читателя – одна из функций массовой литературы. Не случайно многие исследователи определяют чтение массовых произведений как компенсаторное чтение, выполняющее эскапистскую функцию. Таким образом, сама фигура читателя становится важным звеном в формировании содержания текстов паралитературы. Ведь изменения востребованности жанра у той или иной группы читателей говорят об определенных изменениях в картине мира современного массового читателя. Изменение содержания жанра славянского фэнтези повлекло за собой, как оказалось, смену читательской аудитории. По наблюдениям исследователей, теперь эти произведения читают не дети, любящие фэнтези как сказки, а взрослые, остро проживающие проблемы национальной идентификации.

Заключение

Негативные тенденции книжного рынка не исчерпываются только сокращением чтения. Изменилось отношение к книге и чтению вообще. Чтение перестало быть человеко- и культурообразующим ресурсом, книги читают либо строго функционально, либо рутинно, примерно так же, как автоматически переключают кнопки телевизионного пульта. Большая конкуренция на книжном рынке требует от писателя непосредственного поиска своего читателя. Очевидно, что сегодня мы наблюдаем превращение читателя-ученика, столь милого русской классической литературе, в читателя-покупателя. Поэтому главными технологиями в современной литературе становятся технологии рынка и производства.

Философ Г. Тульчинский специфику современного масскульта видит в том, что «массовая культура стала временем второго рождения мифа, возврата к мифологическому мышлению. Но это мифы, которые рождаются не стихийно, а проектируются и сознательно продвигаются. Современный миф намеренно создается с целью не познания, а трансформации реальности. Поэтому говорить следует не столько о втором рождении мифа, сколько о создании нового

типа мифологии, в котором используется лишь традиционный механизм, но подменяются цели и функции» [22, с. 78].

Читатель массовой литературы «играет на понижение», от него не требуется эстетического восприятия текста. В релятивистском отношении массовой литературы к «легитимной» (по П. Бурдьё) культуре, в вытеснении классики на культурную периферию, в бесконечных пересказах, упрощениях, примитивизации, наивном использовании интертекстуальных маркеров обнаруживаются черты современной литературной ситуации, порождающей особый тип «наивного читателя» и уводящей этого читателя от реальности.

Массовый читатель требует «своей» литературы; его установки и стратегии могут соответствовать закономерностям развития того или иного литературного процесса, а могут ему противоречить. «Упрощение» литературных ожиданий читателя связано и с характерным для современной культуры «сжатием», сокращением больших культурных масс с целью приспособить их к малому масштабу человеческой жизни.

Так создается новый альтернативный учебник языка, литературы, жизни, в котором читателю обеспечено овладение минимумом необходимых знаний о мире.

Литература

1. Айхенвальд, Ю. И. Похвала праздности [Текст] / Ю. И. Айхенвальд. – М. : Прибой, 1922. – 210 с.
2. Арбитман, Р. Э. 7, 62: модель для разборки [Текст] / Р. Э. Арбитман // L-критика: Ежегодник Академии русской современной словесности. Вып.2. – М. : АРСС, 2001. – 213 с.
3. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика [Текст] / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1994. – 616 с.
4. Берсенева, А. Ревнивая печаль [Текст] / А. Берсенева. – М. : Эксмо, 2007. – 345 с.

-
5. Брызгалова, Е. Н. Проблема интертекстуальности в современной массовой литературе [Текст] / Е. Н. Брызгалова // Вестник ТвГУ. – Серия «Филология». – 2012. Выпуск 1. – С. 16–23.
 6. Быков, Д. Л. Советская литература. Краткий курс [Текст] / Д. Л. Быков – М.: ПРОЗАИК, 2012 – 416 с.
 7. Веллер, М. Перпендикуляр [Текст] / М. Веллер. – М.: Эксмо, 2008. – 311 с.
 8. Гайворовская, Е. Игра с огнем [Текст] / Е. Гайворовская. – М.: Центрполиграф, 2005 – 289 с.
 9. Гессе, Г. Пять эссе о книгах и читателях [Текст] / Г. Гессе // Иностранная литература. 2004. – № 10. – С. 125 –131.
 10. Гудков, Л. Литература как социальный институт: Статьи по социологии литературы [Текст] / Б. Дубин, Л. Гудков. – М.: НЛО, 1994. – 353 с.
 11. Донцова, Д. Инстинкт Бабы-яги [Текст] / Д. Донцова. – М.: Эксмо, 2006. – 311 с.
 12. Донцова, Д. Скелет из пробирки [Текст] / Д. Донцова. – М.: Эксмо, 2005. – 352 с.
 13. Донцова, Д. Но-шпа на троих [Текст] / Д. Донцова. – М.: Эксмо, 2005. – 320 с.
 14. Дубин, Б.В. Классика, после и рядом. Социологические очерки о литературе и культуре [Текст] / Б. В. Дубин. – М.: НЛО, 2010 – 345 с.
 15. Зоркая, Н. Чтение в контексте массовых коммуникаций [Текст] / Н. Зоркая // Мониторинг общественного мнения. – 2003. – № 2 (64). – С. 60–70.
 16. Иванова, Н. Б. Литературный дефолт [Электронный ресурс] / Н. Б. Иванова // Знамя. – 2004. – № 10. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2004/10/iv13.html>. – Дата обращения: 20.02.2014

-
17. Криницына, О. П. Славянские фэнтези в современном литературном процессе: поэтика, трансформация, рецепция: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / О. П. Криницына. – Пермь: 2011. – 23 с.
 18. Новиков, О. Семейный дневник [Текст] / В. Новиков, Л. Новикова, О. Новиков. – М.: АСТ, 2009. – 288 с.
 19. Петровская, Е. В. Безымянные сообщества [Текст] / Е. Петровская. – М.: Фаланстер, 2012. – 384 с.
 20. Ранчин, А. М. Переключка камен. Филологические этюды [Текст] / А. М. Ранчин. – М. : НЛО, 2013 – 656 с.
 21. Сорокин, В. Лучше собаки друга нет. Интервью [Электронный ресурс] / В. Сорокин. – Режим доступа : <http://srkn.ru/interview/suganova.shtm> – Дата обращения: 1.03.2014.
 22. Тульчинский, Г. Л. Культура в шопе [Текст] / Г. Л. Тульчинский // Нева. – 2007. – № 2. – С. 128–149.
 23. Устинова, Т. Саквояж со светлым будущим [Текст] / Т. Устинова. – М. : Эксмо, 2009 – 352 с.
 24. Чхартишвили, Г. Ш. Девальвация вымысла: почему никто не хочет читать романы [Текст] / Г. Ш. Чхартишвили // Литературная газета. – 1998. – № 39. – С. 6.
 25. Элиаде, М. Аспекты мифа [Текст] / М. Элиаде. – М.: Инвест-ППП, 1995. – 240 с.

IV. Чтение как образовательная стратегия и ресурс личностного роста

В. А. Ермоленко

Чтение в контексте формирования и развития функциональной грамотности

Введение

Основной характеристикой современного общества является быстрая динамика происходящих в нем изменений. Сжатость во времени этих изменений позволяет ученым, например Э. В. Сайко, характеризовать наше время как период «слома цивилизаций и перехода к новой цивилизации» [19]. В силу этого на данном этапе развития общества меняется не только характер знаний, востребованных обществом и конкретным человеком, приобретаемая черты динамичности, но и собственно состав и структура этих знаний, которые определяются изменяющейся структурой и содержанием бытия.

Одним из компонентов в структуре востребованных знаний, наиболее подверженным изменениям, является функциональное знание, определяющее в силу своей личностной значимости для человека содержание его функциональной грамотности.

Так, в условиях современной действительности, характеризующейся усилением различного рода угроз (экологических, техногенных, социальных, политических и др.) наиболее важной характеристикой качества жизни каждого человека становится безопасность жизнедеятельности.

Понятие безопасности жизнедеятельности, имеющей интегральный многоаспектный характер, отображает в единстве различные ее виды и функции. Не случайно в российском образовании ставится вопрос о формировании у человека «культуры

безопасности», наличие которой предполагает, что он владеет навыками безопасного поведения. При этом становление культуры безопасности рассматривается как непрерывный процесс формирования ее компонентов с учетом изменений, происходящих в их составе и содержании. В качестве таких компонентов сегодня называются: личная, морально-психологическая, физическая, экологическая безопасность, безопасность поведения в чрезвычайных ситуациях, правовая, социальная, информационная, политехническая, медико-профилактическая, военная безопасность и другие ее виды [4, с. 290].

Выявленная при сопоставлении этих компонентов с компонентами функциональной грамотности (В. А. Ермоленко [7]) корреляция является аргументом для понимания необходимости ее формирования у человека как гаранта безопасности его жизнедеятельности в условиях постиндустриального общества.

В то же время функциональная грамотность, являясь низшей иерархической ступенькой в цепочке «грамотность – образование – профессиональная компетентность – культура» (Б. С. Гершунский [3, с. 62]), является основой для «пожизненного» образования человека.

Отсюда следует актуальность овладения каждым человеком функциональным знанием, составляющим содержание функциональной грамотности, для обеспечения безопасности его жизнедеятельности, непрерывности образования и успешности жизнеустройства в меняющемся мире. Исходя из этого, в данном разделе представлены теоретические основы (принципы, модели и др.) формирования и развития функциональной грамотности в процессе овладения функциональным знанием.

1. Функциональное знание как содержательная основа функциональной грамотности

«Знание» как устойчивая смысловая структура, отображающая в общественном сознании существенные свойства некоторой реальности и тем самым способствующая адекватному взаи-

модействию с ней, приобретает характер функционального, если вызвано функционированием чего-либо или касается жизнедеятельности организма и при этом не связано с его структурой и строением [24, с. 687; 25, с. 683].

Как говорилось выше, функциональное знание (вместе с функциональным умением), востребованное на данный момент времени и в данной территории, составляет содержание функциональной грамотности ее населения. Ведь, согласно определению А. С. Тангяна, под минимальной функциональной грамотностью понимается «повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, в частности умения читать и писать, необходимый для полноправного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [21].

Такое представление позволяет, проследив развитие концепта «функциональная грамотность» на основе эволюции ее концепции, судить о структуре и содержании функционального знания.

Анализ материалов международных симпозиумов, сессий ЮНЕСКО, работ российских и зарубежных ученых (П. Р. Атутова, Б. С. Гершунского, В. А. Ермоленко, А. М. Новикова, С. А. Тангяна, М. Скилдека, Г. Хинцена и др.) позволил нам выявить основные этапы развития «ядра» концепции функциональной грамотности, т. е. представлений о ней и ее функциях.

При их выделении использовались следующие основания: соотношение функциональной и традиционной грамотности, изменение ее структуры и основных функций, преимущественный характер функционального знания. В результате определено четыре этапа.

1-й этап (конец 1960-х – начало 1970-х гг.) – функциональная грамотность рассматривается как дополнение к традиционной грамотности, следствием чего является функциональный метод обучения грамотности, строящегося с учетом функционального знания, главным образом, экономического характера; концепция

и стратегия функциональной грамотности понимаются как обеспечение связи процессов овладения чтением и письмом и повышением производительности труда и улучшением условий жизни работника и его семьи.

2-й этап (середина 1970-х – начало 1980-х гг.) – осознание функциональной грамотности как проблемы развитых стран; ее обособление от традиционной грамотности; расширение состава и содержания функционального знания с учетом всех сторон общественной жизни (экономической, политической, гражданской, общественной, культурной); введение ЮНЕСКО понятия «функционально неграмотный человек» (как человек, который «не может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины, и которые дают ему возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для развития общины» [16, с. 2]); возникновение представления об изменчивости функциональной грамотности в условиях общественных изменений.

3-й этап (середина 1980-х – конец 1990-х гг.) – установление связи функциональной грамотности с повышающимся уровнем владения письменным словом, общего образования, изменениями в сфере труда; включение в ее состав традиционной грамотности; осознание ее двухуровневой структуры (глобальные и локальные составляющие), значимости как основы «пожизненного» образования, становления личности.

4-й этап (начало XXI века) – установление изменений в составе и содержании функциональной грамотности при переходе к постиндустриальному обществу; осознание функциональной грамотности как гаранта безопасности жизнедеятельности человека, средства его успешного жизнеустроения в меняющемся мире; акцентирование роли функционального чтения как средства развития функциональной грамотности.

В целом проделанный нами анализ показывает, что функциональное знание является динамичным интегративным образовани-

ем, состав и содержание которого постоянно меняются в зависимости от развивающихся потребностей человека и общества в целом.

По своей сущности оно близко к социальному знанию, которое определяется как знание об обществе, имеющее своим предметом общественные феномены, связи и отношения и непосредственно обеспечивающее жизнедеятельность общества, отличительными характеристиками которого являются: «сосредоточенность на реальности социальных отношениях» и «стоцентная репрезентативность» (как знания, находящегося в социуме в постоянном «обороте»). Особенность функционального знания, как и социального, состоит в том, что оно является инструментом «социального конструирования» «жизненного мира» социального субъекта [11]. Его основу, как и социального, составляет общеупотребительное повседневное знание, которое, по словам А. Шюца, есть «опыт обыденного сознания людей, живущих своей повседневной жизнью среди себе подобных и связанных с ними разнообразными отношениями интеракции» [29].

В процессе анализа развития концепции функциональной грамотности обнаруживается, что этому феномену приписываются определенные функции, состав которых имеет тенденцию к расширению.

Это позволяет использовать функциональный анализ «как метод выявления функций рассматриваемого объекта и изучение их влияний на другие объекты» [2, с. 846] для получения представления об изменении акцентов в содержании функциональной грамотности и, соответственно, функциональном знании.

Выявленная в процессе развития концепции функциональной грамотности зависимость ее содержания от изменений в различных сферах общественной жизни, ее значимость в развитии страны и саморазвитии позволили говорить об ее адаптивной и развивающей функциях.

Раскрывая понятие «адаптация», В. Ш. Масленникова и Т. М. Трегубова пишут: «Имеются в виду не только процессы приспособления индивида к природной среде, решающие задачу сохра-

нения телесной целостности, выживания, нормального функционирования и т. д., но и процессы адаптации к социальной среде в виде выполнения предъявляемых со стороны общества требований, ожиданий, норм, соблюдения которых гарантирует полноценность субъекта как члена общества. Говоря об адаптации, мы имеем в виду также такие процессы самоприспособления, как саморегуляция, подчинение высших интересов низшим. Особенно важно подчеркнуть, что речь идет также о процессах, которые ведут к подчинению среды исходным интересам субъекта. В последнем случае адаптация есть реализация его фиксированных предметных ориентаций, удовлетворение его потребностей» [12, с. 87–88].

С этих позиций можно говорить о взаимовлиянии функциональной грамотности и среды. С утверждением роли непрерывного образования в устойчивом развитии личности возникает представление о функциональном образовании как «основе для непрерывного образования человека и его первого устройства на работу» [17, с. 16], тем самым подчеркиваются не только ее адаптивная, но и пропедевтическая функции.

Соглашаясь с тезисом о некотором образовательном минимуме, воплощенном в понятии «грамотный человек», Б. С. Гершунский подчеркивает пропедевтический смысл грамотности как ступени необходимой и обязательной для последующего становления личности: «...Грамотность – это необходимая ступень и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры человека. Она должна содержать в себе “эмбрионы”, ростки каждого из последующих этапов становления личности» [3, с. 60].

Согласно Всемирной декларации «Образование для всех», образование должно удовлетворять важнейшие образовательные потребности личности. Эти потребности, в свою очередь, включают в себя усвоение базовых образовательных навыков, таких как грамотность, способность производить исчисления, выражать свои мысли устно, решать проблемные ситуации, и усвоение базового содержания образования (включая знания, ценности и представления), необходимые личности для того, чтобы быть способной выживать; развивать собственные способности;

вести достойный образ жизни; активно участвовать в развитии общества; улучшать условия собственной жизни; принимать нестандартные решения; продолжать образование [30]. Исходя из этой декларации, в широком понимании важнейшими функциями базового образования является обеспечение прочной базы для дальнейшего обучения и усвоения наиболее значимых навыков для конструктивного поведения в контексте социальных отношений [22]. Таким образом, введенное международным сообществом понятие «базовое образование», по сути, сопряжено с пониманием функционального образования как обеспечивающим основу для непрерывного («пожизненного») образования человека.

Можно говорить о реабилитационной функции функциональной грамотности. Ведь грамотность «обеспечивает равные стартовые возможности для каждого, поскольку социальная справедливость требует, чтобы они были равными для всех людей независимо от их индивидуальных различий», и ее важнейшей педагогической характеристикой является «доступность овладения ею для всех и каждого, исключая необратимые случаи тяжелой патологии в физическом и психическом развитии человека» (Б. С. Гершунский [3, с. 60]).

Функциональная грамотность инвариантна к особенностям личности, поэтому, скажем, обеспечить равные возможности на рынке труда лицам с ограниченными возможностями (инвалидам) с неинвалидами невозможно без единого уровня у них функциональной грамотности.

П. Р. Атутов обращает внимание на профориентационную функцию функциональной грамотности. Согласно его концепции о функциональной природе политехнических знаний, знания, различные по своему первоначальному происхождению (естественно-научные, технические, экономические и др.), объединяются в особую систему политехнических знаний, раскрывающих и отражающих единые и общие основы современного производства и выполняющие тем самым политехническую функцию.

По его словам, функциональная грамотность имеет два аспекта: первый из них связан с вооружением учащихся необходимым и достаточным объемом знаний, умений, навыков, обеспечивающих возможность вхождения школьников в будущую деятельность, имея достаточный базис для эффективной практической работы на протяжении длительного периода. Второй аспект связан с формированием мотивов для непрерывного совершенствования своих знаний, умений и качеств личности, позволяющих всегда быть в деловой форме и постоянно и чутко реагировать на систематически изменяющуюся информационную и технологическую обстановку [1, с. 26].

Профориентация, по мнению С. Н. Чистяковой, «позволяет определить возможности различных типов институтов в формировании у школьной молодежи профессиональной карьеры в условиях конкуренции на рынке труда и облегчить адаптацию к рыночным отношениям, Она необходима для защиты будущих выпускников от безработицы и конфликтов» [26, с. 36]. Это позволяет говорить о взаимосвязи профориентационной функции функциональной грамотности с пропедевтической и адаптационной.

А. М. Новиков обозначает воспитательную функцию функционального образования, считая, что гуманитаризация профессионального образования «будет заключаться в насыщении его компонентами профессионально-этического (нравственного), профессионально-эстетического, профессионально-экономического, профессионально-экологического и профессионально-правового воспитания» [15, с. 53]. К аспектам этического воспитания он, в частности, относит коммуникативное воспитание, придавая ему большое значение.

Таким образом, на сегодня сложилась целостная совокупность функций, присущих функциональной грамотности: адаптивная, пропедевтическая, профориентационная, реабилитационная, воспитательная и развивающая.

В то же время следует заметить, что по мере развития концепции функциональной грамотности меняется не только состав, но

и содержание ее функций. Так, в современном мире функциональная грамотность все более приобретает смысл способа защиты человека от различных угроз (внутренних и внешних), что приводит к соответствующей трансформации содержания ее функций.

Многофункциональность функциональной грамотности делает ее актуальной в различных областях социально-гуманитарного знания, что обнаруживается включенностью этого понятия в различные отраслевые словари и энциклопедии: философские, психологические, социологические, педагогические и др.

Так, в разделе «Философия» Всемирной энциклопедии (2001) функциональная грамотность рассматривается как «мера культурного или гуманитарного развития нации, страны или группы людей, и только в этом качестве грамотность применима как мера развития отдельного человека» [13]. Авторы подчеркивают, что, «в отличие от грамотности как устойчивого свойства личности, функциональная грамотность является ситуативной характеристикой той же личности. Она обнаруживает себя в конкретной статичной ситуации, так же как и функциональная безграмотность обнаруживает себя при изменении ситуации, образа жизни или типа профессиональной деятельности». И далее: «Поскольку на формирование нового порога функциональной грамотности влияет множество социальных факторов и современных общественных тенденций, в зависимости от выбираемых при рассмотрении фокусов могут быть представлены различные интерпретации функциональной грамотности» [Там же].

2. Теоретические основания формирования и развития функциональной грамотности

Функциональное знание как любое знание определяется диалектическим единством двух его аспектов: концептуального и смыслового. Причем концептуальная сторона знания тесно связана с такой характеристикой, как рациональность, критериями чего для социального знания являются: «логический» критерий как требование intersубъектности, означающий, что знание

«понимается всеми одинаково и потому может употребляться одним и тем же образом», и «истинностный» критерий, «который расширяется до функционального: знание рационально, если оно не только (и даже, может быть, не столько) отражает объективное положение вещей, но, прежде всего, успешно выполняют свои функции». В то же время «смысловой аспект знания относится к рациональному, знаково-логическому выражению концептуализации как сущность к явлению» [11].

Многофункциональность определяет многоаспектный характер функционального знания и, соответственно, функциональной грамотности.

Именно с позиции многоаспектности нами обосновывается структурная модель функциональной грамотности как описывающая процесс ее формирования. В рамках модели принято представление о двухкомпонентной структуре функциональной грамотности, включающей базисные квалификации (технологический компонент) и качества человека (личностный компонент), необходимые для успешного его функционирования (жизнедеятельности) и саморазвития в обществе, а также развития общества [7, с. 27–28].

Основным условием реализации этой модели является своевременное отслеживание изменений в составе и содержании функциональной грамотности. При этом структурные и содержательные изменения в ней следует рассматривать исходя из диалектического единства идущих сегодня в обществе противоположных и взаимосвязанных процессов – глобализации и локализации, определяющих глобальные виды грамотности, востребованные повсеместно, и ее локальные виды, определяемые в соответствии со спецификой конкретной страны, региона.

Так, уже на глобальном уровне функциональная грамотность полиструктурна. Ведь переход стран к постиндустриальному обществу актуализировал на глобальном уровне базисные квалификации, связанные с компьютеризацией общественной жизни – информационную (компьютерную) грамотность – и

усилением процессов социального характера, связанных с деятельностью человека и его жизнеобеспечением – экологическую грамотность. Поскольку этот переход сопровождается распространением рыночной экономики как экономики, ориентированной на потребителя, особое значение приобретает экономическая грамотность, а в ее рамках – предпринимательская грамотность.

Глобальный характер изменений в личностном компоненте функциональной грамотности отражен в европейской практике середины 1990-х годов, где они представлены такими ключевыми компетенциями: автономность в принятии решений; способность к нововведениям; коллективный дух и способность к сотрудничеству в рамках производственных сетей; способность к анализу; способность «научиться учиться», передавать дальше приобретенные знания [9, с. 323]. Все это особенно значимо сегодня с учетом перехода к «знаниевому обществу».

Структура и содержание глобальных видов функциональной грамотности конкретизируется в условиях конкретной страны, поскольку ее содержание носит конкретно-исторический характер и зависит от политических, социокультурных, географических и прочих условий жизни.

Так, о структуре нового уровня грамотности, возникшего вследствие социально-экономических изменений 1990-х годов в странах Центральной и Восточной Европы, СНГ и Прибалтики, можно судить по принятым в 1993 году Немецкой ассоциацией народных университетов новым направлениям сотрудничества в области образования взрослых, неизвестным или неприоритетным ранее. Среди ее составляющих: западно-европейские иностранные языки; рыночная экономика и менеджмент; новые технологии, компьютеризация и техника связи; образование в области здравоохранения; экологическое образование; закон и право; борьба с этническими предрассудками и воспитание уважения к другим культурам [25, с. 411].

В России проблема функциональной неграмотности населения особенно резко встала в начале 1990-х годов, когда произош-

ли изменения в связи с переходом страны на новые социально-экономические отношения. Причем вопрос об овладении новым уровнем функциональной грамотности изначально решался стихийно: коммерческими образовательными структурами, гибко среагировавшими на новые потребности населения.

Возникшая потребность в минимальной бизнес-подготовке населения определила содержание ее технологического компонента, куда вошли виды грамотности, связанные с внедрением новых технологий (информационная грамотность, экономическая/предпринимательская грамотность), а также те ее виды, которые претерпели существенные изменения в новых условиях (финансовая и правовая грамотности). Следствием возросшей в условиях рынка значимости здоровья как важного фактора конкурентоспособности человека стала актуализация санитарно-медицинской и экологической грамотности.

Это содержание, определяющее новый уровень грамотности, представлялось нами в виде совокупности блоков учебного материала, каждый из которых направлен на освоение ее определенного вида. При разработке содержания блоков учитывался его надпредметный, надпрофессиональный характер, реализовывались принципы: личностной ориентации, вариативности набора и содержания блоков (с учетом изменений в общественной сфере), минимизации содержания учебного материала и его инвариантности (по отношению к разным подсистемам образования), преимущественности с содержанием профессионального образования.

Определенное таким образом приращение в функциональной грамотности положительно повлияло на безопасность жизнедеятельности, обеспечив подготовленность человека к работе в новой информационной среде, в сфере малого бизнеса, на рынке ценных бумаг, возможность сохранения и приумножения им личных сбережений, реализации его гражданских прав в свете новой конституции, новых законов и законодательных актов, появившихся в общественной и бытовой сфере, его правильное поведение в чрезвычайных ситуациях, при оказании помощи

больным, престарелым, детям, его знаниями об экологической безопасности его жилища, питания, поездок на транспорте, человеческого общения и прочее [5, с. 122–185].

В то же время постоянно идет развитие функциональной грамотности как интегративного образования, состав и содержание которого постоянно меняется в зависимости от развивающихся потребностей человека и общества в целом, в том числе, потребности в безопасности жизнедеятельности. Это отражает предложенная нами динамическая модель развития функциональной грамотности.

Модель относится к типу ядерно-сферических. Ее основными компонентами являются: «ядро» – относительно инвариантная часть функциональной грамотности, определяемая имеющимся уровнем общего образования (центр ядра представлен традиционной грамотностью); «внутренняя оболочка» – вариативная часть, отражающая новое содержание грамотности, связанное с изменениями в различных сферах общественной жизни, до некоторых пор не входящее в содержание формального образования, и «внешняя оболочка», включающая резерв грамотности, определяемый в результате прогноза развития функциональной грамотности с учетом возможных перспектив развития общества.

Между оболочкой и окружающей средой осуществляется непрерывный обмен информацией, что придает функциональной грамотности как когнитивной системе свойства открытости и диссипативности.

Повышение уровня общего образования в соответствии с новым уровнем функциональной грамотности предполагает «перекачку» новых составляющих грамотности из «внутренней оболочки» в «ядро». С другой стороны, идет удаление из «ядра» (или трансформация) потерявших свою актуальность (или устаревших) составляющих грамотности [7, с. 28]. Временной интервал между грамотностью и образованностью не должен быть слишком большим, иначе происходит устаревание и обесценивание вводимых видов грамотности, и, как следствие, их не востребованность.

Основным условием реализации данной модели является непрерывное отслеживание изменений в структуре и содержании функциональной грамотности, их прогнозирование на перспективу.

3. Чтение как средство развития функциональной грамотности населения

Несмотря на то, что современная система непрерывного образования в России в определенной мере решает проблему функциональной грамотности [7, с. 51–91], ей не хватает мобильности с тем, чтобы своевременно отследить постоянные изменения, происходящие в составе и структуре функционального знания.

Однако целевая установка человека на освоение функционального знания способствует его самоорганизации как субъекта знания и, тем самым, его включению в процесс «автономного образования», рассматриваемого нами в качестве перспективной модели самообразования, предполагающей не только самостоятельность человека в вопросах обучения, но и проектирования своего образовательного маршрута [8]. Именно в рамках автономного образования важным механизмом формирования и развития функциональной грамотности населения становится функциональное чтение.

При этом под функциональным чтением понимается чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания. При этом информация, по определению ЮНЕСКО, представляет собой универсальную субстанцию, пронизывающую все сферы человеческой деятельности, служащую проводником знаний и мнений, инструментом общения, взаимопонимания и сотрудничества, утверждения стереотипов мышления и поведения. А в «человеческом измерении» информация – это мера уменьшения неопределенности знания о каком-либо факте (событии, явлении, процессе) [23, с. 15].

Однако результаты проекта Русской ассоциации чтения «Чтение, которое нас объединяет» (2013 г.) показали, что функциональное чтение в круге чтения читателей представлено

слабо. При этом, например, основные проблемы, вызывающие интерес у преподавателей, это гендерные особенности обучающихся, формирование образовательной среды, неидеальные родители, состояние современного общества и перспективы его развития, религиозное знание и др. [6].

В то же время библиотеки, включая школьные, имеют большой потенциал для обеспечения и актуализации функционального чтения читателей (детей, подростков, взрослых), что предполагает сделать их работу более целенаправленной.

В данном аспекте важно не только сформировать библиотечный фонд с учетом функциональной составляющей, рекламировать его читателям, но и отслеживать изменения в функциональном знании, предоставлять читателям информационно-консультационные услуги в этом направлении, создавая базы данных, в том числе с учетом перспектив развития функционального знания, проводить консультации и семинары по животрепещущим проблемам, возникающим у граждан-читателей в повседневной жизни, осознавая при этом роль библиотек в своевременности их решения.

Поддержкой этого направления является использование СМИ, которые в настоящее время уделяют существенное внимание распространению функциональных знаний. На это ориентированы ряд телевизионных передач, касающихся профилактики здоровья, состояния рынка и т. д., а также тематика статей, публикуемых в газетах и журналах.

Делая акцент на функциональном чтении, именно библиотеки способствуют развитию современной функциональной грамотности у значительной части граждан.

Заключение

Вступление в XXI век сопровождается повсеместными природными, техногенными и социальными катаклизмами, подчас

имеющими разрушительную силу, что усиливает риски для безопасности жизнедеятельности. Повышается роль функциональной грамотности как основы безопасности жизнедеятельности и особенно ее глобальных видов: экологической, информационной, экономической грамотности. Но при этом изменяются требования к их содержанию.

Так, в условиях информационного общества нужно обеспечить не только возможность получения информации, но и способы работы с ней. Необходимы знания свойств информации и информационных ресурсов, закономерностей развития информационных потоков, способов распространения информации и доступа к ней, владение метаинформацией [26]. Важно научить человека не только учиться, но и переучиваться, классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать ее, рассматривать проблему с новой позиции – как научить самого себя. Ведь тот, кто «не научился учиться», завтра станет неграмотным человеком [14, с. 40–41]. В то же время информационный взрыв вызвал необходимость поиска кардинальных средств повышения эффективности и безопасности работы с информацией [28, с. 29].

Возрастание в новую эпоху значимости коммуникаций выдвигает новые требования, включающие: развитие методик обучения различным языкам, компьютерной грамотности и текстовой культуры, т. е. умений понимать текст, анализировать его, оформлять свои мысли в виде текста.

Развитие в динамичном обществе новой формы организации производственного процесса – проектной деятельности – требует от человека умения работать в команде, зачастую разнородной, коммуникабельности, толерантности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их. Все это – качества не исполнителя, а творца общественной жизни [14, с. 40–42].

Важно, что осуществление модернизации России как способа ее саморазвития в XXI веке предполагает использование возможностей креативных слоев и социальных групп, ориенти-

рованных на ценности самоактуализации, профессионализма, взаимной ответственности в определении развития России на пути к обществу равных возможностей, синтеза коллективистских и индивидуальных ценностей [10, с. 253].

С другой стороны, глобальный характер приобретают новые виды грамотности, определяющие безопасность жизнедеятельности, например, те, которые обеспечивают готовность человека к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера. Определенную угрозу для социальных процессов в мире представляет обозначившаяся неуправляемость миграции. Наблюдается усиление притока мигрантов в наиболее успешные страны и регионы. Важность их обучения и успешной социализации ставит задачу по устранению таких пробелов в их грамотности, как плохое знание языка и культуры принявшей их страны.

В целом, наблюдающаяся в начале XXI века динамика изменений в составе и содержании функциональной грамотности усиливает значимость функционального чтения как быстрого и доступного каждому способа освоения нового функционального знания, что в результате гарантирует безопасность жизнедеятельности населения.

Литература

1. Атутов, П. Р. Политехническое образование и рынок труда / П. Р. Атутов // Учащаяся молодежь и рынок : сб. материалов междунар. науч.- практ. конф. (г. Брест 27–29 окт. 1992 г.) / Науч.-исследоват. ин-т трудовой подготовки и профориентации. – Москва, 1992. – С. 26–28.
2. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: http://osnov_duh_culche_enciclohed_slov_pedagog.doc. – Дата обращения: 20.02.2014.
3. Гершунский, Б. С. Грамотность для XXI века / Б. С. Гершунский // Совет. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 58–64.

-
4. Грохольская, О. Г. Основы дидактики безопасности жизнедеятельности : монография / О. Г. Грохольская. – Одесса : Печатный дом, 2010. – 350 с.
 5. Ермоленко, В. А. Дидактические основы функциональной грамотности / В. А. Ермоленко, Р. Л. Перченко, С. Ю. Черноглазкин ; Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования. – Москва, 1999. – 228 с.
 6. Ермоленко, В. А. О результатах проекта по чтению Русской ассоциации чтения «Чтение, которое нас объединяет» [Электронный ресурс] / В. А. Ермоленко, Н. Н. Сметанникова // Проблемы современного образования : интернет-журнал Российской академии образования. – Загл. с экрана. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>. – Дата обращения: 20.02.2014.
 7. Ермоленко, В. А. Функциональная грамотность в современном контексте / В. А. Ермоленко ; Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования. – Москва, 2002. – 120 с.
 8. Ермоленко, В. А. Ценностные и методологические основания самообразования в меняющемся социуме / В. А. Ермоленко // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 1. – С. 35–43.
 9. Зюссмут, Р. Европейский масштаб в образовании взрослых / Р. Зюссмут // Образование взрослых и прогресс: Международные перспективы образования взрослых и прогресс. – Бонн : Ин-т междунар. сотрудничества Немец. ассоц. народ. ун-тов, 1994. – С. 318–324.
 10. Лапин, Н. И. Расхождение и возможные синтезы динамики терминальных и инструментальных ценностей россиян / Н. И. Лапин // Пути России: существующие ограничения и возможные варианты / под общ. ред. Т. Е. Ворожейкиной – Москва, 2004. – С. 245–253.
 11. Лебедев, С. Д. Светско-религиозное взаимодействие в современной России как диалог культур (социально-когнитивный аспект) [Электронный ресурс] / Д. С. Лебедев. – Белгород,

-
2003. – Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: socionav.narod.ru/mongraf/mongraf.htm. – Дата обращения: 20.02.2014.
12. Масленникова, В. Ш. К вопросу о социальном становлении личности студентов ССУЗов / В. Ш. Масленникова, Т. М. Трегубова // Магистр. – 1997. – Специальный выпуск. – С. 83–91.
13. Мацкевич, В. Функциональная грамотность [Электронный ресурс] / В. Мацкевич, С. Крупник // Всемирная энциклопедия: Философия. – Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: <http://worvik.narod.ru/philo/fg.htm>. – Дата обращения: 20.02.2014.
14. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование : Публицистическая полемическая монография / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2008. – 136 с.
15. Новиков, А. М. Профессиональное образование России: перспективы развития / А. М. Новиков. – Москва : ИЦПНПО РАО, 1997. – 254 с.
16. Пересмотренная рекомендация о международной стандартизации статистики в области образования : Рекомендация Организации объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры от 27 ноября 1978 г. № б/н [Электронный ресурс]. – Париж, 1978. – 9 с. Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3806#>. – Дата обращения: 20.02.2014.
17. Пошконяк, Н. Образование: традиция и нововведения в условиях социальных изменений / Н. Пошконяк // Инновации и традиции в образовании : сб. материалов. Рос.-Югослав. конф. (Элатибор, Югославия, 23–25 сент. 1995 г.). – Белград : Ассоц. учит. фак. Сербии, 1996. – С. 9–22.
18. Рождественская, Л. Формирование навыков функционального чтения : пособие для учителей. Курс для учителей рус. яз. как родного (II–III ступень обучения) [Электронный ресурс]

-
- / Л. Рождественская, И. Логвина. – Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: <http://umr.rcokoit.ru/dld/methodsupport/frozhddest.pdf>. – Дата обращения: 20.02.2014.
19. Сайко, Э. В. Цивилизация. Восхождения и слом: Структуро-образующие факторы и субъекты цивилизационного процесса / Э. В. Сайко. – Москва, 2003. – 456 с.
 20. Состояние и перспективы работы Отдела международного сотрудничества НАНУ со странами Центральной, Восточной и Южной Европы, СНГ и Прибалтики: Образование взрослых в Восточной Европе, 1993 г. // Образование взрослых и прогресс: Международные перспективы образования взрослых и прогресс. – Бонн : Ин-т междунар. сотрудничества Немец. ассоц. народ. ун-тов, 1994. – С. 403–417.
 21. Тангян, С. А. Образование на пороге XXI века / С. А. Тангян // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 11–13.
 22. Терешкович, П. Новый порог функциональной грамотности: вызов 21 века [Электронный ресурс] / П. Терешкович, С. Крупник. – Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: <http://worvik.parod.ru/method/fg-porog.htm>. – Дата обращения: 20.02.2014.
 23. Улир, П. Ф. Рекомендации по созданию политики развития и продвижения государственной информации, являющейся общественным достоянием [Электронный ресурс] / П. Ф. Улир / пер. с англ. – Москва: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2004. – Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/pgdpgpd.pdf>. – Дата обращения: 20.02.2014.
 24. Функциональный [Текст] // Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва: Оникс: Мир и Образование, 2010. – 736 с.
 25. Функциональный [Текст] // Словарь иностранных слов и выражений: более 17 000 единиц / авт.-сост. Е. С. Зенович. – Москва: Астрель: АСТ, 2008. – 778 с.

-
26. Чистякова, С. Н. Профессионально-педагогические условия, обеспечивающие успешность профессиональной карьеры учащихся / С. Н. Чистякова // Учащаяся молодежь и рынок : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (г. Брест, 27–29 окт. 1992 г.) / сост. С. С. Гриншпун, И. И. Зарецкая, И. А. Сасова и др. ; Науч.-исследоват. ин-т трудовой подготовки и профориентации. – Москва, 1992. – С. 36–39.
 27. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности : Учебно-методическое пособие / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – Москва : Рус. шк. библ. ассоц., 2008. – 352 с. (Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. Серия 1. Выпуск 11–12. Приложение к журналу «Школьная библиотека»).
 28. Шрейдер, Ю. А. Информационные процессы и информационная среда / Ю. А. Шрейдер // Научная и техническая информация. Серия 1. Организация и методика информационных процессов. – 1976. – № 1. – С. 19–27.
 29. Шюц, А. Формирование понятия и теории в общественных науках / А. Шюц // Американская социологическая мысль. Тексты / под ред. В. И. Добренькова ; Москов. гос. унт. – Москва : МГУ, 1994. – С. 481–496.
 30. Müller, J. From Jomtien to Dakar. Meeting Basic Learning Needs – of Whoom? / J. Müller // Adult Education and Development. – 2000. – № 5. – P. 29–57.

Умения профессионального чтения в содержании высшего профессионального образования

Введение

В настоящее время исследования профессионального и профессионально ориентированного чтения незаслуженно остаются на периферии внимания исследователей, в то время как в современных условиях смены результативно-целевой основы образования, в том числе и высшего профессионального образования, особо остро встает вопрос об исследованиях и подробном описании профессиональных умений специалистов как части их единой социально-профессиональной компетентности [1–4]. Последняя рассматривается нами вслед за И. А. Зимней как «основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [4, с. 6–7]. Следует отметить, что достижение компетентностно-выраженного образовательного результата малодоступно в отсутствие полного и точного описания целевых/результатирующих групп профессиональных умений, входящих в состав социально-профессиональной компетентности для каждого из направлений подготовки для различных ступеней профессионального образования. Это относится и к умениям профессионального чтения, обладающим особой значимостью для профессий, которые в соответствии с типологией профессий, предлагаемой Е. А. Климовым [5; 6], относятся к схеме «человек – человек».

1. Умения профессионального чтения специальностей типа «Человек-человек»

Для профессий типа «человек – человек» характерными видами профессиональной деятельности являются, по Е. А. Климову:

руководство группами, коллективами, сообществами людей, обучение и воспитание людей разного возраста, а также обслуживание материальных, духовных и социальных потребности людей, в том числе информирование, консультирование, ведение переговоров, осуществление посреднической и представительской деятельности [6, с. 75]. Автор особо подчеркивает, что для этого типа профессий система средств профессиональной деятельности – внешних и внутренних, складывающаяся с учетом специфики предметной области их труда – прежде всего включает «средства оформления, передачи, распространения информации, ибо она – основной “рычаг” воздействия на сознание и, следовательно, поведение людей, а также средства организации делового общения» [Там же, с. 249]. При этом автор обращает внимание на то, что для профессий этого типа чрезвычайно важны умения рецептивной речевой деятельности: «умение слушать (не перебивая) и слышать, понимать другого человека» [Там же, с. 178]. Применительно к письменной коммуникации это означает «умение читать и понимать другого человека».

Так, умения профессионального (профессионально ориентированного) чтения¹ представляют собой одну из центральных совокупностей средств (умений) профессиональной деятельности специальностей типа «человек – человек». В этом отношении, определяя профессиональное чтение, Т. С. Серова отмечает особую значимость этих умений для формирования компетентного специалиста: «профессионально ориентированное чтение представляет собой сложную речевую деятельность, обусловленную потребностями и представляющую собой форму активного косвенного вербального общения, позволяющего преодолевать пространственные и временные барьеры в социальной деятельности людей, основной целью которого является прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством на родном и иностранных языках опыта в профессионально обусловленных областях знаний, и преодоление путем этого ограниченности ин-

¹ В данной статье не проводятся разграничения между понятиями «профессиональное чтение» и «профессионально-ориентированное чтение».

дивидуального опыта, ведущее к созданию компетентности специалиста, его постоянному профессиональному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию» [12, с. 8].

Однако проведенный нами анализ нормативных документов высшего профессионального образования показал, что в содержании профессиональной подготовки специалистов умения профессионального чтения фиксируются несистемно и фрагментарно, что отражает распространенную в высшем образовании позицию, в соответствии с которой чтение рассматривается как самоорганизующийся процесс, не требующий специального обучения, притом, что в педагогической практике вузов чтение активно включено в образовательный процесс.

В этом отношении представляет интерес анализ текста документа проекта «Tuning» («Настройка образовательных структур в Европе») [10; 20], который содержит перечень наиболее важных общих компетенций для различных образовательных областей как результирующих характеристик европейского университетского образования. К ним относятся три группы общих компетенций для всех направлений подготовки: определяющие (в других переводах с английского языка – инструментальные), социально-взаимодействия (в других переводах – межличностные) и системные [10; 20]. Анализ групп этих компетенций в соответствии с основными характеристиками профессионально ориентированного чтения, выделенными Т. С. Серовой [12, с. 8], показывает, что хотя умения профессионального (профессионально ориентированного) чтения не значатся как самостоятельные, имплицитно они включены во все группы компетенций. Также при оценке этих компетенций необходимо учитывать сложившуюся в университетах практику обучения посредством чтения учебной, научной и другой профессионально ориентированной литературы.

Группа *определяющих компетенций* (здесь и далее перевод наш. – И. М. и М. А.) – когнитивных умений, методологических умений, технологических и лингвистических умений [20] – в одной своей части включает элементы, задействованные в процессе чтения (такие как «анализ и синтез»), в другой – соотносятся с умениями

речевой деятельности, включая чтение как ее рецептивный вид. К ним могут быть отнесены: «осуществление устной и письменной коммуникации на родном языке»; «владение иностранным языком»; «элементарное владение компьютером» (что включает понимание письменных сообщений); «информационная компетентность», которая описана в документе как «умение найти и проанализировать информацию из разных источников» (в основном письменных). Важна также знаниево-формирующая компетенция этой группы, которая сформулирована как «приобретение основных знаний в области специализации и знаний основ профессиональной деятельности» и в значительной мере формируется посредством чтения учебной и специальной литературы.

В группе компетенций профессионального *социального взаимодействия* проекта «Tuning» с умениями профессионального чтения непосредственно сопряжены такие компетенции, как «умение общаться с экспертами из других областей знания» и «умения работать в международной среде», которые включают в себя значительную часть письменного общения и многочисленные умения чтения иноязычных текстов различных видов (документов, писем, инструкций и др.).

В группе *систематизирующих компетенций* проекта «Tuning», которые определяются авторами как «комбинация понимания, разумности и знания» [20], на умениях чтения базируются такие компетенции, как «исследовательские способности», которые основываются на умениях читать и анализировать научную литературу, а также «способность учиться», которая в соответствии с определением Т. С. Серовой обеспечивается умениями профессионально ориентированного чтения, позволяющего преодолеть «ограниченность индивидуального опыта», ведущего «к созданию компетентности специалиста, его постоянному профессиональному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию» [12, с. 8].

В России для современных образовательных стандартов профессионального образования также характерно имплицитное обозначение умений профессионального чтения, которое

осуществляется через фиксацию профессиональных видов деятельности и профессиональных задач, успешность которых непосредственно основана на сформированности умений чтения у выпускников. Например, проведенный нами анализ ФГОС по направлению подготовки «Политология» (квалификация (степень) «бакалавр» [15] и квалификация (степень) «магистр» [16]) показал, что основные виды деятельности, к которым ведется профессиональная подготовка бакалавров и магистров политологии, включают «проектную (консалтинговую, консультативную, исследовательскую и аналитическую), а также информационную деятельность» [15; 16], в основе которых лежит компетентность профессионального чтения. Среди профессиональных задач, с которыми должен уметь справляться бакалавр политологии, умения профессионального чтения составляют основание для таких умений, как «составление рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований, разделов научно-аналитических отчетов и пояснительных записок», а также «редактирование текстов профессионального назначения» [15]. Аналогичные в отношении сформированности умений профессионального чтения профессиональные задачи магистра включают: «осуществление разработок в области политической теории и практики», «анализ и обобщение результатов работ» [16].

Таким образом, как показывает анализ нормативных документов высшего профессионального образования, сформированность умений чтения составляет основу большей части «определяющих компетенций» проекта «Tuning», которые лежат в основе специальных компетенций и являются обязательными результатами университетского образования, также как и успешности выполнения профессиональной деятельности и решения профессиональных задач бакалавров и магистров, означенных в российских ФГОС. При этом умения профессионального и профессионально ориентированного чтения в качестве профессиональных не находят точного и полного описания в выше проанализированных нормативных документах.

Такое положение профессионального чтения в содержании подготовки к профессиональной деятельности, в особенности в сфере «человек – человек», не может быть признано удовлетворительным, так как нормативные документы не отражают потребностей подготовки в области профессиональных умений чтения, не содержат описания непосредственно востребованных профессией умений чтения, что препятствует эффективности осуществления образовательной деятельности по направлениям подготовки специалистов. Для решения этой задачи необходимы исследования собственно профессиональной деятельности специалистов.

Такой подход к определению содержания обучения профессиональному чтению в вузе согласуется с общим подходом к формированию содержания высшего образования, в котором именно будущая профессиональная деятельность является тем, что задает содержание и формы высшего профессионального образования [11, с. 156], который начал разрабатываться с начала 1970-х годов [9, с. 7–8]. Этот подход был реализован в профессионально-квалификационных моделях руководящих работников и в квалификационных характеристиках специалиста с высшим образованием, которые выступили в качестве основы отбора и структурирования содержания высшего образования [11, с. 156]. Важно, что квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием формулировались через описание основных видов его деятельности, которые также содержали основные требования к профессиональной подготовке специалиста, а также к совокупности знаний, умений и навыков молодых специалистов, которые предъявляются соответствующими отраслями производства, науки, культуры. Разработка этой проблемы получила серьезное развитие в рамках подготовки текстов ГОС ВПО первого поколения (В. И. Байденко, В. Ф. Мануйлов, Н. А. Селезнева, Ю. Г. Татур, В. Н. Соколов, А. И. Субетто, В. Д. Шадриков и др.).

2. Особенности профессионального чтения политологов

В этой логике нами было проведено исследование профессионального чтения политологов, целью которого было выявить,

какие виды профессионального чтения должны быть сформированы как компетентности в процессе подготовки специалистов в сфере политологии и политической экспертизы и войти как обязательная часть в содержание системы подготовки таких специалистов. Опыт проведения такого исследования может быть экстраполирован на другие сферы деятельности, что может способствовать уточнению целей и задач обучения профессиональному чтению в вузах других специализаций. Исследование проводилось в форме анкетирования.

В основу анкетирования был положен стратегический подход в области чтения. В соответствии с этим подходом, как отмечает Н. Н. Сметанникова, «цель обучения чтению заключается в том, чтобы воспитать человека, который бы на протяжении всей своей жизни читал материалы на различных языках по-разному и при этом ставил бы перед собой разные цели, т. е. воспитание чтеца и читателя в одном человеке» [14, с. 334]. Приступая к чтению, стратегический чтец должен выстраивать определенный план своих действий, который является ответом на вопросы: 1) какова цель чтения; 2) какой текст необходимо прочесть; 3) как его читать; 4) как проверить, проконтролировать и оценить качество чтения [Там же]. Следовательно, его деятельность будет состоять из предтекстового, текстового и послетекстового этапов.

В соответствии с Н. Н. Сметанниковой, предтекстовая (ориентировочная) стадия включает в себя постановку цели чтения, определение характера текста, просмотр его заголовка и подзаголовков, предположение о цели написания текста автором (замысел). В результате этих операций чтец принимает решение о виде чтения и приступает к самой деятельности, пользуясь известными ему стратегиями, относящимися к механизмам чтения [Там же].

Текстовый этап характеризуется выдвижением гипотез, которые опровергаются или подтверждаются в процессе деятельности, что сопровождается оценкой детального понимания, мониторингом того, о чем идет речь в тексте, как связаны между собой те или иные суждения и не противоречат ли они друг другу [Там

же]. Кроме того, при работе с текстом чтец должен фиксировать получаемую информацию. И. Н. Кузнецов оценивает ведение записей при чтении как непереносимое условие успешности протекания данного этапа, так как это способствует «лучшему усвоению прочитанного, дает возможность сохранить нужные материалы в удобном для использования виде, помогает закрепить их в памяти, позволяет сократить время на поиск при повторном обращении к данному источнику» [7]. К письменным стратегиям фиксации текста относятся заметки на полях, выделение важного в тексте, письменные записи и т. п., к устным – запоминание важного.

Послетекстовая стадия подразумевает обдумывание текста и выполнение задания, которое может быть репродуктивным, продуктивным, коммуникативным и творческим. В любом случае все будет зависеть от того, какие цели ставит перед собой читающий – индивидуальные или учебные. Считается, что чтец в значительной степени читает так, как его этому учили, и считает эффективными те приемы и стратегии, с помощью которых он научился читать [19].

Также анкетирование включало в себя теорию видов чтения (С. К. Фаломкина), выбор которых осуществляется в соответствии с целеполаганием чтеца – ознакомительного, изучающего, поискового или просмотрового чтения [17]. Помимо того, анкетирование было направлено на определение основных текстовых фреймов, функционирующих в профессиональной деятельности политологов. Типология текстовых фреймов построена на их целевой основе [14; 18], в соответствии с которой выделяются следующие текстовые фреймы: информационный тип, повествовательный тип, текст-рассуждение (объяснение, рассуждение, обсуждение, полемический текст).

При составлении анкетирования учитывались все этапы чтения в соответствии со стратегическим подходом. Так, анкетирование ставило своей целью проанализировать *целевые установки чтения* политологов и ставило вопрос о целях профессионального чтения (профессиональное развитие, профессиональный интерес, необходимость проведения аналитической работы, отбор текстов, рецен-

зирование текстов, редакция текстов). Также исследование было направлено на выявление *текстовых фреймов*, функционирующих в профессиональной сфере политолога, в их связи с *видами чтения* (по С. К. Фоломкиной [17]). Вопросы были сформулированы следующим образом: «Какие тексты Вы чаще всего читаете? Какие стратегии чтения Вы при этом используете?» Как следует из постановки вопросов, в анкете текстовые фреймы были непосредственно сопряжены с видами чтения, так как различные текстовые фреймы могут предполагать разные способы глубины их смысловой обработки (виды чтения), обусловленные задачами профессиональной деятельности. При этом, в анкете типология текстовых фреймов была адаптирована с целью облегчения понимания респондентами: были представлены три основных текстовых фрейма с их объяснениями: *информационные тексты* (новостные, справочные, учебные, представляющие статистику, другие); *повествовательные тексты* (рассматривающие историю проблемы, явления и др.); *тексты-рассуждения* (представляют и объясняют точку зрения автора, пытаются изменить взгляды читателя).

Для каждого из фреймов предлагались на выбор различные виды чтения: а) читаете изучающе, внимательно, сопоставляете точку зрения автора и собственную позицию, анализируете аргументацию автора, обращаете внимание на детали; б) читаете бегло для того, чтобы выяснить общую мысль текста, при этом возможно опуская некоторые второстепенные факты; в) читаете быстро, стремясь получить лишь общее представление о тексте; г) читаете быстро, стремясь найти конкретную информацию, факты».

Для оценки умений текстового этапа читательской деятельности анкетирование включало в себя вопросы относительно *фиксации важного* в информационном/смысловом плане в устном и письменном виде, учитывая то, что исследователи рассматривают «ведение записей при чтении как неперемное условие успешности протекания данного этапа» [7]. Вопросы, выявляющие эту специфику профессиональных умений, были следующие: «Какие стратегии фиксации информации при чтении Вы используете?». В качестве вариантов ответов предлагались:

«только запоминание важного», «выделение важного в тексте», «заметки на полях», «краткие записи», «другое».

Также в анкетирование был включен вопрос, направленный на прояснение *мотивационно-ценностной основы* профессионального чтения («В чем для Вас состоит значимость компетентного профессионального чтения?»), что было направлено на выявление одной из определяющих составляющих профессионального чтения как компетентности – его ценностно-смыслового аспекта (подробнее смотри [8]). Так, И. А. Зимняя определяет уровневую структуру компетентности как интегративного явления следующим образом. В структуру входят три уровня: нижний базовый уровень – это интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, планирование, прогнозирование и т. д.); второй уровень включает личностные качества человека, определяющие характер проявления его компетентностей (такие качества, как целенаправленность, ответственность, самостоятельность, организованность, и другие); верхний уровень структуры компетентности представляет ее содержание, имеющее компонентный состав [1; 4]. Таким образом «компетентность» включает, в соответствии с И. А. Зимней: «а) знание содержания компетентности (когнитивный аспект); б) умение, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); в) ценностное отношение к содержанию, процессу и результату актуализации компетентности (ценностно-смысловой аспект); г) эмоционально-волевою регуляцию процесса и результата проявления компетентности в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач (мотивационный аспект)» [4, с. 6].

Заключительные вопросы анкеты имели *социально-демографический характер*. Респондент должен был указать свой возраст, род занятий и место работы. Необходимо отметить, что в анкете были использованы как закрытые, так и открытые типы вопросов. Тогда как первые позволили получить фиксированный объем информации, вторые предоставляли анкетированному свободу в формулировке ответа.

В анкетировании по профессиональному чтению принял участие 31 респондент. Все принявшие участие осуществляют профессиональную деятельность в области политической экспертизы (МГИМО (У) МИД РФ, РИСИ, РСМД, ИМЭМО РАН, КПРФ, Центр проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования, ИПРОГ, Институт опережающих исследований им. Е. Л. Шифферса, Лондонская школа экономики, МИД РФ, Евразийская экономическая комиссия, журнал «Русский репортер», Российское военно-историческое общество, АНО «Юристы за конституционные права и свободы», Университет Штата Нью-Йорк / Правительства штата Нью-Йорк, телеканал Russia Today (RT), а также «Лаборатория Крыштановской»).

Из респондентов 13 человек (около 42%) относят себя к профессорско-преподавательскому составу, 2 человека (6%) – к государственной и дипломатической службе, остальные 16 (около 52%) человек занимаются аналитической деятельностью (руководитель научного подразделения, руководитель научного центра, программный координатор, научный сотрудник, начальника отдела GR, специалист в сфере консалтинга и т. д.). Возраст значительной части опрошенных находится в интервале от 20 до 29 лет (18 человек, примерно 58%), анкетированных в интервале от 30 до 39 лет – 4 человека (около 13%), в интервале от 40 до 49 – 7 человек (около 23%), в то время как от 50 и выше – 2 человека (6%).

Анализ результатов целевых установок профессионального чтения в области политической экспертизы показал, что чуть больше половины респондентов (61%) связывают свои цели чтения профессиональной литературы со специальными требованиями профессиональной деятельности (аналитическая работа), в то время как 81% указывает «профессиональное развитие» как мотив профессионального чтения, и столько же респондентов называют «профессиональный интерес» в качестве мотива. В целом, 52% респондентов связывают установки профессионального чтения с «профессиональным развитием – профессиональным интересом – необходимостью проведения аналитической

работы». При этом только один человек из 31 респондента указал, что цели его профессионального чтения носят только технический характер. В этой части анкетирования также удалось выявить некоторые профессиональные цели чтения, характерные для данного вида деятельности: аналитическая работа (68%), отбор текстов (23%), рецензирование и редакция текстов (23%), а в графе «другие» отмечали также необходимость подготовки учебных курсов.

Анкетирование также выявило, что в профессиональной области политической экспертизы востребованы все предложенные в анкете носители информации: книги (их отметили 94% респондентов), журналы (81%), газеты (74%), интернет ресурсы (100%). При этом 2 человека уточнили, что они читают также закрытые материалы, а 1 человек – дайджесты.

Исследование позволило определить основные текстовые фреймы, функционирующие в профессиональной деятельности политологов. Востребованность информационных текстов отмечается в 97% ответов респондентов, повествовательных текстов – 97%, а текстов-рассуждений – 86% ответов. Таким образом, можно утверждать, что в профессиональной деятельности политолога востребованы все виды текстовых фреймов.

Исследование видов чтения (по С. К. Фоломкиной [17]) в их связи с текстовыми фреймами показало, что в зависимости от частных профессиональных задач политологи используют различные виды чтения. Наиболее часто политологи используют изучающее чтение (этот вид был отмечен респондентами для всех видов чтения 51 раз), ознакомительное чтение также широко применяется (отмечено 33 раза), поисковое чтение менее распространено (23 раза), в наименьшей степени задействуется просмотровое чтение (отмечено 11 раз). Анкетирование также выявило, что при работе с информационными текстами респонденты используют различные виды чтения (в зависимости от цели чтения): 48% респондентов указывают, что используют изучающее чтение, а также 52% респондентов – ознакомительное чтение, 19% – просмотровое чтение, 39% – поисковое чтение. При работе с

повествовательными текстами распределение следующее: 55% опрошенных применяют стратегию изучающего чтения, 29% – стратегию ознакомительного чтения, менее 1% – стратегию просмотрового чтения и 26% – стратегию поискового чтения. В отношении текстов-рассуждений респонденты склоняются к выбору изучающего чтения (61%), 19% используют также просмотровый вид чтения, 29% – ознакомительное чтение и чуть более 1% – поисковое чтение.

Интерпретация результатов этой части исследования должна учитывать, что полученные данные могут и не отражать объективной картины в отношении востребованности определенных видов чтения для понимания профессиональных текстов различных фреймов в области политической экспертизы. Это связано, в частности, с тем, что умения профессионального чтения не формируются целенаправленно и системно в высшей школе, а складываются стихийно. В этом отношении, возможно, не все из респондентов владеют «гибким чтением», которое Т. С. Серова определяет как «зрелое, сформированное, но не всегда быстрое чтение; это рационально организованное продуктивное чтение, помогающее решить профессиональную проблему и поэтому направленное на потребительски ценную, значимую, определенную информацию, а не на весь текст или тексты таковые» [13, с. 26]. К его специфическим характеристикам Т. С. Серова, в частности, относит «задействованность разных видов чтения; взаимодействие видов и подвидов чтения, заключающееся в их смене и выстраивании в определенной последовательности...» [13, с. 28]. В этом отношении значительное преобладание изучающего чтения в ответах респондентов может свидетельствовать о недостаточной сформированности гибкого профессионального чтения. Если предположить, что для работы с различными текстовыми фреймами специалисты в зависимости от цели чтения должны уметь использовать как минимум два вида чтения для обеспечения его гибкости, то к зрелым чтецам из всей выборки на основании их ответов можно отнести лишь 7 человек (26% опрошенных).

Относительно фиксации важного в информационном/смысловом плане (в письменном виде) во время чтения только 1 человек указал, что опирается исключительно на запоминание, остальные респонденты используют различные письменные виды фиксации важного. Так, 55% респондентов используют в качестве способа фиксации важного выделение текстовых фрагментов, краткие записи во время чтения делают 42% респондентов, и 11% делают заметки на полях. Вместе с этим 4 человека к обозначенным способам присовокупили составление когнитивных карт, закладки, выделение общей идеи текста, фиксацию важных фактов в отдельный файл компьютера. Количество специалистов, использующих 2 и более способов фиксации важного, составляет 42% от общего количества опрошенных, что свидетельствует о высокой востребованности таких умений в сфере политической экспертизы.

Исследование мотивационно-ценностной основы профессионального чтения показало, что ценностные установки респондентов центрируются на отношении к профессиональному чтению как значимому, важному, необходимому «профессиональному умению», «исследовательскому умению», «средству получения информации», «средству накопления научных знаний», «средству накопления информации для критического анализа», «средству профессионального развития», «средству личностного развития». Анкеты содержали развернутые ответы о значимости чтения в профессиональной деятельности политолога. Ниже приводятся некоторые из них:

- «Чтение – это неотъемлемая часть профессиональной преподавательской деятельности, научной работы и личностного развития»;
- «Умение видеть детали, сопоставлять, вникать в структуру текста и осуществлять поиск концептуальных основ, выявлять непосредственно точку зрения автора, а не подменять ее собственным восприятием»;
- «Проведение любого квалифицированного исследования или анализа невозможно без ознакомления как с самой про-

блемой и ее контекстом, так и с мнениями, высказанными специалистами, и с результатами их работы. На мой взгляд, профессиональное чтение, таким образом, делает возможным применение научного метода для решения прикладных задач и накопление научных знаний как таковое»;

- «Мне как аналитику и управленцу одной из крупнейших компаний России просто необходимо обрабатывать огромный поток информации для того, чтобы вычленять главное, значимое, приоритетное для моей профессиональной деятельности. Кроме того, как политологу, склонному к попыткам теоретического обобщения наблюдаемых событий и процессов, мне необходимо понимать суть событий, для чего необходимо внимательное и углубленное чтение с погружением в автора информационного сообщения, будь это книга или статья в газете».

Таким образом, на данном этапе развития содержательного компонента высшего образования в части обучения профессионально ориентированному чтению следует зафиксировать то, что профессиональное чтение как самостоятельный вид речевой (и интеллектуальной) деятельности, являющийся средством и способом получения, накопления информации и научных знаний, средством профессионального и личностного развития, частью профессиональной компетентности специалистов (в особенности для профессий типа «человек – человек» (по Е. А. Климову)) эксплицитно не представлен в нормативных документах высшего образования в связи с тем, что чтение как универсальный механизм, обеспечивающий «активное косвенное вербальное общение, позволяющее преодолевать пространственные и временные барьеры в социальной деятельности людей» [12, с. 8], не достаточно осознано создателями образовательных стандартов, что характерно как для России, так и для стран Европы. При этом регламентирующие документы высшей школы в России и Европе в большом количестве содержат «компетенции», базирующиеся на умениях профессионального чтения или включающие их в себя. Преодоление этого противоречия требует проведения

исследований в профессиональной сфере деятельности специалистов с целью определения специфики профессионального чтения в различных областях профессиональной деятельности и последующего включения результатов этих исследований в содержание подготовки бакалавров, магистров и аспирантов. Как показал опыт нашего исследования, такие исследования должны основываться, во-первых, на стратегическом подходе в области чтения, который предполагает анализ целей профессионального чтения и характера читаемого текста, способов фиксации получаемой информации, а также послетекстовой обработки полученной информации, во-вторых, на теории текстовых фреймов, типичных для профессиональной деятельности, в-третьих, на анализе используемых видов чтения (по С. К. Фоломкиной), выбор которых осуществляется в соответствии с целеполаганием чтения, в-четвертых, на определении характеристик «гибкого чтения», характерных для данной профессиональной сферы, в-пятых, на анализе мотивационно-ценностной основы профессионального чтения как компетентности.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–21.
3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.
4. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 3–8.

-
5. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е. А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
 6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
 7. Кузнецов, И. Н. Методика работы с текстовой информацией [Электронный ресурс] / И. Н. Кузнецов. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2003/11/13/metodika_raboty_stekstovojj_informaciejj.html (дата обращения 12.05.2013).
 8. Мазаева, И. А. Некоторые аспекты исследования профессионального чтения как компетентности / И. А. Мазаева // Человек читающий: Homo legens-6. Сборник докладов и статей / под общ. ред. канд. пед. наук М. В. Белоконенко. – М.: Русская ассоциация чтения, «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 232 с.
 9. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е. Э. Смирновой. – Л.: изд-во ЛГУ, 1984. – 177 с.
 10. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf (дата обращения 22.02.2012).
 11. Нечаев, Н. Н. Содержание образования как проблема вузовской педагогики / Н. Н. Нечаев // Основы педагогики и психологии высшей школы / А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.
 12. Серова, Т. С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Т. С. Серова. – М., 1989.
 13. Серова, Т. С. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография / Т. С. Серова, Л. П. Раскопина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.

-
14. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) / Н. Н. Сметанникова. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.
 15. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Политология» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm768-1.pdf (дата обращения: 20.12.2012).
 16. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Политология» (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm542-1.pdf (дата обращения 21.12.2012).
 17. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 185 с.
 18. Boomer, R. Time for meaning. Creating literature lives in the middle and high school / R. Boomer. – Portsmouth, Heinemann, 1995.
 19. Lundberg, I. Teaching reading around the world. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement / I. Lundberg, P. Linnakyla. – January 1993.
 20. TUNING Educational Structures in Europe. Tuning Methodology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TUNING%20METHODOLOGY%20PARA%20LA%20WEB.pdf>. (дата обращения: 22.02.2012).

Культура чтения как содержание междисциплинарной программы в основной школе

Введение

Данный раздел монографии посвящен характеристике отношения к чтению, его ценностным свойствам и способам формирования читательской культуры в свете Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования на примере основной школы (5–9 классы). Для этого чтение рассматривается как социально-педагогический феномен открытого образования; описывается логика проектирования междисциплинарной программы «Основы смыслового чтения и работа с текстом». На основе анализа отечественных и зарубежных критериев оценки качества чтения предложен алгоритм дифференцированного возрастного подхода к формированию читательской компетентности школьников.

Актуальность данных вопросов обусловлена необходимостью поиска конструктивных педагогических решений, позволяющих объединить усилия учителей разных предметов для повышения престижа чтения в образовательном процессе, развития читательского интереса, активизации читательской деятельности, формирования навыков успешного чтения.

Концептуальную основу раздела составляют результаты теоретико-эмпирических исследований чтения школьников как социально-педагогического феномена открытого образования [1]. Технологические и методические решения отражают позицию и опыт программно-проектной деятельности автора в сфере поддержки и развития чтения (2010–2014 гг.).

1. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: теоретические предпосылки проектирования междисциплинарной программы «Основы смыслового чтения и работа с текстом»

Подготовка учителей к проектированию и реализации междисциплинарной программы «Основы смыслового чтения и работа с текстом» предполагает согласование позиций по ключевым вопросам: о сущности современного чтения, тенденциях его развития, ресурсах и способах приобщения к чтению.

Для этого нам представляется важным показать учителям глобальность проблемы, ее роль и место в масштабах социума, подчеркивая, что в современных условиях, которые характеризуются огромным потоком информации и многообразием способов ее освоения, чтение, и особенно чтение школьников, приобретает черты социально-педагогического феномена, который развивается как в институциональных, так и в неинституциональных формах образования.

Следует объяснить, что чтение находится в настоящее время в зоне особо пристального внимания педагогов, библиотекарей, широкой общественности. Диапазон мнений варьируется от констатации глубокого кризиса читательской культуры до утверждения новой модели чтения в современных условиях информационного общества. Чтение становится не только средством вхождения человека в культуру, но и серьезным фактором его личной успешности в различных сферах жизнедеятельности. Однако отзывы педагогов и родителей свидетельствуют, что круг свободного чтения школьников достаточно узок, в нем существенно преобладают произведения легкого жанра. Острой проблемой остается низкий уровень читательской компетентности. Так, по данным международных сравнительных исследований, высокие результаты в навыках чтения, демонстрируемые нашими выпускниками начальной школы, сильно диссонируют с низкими показателями 15-летних учащихся, более того, результаты последних значительно уступают в сравнении с показателями большинства развитых стран. Уменьшается доля чтения

в досуговой деятельности школьников, что является тревожной тенденцией для страны, в которой чтение всегда возглавляло перечень любимых занятий образованных людей.

Названные предпосылки подготавливают учителей к пониманию сущности чтения школьников как социально-педагогического феномена и определяют стратегии и тактики в приобщении школьников к чтению в условиях современной школы.

Научная позиция в этих вопросах (предлагаемая учителям) может быть выражена в следующих утверждениях, совокупность которых правомерно рассматривать как концепцию приобщения школьников к чтению как социально-педагогическому феномену открытого образования [1].

1. Чтение школьников как социально-педагогический феномен представляет собой развивающуюся систему, обусловленную социальным и педагогическим влияниями. Эта система включает в себя: читателей-школьников, как представителей социума и участников педагогических процессов; тексты вербальной природы, различающиеся по своей направленности, содержанию, способам представления и освоения; представителей социума (школу, семью, общество), непосредственно или опосредованно влияющих на взаимодействие школьника с текстами. Системообразующим фактором, обеспечивающим жизнеспособность этой системы, является удовлетворение разнообразных личностных читательских потребностей школьников (духовных, информационных, гедонистических, образовательных, социальных, развлекательных).

2. Социально-педагогическая сущность чтения школьников обуславливает необходимость введения в научно-педагогический контекст наряду с существующими понятиями «обучение чтению», «воспитание читателя», «формирование читательской культуры» и другими понятие «приобщение школьников к чтению как социально-педагогическому феномену», которое подчеркивает социальную основу включения школьников в чтение и характеризует одновременно процесс актуализации потребно-

сти школьников в чтении и результат изменений их отношения к чтению под влиянием этого процесса.

Моделью приобщения школьников к чтению, сообразной особенностям современной социокультурной ситуации, выступает модель «Диалог», которая учитывает потребности и интересы ребенка, помогает ему осваивать разнообразные способы чтения, анализировать и понимать прочитанное, решать разного уровня проблемы, а также гармонично развиваться и свободно ориентироваться в окружающем мире.

3. Чтение современных школьников объективно испытывает на себе влияние мировых процессов глобализации и формирования информационной культуры открытого общества, определяющих, в свою очередь, новые черты образования, среди которых наиболее значимой характеристикой выступает «открытость».

Для чтения школьников как социально-педагогического феномена открытого образования характерны:

- новая форма и многоплановое содержание текстов, переход от преимущественно вербальной коммуникации к сочетанию с другими ее формами, расширение содержания, стиливого и языкового диапазона, доступность и мобильность текстовой информации (открытый текст);
- разнообразные способы социальной коммуникации в пространстве чтения; усиление роли социального окружения и функции социально-педагогического взаимодействия, в котором приобщение к чтению понимается как значимое условие достижения социального успеха и личностного развития, как способ взаимодействия человека и социума (открытое сообщество чтения);
- новый тип читателя-школьника, для которого, с одной стороны, характерны преобладание прагматического отношения к чтению, слабо выраженная потребность в «серьезном» чтении, отдаление от поэзии, низкая читательская самостоятельность. С другой стороны, – читательская по-

требность в единстве многообразия мотивации, свободы выбора способов постижения и порождения текстов различной природы (открытый читатель).

Взаимодействие открытого читателя с открытым текстом в условиях открытого читательского сообщества порождает новое качество чтения – открытое чтение.

4. Приобщенность школьников к чтению как результат социально-педагогического взаимодействия:

- характеризует принятие школьником чтения как лично значимой ценности;
- проявляется в положительном отношении к чтению как средству удовлетворения актуальных личностных потребностей, к читательскому сообществу как пространству личностной самореализации, к себе как к развивающейся личности в процессе активного чтения.

5. Социально-педагогическое взаимодействие в приобщении школьников к чтению оказывается эффективным при соблюдении определенных условий, к которым относятся:

- актуализация проблемы приобщения к чтению на уровне всех заинтересованных сторон (школьников, педагогов, родителей, социальных партнеров) через обнаружение и констатацию имеющихся противоречий и формирование потребности в преобразовании сложившейся ситуации с чтением школьников;
- согласование потребностей, позиций и ожиданий всех участников взаимодействия, связанных с решением проблем чтения;
- выявление имеющегося потенциала и опора на сильные стороны в решении проблем приобщения школьников к чтению;
- определение факторов риска в вариативных формах взаимодействия с учетом специфики образовательного учреждения, партнеров, контингента учащихся;

-
- коллективное планирование и поиск привлекательных форм социально-педагогического взаимодействия для всех участников, включенных в процесс приобщения школьников к чтению;
 - своевременное фиксирование качественных и количественных показателей, характеризующих изменения отношения школьников к чтению, путем получения обратной связи со стороны участников взаимодействия.

Данный концептуальный подход позволяет учителям осознать важность проблемы, увидеть возможность привлечения дополнительных ресурсов социума и расширения рамок предметной области. Кроме того обозначенные принципы социально-педагогического взаимодействия могут успешно проецироваться на локальное взаимодействие учителей разных предметов в рамках реализации междисциплинарной программы.

2. Культура чтения в контексте приоритетов стандартов нового поколения. Проектирование и реализация междисциплинарной программы.

Внимательное изучение документов ФГОС позволяет констатировать, что развитие культуры чтения находится в числе приоритетных направлений реализации стандартов нового поколения. В разделе «Ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты» примерной основной образовательной программы образовательного учреждения [2] четко прописано, что в результате изучения всех без исключения предметов в основной школе будет продолжена работа по формированию и развитию основ читательской компетенции. Описываются необходимые проявления названной компетенции, где чтение фигурирует как средство, потребность и инструментальный навык.

Чтение как средство продолжения образования и самообразования, осознанного планирования своего актуального и перспективного круга чтения, проведения досуга, подготовки к трудовой и социальной деятельности.

Чтение как потребность для познания мира, себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества.

Чтение как инструментальный навык, который включает: технику чтения, осмысленное чтение, рефлексивное чтение, овладение различными видами и типами чтения: ознакомительным, изучающим, просмотровым, поисковым и выборочным; способность к выразительному чтению; владение коммуникативным чтением вслух и про себя; использование практики учебного и самостоятельного чтения; освоение основных стратегий чтения художественных и других видов текстов; умение выбрать стратегию чтения, отвечающую конкретной учебной задаче.

Междисциплинарная программа «Стратегии смыслового чтения и работы с текстом» [2] является обязательным компонентом основной образовательной программы школы. Таким образом, реализуется системно ориентированный способ приобщения к чтению. Он предполагает создание условий, в которых задействован потенциал всех компонентов соответствующего социокультурного пространства школы. Такая образовательная программа является способом формирования читательской компетенции как метапредметного образовательного результата, возникающего в процессе интеграции различных учебных дисциплин, потенциала воспитательной системы школы, дополнительного образования и самообразования.

Процесс реализации надпредметных междисциплинарных программ, в частности «Основы смыслового чтения и работа с текстом», связан с определенными рисками: отсутствие механизма текущего и итогового мониторинга, инструмента координации действий педагогов, неоднозначность оценки итоговых результатов, отсутствие у педагогов единых требований к качеству чтения, сложность поиска и отбора материала – метапредметных текстов, которые будут востребованы на разных предметах.

Разработка и реализация междисциплинарной программы «Стратегии чтения и работа с текстом» в основной школе требует целенаправленной подготовки учителей разных предметов для

повышения их профессиональной компетенции в сфере использования стратегий эффективного чтения в учебном процессе; социально-педагогических технологий приобщения школьников к чтению через участие в творческих междисциплинарных проектах; освоения и использования современных информационных ресурсов для формирования нового, привлекательного имиджа чтения; командного взаимодействия для решения общей педагогической задачи – развития и сохранения культуры чтения.

Предлагаем познакомиться с возможными способами реализации междисциплинарной программы с учетом возможностей урочной и внеурочной деятельности.

Реализация междисциплинарной программы в рамках урочной деятельности базового учебного процесса

Задача: организация работы с учебными текстами для отработки стратегий чтения; совершенствование техники; овладение разными видами чтения.

Задача будет успешно выполнена, если учитель целенаправленно и систематично использует в учебном процессе различные методы работы с источниками информации. Представленный ниже перечень определяет необходимый минимум приемов для 5–9 классов, которые могут варьироваться в зависимости от содержания материала и целей урока: «Мозговой штурм», «Ключевые слова», «Кластер», «План», «Проверочный лист», «Ориентиры предвосхищения», «ЗХУ», «Интеллект-карта», «Общее – уникальное», «Вопросы Блума», «Батарейка вопросов», «ПМИ», «Цитаты», «Двойной дневник», «Тезисный план», «Кольца Вена», «Список», «Рассечение вопроса», «ИНСЕРТ», «Метафоры», «Синквейн», «Опорные конспекты», «Фишбон», «IDEAL» (лист решения проблем), «Дерево предсказаний», «Пирамида фактов», «Мультитекст», «Бортовой журнал», «Сводная таблица», «Где ответ?», «Шесть шляп мышления», «Эссе» и др.

Учет возрастных особенностей обеспечивается за счет уровня сложности учебного текста. Последовательное (от класса к классу) усложнение текстов при сохранении общих дидактических

принципов «активного чтения» позволяет осуществлять системно ориентированный подход в реализации программы «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом».

Реализация междисциплинарной программы через систему внеурочной работы, дополнительного образования и самообразования

Задача: актуализация потребности в систематическом чтении. Формирование отношения к чтению как средству познания мира и себя в этом мире.

Возможности воспитательной работы, дополнительного образования и самообразования являются необходимым ресурсом успешной реализации междисциплинарной программы. В зависимости от имеющихся условий целесообразно объединение или всех трех, или как минимум двух из названных ресурсов. Оптимальным интегративным форматом является «творческий образовательный проект», осуществление которого предполагает активную читательскую деятельность школьников. Осуществление подобного проекта становится поводом привлечения содержания различных предметных областей, объединения усилий учителей, родителей, социальных партнеров: 5 класс – «Книжное дерево моей семьи», 6 класс – «Большая энциклопедия шестиклассника», 7 класс – «Реклама книги», 8 класс – «Литературная мистификация», 9 класс – «Рифмы и ритмы».

На каждой возрастной параллели целесообразно сделать акцент на той или иной функции чтения (воспитательной, информационной, коммуникативной и пр.).

3. Алгоритм дифференцированного возрастного подхода к формированию читательской компетентности школьников

Рассмотрим планируемые результаты освоения междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом» [2]. Они, в соответствии с международными требованиями, представляют собой совокупность трех основных направлений работы с текстом: поиск информации и понимание

прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации.

Каждое направление конкретизировано рядом позиций, представленных единым блоком. Данный перечень описывает ожидаемые результаты, которые должен продемонстрировать выпускник основной школы. Попробуем дифференцировать заданные результаты по возрастным параллелям. Сделаем это в соответствии с логикой международных исследований PISA. Сравнение отечественных и международных параметров оценки качества чтения свидетельствует о правомерности такого решения.

Таблица 1

Сравнение отечественных и международных параметров оценки качества чтения

Параметры оценки качества чтения в исследованиях PISA (Programme for International Student Assessment) осуществляется OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)	Характеристики образовательных результатов освоения междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом» (ФГОС, 2011)
«поиск и восстановление информации»	поиск информации и понимание прочитанного
«интерпретация текста – обоснование выводов»	преобразование и интерпретация информации
«рефлексия и оценивание»	оценка информации

В исследовании PISA в разные годы выделялись от пяти до семи уровней грамотности, каждый из которых в целом измеряется по основным параметрам: «поиск и восстановление информации», «интерпретация текста – обоснование выводов», «рефлексия и оценивание», т. е. включает психические процессы восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения.

С целью дифференциации ожидаемых результатов по возрастным параллелям попробуем условно соотнести показатели разных уровней с разными ступенями обучения. Таким образом, целевыми ориентирами для 5 класса будут показатели читательской грамотности первого уровня (по международной классификации), 6 класса – показатели второго уровня PISA и т. д. Соответственно выпускник 9 класса по окончании основной школы должен демонстрировать достижения, соответствующие верхним мировым показателям. Допуская упреки в идеализации возможностей наших учащихся, мы полагаем, что соответствующие ориентиры, условно закрепленные за каждым классом, позволят целенаправленно и системно работать учителям в этом направлении.

Мы попытались соотнести международные характеристики различных уровней грамотности, рекомендуемый характер текстов [3] и отечественные показатели оценки, соответствующие требованиям ФГОС [2]. Предлагаем следующую дифференциацию по возрастным параллелям основной школы.

5 класс

Целевые ориентиры: PISA Уровень грамотности 1 (а, б)

Базовые умения: нахождение в тексте одной или несколько единиц информации, изложенной в явном виде; интерпретация текста с целью определения основной темы или идеи всего текста (для этого требуется связать соседние сообщения текста); способность установить связь между сообщениями текста и общеизвестными житейскими знаниями.

Характер текста и способ оценки достижений: задания с выбором ответа.

ФГОС Планируемые результаты

Выпускник научится: структурировать текст, используя нумерацию страниц, списки, ссылки, оглавления; проводить проверку правописания; использовать в тексте таблицы, изображения;

выбирать из текста или придумать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу текста; откликаться на содержание текста: связывать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников; понимать душевное состояние персонажей текста, сопереживать им, использовать полученный опыт восприятия информационных объектов для обогащения чувственного опыта, высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о полученном сообщении (прочитанном тексте).

Выпускник получит возможность научиться: анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения, получения и переработки полученной информации и ее осмысления.

Рекомендуемый характер текста и способ оценки достижений

Текст должен быть коротким, синтаксически простым. Тема и тип текста должны быть знакомы читателю. Искомая информация лежит на поверхности и специально выделена. Допускается содержание подсказок (иллюстрация или повторение). Текст практически не содержит противоречивой или избыточной информации.

6 класс

Целевые ориентиры: PISA Уровень 2

Уровень 2 соответствует способности выполнять задания, которые считаются базовыми, например: найти одну или несколько единиц информации, заданную в явном виде, требующую дополнительного, но несложного осмысления; распознать главную мысль текста; понять связи отдельных частей текста; интерпретировать отдельные части текста, сравнивая или противопоставляя отдельные сообщения текста; сделать простой вывод на основе прочитанного; выявить смысл основных частей текста; высказать свою точку зрения, обосновав ее фрагментами из текста.

ФГОС Планируемые результаты

Определять главную тему, общую цель или назначение текста; выделять главную и избыточную информацию; интерпрети-

ровать текст – обнаруживать в тексте доводы; формировать на основе текста систему аргументов (доводов) для обоснования определенной позиции, своей точки зрения; определять назначение разных видов текстов.

Выпускник получит возможность научиться: критически относиться к рекламной информации.

Характер текста и способ оценки достижений

Текст должен быть коротким, синтаксически простым, состоять из нескольких частей. Тема и тип текста должны быть достаточно знакомы читателю. Искомая информация практически лежит на поверхности, однако специально не выделена. Допускается содержание неявных подсказок (иллюстрация или схема). Текст имеет информацию для сравнения и (или) противопоставления. Задания с выбором ответа, для которого надо установить ряд связей между текстом и внетекстовыми знаниями, опираясь на личный опыт и собственные отношения к описанным реалиям.

7 класс

Целевые ориентиры: PISA Уровень 3

Уровень 3 предполагает способность выполнять задания средней сложности, например: обобщать информацию, расположенную в различных частях текста; соотносить текст со своим жизненным опытом; понимать информацию, заданную в неявном виде; сравнивать и противопоставлять информацию по нескольким основаниям; дать оценку отдельным элементам содержания и формы.

ФГОС Планируемые результаты

Оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире; делать выводы из сформулированных посылок; прогнозировать последовательность изложения идей текста; формулировать тезис, выражающий общий смысл тек-

ста; в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять содержащуюся в них противоречивую, конфликтную информацию.

Выпускник получит возможность научиться: находить способы проверки противоречивой информации.

Характер текста и способ оценки достижений

В тексте информация сообщается в неявном виде. Текст содержит немало противоречивой информации. Некоторые идеи текста не отвечают читательским ожиданиям или сформулированы через отрицание. Часть информации требует детального понимания связи между сообщениями текста и общеизвестными (иногда малоизвестными) повседневными знаниями. В равной степени используются задания разного типа (с выбором ответа и со свободным ответом).

8 класс

Целевые ориентиры: PISA Уровень 4

Уровень 4 предполагает способность находить и связывать единицы информации, не сообщенные в явном виде; выполнять комплексные задания с текстом; осуществлять критический анализ текста; делать оценки и гипотезы на основе специальных знаний, сообщенных в тексте.

ФГОС Планируемые результаты

Находить в тексте требуемую информацию (пробежать текст глазами, определять его основные элементы, сопоставлять формы выражения информации в запросе и в самом тексте, устанавливать, являются ли они тождественными или синонимическими, находить необходимую единицу информации в тексте); интерпретировать текст: сравнивать и противопоставлять заключенную в тексте информацию разного характера; выполнять смысловое свертывание выделенных фактов и мыслей; преобразовывать текст, исполь-

зую новые формы представления информации: формулы, графики, диаграммы, таблицы (в том числе динамические, электронные, в частности в практических задачах), переходить от одного представления данных к другому.

Выпускник получит возможность научиться: выявлять имплицитную информацию текста на основе сопоставления иллюстративного материала с информацией текста, анализа подтекста (использованных языковых средств и структуры текста).

Характер текста и способ оценки достижений

Длинный и сложный текст с незнакомым содержанием и формой, требует понимания языковых нюансов в их связи с целостным сообщением. В основном используются задания со свободным ответом.

9 класс

Целевые ориентиры: PISA Уровни 5–6

Уровни 5–6 предполагают способность находить и связывать единицы информации, содержащиеся в самых глубинных слоях текста; отбирать информацию, относящуюся к задаче среди множества сходных единиц информации; объяснять понятия, которые противоречат читательским ожиданиям; детально и точно интерпретировать текст в целом, все его части, каждую единицу информации, сообщенную в самых глубинных слоях текста; объяснять и оценивать каждую, даже самую неприметную, деталь формы; самостоятельно строить абстрактные понятия; давать критическую оценку сложному тексту на незнакомую тему; выдвигать гипотезы на основании прочитанного, опираясь одновременно на несколько критериев; учитывать несколько точек зрения.

ФГОС Планируемые результаты

Способность сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по заданной теме; на основе имеющихся знаний,

жизненного опыта подвергать сомнению достоверность имеющейся информации; обнаруживать недостоверность получаемой информации, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов; откликаться на форму текста: оценивать не только содержание текста, но и его форму, а в целом – мастерство его исполнения; выводить заключение о намерении автора или главной мысли текста; сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты: обнаруживать соответствие между частью текста и его общей идеей, сформулированной вопросом, объяснять назначение карты, рисунка, пояснять части графика или таблицы и т. д.

Выпускник получит возможность научиться: определять достоверную информацию в случае наличия противоречивой или конфликтной ситуации.

Характер текста и способ оценки достижений;

Используются составные тексты. Они соединяют несколько текстов, каждый из которых был создан независимо от другого и является связным и законченным. Текст предполагает наличие академических и специализированных знаний. Содержание и форма текстов являются незнакомыми для читателя. Тексты содержат противоречивые идеи и отражают разные точки зрения. Используются задания только со свободным ответом или комплексные, состоящие из нескольких более простых заданий.

Мы постарались максимально обобщить и систематизировать различные характеристики, связанные с качеством чтения, видами текстов, типом заданий. Обращаем ваше внимание, что предлагаемая дифференциация по классам весьма условна. Однако такое выделение приоритетов позволяет в каждом классе сосредоточиться на конкретных целевых ориентирах. Их гарантированное достижение позволит успешно решать задачи каждого следующего этапа. Однако необходимо помнить, что «чтение – это сложноорганизованная деятельность, и не все ее элементы поддаются измерению» [3].

При оценке достигнутых результатов читательской деятельности каждым учащимся основной школы в соответствии с Пример-

ной основной образовательной программой используется два типа результатов, обозначенных соответственно «Выпускник научится» и «Выпускник получит возможность научиться». В границах первого типа результатов применяется уровневая оценка качества.

Оценка достижений планируемых результатов проводится три раза в течение обучения учащихся в основной школе (завершение 6 класса, завершение 8 класса и завершение 9 класса). В конце 6 класса оценка проводится посредством экспертной оценки работы учащихся в ходе выполнения ими учебных творческих, исследовательских и проектных видов работ, в конце 8 класса в виде письменного теста и экспертной оценки, в конце 9 класса в виде письменного теста и оценки индивидуального проекта.

По окончании 5 и 7 класса ученику предлагается форма самооценки, которая позволяет ему определить степень своей успешности в освоении междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работы с текстом» в соответствии с целевыми установками ФГОС относительно показателей читательской компетенции школьников.

- Использование чтения как средства осуществления своих дальнейших планов: продолжения образования и самообразования, осознанного планирования своего актуального и перспективного круга чтения, в том числе досугового, подготовки к трудовой и социальной деятельности.
- Наличие потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества.
- Техника чтения, соответствующая возрастным нормам; навык осмысленного и рефлексивного чтения.
- Владение различными видами и типами чтения: ознакомительным, изучающим, просмотровым, поисковым и выборочным; выразительным чтением; коммуникативным чтением вслух и про себя; учебным и самостоятельным чтением.

-
- Осмысленный выбор и применение основных стратегий чтения художественных и других видов текстов в соответствии с конкретной учебной задачей.

Описание итоговых форм работы учащихся по междисциплинарной учебной программе «Стратегии смыслового чтения и работы с текстом» и процедуры их оценки представлены в Основной образовательной программе основного общего образования образовательного учреждения.

Заключение

Предложенные подходы позволяют сформулировать несколько методических рекомендаций по реализации междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работы с текстом» в основной школе. Целесообразно остановиться на следующих ключевых вопросах.

При реализации программы необходимо учитывать инвариантность и вариативность ее компонентов; варианты межпредметного взаимодействия; способы обеспечения взаимосвязи учебных занятий, дополнительного образования, социально-творческой деятельности, самообразования; дополнительные информационные источники.

Инвариантными компонентами программы являются ее основные цели, требования к системе оценивания результатов образовательной деятельности.

Вариативные компоненты программы – конкретизация основных педагогических целей, состав и содержание факультативных и элективных курсов, содержание дополнительного образования, социально-творческой деятельности, виды индивидуальных образовательных программ, конкретизация системы оценивания, средства дидактического обеспечения программы.

Разработка внутришкольной междисциплинарной программы по приобщению к чтению предполагает участие широкого круга специалистов, которые составят рабочую группу разработчиков

программы. В состав такой группы следует включить библиотекаря, психолога, руководителей предметных комиссий, специалистов по дополнительному образованию, воспитательной работе, представителей администрации, социальных партнеров, родителей.

Главная идея предлагаемой программы заключается в использовании внутренних ресурсов образовательного процесса для достижения новых образовательных результатов.

Научная ценность предполагаемых результатов ОЭР в данном направлении заключается в обосновании принципов синергетического подхода к конструированию содержания и способов организации педагогической деятельности для реализации междисциплинарной программы как способа достижения мета-предметных результатов.

Практическую ценность планируемой ОЭР определяет ее вклад в решение актуальной задачи современного этапа развития отечественного образования: разработку алгоритма реализации междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом» в логике приоритетов внедрения ФГОС нового поколения в основную школу.

Литература

1. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования : дис. д-ра пед. наук по специальности 13.00.01 / Т. Г. Галактионова. – СПб. : Пед ун-т им. А. И. Герцена, 2008. – 419 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М. : Просвещение, 2011. – 342 с
3. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности : материалы к обсуждению [Электронный ресурс] / Г. А. Цукерман. – М., 2010. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf>. – Дата обращения: 2.02. 2014.

Чтение в образовании: возможные «ответы» на вызовы XXI века

Без чтения нет образования, или вместо Введения

...Читателей должна готовить средняя школа, читателей, размышляющих над прочитанным и умеющих поделиться в живом слове плодами своего чтения и размышления.

В. П. Шереметевский

Искусство чтения и методика исследования – основные инструменты обучения и открытия нового. Именно поэтому они должны быть основной целью разумной системы образования.

М. Адлер. Как читать книги

Слова, вынесенные в заголовок раздела, стали «общим местом» большинства работ по проблемам современного образования. Хотя еще со времен Ф. И. Буслаева, провозгласившего, что «чтение есть основа теоретическому знанию и практическому умению и практическим упражнениям» [4, с. 80], методисты, и не только они, стали заниматься проблемами чтения и его «постановки» в школе, отвечая в первую очередь на вопросы, что и как читать с учениками. Достаточно быстро определив, *что* читать (дореволюционная школа сделала выбор в пользу классики, советская же руководствовалась идеологическими соображениями), ученые последовательно разрабатывали методику *филологического* (Ф. И. Буслаев, Л. И. Поливанов), *объяснительного* (В. П. Шереметевский), *воспитательного* (Ц. П. Балталон), *творческого* (С. И. Абакумов), *комментированного* (М. А. Шнеерсон) чтения. Однако в XX веке проблема чтения перестала быть проблемой сугубо практического характера и постепенно приобрела методологический статус: чтение стало исследоваться как диалог двух субъектов (В. Ф. Асмус), феномен культуры (М. С. Каган), поиск личностных смыслов (М. М. Бахтин), своего рода герменевтическая практика (Л. Ю. Фуксон). В той или иной мере эти работы оказали большое влияние на методику обучения литературе. Заметим в скобках, что изначально «проблема чтения» шла

по ведомству методики начального обучения, где она рассматривалась на уровне овладения техникой чтения. Методика же обучения литературе сосредоточивалась, во-первых, на проблемах анализа текста, априори исходя из того, что ученика средней и старшей школы надо учить не читать, а анализировать текст, и, во-вторых, на обязательности руководства чтением.

Стремительно наступивший XXI век ознаменовался кризисом чтения. Последний свидетельствовал не только о том, что в нашей стране далеко не все благополучно с чтением (доказательством тому стали результаты PISA), но и о том, что проблему чтения надо осмысливать и решать в самом широком социальном и образовательном контексте. Это обусловлено тем, что к началу двадцать первого столетия умение читать уже не могло больше «считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т. е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения» [12], и совершенствуется в процессе «образования через всю жизнь». Иными словами, кризис чтения (в первую очередь – в детско-подростковой среде) стал своеобразным показателем назревших системных изменений прежде всего в системе образования. Это связано с тем, что были выявлены устойчивые связи между качеством чтения и качеством образования. Кроме того, в нулевых годах наступившего «информационного» века произошла смена модели детского чтения, что потребовало разработки радикально отличных от предшествующих методик обучения чтению и общения к нему. Своеобразным ответом на вызовы времени стало принятие ФГОСов для школы, в рамках которых чтение как духовная практика представлено в трех своих миссиях-задачах:

- воспитание, возвращение читателя (сохранение морально-этических и культурных ценностей общества);
- социализация читателя;
- формирование читателя, способного работать с текстовой информацией.

Сразу оговоримся, что эти три миссии-задачи взаимосвязаны, последовательно вытекают одна из другой. Однако нам представляется, что о каждой из них можно и нужно сказать что-то «свое», особенное, выделив своеобразие и проблемную зону каждой из них.

1. Миссия первая. Формируя читателя, осваиваем классику: в каком объеме и как?

Классика – это то, что каждый хочет иметь в багаже прочитанного, но никто не хочет читать.

Марк Твен

Классика – это те книги, о которых обычно говорят «я перечитываю...», а не «я читаю...»

И. Кальвино

Первая миссия-задача чтения всегда проходила по ведомству уроков словесности (в дореволюционной школе) и уроков чтения и литературы (в школе советской). В течение достаточно длительного времени школа с ней успешно справлялась. Во многом это оказалось возможным потому, что никто не ставил под сомнение литературный канон, который предстояло освоить в юном возрасте; формирование homo legens изначально связывалось исключительно с освоением корпуса классических текстов. Лишь в процессе подготовки «игнатъевской реформы» (в первом десятилетии прошлого века) классический канон подвергся существенному пересмотру: из него ушел достаточно большой корпус фольклорных и древних текстов. Речь идет о программе 1915 года, которая была разработана, но в силу совершенно объективных причин не нашла своего воплощения в школьной практике. Особенностью подготовленной программы было то, что она разрешила вопрос о «согласовании интересов воспитательных с интересами образовательными» (Н. С. Державин); именно тогда была провозглашена «ценность» изучения текста, а не науки о нем: «...огромнейшее, исключительное и важнейшее значение предмета литературы в средней школе, не разделяемое при этом

ни одним из школьных предметов, заключается в том именно материале, с которым оперирует история литературы, а именно в тех литературных памятниках, которые являются объектом историко-литературных анализа и синтеза. Отсюда и происходит настоятельная необходимость для средней школы всегда разграничивать эти два элемента и, говоря о преподавании литературы, помнить, что в средней школе на первом плане, в силу своей сущности, должна стоять прежде всего художественная литература, а затем ее история и теория» [Цит. по: 9, с. 258]. Безусловно, эта реформа готовилась не на пустом месте: начало XX века ознаменовалось вниманием профессионального сообщества к проблемам чтения, прежде всего детского и крестьянского, между которыми исследователи находили очевидное сходство.

В какой-то степени идеи этой программы оказались воплощены в советской школе, когда в 1930-е годы взамен *обществоведческого* вернулось *литературное* чтение, методика которого была блистательно разработана М. А. Рыбниковой. Однако на первое место (в отличие от дореволюционных программ) в курсе литературы были выдвинуты «задачи воспитательного порядка». В соответствии с «ленинской периодизацией освободительного движения» был выстроен и историко-литературный курс для старших классов. Постоянно «подкрашиваясь и подновляясь», программа просуществовала до начала 90-х годов XX века. И, безусловно, в том или ином варианте существует и по сей день: в многочисленных современных программах (например, в программах под ред. Т. Ф. Курдюмовой, В. Я. Коровиной, Г. С. Меркина) реализуется тот же, знамиевый, подход. Однако рухнувшая советская идеология сыграла с программами по литературе «злую шутку»: перечень текстов для обязательного и обзорного изучения оказался существенно больше даже по сравнению с последней советской программой. После того, как рухнула идеологическая основа курса (пресловутые «три этапа освободительного движения»), диктовавшая жесткий отбор текстов, «наполнение» школьного историко-литературного курса стало происходить по принципу мини-макса, который «работает»

только на бумаге, а не в реальной школьной практике. Стандарт 2004 года, узаконивший запредельный для школьника объем обязательного чтения, завел литературное образование в тупик: программы оказались перегружены. «Нынешние школьники фиксируют лишь поверхностный уровень произведения, его сюжетно-событийную основу. Стилевой, смыслообразующий уровень текста им недоступен» [20, с. 73], – такой печальный вывод о кризисе «школьного чтения» сделал один из ведущих социологов В. Собкин в статье с тревожным названием «Литература в школе: учителя игнорируют ключевое требование». По мнению ученого, кризис «школьного чтения» проявляется в том, что лишь треть учеников-семиклассников и половина выпускников может выполнить тест на соответствие: автор – художественное произведение (в список были включены тексты, изученные в предшествующем учебном году). Иными словами, «тест на осведомленность» современные ученики пройти не могут. Дело социолога – констатировать факт; дело специалистов, занимающихся проблемами чтения, – объяснить его. В данном случае сделать это чрезвычайно просто: из-за огромного числа текстов, которые нужно «пройти», курс литературы превратился в «информпробежку» (Г. И. Беленький); на его полноценное освоение просто-напросто не хватает времени.

Предложить выход из сложившейся ситуации должен был новый ФГОС, но, как ни парадоксально, он только усугубил ситуацию. С горечью приходится констатировать, что большинство новых программ, написанных «под него», оказались сориентированы на букву, а не на дух документа. Прокомментируем высказанную мысль.

Принципиальная новизна нового стандарта в том, что он сделан не «от предмета», а «от ученика». Поэтому при разработке программ по любому предмету в идеале должен быть пройден следующий путь: создана компетентностная модель ученика, определено, какие компетенции могут быть сформированы в рамках предмета, и... в соответствии с этим должно быть отобрано предметное содержание. Однако на практике все оказалось по-другому. Взяв за от-

правную точку положение, зафиксированное в фундаментальном ядре, о том, что «структура и объем школьного курса предусматривают получение сведений по теории и истории литературы» [21, с. 19], разработчики программ наполнили их вполне традиционным и неподъемным для школьников содержанием, структурированным как историко-литературный курс. Неподъемным это содержание оказывается для школьников не только потому, что объем его запределен, но и потому, что классическая литература ушла из круга актуального чтения школьника. Ответ на вопрос, почему это произошло (происходило и будет происходить), дал в свое время М. Л. Гаспаров: «Студентам-историкам на первом курсе говорят: историю меряют столетиями не только от удобства десятичной системы. Сто лет – это три поколения, от деда до внука, то есть время живой памяти: о том, что было сто лет назад, человек еще может услышать от живых свидетелей <...>. За пределами ста лет – абсолютные ценности классики, в пределах ста лет – спорные ценности современности» [5, с. 160]. Не это ли еще одно объяснение тому, почему в начале прошлого века было предложено обновить содержание литературного образования?

Мы ни в коей мере не против чтения классики в школе и полностью разделяем мнение М. Л. Гаспарова: «Общество знает, что для его сплочения единство вкуса бывает не менее важно, чем, например, единство веры, и заботится о школьной классике культуры, не жалея сил. А дальше все зависит от того, заботится ли оно умело или неуклюже. Иногда результаты бывают обратные: мы знаем, что такую высокоценную часть культуры, как древние языки, у нас в XIX веке насаждали так, что они стали предметом неискоренимой ненависти» [5, с. 158]. К сожалению, с русской классикой мы повторяем ту же ошибку, что с латынью и греческим. Во многом это происходит потому, что мы пытаемся вместить в школьную программу весь национальный канон, не отдавая себе отчета в том, что у профессионалов нет единого взгляда на то, какие произведения туда должны входить. Имеет значение и тот факт, что мы живем в условиях распада устоявшихся представлений: «Распад авторитарного по своей природе канона –

мировое явление, связанное с общей демократизацией культуры. До отечественной школы он добрался с падением прежней власти. Первой развалилась литература XX века. Все, что попало в канон после Горького и под давлением, вылетело из него первым. За опустевшее от “Поднятой целины” место школа сражалась с азартом недавно обретенной свободы. В программу включали то Платонова, то Ахматову, то “Трех мушкетеров”. В таком списке нет ничего плохого, но это не канон, а хорошая компания. Произвол пресекает традицию. А без нее школьная литература подменяет библиотекаря: она предлагает книги вместо того, чтобы научить их читать» [7, с. 15]. Последнее в этой цитате нам представляется наиболее важным: в погоне за осведомленностью своих подопечных учителя перестали учить детей читать (не анализировать, а именно читать) и... получать от этого удовольствие.

Из сказанного следует, как минимум, два вывода.

Вывод первый. Нужен школьный литературный канон очень небольшого объема, т. е. список текстов, который должен быть освоен всеми, но, подчеркнем еще раз, это должно быть узкое, малое, обязательное ядро. Этот «школьный» (на таком определении мы настаиваем принципиально) канон должен быть составлен профессиональным сообществом, причем число текстов, включенных в него, не должно превышать двух десятков книг. Работая с этими текстами и нужно научить ребенка читать. В этом смысле уроки литературы должны стать и уроками *чтения*: «Чтобы сохранить чтение, надо вернуться к “арифметике чтения”. Только навык умелого чтения позволяет решать всякую задачу и влюбиться в подходящую, а не навязанную программой книгу. Чтению учат, как всему остальному: осваивая азбуку, исследуя связи, понимая цели и оценивая средства, но главное – ставя себя на место автора. Чтобы стать хорошим читателем, надо быть писателем, или – хотя бы – побыть с ним. Медленно и упрямо ты идешь вплотную за автором, чтобы, переняв его опыт и обострив свою интуицию, настигнуть его. В тот счастливый момент, когда ты, научившись сливаться с текстом, догадываешься, что будет в следующем абзаце, сдан первый экзамен.

Теперь, освоив трудные азы медленного чтения, можно развернуть книги веером, чтобы понять устройство каждой. Мудрость в том, чтобы находить отличия. Нельзя судить о вине по градусам, и разные книги нужно уметь читать по-разному. Поэтому уроки чтения отвечают на множество необходимых вопросов. Как читать про любовь и как – про Бога? Как справиться с трудными книгами и как – с простыми? Как узнать на странице автора и почему этого не следует делать? Как нащупать нерв книги и как отличить его от сюжета? Как войти в книгу и как с ней покончить? Как овладеть языком и как обходиться без него? Как пристраститься к автору и как отказать ему от дома? Как влюбиться в писателя и как изменить ему? Как жить с библиотекой и как, наконец, вырваться из нее?» [11, с. 13–14]. В приведенной выше обширной цитате из А. Гениса, безусловно, речь идет и об анализе, и о собственном творчестве, но самое главное – о другом: о том, что разные книги нужно читать по-разному (хотя одну и ту же книгу тоже можно читать по-разному). Нельзя сводить все многообразие художественных форм и путей их постижения к жестко (раз и навсегда) заданным алгоритмам. Ведь художественное произведение – не задача по физике или математике: у него множество «входов» и «выходов» для постижения. И учить надо работать с любым текстом, искать свои пути к его пониманию. Это и есть вариативность, которую? как одно из величайших достижений методики 90-х годов прошлого столетия, мы должны обязательно сохранить. Такая организация чтения научит ученика относиться к классике не как к «чемодану без ручки», который и тащить тяжело и бросить жалко; она научит его делать выбор, сформировать собственные пристрастия в области чтения: «“Вашей” классикой станет книга, к которой вы не сможете остаться равнодушным и которая потребует от вас определить свое отношение к ней, даже если это отношение поставит вас в оппозицию к общепринятым взглядам» [11].

Безусловно, нельзя в школьном литературном образовании ограничиться только лишь каноном, он должен быть «окружен» списками, выбирая из которых авторов и тексты, учитель сам будет

в конечном итоге отбирать необходимое для конкретного класса содержание. Иными словами, в идеале все выглядит так: обязательный для всех канон; несколько списков, составленных по разным основаниям (тематические, проблемные, жанровые и т. д.); планируемый результат, описанный в самом общем виде. Все это оставляется профессиональными командами, куда входят учителя, филологи, методисты и, возможно, психологи. Опираясь на эти рекомендации, учитель формирует свою программу или выбирает авторскую, которая ему ближе. При этом он ориентируется на обязательный образовательный результат, а не на содержание и формат экзамена (ЕГЭ, сочинения и проч.), как это происходит сегодня.

Вывод второй. Необходимо научиться по-другому говорить с детьми и писать в учебниках о чтении. Можете представить себе человека, который полюбит чтение, если учебник литературы открывается статьей «Любите читать!»? Разве сможет ученик, «взращенный» на таких текстах о литературе, испытывать наслаждение словом? И часто ли авторы учебников, учителя и родители пишут и говорят, что «чтение есть частное, портативное, общедоступное, каждодневное счастье – для всех и даром»? [7, с. 15].

Учительское слово на уроке, авторский текст на страницах учебника должны мотивировать на чтение, поддерживать интерес к самому процессу общения с книгой. Сразу отметим: не только профессиональное педагогическое сообщество тревожит современная ситуация чтения. Писатели тоже искали и ищут способы приобщения к литературе. Создавая свои тексты о чтении и читателях, они делают Книгу главным героем, а их целью является не что иное, как ее «презентация», сделанная в жанре эссе, в основе которого лежит личное отношение автора к произведению, о котором он рассказывает. Обозначим лишь некоторые приемы, которые могут войти в наш педагогический инструментарий и позволят интересно выстроить разговор о книге для детской аудитории:

- рассказ о книге должен отвечать на главный для юного читателя вопрос: *почему я должен прочитать эту книгу,*

что мне может быть в ней интересно, на какие свои вопросы я смогу найти в ней ответ;

- в рассказе должна быть апелляция к собственному читательскому опыту;
- рассказ должен мотивировать на своевременное чтение книги (этот «закон» чтения вывела М. О. Чудакова: «... есть книги, которые обязательно нужно прочитать вовремя... потом их можно перечитывать, но прочитать нужно вовремя, иначе что-то невосполнимое будет утрачено навсегда» [22, с. 15–16]).

Безусловно, предложенный нами путь – один из возможных ответов сферы образования на вызов XXI века, сделанный книге и чтению.

2. Миссия вторая. Свободное чтение юных: приобщаем или руководим?

Укажите детям, господа взрослые, на существование возможно большего числа хороших книг, а воспользоваться вашими указаниями по своему хотению и выбрать из них по своему разумению наиболее для них интересное – это сумеет и сам юный читатель. Такая постановка дела и есть не что иное, как организация свободного и самостоятельного чтения, а это и есть идеал всякого чтения.

Н. А. Рубакин

Самый простой способ вырастить образованных детей – научить их читать и показать, сколько от чтения можно получить удовольствия. Значит, надо найти книжки, которые ребятам понравятся, и дать их – читайте.

Нил Гейман

Начиная разговор о второй миссии-задаче чтения – социализации через чтение, примем за отправную точку наших размышлений слова известного социолога Б. В. Дубина: «...в круг реального чтения и систему читательских предпочтений

классика практически не входит, поскольку крайне редко принимается молодежью в качестве образца социализации» [8, с. 39]. Более того, из школьной программы «практически вытеснены средства рефлексии по поводу самой системы литературной социализации и соответствующий эмпирический материал» [Там же]. Но это абсолютно не значит, что через чтение не происходит социализация читателей, в первую очередь, юных: безусловно, происходит, но... через самостоятельное чтение современной детско-подростковой литературы. Это объясняется тем, что как читатель ребенок формируется не в «обязательном» (по программе), а в самостоятельном чтении. И происходит это в возрасте 10–12 лет, когда через книгу происходит самоидентификация, и читатель испытывает насущную потребность читать о себе самом. Именно с актуальных для детей и подростков текстов начинается формирование «внутренней библиотеки» (П. Байяр), т. е. той группы книг, «которые являются для человека основополагающими и определяют его отношение к другим текстам, – это его собственный отдельчик в коллективной библиотеке, которая объединяет нас всех» [3, с. 81]. Как правило, в достаточно юном возрасте читатель совершает путь от современности к классике, потому что первая отвечает на актуальные для него вопросы и говорит с ним на его языке.

Таким образом, чтобы в процессе образования была реализована вторая миссия-задача чтения, необходимо, как нам представляется, ответить минимум на два вопроса:

- как сделать чтение фактором социализации подростка?
- можно ли (и нужно ли) руководить детским чтением?

Как это ни парадоксально, дружный ответ, который предлагает профессиональное сообщество на последний вопрос, таков: детским чтением нужно руководить обязательно и самостоятельное чтение должно сопровождать чтение классное (от классики к современности). Почему? По традиции... Действительно, в дореволюционной и советской школе именно так было организовано руководство чтением. После изучения определенной темы

проводились соответствующие уроки внеклассного чтения, на которые выносили для обсуждения произведения современной литературы, как правило, тематически связанные с только что «пройденным» текстом. Однако назвать проводимые уроки уроками внеклассного чтения, как нам представляется, можно с большой долей условности.

Во-первых, они проводились по тем произведениям, которые были включены в «Списки для чтения», состав которых определялся взрослыми профессиональными читателями, в том числе, учителями и библиотекарями. К сожалению, в многочисленных рекомендациях по внеклассному чтению (о самостоятельном чтении достаточно долго речь вообще не шла) нигде нет ни слова о том, что для их составления привлекались юные читатели. А это значит, что во многом взрослые составители ориентировались на свой вкус и свои читательские предпочтения, руководствуясь в выборе книг в первую очередь их воспитательным (нравственным) потенциалом. В общем, ребенок должен был прочитать ту или иную книгу «с большой пользой для себя», а потом обсудить на уроке по вопросам, которые ставил перед ним опять же взрослый. Читательские предпочтения юных при таком подходе к чтению в расчет не принимались. Причем не только учителями, но и родителями: «...отец первый объявил войну Генкиному «книгоглотательству». Он повел наступление по всем правилам военной науки. Сперва провел разведку: побеседовал с сыном о книгах/ <...>

– Теперь мы будем читать вместе!

– Как вместе? – удивился Генка. – Вслух, что ли?

– Нет, не вслух. Но и не слишком про себя. Брать книги ты будешь по моему совету, а потом будем устраивать дискуссии...

На первом этаже была детская библиотека. Библиотекарша, добрая полная женщина, по прозвищу «Смотри не разорви» доставала Генке те книги, которые советовал ему прочитать отец. А за ужином начинался экзамен», – читаем в рассказе «Неправда» А. Алексина [1, с. 158]. Попутно заметим, что первое предложе-

ние из этой цитаты не один год включалось в текст упражнения по русскому языку, поэтому хорошо запомнилось не одному поколению читателей, будущих пап и мам). Комментарии, как говорится, излишни.

Во-вторых, если вникнуть в рекомендации по проведению уроков внеклассного чтения, мы не увидим их принципиально отличия от обычных уроков по классическим произведениям. Справедливости ради надо отметить, что эта традиция сохраняется и теперь, разве что тексты, предлагаемые для «обсуждения», изменились. Об этом свидетельствуют многочисленные методические рекомендации, выпускаемые, например, издательством «Просвещение» к учебникам под ред. В. Я. Коровиной.

И это при том, что системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы были одними из ключевых вопросов методики преподавания литературы последней трети XX века. Педагогическое руководство чтением и формирование читательской самостоятельности понимались ведущими методистами-исследователями детского чтения (в первую очередь Н. Н. Светловской, И. С. Збарским) как две интегрированные системы, обладающие специфическим содержанием и функциями, но взаимодействующие и взаимозависимые как две стороны единого процесса дифференцированного и непрерывного литературного образования. Можно, безусловно, критиковать те основы, на которых осуществлялась эта интеграция, однако сейчас ни о каком содержательном единстве классного и внеклассного чтения школьников вообще говорить не приходится: списки для внеклассного/самостоятельного чтения формируются их составителями даже не по принципу «авторитетного мнения», а по принципу «мне это нравится (нравилось в твоём возрасте), поэтому это нужно прочесть»; причем в последнее время все настойчивее раздаются голоса о том, что чтение детей надо обязательно контролировать.

Во многом это обусловлено тем, что взрослые с опаской относятся к той литературе, которая вызывает интерес детей и подростков, откровенно не доверяют их выбору. У взрослых, по сло-

вам современного английского писателя Нила Геймана, «время от времени возникает желание раскритиковать какие-нибудь детские книги, подвергнуть гонению целый жанр или ополчиться на какого-нибудь автора, объявить его книги плохими, неподходящими для ребят. <...> Это вздор. Снобизм и глупость. Не может быть плохим автор, если дети любят и хотят читать его книги, – потому что дети все разные. Ребята находят те истории, которые нужны им, и переселяются в них. Банальная, избитая идея не кажется детям таковой, потому что ребенок встречается с ней впервые. Не мешайте детям читать, даже если вам кажется, что они читают не то. Литература, которая вам не нравится, подтолкнет ребят искать другие книги, которые понравятся больше. Вкусы у всех разные» [6, с. 11]. К сожалению, взрослые до сих пор не готовы откликнуться на прозвучавший много лет назад призыв Н. Рубакина и разрешить воспользоваться рекомендациями, данными детям, по их «собственному хотению и разумению». Профессиональное и родительское сообщество в массе своей не готово не только дать ребенку «молчать о прочитанном» (Д. Пеннак), но и обратиться к «трудным темам» в современной литературе. Не готово к освоению языка современной детской литературы, к проблематизации вместо дидактики, к диалогу с юными, а не собственному монологу. Последний категорически неприемлем при обсуждении книг с молодым поколением. Ведь современная детская/подростковая литература – это уже не только освоение ребенком мира взрослых. Она предлагает ребенку и взрослому совместное переживание и общий язык для его обсуждения.

К сказанному можно добавить: детская/юношеская литература как предмет исследования была и остается для ученых-филологов делом мало привлекательным (в лучшем случае ею занимаются современные критики), а учительское сообщество ориентируется именно на литературоведение как базовую науку; отсутствие внимания к современной детской литературе в науке оказывает очень серьезное влияние на учительство. Готовясь к уроку внеклассного чтения, учитель часто сталкивается с

тем, что о современных произведениях для детей и юношества сложно найти информацию, которая помогла бы в выстраивании беседы, в анализе прочитанного, и в результате отказывается от их обсуждения в рамках урока.

К тому же многие учителя не относят произведения современной подростковой литературы к области своего профессионального чтения. Именно поэтому у большинства словесников очень своеобразное отношение к этому сегменту литературы: кто-то считает, что подростковой/юношеской литературы просто нет («сегодня не пишут»), а кто-то достаточно негативно относится к тем тенденциям, которые характерны для нее. Ведь книги современных писателей зачастую предлагают «терапию вместо морали», поднимают «трудные темы» – о сексе, ксенофобии, терроризме, – словом, обо всем том, что попадает под пресловутый Закон о защите детей от вредной информации. Конечно, такие книги отторгаются взрослыми, которые до сих пор искренне считают, что «детская литература – это литература, специально созданная для детей до 15–16 лет и осуществляющая языком художественных образов задачи воспитания и образования детей» [2, с. 9]. Нам представляется, что без обращения к академической науке решить эту проблему будет сложно: слишком велик на сегодняшний день разрыв в чтении детей и взрослых. До тех пор, пока не будет проведено системное исследование литературы для детей как части литературного процесса, а также исследование детской литературы как части целостной культуры детства, не будет изучен феномен детской книги и ее чтения, наши «рекомендательные списки для чтения» будут свидетельствовать в лучшем случае об эволюции педагогической мысли, а не о преодолении этого межпоколенческого разрыва. Но даже если примем за данность, что мы составили по-настоящему интересные подросткам списки книг, то что делать дальше? Как скоординировать их с классическими текстами, с тем, что должно быть освоено обязательно?

И хотя в последнее время много говорят о создании сопряженных программ классного и внеклассного/самостоятельного чтения, воз, что называется, и ныне там... Нам представляет-

ся, это происходит потому, что свободное чтение не может и не должно вкладываться ни в какие сопряженные программы. Оно действительно должно быть свободным, что называется «по своему выбору», а уроки внеклассного чтения, конечно, нужны, но не в ставшем привычным формате. Чтобы чтение стало фактором социализации, одних уроков мало. Попробуем прокомментировать данную мысль, начав издалека...

Всем известно, что Россия показывает высокие результаты в исследовании PIRLS, однако значимо отстает от средних показателей читательской грамотности развитых стран (ОЭСР) и все еще находится в нижней трети списка стран, участвующих в международном исследовании PISA. Но одинаково ли трактуется читательская грамотность в этих исследованиях? Попробуем сопоставить.

PIRLS	PISA
способность понимать и использовать письменные тексты	
строить свои смыслы на основе разнообразных текстов	размышлять о них и заниматься чтением
для того чтобы	
учиться	расширять свои знания и возможности
участвовать в читательских сообществах в школе и в обыденной жизни	участвовать в социальной жизни
получать удовольствие	достигать своих целей

Даже по первому взгляду становится очевидным: отношение к чтению по мере перехода из начальной школы в среднюю приобретает все более и более утилитарный характер, и такое отношение

формируется взрослыми. Оказывается, читать надо, но не для удовольствия, а для «достижения своих целей». Эта установка на чтение, которую волей-неволей получает школьник, начинает превалировать и в самостоятельном чтении; она ускоряет то, что можно назвать процессом «перехода» из одной читательской аудитории в другую. О разнице между последними писал в свое время Ю. М. Лотман: «Существуют два типа аудитории: “взрослая”, с одной стороны, и “детская”, “фольклорная”, “архаическая”, с другой. Первая относится к художественному тексту как получатель информации: смотрит, слушает, читает, сидит в кресле театра, стоит перед статуей в музее, твердо помнит: “руками не трогать”, “не нарушайте тишину” и уж конечно “не лезьте на сцену” и “не вмешивайтесь в пьесу”. Вторая относится к тексту как участник игры: кричит, трогает, вмешивается, картинку не смотрит, а вертит, тыкает в нее пальцами, говорит за нарисованных людей, в пьесу вмешивается, мешая актерам, бьет книжку или целует ее. В первом случае – получение информации, во втором – выработка ее в процессе игры» [13, с. 377–378]. Безусловно, «игровое» отношение к книге возможно только вне пространства урока, факультатива, электива... Оно возможно в рамках фестиваля, коллективного творческого дела, конкурса, проекта, иными словами, за рамками классной комнаты. Подобные форматы (такие, например, как питерский проект «Успешное чтение», проекты московского книжного автобуса «Бампер») активно формируют интерес к чтению и самым разнообразным книгам: поддерживают его, делают чтение фактором социализации.

И еще один очень важный момент. Социализация детей через чтение не пройдет без участия родителей, которых тоже нужно вовлекать в совместную деятельность. Только тогда школа и родители станут социальными партнерами. Технология таких детско-взрослых бесед, проводимых читателем-профессионалом, разработана и описана питерским методистом Н. М. Свириной [16]. Важно, чтобы такие чтения-беседы стали частью культуры повседневности и нашли продолжение дома:

«Создавая ситуацию совместного чтения, родитель предлагает ребенку “перемирие” в социальной жизни. Короткий момент привилегированного частного рая – по отношению к многочисленным обязательствам. Ценность этого момента будет всегда подсознательно ассоциирована с чтением. Даже сегодня, когда мне под 70, – я устраиваюсь на диванчике с книгой <...> и я возвращаюсь к тем чувствам, которые я испытывал в детстве, когда чтение было для меня невероятно важным убежищем» [14]. Однако далеко не все родители понимают это, поэтому именно учитель может найти убедительные слова о необходимости семейного чтения и чтении-«убежище».

Давайте также не будем забывать, что социализация не обязательно проходит через чтение художественной литературы, ведь существует и научно-популярная литература для детей, которая помогла определиться и со сферой интересов, и с будущей профессией не одному поколению юных читателей. Нельзя не обратить внимание на то, что современные дети зачастую ее не знают. Включение научно-популярной литературы в круг чтения школьника – забота всех учителей-предметников. И пресловутый список на лето тоже не должен составлять только словесник; перечень рекомендованных для чтения книг должен быть результатом коллективного мозгового штурма всего педагогического коллектива.

И последнее. Обратив свое внимание на детей и подростков, мы практически упустили из виду тех, кто учится в старшей школе, *young adults*, «молодых взрослых»: это те, кто уже повзрослел, но находится в поиске себя. В мире (Россия не исключение) создаются и издаются книги, адресованные именно этой читательской группе. Наверное, поэтому издательство «Розовый жираф», выпускающее серию «Вот это книга!», в рамках которой печатается современная «школьная повесть», открыло дочернее издательство «4-я улица». Перед профессиональным сообществом, соответственно, поставлена задача обеспечить педагогическое сопровождение чтения этих книг.

В заключение разговора об этой миссии-задаче и вызовах к системе образования, которые сопровождают ее осуществление,

подчеркнем еще раз: мы живем сейчас в ситуации межпоколенческого разрыва чтения, возможно поэтому, плохо понимаем современных детей и подростков. Однако детство и отрочество – это социальные институты, которые отличны от института взрослых. Из «всех социальных групп прошлого и настоящего дети наиболее бессловесны, они почти не оставляют документальных свидетельств и не имеют собственных «элит», артикулирующих их потребности и интересы» [15, с. 187–188]. Мы, профессиональное сообщество, только тогда сможем грамотно сопровождать процесс социализации школьников разных возрастов, когда будем себе хорошо представлять, что такое современное детство и современные дети. Нам представляется, что одним из источников, откуда мы можем почерпнуть сведения об этой поре жизни человека и внутреннем мире ребенка/подростка, могут стать произведения о детстве и детях, в том числе и адресованные взрослым. В последние годы написаны книги (дилогии, трилогии и тетралогии – и в этом тоже дань традиции) об «эпохах развития», адресованные исключительно взрослым читателям (Б. Минаев «Детство Левы», А. Фурман «Книга Фурмана», П. Санаев «Похороните меня за плинтусом») и рассказывающие о трудностях, радостях и «превратностях» становления внутреннего мира растущего человека. Названные книги наряду с современной детской/подростковой/юношеской литературой должны войти в круг профессионального чтения учителей. Это, как и освоение соответствующих технологий работы с книгой во внеурочной деятельности, условие успешного сопровождения процесса социализации школьников через чтение современной литературы. Условие приобщения к чтению, но не руководства им: разница принципиальная!

3. Миссия третья. Образование 3.0: большая перемена

Часть школьников не воспринимает те конкретные приемы, которыми они владеют, как способы самостоятельной работы с книгой, а рассматривают эти приемы как конкретное учебное задание.

Л. А. Концевая

...При всем том, что информатизация сегодня глубоко внедрена в образование, особого внимания требуют проблемы использования информации, культуры этого использования, построения учебных программ и учебников, ориентирующих учащихся на поиск знаний, в том числе и идущих из различных информационных структур.

Д. И. Фельдштейн

Третья миссия-задача – чтение как работа с информацией – принципиально нова для обучения. Осуществление этой миссии-задачи – первый шаг к «перезагрузке» образования, формированию навыков и компетенций XXI века, к числу которых отнесены: коммуникация и работа с информацией, сотрудничество, критическое мышление. Во ФГОСах эта миссия-задача прописана как комплекс умений:

- поиска и выделения необходимой информации; применения методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств,
- структурирования знаний,
- извлечения необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров,
- определения основной и второстепенной информации,
- свободной ориентации и восприятия текстов научного, публицистического и официально-делового стилей,
- адекватного, осознанного и произвольного построения речевого высказывания в устной и письменной речи, с передачей содержания текста в соответствии с целью (подробно, сжато, выборочно) и соблюдения нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.) [см. подробнее: 21, с. 54–58].

Предельно ясно, что реализация этой миссии-задачи возможна только средствами всех предметов и при соблюдении ряда условий. Во-первых, на уроках всех предметов должно

постоянно уделяться внимание и место текстовой деятельности, освоению самых разных стратегий смыслового чтения. Это будет вполне возможно, если работа с текстом будет осуществляться с использованием приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) [см. подробнее: 10, с. 28–110], ведь, как известно, технология надпредметна (в отличие от методики), ее использование возможно в рамках любого урока. Результатом же последовательного использования технологии РКМЧП будет:

- формирование и развитие навыков работы с текстами любого типа и фрейма, с большим объемом информации;
- формирование и развитие умения интегрировать информацию, полученную из разных источников;
- формирование и развитие умения вырабатывать собственное мнение на основе осмысления и анализа различного опыта, представлений и идей, строить умозаключения и логические цепи доказательств;
- формирование и развитие умения работать в команде (группах разного состава) и индивидуально, взаимодействовать.

И, наконец, самое главное – технология РКМЧП формирует устойчивый интерес к чтению, обеспечивает формирование грамотности, если под последней понимать единство чтения и письма. Думается, что именно активное применение на уроках технологии РКМЧП убеждает в непродуктивности деления технологий на «свои» и «чужие», споров о том, кого все-таки должна формировать современная школа: «квалифицированного читателя» (российский подход) или «стратегического чтеца» (западный подход). Школа должна формировать компетентного (коль уж говорим о том, что ФГОС сделан в рамках компетентного подхода) читателя, обладающего «набором познавательных (когнитивных) коммуникативных, творческих (креативных), метакогнитивных, методологических (оргдеятельностных), позиционных, критических, рефлексивных и других качеств. <...>

Эти метакогнитивные качества указывают на уровень сформированности общеучебных умений, которые призваны организовать образовательную, учебную и читательскую деятельность, с тем, чтобы обеспечить познание и творчество...» [19, с. 12].

Наиболее эффективны при работе с разными видами текстов, как показывает опыт работы школ, участвующих в проекте «Школа, где процветает грамотность» [см. подробнее: 18], следующие стратегии:

- стратегии работы с ключевыми словами,
- стратегия сжатия текста (G-S-R),
- работа с таблицей З-Х-У и ее модификацией,
- стратегия INSERT,
- граф-схемы разных типов текстов,
- чтение с вопросами,
- чтение с ведением записей,
- понятие и его определение,
- стратегия «Где ответ?» (Q-A-R).

Мы называем их стратегиями, а не приемами, потому что стратегия, в отличие от алгоритмизированного приема, помогает ученику отслеживать свое понимание в процессе чтения. «... Путь и программа действий чтеца называется стратегией чтения. Стратегии – это не алгоритмы выполнения деятельности. Как любой план и программа способов и приемов выполнения деятельности, стратегия допускает отклонения, варианты и тактики. Алгоритм является более жестким планом, который нельзя изменить.

Стратегии и умения-навыки находятся в тех же отношениях, что и процесс и результат. Умения и навыки являются результатом обучения чтению, а стратегии – единицей, относящейся к процессу.

Стратегия формируется при работе с текстом определенного типа и фрейма, а затем сохраняется при чтении текстов данного типа. Выбор стратегии индивидуален, но чтобы сделать выбор, читатель должен обладать набором стратегий [17, с. 261].

В заключение разговора об этой миссии-задаче чтения еще раз подчеркнем: ее реализация будет успешной, если учителя всех предметов осознают, что обучение чтению учебных (а в идеале и аутентичных научных) текстов – их актуальнейшая задача. Для ее решения необходимо преодолеть то, что можно назвать конфликтом «предметного содержания» и универсальных учебных действий. Чтобы освоение стратегий чтения носило распределенный характер, необходима разработка в рамках образовательной программы школы подпрограммы «Читательская грамотность» (или «Культура чтения»), реализуемой на всех ступенях обучения и на всех предметах, а также «командное обучение» педагогического коллектива школы методикам текстовой деятельности (стратегическому чтению, академическому и творческому письму).

Несколько слов в итоге, или вместо заключения

Если высшее образование хорошее, – а не повторение средней школы, то в конце концов оно вызывает у человека шок. Потому что из области, где он узнавал истины, он переходит в область, где узнает сомнения. И чем больше человек знает, тем больше он сомневается... И это уже область не только науки, не только искусства, но и область культуры в целом...

Ю. М. Лотман

Выше мы уже писали о том, что реализация третьей миссии задачи чтения – это шаг к образованию WEB 3.0, но он будет сделан тогда, когда мы осознаем: «новое» образование может быть создано при принципиально другом образе мышления. И это не образ мышления власти или группы «продвинутых» ученых; это образ мышления тех, кто ежедневно и ежечасно участвует в образовательном процессе, т. е. учителей. А это значит, что ни-

какая реформа/модернизация образования не достигнет своего результата (в том числе и в области чтения), если у нас не будет упреждающей подготовки учителей, то есть грамотно выстроенного высшего профессионального педагогического образования. Эта подготовка должна осуществляться с учетом потребностей сегодняшней и – самое главное – завтрашней школы и носить упреждающий характер.

Литература

1. Алексин, А. Г. Неправда [Текст] / А. Г. Алексин // Алексин А. Г. Мой брат играет на кларнете. Повести и рассказы. – М. : Детская литература, 1968. – С. 157–163.
2. Бабушкина, А. П. История русской детской литературы [Текст] / А. П. Бабушкина. – М. : Учпедгиз, 1948. – 480 с.
3. Байяр, П. Искусство рассуждать о книгах, которые вы не читали [текст] / Пьер Байяр; пер. с фр. А. Поповой. – М. : Текст, 2012. – 189 с.
4. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка. [Текст] / Ф. И. Буслаев – Л. : Учпедгиз, 1941. – 248 с.
5. Гаспаров, М. Л. Столетие как мера, или классика на фоне современности [Текст] / М. Л. Гаспаров // Гаспаров М. Л. Филология как нравственность. Статьи. Интервью. Заметки. – М. : Фортуна ЭЛ, 2012. – С. 158–162.
6. Гейман, Н. Почему будущее зависит от библиотек, чтения и воображения [Текст] / Н. Гейман // Библиотека в школе. – 2014. – №14. – С. 10–14.
7. Генис, А. А. Уроки чтения: камасутра книжника [Текст] / Александр Генис. – М. : АСТ, 2013. – 349 с.
8. Дубин, Б. Классика, после и рядом: Социологические очерки о литературе и культуре [Текст] / Б. Дубин / сб. статей. – М. : НЛО, 2010. – 345 с.

-
9. История литературного образования в российской школе: Хрестоматия для студ. филол. фак. пед. вузов [Текст] / Авт.-сост. В. Ф. Чертов. – М. : ИЦ «Академия», 1999. – 384 с.
 10. Заир-Бек, С. И., Муштавинская, И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / [Текст] / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
 11. Кальвино, И. Зачем читать классику [Электронный ресурс] / И. Кальвино // URL: [http://biblio.pskovlib.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=731:2012-11-23-07-35-12&catid=31:2010-08-10-06-22-55&Itemid=45]. – Дата обращения: 23.11.2013.
 12. Ковалева, Г. С. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 [Электронный ресурс] / Г. С. Ковалева, Э. А. Красновский // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября») – 2005. – № 14. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200501401>. – Дата обращения: 13.12.2013.
 13. Лотман, Ю.М. Куклы в системе культуры [Текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн : Александра, 1992. – С. 377–380.
 14. Пеннак, Д. «Чтение – это ПОДАРОК!» [Электронный ресурс] / Д. Пеннак // URL: http://www.pgbooks.ru/pg_recommend/life_with_kids/daniel-pennak-chtenie-eto-podarok.php. – Дата обращения: 18.12.2013.
 15. Савельева, И. М. Cultural history – neue Kulturgeschichte – histoire culturelle: дисциплинарное пограничье в эпоху слома границ // История – история культуры – историческая культурология – cultural history: новые водоразделы и перспективы взаимодействия [Текст] / И. М. Савельева – М. : Совпадение, 2013. – С. 177–191.

-
16. Свирина, Н. М. Свободное чтение с детьми [Текст] / Н. М. Свирина. – СПб. : Омега, 2012. 160 с.
 17. Сметанникова, Н. Н. Стратегии воспитания читателя в культуросозидающей модели образования [Текст] / Н. Н. Сметанникова // Homo legens-3. Сб. статей / ред. В. Б. Бирюков. – М. : Школ. библиот., 2006. – С. 258–278.
 18. Сметанникова, Н. Н. Уроки проекта [Текст] / Н. Н. Сметанникова // Человек Читающий: Homo legens-4 / Сб. стат. / Ред.-сост. В. Б. Бирюков, О. А. Борисова. – М. : ЛЕНАНД, 2011. – С. 210–221.
 19. Сметанникова, Н. Н. Чтение и грамотность в современном мире (окончание) [Текст] / Н. Н. Сметанникова // Вестник Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – 2010. – № 4 (24). – С. 12–15.
 20. Собкин, В. Литература в школе: учителя игнорируют ключевое [Электронный ресурс] / В. Собкин // Директор школы. – 2012. – № 1 – С. 71–75. – URL: http://obrbratsk.ru/upload/video01/direktor_shkoly_2012_01.pdf. Дата обращения: 18.12.2013.
 21. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-ое изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 59 с.
 22. Чудакова, М. О. Литература в школе: читаем или проходим?: Книга для учителя [Текст] / М. О. Чудакова. – М. : Время, 2013. – 288 с.

Организация аналитического чтения в образовательном процессе в целях расширения поля читательских ориентаций

Введение

Аналитическому чтению текстов разной природы в образовании принадлежит исключительное место. Собственно, любое образование в той или иной степени – сумма опытов анализа текстов культуры. Таким образом, аналитическое освоение художественного текста – частный, хотя и весьма значимый в еще действующей системе культурных ценностей, пример освоения культурного пространства. Рассмотрим роль анализа художественного текста в расширении поля читательских ориентаций подростка, по возможности делая акцент на современной ситуации в средней школе.

1. Методологические основы аналитического чтения художественного текста

По мнению Ю. М. Лотмана, «задача науки – правильная постановка вопроса. Но определить, какая постановка правильная, а какая нет, невозможно без изучения методов движения от незнания к знанию, без определения того, может ли данный вопрос привести к ответу. Следовательно, весь круг методологических вопросов, все, что связано с путем от вопроса к ответу... принадлежит науке» [10, с. 19].

Нас не интересует школярский анализ, предусматривающий буквальный «разбор» произведения на «винтики» литературных приемов. Настоящий анализ текста всегда имеет в виду синтетическое восприятие произведения, ведущее к сопричастности – катарсису, то есть предельно возможной эмоции. «Одна из важнейших и сложнейших задач литературоведческой ме-

тодологии состоит именно в том, чтобы, руководствуясь принципом единосущности формы и содержания, находить пути и способы анализа, расчленения художественных единств и их последующего синтеза и тем самым постигать законы строения целого, представлять это целое как осознанное единство», – пишет А. С. Бушмин [2, с. 19]. По нашему глубокому убеждению, такой анализ ведет не только к логическому, но и эмоциональному постижению текста. Методологические основы такого анализа заложены Л. С. Выготским в его классическом труде «Психология искусства». Анализируя художественные тексты (например, басни Крылова), Выготский приходит к выводу о том, что произведению искусства обязательно должна быть присуща известная противоречивость. Именно это качество, по мнению психолога, обеспечивает возможность эстетического воздействия на читателя: «...Мы нашли, что тонкий яд составляет, вероятно, истинную природу крыловской поэзии, что басня... заставляет нас силой поэзии, заключенной в ней, реагировать чувством на то действие, которое она развивает. Мы нашли, наконец, что аффективное противоречие и его разрешение в коротком замыкании противоположных чувств составляют истинную природу нашей психологической реакции на басню» [4, с. 184].

Исследуя природу психологической реакции на произведение искусства, Выготский не стоял перед задачей вызвать эту реакцию у школьника начала III тысячелетия н. э. Зато он указал путь анализа литературного произведения – путь поиска в нем тех противоречий, которые и должны рождать «короткое замыкание противоположных чувств». В применении к поэтическому тексту эта идея реализована в книге Е. Г. Эткинда «Материя стиха» [21], где в главе «Поэзия как система конфликтов» на материале русской поэзии последних трех веков продемонстрированы основные противоречия внутренней формы стиха («слово в речи – слово в стихе», «слово в предложении – слово в стихе», «синтаксис – ритм», «метр – ритм», «условно-поэтическая фразеология – индивидуальная речь»), которые, по Эткинду, и являются сутью содержания, а по Выготскому – причиной эстети-

ческого воздействия поэзии. Обнаружение таких противоречий – первый шаг в анализе художественного текста. Вторым шагом, таким образом, становится их объяснение. Эткинд, решая задачи литературоведческого плана, оказал огромную услугу методистам: такой разбор сам по себе порождает один проблемный вопрос за другим, причем эти вопросы не навязаны тексту извне, а потенциально содержатся в нем, их только надо обнаружить. Снимая внутренние противоречия текста, расположенные на разных уровнях, мы объясняем текст в целом и приходим к искомому синтезу. Ясно, что примитивное название приемов, обнаружение эпитетов и метафор не ставит никаких вопросов и ведет не к синтезу, а к разложению, проще говоря – убийству текста. Старинный спор о том, нужно ли препарировать анализом художественный текст, не отвращает ли анализ подростков от литературы, не имеет никакого смысла. Анализ-разложение, конечно, не нужен, анализ, приводящий к катарсису, – необходим. Радость полноценного диалога с текстом, подталкивающая к новым контактам с литературой, постепенно формирует потребность расширения поля читательских ориентаций.

Надо сказать, что подобный метод вполне пригоден для анализа не только поэтических, но и прозаических текстов, хотя конфликты в них следует искать на других уровнях (например, на уровне стиля, жанра, речи героев и авторской речи и т. д.).

Может показаться, что современным подросткам, с их пресловутым «клиповым» сознанием, чужда сама форма неторопливого анализа. Стремясь к получению максимального удовольствия, они воспринимают или, пожалуй, потребляют художественную продукцию в динамике и, таким образом, пытаются заменить глубину переживания быстрой сменой впечатлений. На этом пути сравнительно медленное чтение вообще должно выпасть из сферы интересов человека. Однако, во-первых, культура в любом случае опирается именно на тексты и ни на что другое опереться не может; во-вторых, надо понимать, что ускорение процесса получения удовольствия – не цель, а средство, причем средство замещения недостающего глубокого эстетического переживания.

И мы надеемся доказать, что к цели нас приведет именно умелый анализ художественного произведения.

Исключительно важным методологическим источником в этом смысле являются труды Ю. М. Лотмана [9, с. 13], отстаивавшего структурный подход к анализу художественного текста (собственно, Е. Г. Эткинд – также структуралист). Попробуем вкратце сформулировать основные положения главы «Задачи и методы структурного анализа поэтического текста» из книги «Анализ поэтического текста» [10, с. 17–252] с тем, чтобы понять, какие идеи можно и нужно использовать в школьном анализе.

Во-первых, Лотман считает текст органическим целым, части которого можно оценивать только относительно друг друга. Такой подход сразу отсекает возможность «разлагающего» анализа и утверждает анализ, проводимый ради синтеза. На всякую деталь (хотя бы на излюбленные школьниками эпитет или олицетворение) надо смотреть с той точки зрения, какое место она занимает в общей картине.

Во-вторых, и это следует из первого, в структуру произведения входит только то, что имеет значимые антитезы, то, что нельзя изменить, не разрушив произведения. Именно значимые элементы системой своих отношений и порождают художественную реальность текста. Это положение дает нам инструмент эстетической оценки. В хорошем тексте, даже прозаическом, уже не говоря о стихах, трудно убрать или заменить слово, фразу – нарушается художественное целое. Если же впечатление или семантическая ценность текста не страдает от перестановок и поправок, то такой текст можно квалифицировать как плохой, слабый. Это положение исключительно важно для школы, поскольку указывает пути воспитания вкуса. То, что оно противоречит эстетическим установкам постмодерна, даже хорошо: равнодушному утверждению «на вкус и цвет товарища нет» (мы можем рассматривать эту фразу как своего рода фольклорный исток эстетики постмодернизма) противопоставляется ищущая аналитическая мысль, а любое становление, в том числе и становление вкуса, возможно только в конфликте.

В-третьих, текст и его структура – разные вещи, различающиеся между собой так же, как речь и язык. «Структура всегда представляет собой модель» [10, с. 26]. То есть отношение структуры к тексту похоже на отношение платоновской идеи к вещи, универсалии – к ее конкретному воплощению. Это позволяет классифицировать целые ряды произведений. Так, понимая жанровую структуру оды, при анализе од Державина мы ясно видим, насколько он от нее отдалается. Анализируя «Войну и мир», понимаем, что отличает эпопею Толстого от романа середины XIX века.

В-четвертых, текст иерархичен. «Эта иерархичность внутренней организации также является существенным признаком структурности» [Там же]. Думается, иерархичность отдельного текста является следствием общей иерархичности культуры. Это положение мировоззренчески принципиально¹. Анализируя текст, погружаясь в него, подросток втягивает его в поле своих читательских ориентаций и таким образом занимает определенное место в иерархии мировой культуры, хотя бы в качестве потребителя.

В-пятых, «не всякая структура служит средством хранения и передачи информации, но любое средство, служащее информации, является структурой» [10, с. 28]. Это положение позволяет утверждать, что любой литературный текст имеет в своей основе структуру и может быть проанализирован.

Говоря о методологической базе анализа художественного текста в школе, нельзя не упомянуть о замечательном ученом Б. И. Ярхо, много сделавшем для становления литературоведения как науки. Б. И. Ярхо, представитель идей формальной школы, широко использовал в литературоведении статистические методы, хотя и утверждал, что «статистический метод всегда

¹ Не менее принципиален взгляд постструктуралистов (например, Ж. Деррида), отрицающий иерархию культуры и предлагающий в качестве стратегии существования в культуре деконструкцию. Отметим пока, что структурализм и постструктурализм противостоят друг другу не больше, чем теория относительности и квантовая механика. При столкновении с закономерностями физического мира или текста приходится учитывать оба подхода. – *Прим. автора.*

будет только подсобным при сравнительном» [5, с. 464]. Статистический метод незаменим при анализе поэтических текстов, можно его использовать и при анализе прозы (наблюдения над частотностью на различных уровнях текста). Сравнение (естественно, не в качестве тропа) Б. И. Ярхо считал основным актом логического доказательства. «Акт сравнения есть необходимая ступень к двум главным научным актам – анализу и синтезу...» [Там же, с. 463]. Конечно, школьный анализ значительно отличается от литературоведческого, но сравнительно-статистический метод, который Ярхо считал «единственно научным» [Там же, с. 464], и в школе может выполнить важнейшую функцию, служа адекватному истолкованию произведений. Теперь зачастую от школьника требуется именно истолкование, интерпретация текста, мерилом же ее «правильности» выступает учитель. Сравнительно-статистический метод вносит в анализ объективность, которая никогда не была свойственна подросткам и менее всего свойственна подросткам современным с их стихийным постмодернизмом. Что же касается права учителя на истину, то особенно сейчас оно кажется сомнительным со многих точек зрения.

Анализ текста для Б. И. Ярхо – основа науки о литературе. Можно было бы сформулировать так: анализ – средство, синтез – цель, – если бы целью не было нечто другое. «Порядок научного исследования таков: анализ, синтез. Порядок этот ни в коем случае не обратим, ибо анализ без синтеза возможен, а синтез без предварительного анализа невозможен. Сущность обоих актов заключается в построении внутреннего мира при помощи внешнего» [5, с. 465]. Последняя мысль кажется сущностной для настоящего исследования: расширение и структуризация индивидуального поля читательских ориентаций каждого учащегося, происходящие в результате взаимодействия с различными дискурсами, зависят непосредственно от аналитического акта, связанного с построением внутреннего духовного пространства.

Мысли Ярхо развивает его последователь М. Л. Гаспаров, который в небольшой статье «Снова тучи надо мною...» [5, с. 11–26],

содержащей разбор пушкинского стихотворения «Предчувствие», излагает элементарные, по его словам, принципы имманентного анализа, то есть такого анализа, который ограничивается данностью конкретного текста. Вслед за Ярхо он выделяет три уровня анализа: идейно-образный, стилистический и фонический. Нижним считается фонический, он воспринимается слухом и в качестве подуровней включает а) метрику, ритмику, рифму, строфику и б) аллитерации и ассонансы. То есть к нижнему уровню относится все, что касается формальной стороны стихотворения и требует статистического подхода. К среднему можно отнести воспринимаемый чувством языка² стилистический уровень, содержащий как подуровни лексику и синтаксис. Высшим уровнем в такой системе становится идейно-образный уровень, воспринимающийся умом и воображением. Он тоже имеет два подуровня: а) идеи и эмоции и б) образы и мотивы. М. Л. Гаспаров утверждает, что носитель языка на всех трех уровнях легко определит некоторые отклонения от нормы (первый этап анализа) и в дальнейшем приступит к их истолкованию (второй этап). Все это в высшей степени употребимо в школе и даже имеет оттенок нарочитой схоластики, но обращу внимание на то, что, в сущности, это тот же путь, что предлагается и Е. Г. Эткиндром. Анализ начинается с нахождения точек наибольшего напряжения в тексте, после чего следует объяснение. В конце весьма убедительной статьи М. Л. Гаспаров допускает спорное, на наш взгляд, утверждение, характеризуя понятия анализа и интерпретации: «Анализом мы занимаемся тогда, когда общий смысл текста нам ясен... и мы на основе этого понимания целого хотим лучше понять отдельные его элементы. Интерпретацией мы занимаемся тогда, когда стихотворение – “трудное”, “темное”, общее понимание текста “на уровне здравого смысла” не получается, то есть приходится предполагать, что слова в нем имеют не только буквальное, словарное значение, но и какое-то еще» [5, с. 25]. Во-первых, анализ имеет все же конечной целью не понимание отдельных элементов, а проникновение в глубинный смысл произ-

² Последователи Н. Хомского и его идей «порождающей грамматики» называют это языковым инстинктом. – *Прим. автора.*

ведения, хотя бы этот смысл существовал не на идейно-образном, а на фоническом уровне. Во-вторых, именно «темные» произведения и нуждаются прежде всего в анализе, так как интерпретация без предварительного анализа может оказаться весьма произвольной, от чего, правда, сам М. Л. Гаспаров нас в дальнейшем и предостерегает. Что же касается «какого-то еще» значения слов в художественном произведении, помимо словарного, то кажется очевидной принципиальная многозначность художественного слова, оно и не может быть иным. В любом случае, прислушиваясь к рекомендациям ученого, опираясь на предложенный им метод, надо применять его к школьным реалиям, когда может оказаться, что понимание учеником текста «на уровне здравого смысла» будет совершенно превратным или даже смехотворным, а интерпретация окажется не имеющей отношения к тексту.

Как мы видим, анализ художественного текста занимает серьезное место в теоретических построениях и практике ведущих ученых-литературоведов. Можно сделать промежуточный вывод, что и в школьном литературоведении именно на него должна падать основная нагрузка, так как только анализ, проведенный учащимся, может привести к глубокому внутреннему усвоению произведения – в данном случае слово «усвоение» имеет смысл употребить в неметафорическом, первоначальном значении – в значении делания своим.

Итак, элементы формального и структурного подходов³ можно и нужно использовать в школьном анализе художественного текста. Мы можем рассматривать художественное произведение как совокупность структур (метрических, ритмических, фонетических, жанровых и т. д.) и, исследуя противоречия между структурами, объяснять произведение; можем относиться к тексту как к языковому феномену и последовательно объяснять отклонения от норм, постигая закономерности этих отклонений; можем и должны использовать внетекстовые данные и объяснять текст

³ Учтем, что именно структурализм в литературоведении наследовал формализму. – *Прим. автора.*

с культурологической и психологической точек зрения, но мы не имеем права ни на минуту забывать, что наша задача – не строго научное, максимально полное исследование текста ради получения нового знания о нем, а создание условий для диалога ученика с текстом. И если текст проанализирован наилучшим образом, но этот анализ не приблизил его к ученику, текст не стал фактором его духовной жизни, это означает нашу педагогическую неудачу.

Кроме того, надо учесть следующее: урок литературы и личность учителя литературы – далеко не самые важные факторы окружающей школьника среды. Можно сказать, это слишком незначительный (и к тому же постоянно сужающийся) сектор даже школьной жизни подростка, чтобы он стал определяющим в расширении поля читательских ориентаций. Вся школьная (в идеале и семейная) среда должна работать на погружение подростка в атмосферу культуры, на создание группового культурного поля. Обращаясь к мировому опыту, мы видим, что целые культуры развивались, базируясь на анализе и истолковании текста (например, герменевтическая культура средневековых европейских университетов или религиозного еврейского образования). Это свидетельствует о том, что анализ текста в общепедагогическом смысле может стать культуuroобразующим фактором и станет им, если школа как единство педагогов и учащихся исполнит свою функцию истолкователя текста (слово «текст» должно обрести широкий смысл) культуры в целом.

2. Пути анализа художественного текста

Существует достаточно обширная литература, посвященная анализу художественного текста, – и общепедагогическая, и литературоведческая, и методическая. Обратим внимание, прежде всего, на ту, которая занимается непосредственно нуждами школы, причем в аспекте расширения поля читательских ориентаций.

В статье «Изучение литературного произведения в школе» [2, с. 226–235] Г. Н. Ионин, приводя мнения тех, кто считает, что научное и школьное литературоведение должны сотrudничать на

равных (Я. С. Билинчис, Б. И. Бурсов), и тех, кто, по его мысли, рассматривает «литературоведение только как фундамент школьного анализа произведения» (речь идет о В. Г. Маранцмане), утверждает, тем не менее, следующее: «Мы до сих пор наблюдаем значительный разрыв между литературоведением и школьным преподаванием литературы» [Там же, с. 226]. Эти строки написаны около сорока лет назад. За это время вышло огромное количество книг, выпущены десятки учебников, но дело парадоксальным образом не изменилось. Приходится констатировать, что мы имеем дело с целой серией «разрывов». Начнем отсчет с ученика. В поле читательских ориентаций школьника попадают литература по программе, ограниченное число критических статей с образцами анализа произведений, а также учебник по литературе. Анализ учебников не входит в наши задачи, достаточно сказать, что в любом, самом удачном учебнике для старших классов львиную долю объема занимает литературоведческий анализ программных произведений. И чем лучше анализ в учебнике, тем уже индивидуальное поле читательских ориентаций ученика, так как он, естественно, пытается минимизировать объем необходимой информации. Впрочем, литература не является в этом плане самым показательным предметом: в других предметах картина еще разительней, там зачастую единственный учебник подменяет собой не только какую-то область литературы (скажем, научно-популярной), но и целую картину мира, о чем свидетельствуют соответствующие исследования Е. И. Казаковой [7, с. 7–12; 8].

Что же касается учителя, то в поле его читательских ориентаций методическая и литературоведческая литература попадает только тогда, когда этому способствует среда. Если же среда не способствует, то учитель вместе с учеником оказывается отрезанным не только от «чистой» науки – литературоведения, но и от методики. В поле нашего зрения попали два возможных разрыва: с одной стороны, между отказывающимся читать «лишнее» учеником и декларирующим «пользу» чтения учителем (надо признать, хотя это и нарушает корпоративную солидарность, что часто учитель действительно ограничивается декларациями в этой области), с

другой – между учителем и методистом. Если добавить к этому констатируемый Г. Н. Иониним разрыв между методистом и литературоведом, то культурная цепочка «писатель – литературовед – методист – учитель – школьник» образует своего рода дискретное духовное пространство, характеризующееся полным разрывом культурных связей. Идеальная ситуация, когда посредники между текстом и читателем не нужны, принципиально невозможна: литературовед, методист и учитель – тоже «производители» культурного текста, смысл их деятельности – в воспитании ученика в качестве будущего творца культурного пространства.

Конечно, не панацеей, но действенным способом восстановления культурной цепочки нам и представляется честный и грамотный анализ текста в каждом ее звене вместо существующего сегодня «испорченного телефона». Обращает на это внимание и Г. Н. Ионин в цитируемой статье, говоря о «воспитательном значении школьного анализа литературного произведения» [2, с. 229].

Нам не кажется случайной публикация в сборнике «Пути анализа литературного произведения» [16] статьи Я. С. Билинкиса «Литература и облик времени», не содержащей никакого конкретного анализа произведения. Но в этой статье звучат очень важные и для сегодняшнего дня вещи: «Коль скоро жизнь нуждается в искусстве, чтобы вполне себя осуществить, то последнее, явившись на свет, изменяет как-то тем самым ее облик» [16, с. 31]. Нет смысла говорить о том, что человечество может обойтись без искусства, потому что нет никаких данных о какой-нибудь эпохе или каком-нибудь народе, обошедшихся без искусства. Искусство постоянно присутствует в духовном пространстве человечества, если не в дифференцированном, то в синкретическом виде. По мнению Я. С. Билинкиса, 60-е годы XIX века были в значительной степени созданы русской литературой. Что создает облик нашего времени и влияет на духовное пространство подростков? В каком качестве впитывают они современную литературу? Существенным (хотя все менее важным) культурным фактором окружающей среды для подростка является школа. Может ли она взять на себя роль посредника между подростком

и современным искусством, в частности, литературой? Только в том случае, если культурное пространство школы (читай – педагогов) будет смежным с культурным пространством искусства (литературы). Путь же к современному (как и любому другому) культурному, литературному и так далее тексту – анализ. Владеющий искусством анализа текста и умеющий передать это искусство учитель может стать ключевой фигурой в культурном поле подростка. Не владеющий – останется статистом в прямом смысле слова, то есть неподвижным объектом. Десять лет назад по инициативе Н. Л. Лейдермана в Екатеринбурге вышел примечательный сборник «Анализ литературного произведения в системе филологического образования», ставший своего рода шагом серьезных литературоведов в сторону нужд школы [3]. В нем представлено множество видов анализа, как то: анализ филологический и лингвистический, анализ экстралингвистических параметров текста и его паралингвистических средств, анализ комплексный, «действенный», мотивный и лейтмотивный и т. д. Рассмотреть весь материал сборника в данной работе едва ли возможно, но необходимо остановиться на статье самого Н. Л. Лейдермана «От текста к образу мира», где есть и очень интересное определение текста, и выясняются задачи его анализа: «Художественный текст – это неорганическая материальная система, созданная для того, чтобы имитировать (миметировать) органически саморазвивающуюся живую жизнь. Следовательно, анализ художественного текста прежде всего должен быть ориентирован на раскрытие его «знакового потенциала» [3, с. 82]. В общем, исследователь стоит на здоровых позициях аристотелизма, утверждающего, что художник подражает природе (во всяком случае, тому, что создано не им). Иначе говоря, художник имитирует содержание жизни в не свойственных жизни формах. Раскрытие знакового потенциала текста в таком случае может быть важно потому, что человек как-то зависит от этой «неорганической материальной системы», заинтересован в контакте с ней. Представим, что контакт происходит, а раскрытия «знакового потенциала» не произошло, то есть книга прочтена и не понята или понята превратно (речь ни в коем случае не идет о непо-

нятом авторе – только о произведении, потенциальные смыслы которого раскрываются постепенно), и познавательная и воспитательная функции не сработали. Тогда в поле читательских ориентаций реципиента текста могут возникнуть два пути. Сработала эстетическая функция произведения – оно понравилось. Читая и далее сочинения того же автора или авторов, близких к нему, реципиент как бы идет в неверном направлении, пользуется ложными ориентирами. Если же книга не понравилась, то читатель урезает возможности своего поля, культурно беднеет. Раскрытие путем анализа «знакового потенциала» текста не означает автоматически того, что все функции текста действуют полноценно, но создает возможности для расширения поля читательских ориентаций и открытия новых путей.

И еще две цитаты из статьи Н. Л. Лейдермана. «Подлинно художественное произведение есть модель мира – не сколок с фрагмента действительности, а именно концентрированное воплощение сути и смысла “жизни вообще” в единичном и локальном пространстве и времени «виртуальной реальности»...» [3, с. 85]. Это о том, что должно представлять собой произведение. А теперь о том, каковы должны быть методы анализа: «Продуктивны только те исследовательские методы, которые служат выявлению эстетической природы текста, осуществления им тех функций, которые делают его художественным феноменом и художественной ценностью» [Там же, с. 86]. Если под аналитическим скальпелем произведение не умирает, а оживает, не утрачивает внутренние связи, а обретает их, тогда велика вероятность, что мы правильно сориентируем подростка в его читательских ориентациях (в идеале – он правильно ориентируется сам), и высок шанс, что чтение настоящей литературы станет его постоянной духовной потребностью. Если мы говорим, что поле читательских ориентаций – метафора, то позволительно сравнить это условное пространство с огромным незнакомым городом, который поначалу существует для нас дискретно, как ряд небольших пространств вокруг отдельных станций метро. Но стоит найти наземный путь от одной станции к другой, как город оживает и обретает смысл,

становится для нас «своим». Подобные процессы происходят при правильном анализе текста: и с восприятием отдельного произведения, и с полем читательских ориентаций в целом. Невозможно прочесть все замечательные книги, созданные за историю человечества. Но если культура (литература) в диахроническом аспекте представляется нам системой, то и чтение наше носит сознательно направленный, систематический характер.

Из обширной методической литературы остановимся на трех примерах, касающихся анализа поэтического текста.

Ставшая уже классической работа З. Я. Рез «Изучение лирики в школе» [17] посвящена средним классам, в которых, как считает автор, и пропадает у школьников интерес к поэзии, что в плане нашей проблематики означает сужение поля читательских ориентаций. Автору приходится защищать саму идею анализа лирического произведения (сейчас настала пора защищать идею чтения как такового), поскольку в шестидесятые годы его необходимость не была так уж очевидна, а реальный уровень школьного анализа был довольно низок: «В настоящее время в методике достаточно интересно разработан вопрос о вступительном слове или беседе на уроке по изучению лирических произведений. Много сделано для обучения выразительному чтению стихотворных текстов. Но до сих пор узким местом остается собственно анализ» [Там же, с. 8]. Последняя фраза так и осталась актуальной. Примитивность разбора и истолкования текста, естественно, способна только отвлечь детей от поэзии, но «эмоции, не подкрепленные и не усиленные размышлением, могут воспитать читателя восприимчивого, но не глубокого» [Там же, с. 9]. Поэтому и выстраивается цепочка от первоначального эмоционального восприятия, которое достигается в результате «установки» (выразительное чтение произведения, привлечение других видов искусства – живописи, музыки, обращение к миру природы и т. д.), к анализу (в основном, по вопросам, поставленным учителем), а через него – к более глубокому эмоциональному восприятию уже на базе понимания текста.

В том же духе трактует задачи школьного анализа и Р. Д. Мадер, автор книги «Анализ поэтического текста на уроках литературы»

[13], представляющая его «как процесс, в основе которого лежит обогащение и уточнение первоначального индивидуального восприятия школьников и формирование их представлений об объективной идейно-эстетической ценности прочитанного» [13, с. 9]; неслучайно и предисловие к книге написано З. Я. Рез. Тут имеет смысл подчеркнуть соображение об «объективной идейно-эстетической ценности прочитанного». Оно означает, что четкая иерархия в поэзии (литературе, культуре) существует объективно, то есть не зависит от восприятия новым поколением. Но что такое культуроцентричность без того, кому культура предназначена? То, что любой русскоязычный человек назовет Пушкина «главным» поэтом, не означает, что его произведения прочитаны и тем более – осмыслены и поняты. К тому же, отталкиваясь от приемлемых вкусовых ориентаций, Р. Д. Мадер не может предложить серьезной аналитической работы, и разборы текстов Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Блока, Маяковского выглядят в ее исполнении достаточно наивно по сравнению с существующим на тот момент уровнем литературоведения. Поскольку такая ситуация в методической литературе встречается систематически⁴, то и возникает ощущение разрыва между литературоведением и методикой школьного преподавания. Когда В. Г. Маранцман пишет, что «цель школьного анализа не научное исследование, а практическое, читательское освоение художественного произведения» [14, с. 152], речь идет вовсе не о нарочитой примитивизации анализа (как это случается на практике), а только об уточнении его цели.

Среди пособий по анализу текста обращает на себя внимание работа известного филолога Н. М. Шанского «Лингвистический анализ стихотворного текста» [20]. Научная база книги не может вызывать сомнений. В главе «Научные основы лингвистического анализа художественного текста» ученый определяет предмет и задачи лингвистического анализа художественного текста, выделяет как ведущий подход к анализу замедленное чтение текста, обозначает прин-

⁴ Автор был бы рад рассмотреть более свежие методические пособия, но к предлагающимся сейчас в магазинах образцам анализа, точнее тому, что выдается за анализ произведений, относиться серьезно, как правило, невозможно.

ципы и приемы лингвистического анализа: «Основным принципом лингвистического анализа художественного текста является рассмотрение языковой материи литературного произведения:

1) в качестве определенной микросистемы развивающегося языка художественной литературы на фоне исторически изменяющегося русского литературного языка;

2) в качестве структурно организованного «плана выражения» определенной... информации» [Там же, с. 11].

Не забывает он и «излагаемый в художественном тексте «план содержания» и сопровождающие его внеязыковые факты» [Там же, с. 12]. Все это сколь традиционно, столь и верно. Настораживает не лингвистическая, а эстетическая позиция исследователя, точнее, возникают сомнения в полноценности этой позиции, после такой, например, фразы: «Без верного, однозначного, адекватно-непротиворечивого понимания литературного текста ... не может быть никакой речи ни о его анализе с идейной точки зрения, ни о его филологической оценке в ряду иных» [Там же, с. 8]. Адекватность понимания художественного текста в нашем представлении решительно противоречит его однозначному истолкованию. Понять поэтический текст (понятие «поэзия» мы склонны трактовать в духе XIX века, как искусство, то есть «высокую» прозу относим по тому же ведомству) однозначно – то же самое, что понять его превратно. Надо сказать, что конкретные примеры анализа в исполнении Н. М. Шанского, при всем блеске его филологической эрудиции, убеждают в правомерности этих сомнений. Разбирая стихотворение Пушкина «Зимнее утро», Н. М. Шанский комментирует становящуюся в пушкинское время просторечной форму глагола «запречь» так: «Форма “запречь” появилась тут у Пушкина для рифмовки как факт поэтической вольности, который был обусловлен стоявшим выше словом «печь»» [Там же, с. 86]. Далее в книге мы еще несколько раз сталкиваемся с подобными объяснениями словоупотреблений. Зная, как работал Пушкин над стихами, представляя хотя бы приблизительно его истинную техническую оснащенность, нельзя квалифицировать

подобные объяснения иначе, как смехотворные. Рискну предложить напрашивающийся вариант: рисуя простой деревенский быт (лежанка, печь, санки и т. д.), Пушкин обращается к той форме глагола, которая кажется ему более просторечной, и «Словарь церковно-славянского и русского языка» 1847 года, на который ссылается Н. М. Шанский, только подтверждает тонкость языковой интуиции поэта, отмечая неправильность формы «запречь».

Позволим себе сделать некоторые выводы. Во-первых, анализ художественного текста, несомненно, является ядром современного преподавания литературы, поскольку другие пути к пониманию нетехнологичны; во-вторых, преподавание чего бы то ни было в настоящее время приносит плоды только тогда, когда ведется в полилоге, равноправными субъектами которого являются владеющий аналитическими компетенциями учитель, интерпретатор-ученик как носитель собственных смыслов и ценностей, а также текст культуры, чье содержание разворачивается во времени; в-третьих, осмысленным является только такое преподавание литературы, которое ведет к органичному вхождению ученика в систему культуры и к восприятию им культуры как системы, что невозможно представить без расширения поля читательских ориентаций.

3. Теоретическое обоснование пути «от анализа к эмоции»

В книге «Изучение литературного произведения в школе» [6], ставшей классической методической работой, Г. А. Гуковский более пятидесяти лет назад писал: «Достигается... умение читать со смыслом не приказами, а прежде всего вдумчивым анализом текста на уроках литературы, анализом, во-первых, открывающим школьникам увлекательные и поражающие их ценности там, где они прежде ничего не замечали, и, во-вторых, развивающим у них систематическим повторением анализа на ряде произведений навык анализировать, а значит, вникать, значит, читать внимательно» [6, с. 70].

Надо отметить целый ряд положений, не только не утративших своей ценности, но сегодня гораздо более актуальных, чем в

конце сороковых годов, когда эта книга создавалась. Во-первых, Г. А. Гуковский с ходу отмечает педагогическое насилие, в то время как школа была рядовой ячейкой тоталитарного общества, построенного на насилии, да и теперь сторонников административно-командной педагогики немало, хотя и не среди пишущих теоретиков-педагогов. Во-вторых, во главу угла в литературном образовании ставится анализ текста на уроках. Отечественная методика, можно сказать, выстрадала аналитический подход к тексту, но разошедшиеся интересы высших учебных заведений и средней школы при вмешательстве чиновников и издательств приводят к потере позиций в этой области. В-третьих, и это мы выделили бы особо, Г. А. Гуковский связывает анализ с эмоциональным постижением искусства, употребляя такие слова, как «увлекательные», «поражающие», относящиеся к эмоциональной сфере, что свидетельствует об интеллектуальной природе эмоций, испытываемых при изучении произведения. Психологи разводят интеллектуальные и эстетические чувства, причем «к интеллектуальным чувствам относят... ощущение тайны, удивления» [19, с. 274], в то время как «эстетические чувства проявляются в художественных оценках и вкусах» [Там же]. Вкусы же в свою очередь развиваются «в процессе воспитания». Но именно познавательная работа и воспитывает вкус. И хотя вкусы и субъективны, определенные произведения искусства имеют несомненную ценность (искусство все-таки иерархично, хотя иерархия эта относительна и по-настоящему проявляется только в диахроническом аспекте), поэтому необходимо воспитывать такой вкус, который подкреплялся бы аналитической работой левого полушария. Вообще вся вербальная работа на уроках литературы и должна сводиться к доказательству, почему прекрасно прекрасное и непрекрасно непрекрасное. Оценки на уровне «нравится – не нравится» уместны где угодно, только не на уроке литературы. Отсюда мы делаем вывод о принципиальном единстве интеллектуальных и эстетических эмоций (на более устойчивом уровне – чувств) в процессе познания подростками литературы как учебного предмета. Интересно, что в педагогике нет единодушия на этот счет. Об этом пишет

польский педагог и психолог В. Оконь в книге «Введение в общую дидактику»: «Некоторые авторы четко отделяют познавательные процессы, как инструментальные, от оценочных, как направленных, другие считают, что эти процессы нельзя отделять друг от друга» [15, с. 213]. Среди «других» В. Оконь называет своих соотечественников Й. Рейковского, который «решительно соотносит между собой процессы ориентации с оценочными процессами» и Б. Наврочинского, понимавшего образование как «наполнение культурой всего человека» [Там же, с. 213–214], когда интеллект, чувства и воля задействованы в равной степени. Сам В. Оконь разделяет эту точку зрения: «Я пришел к выводу, что в человеческом переживании, источником которого являются ценности, присутствуют как интеллектуально-познавательные элементы, поскольку на силу переживаний оказывает влияние знание ценностей (разрядка моя. – В. П.), так и элементы эмоционально-волевые, которые в кульминационной точке переживаний могут оказаться доминирующим фактором» [Там же, с. 214]. И далее: «Результаты учения через переживание могут иметь огромное значение для развития индивидуальности учащегося» [Там же]. Из всего этого с достаточной ясностью следует то, что знание (читай – анализ) и переживание соотносятся друг с другом примерно как мышление и речь, то есть находятся в диалектическом единстве. Но если в процессе анализа заложена неизбежность эстетической эмоции (от восхищения до отвращения), то сама по себе эмоция слишком неустойчива, чтобы полагаться на нее как на опору для анализа. На алгоритм «эмоция – анализ» могут позволить себе опереться педагоги, доведшие преподавание до уровня искусства. При тех реалиях, которые мы имеем, алгоритмы «анализ – эстетическая эмоция, возникающая в ходе анализа» или «неэстетическая эмоция – анализ – эстетическая эмоция» кажутся нам более технологичными и ведущими в большей степени к нашей цели – расширению поля читательских ориентаций и воспитанию устойчивого вкуса, с помощью которого человек и ориентируется в общемировом и своем внутреннем культурном пространстве.

Подкрепим эти соображения мнением методиста. В книге Л. С. Айзермана «Литература в старших классах. Уроки и проблемы» между прочим сказано и следующее: «Анализ – это тот путь, которым учитель и ученик идут к художественному произведению. Но это не только путь к цели. Он и сам по себе самоцелен и самоценен. Анализ самоценен потому, что именно в процессе анализа происходит обогащение понимания и сопереживания произведения. Подчеркиваю: именно в процессе, ибо итоговое, данное как нечто готовое, как результат, может, конечно, обогатить знание о произведении, но вряд ли будет способствовать обогащению эмоциональному. Анализ самоценен и потому, что он формирует умение самостоятельно постигать художественное произведение, формирует само умение анализировать» [1, с. 62].

Здесь вновь отмечены и субъектные роли ученика и учителя (можно вновь подчеркнуть, что и текст при нашем подходе учитывается в качестве субъекта), и единство познавательного, эстетического и этического в аналитической работе с текстом, и психологическая и дидактическая ценность анализа.

Возвращаясь к Г. А. Гуковскому, отметим, что им тоже не забыт дидактический аспект анализа, а именно обретение аналитических навыков учащимися. Поскольку в нашей работе речь идет о подростках, то есть учениках преимущественно старшей школы (9–11 классы), то психологические проблемы, связанные с невозможностью детей определенного возраста освоить аналитический подход, казалось бы, лежат за пределами наших интересов. С другой стороны, некачественная аналитическая работа до подросткового возраста (а я убежден, что обсуждать литературные произведения можно и нужно с детьми любого возраста, в том числе и дошкольного) ведет к тому, что читательское сознание и читательские навыки подростков остаются на крайне низком уровне. Мой собственный учительский опыт неоднократно стал кивал меня со старшеклассниками, находившимися явно еще в периоде «наивного реализма» по классификации В. Г. Маранцмана. Цитируем В. В. Краевского и И. Я. Лернера: «...И взрослые, не прошедшие определенной выучки,

не умеют доказывать. Этот факт утверждает и П. П. Блонский. Следовательно, с определенного возраста установится зависимость между доказательством как логической формой содержания, деятельностью ученика по усвоению способов доказательств и деятельностью учителя, организующего это усвоение. Психологическая закономерность преобразуется в дидактическую» [18, с. 164]. Рискну утверждать, что в одной связке с этой зависимостью идет и способность эмоционально реагировать на художественное произведение (речь, разумеется, идет о положительной эмоции), то есть большинство людей, не одаренных выдающимися способностями, без специального обучения не в состоянии положительно-эмоционально отреагировать на художественное произведение высокого качества и сложности. Среди субъективных закономерностей, действующих в процессе обучения, В. В. Краевский и И. Я. Лернер выделяют и такую: «Уровень и качество усвоения зависят при прочих равных условиях... от учета учителем степени значимости для учащихся усваиваемого содержания» [18, с. 166]. Попробуем применить эту общую закономерность к нашему материалу, сведем по возможности литературоведение, психологию и дидактику в один фокус. То читательское качество, которое мы хотим получить от наших учеников, – максимально широкое поле читательских ориентаций. Само по себе поле читательских ориентаций как субъективная реальность невозможно без дифференциации находящихся в нем элементов (секторов) по значимости для подростка-читателя. У-своение (в данном случае подобное написание принципиально) новых для этого поля элементов, то есть расширение поля, может произойти только тогда, когда педагог научится влиять на значимость того или иного элемента поля для подростка. Это не означает необходимости каких-то манипуляций сознанием или даже подсознанием подростка (что применяется, например, в методике т. н. французских мастерских), так как этическая направленность деятельности педагога другая: его задача – «запустить» механизм расширения поля, дать полю возможность превратиться в саморазвивающуюся органическую структуру. Способами же «запуска» подобного механизма и являются приведенные выше алгоритмы анализа художественного

текста. На наш взгляд, ключевым словом во всей этой непростой конструкции является слово «значимость». Анализ текста, как раз идущий по пути установления значимости элементов различных уровней, приводит исследующего текст ученика к переоценке значимости произведения, автора, направления внутри своего поля читательских ориентаций, к осмыслению путей между различными точками пространства поля, наконец, к своего рода эстетической зависимости от продвижения по этому полю, которая и будет означать искомый результат – вписанность подростка в систему культуры. И еще одна цитата из В. В. Краевского и И. Я. Лернера, после всего вышесказанного уже не требующая комментариев: «Развитие не как процесс, а результат обучения мы обозначим как готовность к самостоятельной организации своей умственной деятельности в соответствии с возникшими или поставленными задачами разного уровня сложности» [18, с. 169].

Заключение

Подытоживая материал, еще раз сформулируем и прокомментируем его основные положения:

- культурный диалог текста и ученика организует учитель, являющийся теперь не главным источником знаний, а посредником между миром «большой» культуры и полем читательских (шире – культурных) ориентаций ученика; в эпоху глобальных сетей и открытого потока информации роль учителя меняется, но остается ключевой, а отсутствие должного посредника может сыграть поистине роковую роль в судьбе подростка как носителя культуры;
- наиболее действенный способ организации диалога текста и ученика – анализ текста, что связано, во-первых, с его технологичностью, а во-вторых, с тем, что пропуск такой важной ступени освоения произведения, как анализ, закрывает путь к глубокой эстетической эмоции и адекватной оценке; однако сейчас несколько меняются его функции: если раньше анализ был способом извлечения эстетической информации из текста, то теперь это, прежде всего, метод

взаимодействия с культурой, а умение анализировать – необходимая для такого взаимодействия компетенция;

- из возможных путей школьного анализа текста эффективными являются те, в которых анализ связан с эстетической эмоцией ученика; если сравнивать прошлое, в котором возможно было ограничиться передачей знаний, а отношения «ученик – учитель» зачастую понимались как «субъект-объектные», с настоящим, то необходимо отметить возросшую «субъектную» сопротивляемость ученика, который может просто отказаться принимать информацию, не ведущую к возникновению эмоции (именно это обстоятельство делает консервативные методы обучения бесполезными);
- эстетическая эмоция должна не предварять анализ, а вытекать из него; зависимость этого постулата от времени сказывается, пожалуй, в существенном уменьшении в среде подростков пиетета перед «высокой» культурой и возросшем прагматизме, что не позволяет рассчитывать на непосредственный эмоциональный отклик на литературное произведение как таковое;
- правильное соотношение анализа и эмоции в работе на уроке способствует расширению поля читательских ориентаций школьника; это положение имеет смысл постольку, поскольку образование становится антропоцентричным и понимается нами как комплекс внутренних процессов ученика, и именно они оказываются в центре внимания педагога. Впрочем, это требует уже не только налаживания правильной аналитической работы на уроках литературы, но коренной переориентации школы и переосмысления самого понятия «школа».

Литература

1. Айзерман, Л. С. Литература в старших классах. Уроки и проблемы [Текст] : кн. для учителя / Л. С. Айзерман. – Москва : Просвещение, 2002. – 240 с.

-
2. Анализ литературного произведения [Текст] : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкинский дом) ; под ред. Л. И. Емельянова, А. Н. Иезуитова. – Ленинград : Наука, 1976. – 236 с.
 3. Анализ литературного произведения в системе филологического образования: Профильные классы. Колледжи [Текст] // Проблемы анализа литературного произведения в системе филологического образования наука – вуз – школа : сб. материалов X Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2004. – 294 с.
 4. Выготский, Л. С. Психология искусства [о Крымове, о Гамлете и о композиции новеллы] [Текст] / Л. С. Выготский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 480 с.
 5. Гаспаров, М. Л. О русской поэзии [Текст] / М. Л. Гаспаров. – Санкт-Петербург : Азбука, 2001. – 480 с.
 6. Гуковский, Г. А. Изучение литературного произведения в школе [Текст] / Г. А. Гуковский. – Тула : Автограф, 2000. – 224 с.
 7. Казакова, Е. И. Современный подросток: педагогические проблемы становления личности [Текст] / Е. И. Казакова // Семья и школа – социальные партнеры : сб. ст. – Санкт-Петербург, 2000. – С. 7–12.
 8. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург, 1996. – 320 с.
 9. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века) [Текст] / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2002. – 414 с.
 10. Лотман, Ю. М. О поэтах и поэзии [Текст] / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2001. – 848 с.
 11. Лотман, Ю. М. Пушкин [Текст] / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2003. – 846 с.

-
12. Лотман, Ю. М. Семиосфера [Текст] / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-Спб, 2001. – 704 с.
 13. Мадер, Р. Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы (из опыта работы учителя в старших классах) [Текст] / Р. Мадер. – Москва : Просвещение, 1979. – 94 с.
 14. Методика преподавания литературы [Текст] : учебник для пед. вузов. В 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. – Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
 15. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь. – Москва : Высш. шк., 1990. – 382 с.
 16. Пути анализа литературного произведения [Текст] : пособие для учителя / [Е. В. Петровская, Е. И. Анненкова, Я. С. Билинкис и др.] ; под ред. Б. Ф. Егорова. – Москва : Просвещение, 1981. – 222 с.
 17. Рез, З. Я. Изучение лирики в школе (IV-VII классы) [Текст] : пособие для учителя / З. Я. Рез. – Ленинград : Просвещение, 1968. – 176 с.
 18. Скаткин, М. Н. Дидактика средней школы [Текст] / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1982. – 324 с.
 19. Слободчиков, В. И. Психология человека [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 384 с.
 20. Шанский, Н. М. Лингвистический анализ стихотворного текста [Текст] / Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2002. – 224 с.
 21. Эткинд, Е. Г. Материя стиха [Текст] / Е. Г. Эткинд. – Санкт-Петербург : Гуманитар. союз, 1998. – 507 с.

Воспитание в системе литературного образования – вектор модернизации

Введение

Одно из проявлений кризисного состояния современной системы литературного образования в последние два десятилетия состоит в том, что воспитание оказалось на его периферии и перестало предъявляться как актуальная социальная и педагогическая проблема. Очевидны противоречия между:

- аксиологическим потенциалом литературы как искусства слова, аксиологическим потенциалом литературного образования и отсутствием системного методического обоснования подходов к его реализации в изменившейся социокультурной ситуации, а также недостаточной реализацией его в школьной практике, несмотря на наличие социальных потребностей;
- утратой определенных традиций воспитания средствами литературы и недостаточным обоснованием целей, методологии и новых стратегий воспитания в процессе литературного образования.

Национальной методической традицией является единство обучения литературе и воспитания в процессе литературного образования. В подходах к воспитанию средствами искусства слова можно выделить две исторически сложившиеся тенденции.

1. Тенденции в подходах к воспитанию средствами литературы

В силу влияния внешних социально-исторических факторов доминирующим в отечественной методике преподавания литературы на протяжении XIX – XX и вплоть до начала XXI века были нравственно-эстетическая и гражданская направленность

воспитания при обучении литературе. Даже в периоды гармоничного сочетания эстетического подхода к чтению и установок на нравственно-гражданское воздействие утвердился взгляд на литературу как «учебник жизни», средство воспитания человека и гражданина. Органический синтез чтения и воспитания воплотился в концепциях «практического обучения нравственности» (В. П. Острогорский), «воспитательного» (Ц. П. Балталон) и «литературного» (М. А. Рыбникова) чтения. Осознается важность соотнесения смысла прочитанного с решением важнейших вопросов жизни, с жизненным опытом учащихся. Приемами воспитания выступают формирующие воздействия: разъяснение, пример, побуждение, убеждение. Постепенно конкретизируется и обогащается представление о механизмах читательской деятельности, являющихся условием воздействия литературы на читателя: обнаружение авторской позиции и реакция на нее читателя-школьника, эмоциональная отзывчивость, переживание как способ выражения субъективного отношения к произведению и его оценки. Становится очевидной значимость поддержки самостоятельной, творческой работы читателя, нравственной самооценки, поиска нравственных ориентиров, осмысления учениками своей жизненной позиции, нравственного самосовершенствования, самовоспитания. Механизм воздействия литературы на читателя при этом связан с процессом отражения эстетических явлений в сознании читателей, влиянием на мировоззрение учащихся. Идея эстетической первоосновы воспитания средствами литературы постепенно становится одной из методических аксиом, и вместе с тем «фокусом» изучения литературы вплоть до начала XXI века остаются нравственное, гражданское, патриотическое воспитание. С другой стороны, в реальной практике преподавания постоянно возникала и возникает опасность подмены эстетического чтения идеологическим или этическим, когда обращение к тексту становится поводом для бесед и дискуссий о жизни, «на злобу дня», что ведет к «экспансии жизни в искусство» (Б. А. Успенский). Таким образом, «внешний», социальный фактор доминировал в выборе вектора воспитания.

Вторая исторически сложившаяся тенденции в понимании воспитания в процессе литературного образования восходит к идеям психологической школы в литературоведении и методике (А. А. Потебня, Д. Н. Овсянко-Куликовский, А. Г. Горнфельд, В. И. Харциев, Б. А. Лезин, А. В. Ветухов и др.). Опираясь на представления о природе и психологии художественного творчества и восприятия, педагоги и методисты психологической школы связывали воспитание с имманентным чтением и духовным преображением личности, а не нравственно-поучительным воздействием. Читатель проходит путь, которым шел писатель, но проходит его по-своему. Диалогический характер чтения проявляется в понимании, воссоздании, переживании, «создании нового поэтического образа», а замыкают этот ряд понятия духовного порядка (истина, добро, красота), венчающие путь эстетического и вместе с тем духовного постижения литературы.

С психологических позиций решал проблему воспитательного значения литературы В. В. Данилов в труде «Литература как предмет преподавания» (1917), определяя его как эстетическое влияние, а также развитие этических представлений и чувств, «но не в обычном смысле нравственно-поучительного воздействия» [6, с. 161]. Крайне современны суждения методиста об органической связи изучения литературы с жизненным опытом учащихся и ассоциировании как способе проявления этой связи: «Представления, возникающие под влиянием произведения, относятся к области личного опыта читателя, и таким образом, в сферу этого опыта вносится некоторая связь: целый ряд представлений ассоциируется в одну связную цепь под влиянием какого-либо образа, суждения. Этим упорядочивается и приводится в стройность мирозерцание ученика» [6, с. 159]. У В. В. Данилова мы впервые встречаем понимание воспитания как развития «эстетических и этических **ценностей**» (*выделено нами. – Н. Т.*). Причем обозначена иерархия ценностей литературного образования: воспитательные цели должны соотноситься с главной (развитие образного мышления) и не выдвигаться на первый план. Это важное предостережение, так

как в истории методики неоднократно были попытки превратить литературу в «служанку воспитания».

В статье «О принципах изучения литературы в средней школе» (1915) Б. М. Эйхенбаума, представителя формальной школы в литературоведении, кардинальным является положение о воспитании духа как свободном самоопределении учащихся в процессе чтения, усвоения литературы: «именно **процессом усвоения** школа должна **воспитывать дух**, а не разбором, «положительных и отрицательных типов», которым, с одной стороны, искажается самое существо литературы, с другой – не достигается и воспитательная цель, потому что живой **дух** не подчиняется моральным схемам, а требует **свободы самоопределения**... Надо, чтобы ученики чувствовали, что в искусстве есть знание и что потому усвоить образы поэта – значит **через свою душу** коснуться самого **духа** истины» [16, с. 144] (*выделено нами. – Н. Т.*). Читать, в данном случае «*усвоить*» – значит сделать *своим*, освоить лично великие истины, вступив в духовный диалог с произведением. Это условие духовного воспитания.

Философ и литературовед М. О. Гершензон, считая «возбуждающим элементом» литературы форму, тем не менее определяет субъективность – «видение поэта» – в качестве творческой и читательской доминанты. В статье «Видение поэта» (1919) он исходит из понимания целостной природы человека, вследствие чего ему присуще интуитивное целостное видение мира: «оно неосознаваемо-реально в каждой душе и властно определяет ее бытие в желаниях и оценках» [4, с. 294]. Здесь речь идет о и ценностях личности. Художнику-творцу дано в конкретном выразить «образ мира предельного». Изредка на мгновение любого человека может озарить его «личная истина». Во фрагменте статьи «Поэзия в школе (план реформы)» М. О. Гершензон утверждает, что чтение, свободное, интуитивное восприятие художественной литературы, которому сопутствует наслаждение, – верный источник духовных озарений, открытия человеком самого себя – самопознания,

самоактуализации, бытийного самоопределения. «Для юноши нет дела важнейшего, но труднейшего, нежели **найти в себе самого себя**, как беспримерную личность...» [5, с. 324]. По сути Гершензон определяет условия ценностного самоопределения ученика-читателя: «умный выбор» учителем материала, способного возбудить в учениках «интерес и волнение», эмоциональное «одушевление» самого учителя, организация диалога – «живой и свободной беседы» о прочитанном. Духовное воспитание связывается с эмоциональным воздействием искусства: «Основной задачей преподавания литературы в школе должно стать... общее **питание духа**» [5, с. 325]. Поучение же, наставление и внушение моральных правил определены как «посторонние примеси», умаляющие эстетическую ценность произведения.

Итак, в исторической динамике подходов к воспитанию обнаруживается определенная закономерность: эпохи, когда воспитание детерминируется прежде всего социально-политическими факторами и рассматривается как средство формирования заданных качеств личности, сменяют эпохи, когда детерминантой, определяющей суть воспитания и его цели, становится представление о многомерности и вместе с тем целостности внутреннего мира человека и его взаимоотношений с миром, о свободном выборе личности, эстетически постигающей искусство слова. Е. И. Целикова, исследуя эволюцию типов школьного анализа литературного произведения, обратила внимание на действие своего рода «закона маятника»: «традиционализм – самобытность; общественный характер – психологизм; выходы за пределы текста – возвращение к ним. И в колебаниях этого «маятника» отражалось извечное стремление человека к иному... Возникновение ситуации спора сигнализировало о неблагополучии, отставании школьной науки от требований времени» [15, с. 5–6]. Очевидно, эта научная метафора применима и к воспитательной направленности литературного образования.

В современную эпоху в развитии общества, отмеченную смелой социокультурных парадигм, ценностным кризисом, «переоценкой ценностей» – разрушением идеологизированной системы

ценностей тоталитарного общества и поиском новых ценностных ориентиров, духовных опор, обнаруживается плодотворность второй исторически сложившейся тенденции в понимании воспитания читателя, которая восходит к идеям психологической школы в литературоведении и методике, связывавшей воспитание с имманентным чтением и духовным преображением личности, а не нравственно-поучительным воздействием. Определение вектора модернизации литературного образования, таким образом, соотносится с национальными традициями, сложившимися в методике, с одной стороны, и глобальными социокультурными изменениями – с другой.

Постнеклассическое понимание мира и человека в мире характеризуется **ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека**. Решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность [12]. Актуализация феномена ценностного сознания объективно связана со сменой культурных парадигм, переоценкой ценностей на рубеже XX – XXI столетий (превалированием ценностей потребления), мировоззренческой дезориентацией в молодежной среде, деформацией существовавших ранее механизмов межпоколенной передачи традиционных ценностей.

Определены основные ценности гуманитарного образования: ответственность за общезначимые ценности, свободное мировоззренческое самоопределение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни. Образование понимается как специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе *освоения ценностей культуры*. Ценностная составляющая в определении образования позволяет преодолеть его сугубо когнитивную направленность, противоречие между логикой науки и гуманитарным знанием и знаменует переход от знаниецентристской, рационально-прагматической педагогики к ценностно-смысловой. Обучение и воспитание рассматрива-

ются в качестве подсистем целенаправленно организованного процесса образования, что дает основание проектировать **воспитывающее обучение** литературе. Воспитание направлено на развитие ценностно-мотивационной и нравственно-практической сфер личности, ее ценностное самоопределение. Центр тяжести переносится на активность внутренних, смысловых структур личности. Единицей содержания образования становится отношение «субъектный опыт – объективная ценность» (личностный смысл).

Парадигмальные изменения в образовательной сфере нашли свое отражение в Федеральном государственном стандарте третьего поколения, принятом в 2012 году. Деятельностная парадигма образования заявлена в нем как ведущая (системно-деятельностный подход). Главной целью образования определено развитие личности учащегося на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира, являющихся инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. При этом процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. Результатом обучения и воспитания становятся достижения личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития. В ФГОС дано развернутое определение личностного развития, включающего «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме» [14]. Стратегически важной является установка на то, что результаты общего

образования должны быть выражены не только в предметном формате, но иметь характер универсальных (метапредметных) умений. На первый план начинают выходить задачи, требующиеся для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В их числе – умение определять для себя значимость, смысл явлений жизни и культуры (умение смыслопорождения). Речь идет о ценностной составляющей образования, результаты которого становятся лично и социально значимыми. К числу личностных универсальных учебных действий отнесены самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся. Таким образом, речь идет о готовности к жизненному и личностному самоопределению. Самоопределение учащихся квалифицируется как универсальное (метапредметное) умение, связанное с определением учащимися личностной значимости, смысла, ценности явлений искусства, культуры, жизни, собственного существования, как проявление личностного результата образования.

По словам О. С. Газмана, одного из основоположников педагогики поддержки, «самоопределение – это выбор, но для него недостаточно знать окружающий мир людей, вещей природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Время такого образования, которое стоит только на познании мира, кончилось. Познание себя, своего «Я», своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил – новая достойная гуманизма задача образования – **и обучения, и воспитания**» [3, с. 13]. В контексте лично ориентированного подхода воспитание понимается «как деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа... Воспитание может быть рассмотрено и как совместная с учеником деятельность учителя, направленная на развитие способностей придавать и порождать смысл» [2, с. 29, 31]. По мысли И. А. Колесниковой, «содержание образования должно стать

СМЫСЛОПОРОЖДАЮЩИМ, тем самым – воспитывающим» [7, с. 176]. Такой подход к воспитанию ограничен для литературного образования, в основе которого лежит освоение учащимися смыслов и ценностей искусства слова. Содержанием воспитания становятся ценностные отношения. К факторам формирования ценностных отношений относятся опыт ориентации на высокие духовные ценности, интерпретация события как бытия ценности и обнаружение связи каждого ребенка с ней, осмысление самим субъектом содержания, форм проявления и общего значения ценности в жизни человека, альтернативный ценностный выбор, оценка личностью объекта взаимодействия для собственной жизни. Эти факторы необходимо учитывать, определяя условия ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования.

Изменения в системе литературного образования рубежа XX – XXI столетий свидетельствуют о поиске вектора его модернизации.

2. Ценностный потенциал литературного образования

Анализ вариативных программ литературного образования показал, что влияние на духовную сферу, мировоззрение личности чаще связывается с формирующими воздействиями, хотя очевидна тенденция перемещения доминанты с внешних воздействий в сферу активизации внутренних структур личности: **формирование** (Т. Ф. Курдюмова, Г. И. Беленький, В. Я. Коровина, В. Ф. Чертов) – **приобщение** к гуманистическим ценностям культуры (В. Ф. Чертов) – **ценностное отношение** к миру и искусству (А. Г. Кутузов) – эмоциональное **присвоение** гуманистического потенциала искусства, **ценностные ориентации** личности (В. Г. Маранцман) [13].

В. Г. Маранцман, ученый-методист, автор УМК по литературе, обозначил вектор воспитательного воздействия при изучении литературы в школе в контексте культуросообразной образовательной парадигмы. Этот вектор обращен в сферу формирования ценностных ориентаций учащихся [10; 11]. Цель литературного

образования сформулирована так: «не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми. Не решив эту задачу, образование не может влиять на ценностные ориентации личности и тем более направлять ее реальное поведение» [10, с. 14]. Воспитательные цели и задачи вполне конкретны, подчеркнута взаимообусловленность обучения и воспитания, определен их баланс в эстетическом развитии детей: «Развивая чувства и воображение читателя-школьника, глубину понимания содержания литературных произведений и мотивированную оценку художественной формы, изучение литературы в школе призвано сформировать ценностные ориентации ученика, его отношение к Родине, общественному долгу, труду, семье, религии, любви, искусству, природе, собственной личности» [10, с. 6]. С одной стороны, и в этой программе речь идет о формирующих воздействиях, с другой – ставка сделана на личностное, «внутреннее», а не только информационное приобщение («освоение», «присвоение») учащихся к культуре, что естественным образом связано с влиянием искусства на внутреннее, смысловые структуры личности. Понятие «ценностные ориентации», как одно из проявлений ценностно-смыслового самоопределения личности, – ключевое в воспитательном контексте программы В. Г. Маранцмана.

В пояснительной записке к «Примерной программе» по литературе, созданной для реализации идей ФГОС, цель изучения литературы в школе аксиологически ориентирована и связывается со знакомством учащихся с «подлинными художественными ценностями», «приобщением к гуманистическим ценностям культуры», к «общечеловеческим ценностям бытия». Собственно воспитательная цель сформулирована традиционно – через перечисление определенного, заданного набора качеств личности, являющихся предметом формирования: «формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским

гражданским сознанием, чувством патриотизма», что риторически выражает однонаправленные воздействия на ученика как на объект [9, с. 5]. Соответственно личностными результатами выпускника школы обозначены совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской культуре и культурам других народов. Формулировки воспитательной цели и личностных результатов литературного образования не передают специфику предмета как искусства слова, его диалогическую природу и могут быть отнесены к другим предметам школьного цикла.

Известно, что литературное развитие сопрягается с общим развитием личности, с формированием мировоззрения, эволюцией нравственных оценок и представлений. Воспитательный потенциал литературы как искусства слова может быть реализован лишь при условии воспитания читателя, способного полноценно воспринимать прочитанное и объективировать свое понимание смыслов и ценностей художественного произведения в творческой деятельности, совершать ценностный выбор. Таким образом, воспитательная цель литературного образования реализуется главным образом благодаря опыту осуществления эмоционально-ценностных отношений – через ценностно-смысловой компонент читательской компетенции, который связан с готовностью читателя-школьника понимать смыслы и ценности литературы, соотносить их с актуальным жизненным контекстом, включать в личный жизненный опыт. Определяя воспитательную цель литературного образования в современной социокультурной ситуации, на наш взгляд, недостаточно указывать лишь на ее содержательную направленность, заданную определенными качествами личности. Воспитательная цель литературного образования должна быть ориентирована на ученика как субъекта образования, характер его личностных универсальных действий: в ситуации полипарадигмальности современного образования необходимо, конкретизировать доминирующие внутренние механизмы и ресурсы духовного, морально-нравствен-

ного становления личности, возможность выбора ценностной позиции, ценностных ориентаций с учетом возрастных особенностей школьников.

Воспитательная цель литературного образования может быть сформулирована следующим образом: *ценностное самоопределение учащихся в процессе освоения литературы через смыслопонимание и смыслопорождение, личностную рефлексия смыслов и ценностей искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей.*

Ценностный потенциал литературного образования вбирает в себя ценностный потенциал литературы как искусства слова, но не тождествен ему. Эстетические механизмы художественного творчества и читательской рецепции изоморфны. Условием духовно-личностного воздействия произведения на читателя и реализации ценностного потенциала литературы является способность эмоционально-образного восприятия литературы в единстве содержания и формы, способность вступать в диалог с произведением, опыт творческого освоения искусства слова. Это сфера специальной деятельности – литературного образования.

По образному определению С. С. Аверинцева, «как служба понимания филология помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху), не превращая его ни в “исчислимую” вещь, ни в отражение собственных эмоций» [1]. Не будет преувеличением сказать о том, что такова же одна из главных задач литературного образования, герменевтическая по своей природе, – обучение пониманию через диалог и интерпретацию. Будучи актом и продуктом творчества, литература предполагает активность воспринимающего сознания, наличие ответного читательского импульса, индивидуального и творческого по своей природе, и именно литературное образование открывает «чтение как труд и творчество» (В. Ф. Асмус), формируя эстетические читательские установки и умения, механизмы общения с текстом, необходимые для постижения искусства слова.

Литературное образование открывает ребенку жизнь в антропоцентрических координатах, утверждая представление о человеке, человеческой жизни как верховной ценности, побуждая решать бытийно-нравственные вопросы. Литературное образование призвано помочь ребенку, осваивающему воплощенный в искусстве духовный опыт, ощутить свою сопричастность миру и, преодолевая растворение индивидуального в массовом, совершить открытие личностных смыслов и жизненных ценностей в процессе общения с искусством. Благодаря урокам литературы жизнь ученика может обрести культурный, духовный контекст, сопряженный с пониманием мира и человека, смысла собственной жизни, ее ценностных основ.

Привнесение культуросообразности в школьный курс литературы предполагает обозначение духовной вертикали литературных произведений наряду с явлениями поэтики, эстетики, изучаемыми в школе. Такой подход поможет привести в системное соответствие воспитательные цели, ориентированные на ценностное самоопределение читателя-школьника, и содержание литературного образования, решить проблему его аксиологизации и реализации ценностного потенциала через формирование духовной вертикали ученика-читателя, постигающего духовные основы бытия человека и самоопределяющегося в бытийных ценностях. Таким образом, можно будет говорить об аксиологическом уровне, духовной направленности воспитания и личностного развития в системе литературного образования.

В эпоху глобального кризиса рубежа тысячелетий, одним из проявлений которого является утверждение потребления материальных благ как жизненного приоритета, закономерно обращение современной педагогики к наследию идеал-реализма – животворящим идеям русской религиозной философии XX столетия (В. С. Соловьев, С. Н. Трубецкой, Е. Н. Трубецкой, С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, Г. П. Федотов, С. Л. Франк, И. А. Ильин и др.). Адекватным ответом на вызовы не только катастрофического XX столетия, но и на современные нигилистическое «веяния» является решение представителя-

ми русского философского ренессанса вопросов о целостности и единстве бытия, о диалектике духовного и социального, о духовной первооснове общественной жизни. Безусловно, актуален для нас их поиск ответа на вопрос о том, как преодолеть «обморок материализма» и не впасть в «антиэкономический идеализм» (С. Н. Булгаков). Определение духовных констант бытия, постижения его сокровенного смысла, призвания человека, движения личности от ценностей единичных, относительных к всеобщим и универсальным – вот философски определенный вектор пути духовного самопознания, ценностного самоопределения. Секулярное (светское) понимание духа связано с определением его как высшей ценностно-мировоззренческой сферы личности, а духовности – как интегрального качества «человеческого в человеке», проявления самосознания, стремления к гармонии истины, правды, добра и красоты через житнетворчество.

Духовность предполагает обращенность человека к богатствам духовной культуры, освоение духовных ценностей. Соответственно аксиологический аспект духовного воспитания в процессе литературного образования предполагает создание условий для самопознания личности, актуализации ее духовных потребностей, ценностного самоопределения, постановки и решения смысловых жизненных вопросов, выстраивания стратегии жизни.

Бытийный подход позволяет сделать воспитание в системе литературного образования ценностно-центристским. В качестве содержательно-деятельностных центров духовного воспитания выступают такие категории бытия, как «человек», «жизнь», «человеческое бытие», «смысл жизни», «цель жизни», «значение жизни», «предназначение человека», «судьба», «душа», «дух», «самореализация», «самоопределение», «самовоспитание» и др. Это также ряд экзистенциальных понятий: «вера», «надежда», «любовь», «выбор», «ответственность», «счастье», «согласие», «свобода», «необходимость», «добро», «зло», «благодарность», «прекрасное», «безобразное» и др. Бытийные ценности соответствуют возрастной устремленности юношества к поиску смысла жизни, ее ценностных оснований и своего места в мире. Таким

образом, доминантными в воспитании при изучении литературы в школе становятся вопросы: «Что есть Я в моем отношении к Миру?», «В чем смысл жизни?», «Каково мое предназначение?», «Каковы ценности бытия?», «Каковы мои ценности?». Они могут быть рассмотрены в контексте литературы (характеры, судьбы писателей, литературных героев), в диалоговых открытиях читателей, их самоопределении. Речь идет об онтологическом компоненте содержания литературного образования.

Формулируя воспитательную цель литературного образования, нельзя не отметить, что возможности ее реализации в современном обществе не лишены драматизма и противоречивости. Как справедливо отмечено академиком Н. Д. Никандровым, желательным является соответствие целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей: «воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания. Несоответствие приводит к тому, что побеждать будет система тех ценностей, которые реально вознаграждаются в жизни» [8, с. 10]. С другой стороны, в условиях, когда в обществе представление о ценностях оказывается размытым, не стоит забывать об исконных, традиционных идеях русской педагогики – духовно-нравственного самосовершенствования личности в условиях несовершенного общества, воспитания человека, ответственного за свой жизненный выбор.

Литература

1. Аверинцев, С. С. Филология [Текст] / С. С. Аверинцев // Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. – М., 1972. – Т. 7. – С. 973–979.
2. Бондаревская, Е. В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения воспитания и обучения [Текст] / Е. В. Бондаревская, С.С. Кульневич // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. проф. И. А. Зимней. – М., 2001. – С. 27–32.

-
3. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – С. 22–41.
 4. Гершензон, М. О. Видение поэта [Текст] / М.О. Гершензон // Избранное. – Т. 4. – Тройственный образ совершенства. М. – Иерусалим: Университетская книга, Gesharim, 2000. – С. 294–331.
 5. Гершензон, М. О. Художественная литература и воспитание [Текст] / М. О. Гершензон // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б. А. Ланин. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 189–201.
 6. Данилов, В. В. Литература как предмет преподавания [Текст] / В. В. Данилов // Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Ч. I. 1900–1940-е годы: учебно-методическое пособие и хрестоматия для студентов и преподавателей. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. – С. 157–180.
 7. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И. А. Колесникова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.
 8. Никандров, Н. Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
 9. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы: проект [Текст]. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
 10. Программа литературного образования. 5–9 классы [Текст] / под ред. В. Г. Маранцмана – М.: Просвещение, 2008. – 214 с.
 11. Программа литературного образования. 10–11 классы [Текст] / под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 2008. – 174 с.
 12. Степин, В. С. Смена типов научной рациональности [Электронный ресурс] / В. С. Степин. – Режим доступа: <http://spkurdymov.narod.ru/stepin.50htm>.

-
13. Терентьева, Н. П. Школьная программа по литературе: духовное воспитание как составляющая литературного образования (старшие классы) / Н.П. Терентьева // Наша новая школа – путь к культуре гражданина и развитию общества: науч.- попул. изд. в 6 т. / под общ. ред. А. Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2011. – Т. 5: Воспитание в общеобразовательных учреждениях будущего гражданина России. – С. 211–227.
 14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>.
 15. Целикова, Е. И. Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. И. Целикова. – СПб., 2001. – 46 с.
 16. Эйхенбаум, Б. М. О принципах преподавания литературы в школе [Текст] / Б. М. Эйхенбаум // Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б. А. Ланин. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 127–145.

V. Инфраструктура поддержки и развития чтения

Л. В. Сокольская

Компромисс между каноном и вызовом как выбор современной библиотеки

Введение

Самый главный вывод для российских библиотек, сделанный по итогам развития в постсоветском пространстве, состоит в том, что их право на дальнейшее существование требует постоянных доказательств. Причем не в виде современно сформулированного пафоса, а в виде конкретных примеров деятельности библиотек по улучшению качества жизни российских граждан.

На уровне руководителей отрасли и крупнейших библиотек признано, что «...без библиотек страна жить не может, но и немалые проблемы существуют... Среди негативных факторов, влияющих на развитие библиотек, немалая доля приходится на факторы “внутренние”, среди которых слабый кадровый потенциал, определенная консервативность библиотек, неумение и нежелание меняться, привычка к самодостаточности, бедности, к определению “последние святые на Руси”» [8, с. 8–9].

Безусловно, библиотекам надо меняться! Теоретиками библиотечного дела предложено немало концепций, моделей развития библиотек, прежде всего – общедоступных публичных. Однако общий вектор движения уже задан государственными административно-управленческими и идеологическими реформами: «... наше библиотечное будущее, наша перспектива в развитии информационного потенциала и в развитии публичных библиотек как социокультурных центров» [Там же, с. 9].

«...Современная библиотека трансформируется в информационно-коммуникативное учреждение, приоритетной целью которого становится создание *условий* [курсив наш. – Л. С.] для организации социального – и культурно-значимого диалога...» – так считают сегодня специалисты [21, с. 21]. В этой ситуации нельзя не согласиться с тем, что коммуникативная составляющая деятельности библиотек приобретает первостепенное значение в своих различных формах: совместное обсуждение читателями и библиотекарями прочитанной книги, расширение кругозора читателя, содействие развитию интеллектуальных способностей, формирование новых навыков и компетенций, развитие книжной культуры и т. д.

Готовы ли библиотеки к такой деятельности, готовы ли создать должные условия для современной социальной коммуникации в стенах библиотеки?

Акустический образ библиотеки: эволюция неизбежна

В последние годы телевидение (соответственно, и Интернет) в нескольких случаях назойливо представляет образ библиотеки как организации с чрезмерным порядком. Многим памятен ставший популярным скетч из КВН, сюжет которого – разговор читателя с библиотекарем: «У вас Гоголь есть? – Не есть, а читать. В библиотеке нельзя есть! Тишина должна быть в библиотеке!». Сейчас на экранах крутится реклама детского питания, сопровождаемая текстом «Если бы в детском животике всегда был полный порядок, то это был бы не животик – а библиотека...» Вот так: полный порядок (и тишина) могут быть только в библиотеке как в некоем особом пространстве! Показательно: для иронии над «порядком» выбран не архив, не музей, в которых «порядка» не меньше, чем в библиотеках. Вероятно, порядок и тишина в этих случаях более понятны и одобряемы, чем в библиотеках.

Эволюция библиотек как организаций в наше время проходит этап сильнейших трансформаций. Притом, что за период своего существования они неоднократно подвергались существенным

адаптационным реформам, сегодня библиотеки вынуждены осмысливать позицию в отношении классических правил своего функционирования, напрямую связанных с влиянием изменения способов чтения на поведение библиотечных пользователей.

По мнению итальянских специалистов, сегодня в читательской деятельности люди, особенно молодые, «отвергают любые правила, связанные со следованием “канону”» [9, с. 467]. Что понимается под «каноном»? Исследователи считают, что он создан в XIX – XX веках во времена преобладания «порядка чтения»: «...читать следовало, держась прямо, положив руки на стол, а книгу – перед собой, причем, не двигаясь и полностью сосредоточившись. Не разрешалось шуметь, мешать другим и занимать много места... переворачивать страницы следовало аккуратно, не сгибая и не портя их. Эти правила легли в основу принципов создания читальных залов англосаксонских публичных библиотек – “священных мест для чтения всех”. Им практически в неизменном виде следуют в традиционных читальных залах научных библиотек. Чтение, основанное на этих правилах и принципах, – всепоглощающий серьезный процесс, требующий усилий и внимания. Нередко он осуществляется совместно с другими читателями, всегда в тишине, при строгом соблюдении правил» [9, с. 466].

И вдруг – в библиотеки разных стран приходят те, кто не в качестве бунтарей выступают против традиций, а по природе своей – уже «другие» читатели – новый *modus vivendi*. «Больше всего они ценят совершенно свободное, выбранное ими и предпочтительное для них положение тела. Они считают возможным читать лежа на земле, опершись на стену, примостившись внизу, на выступе стойки для просмотра литературы. Позволяют себе за чтением положить ноги на стол (уже давно знакомый стереотип) и т. д. Кроме того, “новые читатели” полностью отвергают или используют не по назначению такие предметы мебели, как стол, стойка для просмотра литературы и др. На них они очень редко располагают, как это принято, открытую книгу и скорее видят в них опору для своего тела и его частей: спины, ног, рук,

принимая бесконечные варианты поз, свидетельствующие об их индивидуальных представлениях об удобстве чтения. Наконец, новая манера чтения связана со значительно более интенсивным в физическом плане обращением с книгой (по сравнению с бережным, традиционным): книгу безжалостно мнут, сгибают, комкают, как будто этими актами насилия хотят сделать ее своей в буквальном смысле слова. И это в первую очередь говорит о потребительском отношении к чтению, чем о его использовании в образовательных и культурных целях» [9, с. 468].

Современная молодежь, избравшая формой поведения свободу мысли, действий и тела, демонстрирует свое изменившееся отношение не только к личным книгам, но и библиотечным. Одноразовость потребления, проявляемая в легкости приобретения и быстром отказе после применения, в качестве нового правила поведения читателя плохо совместима с книгами из фондов библиотек. Как сочетаются с правилами пользования библиотечной книгой потребительское отношение к ней как к предмету для различных манипуляций? А как в известных условиях (по сути – неусловиях) большинства наших библиотек (помещения, материальные ограничения) можно обеспечить свободу поведения и свободу положения тела, желаемую для процесса чтения?

Ответы на эти вопросы очень важны, так как они позволяют выйти из рамок социологических опросов читателей по поводу того, что и сколько они читают, которыми мы все так увлечены, но которые не дают полного представления о происходящем в чтении, особенно – в молодежном. То, что библиотеки имеют потенциальную возможность увидеть проблему комплексно и решать ее вместе с читателями, отмечают те же зарубежные авторы: «Впечатление, которое складывается от посещения американских университетов, и особенно их библиотек... выражается в том, что молодые люди действительно меняют как в этих, так и в других учреждениях до сих пор существующие достаточно строгие правила обращения с книгой и отношения к ней. То, что это явление было отмечено в библиотеках, европейскому наблюдателю кажется еще более показа-

тельным. Это говорит о том, что традиционная модель больше не действует на практике даже в местах своего прежнего триумфального господства» [9, с. 467–468].

Новые правила обращения с книгой (документом) напрямую затрагивают такой библиотечный канон, как требование тишины. Для складывания традиции бесшумного образа библиотеки были и есть причины, вероятно, их – две группы. Первая – технологические причины. Библиотека много веков не требовала активного применения звукопроизводящих механизмов. Даже то, что различного рода подъемники, тележки для книг в больших библиотеках используются уже столетия, а позже появились лифты, печатные машинки, телефоны, магнитофоны, передвигающиеся стеллажи, кондиционеры и другое оборудование, не выводило их за рамки «тихих учреждений» (в значительной мере благодаря тому, что шум скрадывался классическими методиками строительства, книгами, ковровыми покрытиями).

В современную библиотеку активно вошли техника, механизмы, наполняющие ее атмосферу технологическим шумом (который, возможно, даже следует именовать функциональным звуком). В результате – в библиотечную жизнь привносятся серьезные социальные, медицинские, архитектурно-планировочные проблемы. Вопрос этот настолько специфичен, что требует особого обсуждения.

Вторая группа причин формирования образа «тихой библиотеки» – социального характера. Многовековая история библиотеки создавала традицию особого, храмового отношения к ней, до сих пор звучащую в метафорах типа «храм культуры». Как известно, храм – убежище покоя и тишины, соответственно, в библиотеке-храме должна быть торжественная тишина. Многие века чтение как действие осуществлялось только вслух, соответственно, если оно происходило в помещении библиотеки, то сопровождалось неизбежным шумом. Однако в конце XIII в. положение меняется: в университетах Сорбонны, Оксфорда, Кембриджа «...библиотеки устраиваются в центральном зале, устанавливаются столы-пюпитры, скамьи, где читатели сидят рядом.

...Именно в XIII в. в библиотеках начали требовать соблюдения тишины. Прежде, когда все читали вслух, голос каждого был за-слоном от другого, но когда перешли на чтение про себя, шум стал помехой» [15, с. 15–16].

Примечательно: многие последующие века библиотека существовала именно как учреждение-книгохранилище, где тихо читали «про себя», тогда как в определенные периоды в качестве альтернативы для нее были учреждения, в которых чтение и обсуждение книг проходило в бурной атмосфере. Именно в таком формате работали английские кофейни XVIII в, осуществлявшие идею, сформулированную популярным тогда писателем-журналистом Дж. Аддисоном, «вывести философию из тиши кабинетов и библиотек, школ и колледжей и заставить поселиться в клубах и собраниях, за чайными столами и в кофейнях» [Цит. по: 1, с. 126].

Однако сегодня ситуация резко меняется. Анализ мнений зарубежных специалистов на предмет того, уходит ли в прошлое представление о «тихой библиотеке» как месте занятий и размышлений, показывает, что такое понимание сегодняшнего библиотечного дня не является редкостью. Директор публичной библиотеки города Луисвилль смотрит на проблему философски. «Проблема шума возникла из-за достоинств библиотек. Больше людей стало пользоваться библиотекой, больше стало человеческого общения среди пользователей, больше пользователей стало обращаться к шумным технологическим средствам для получения доступа к знаниям. У нас есть проблема с шумом, которую надо решать, но это хорошо, что есть такая проблема» [Цит. по: 18, с. 58–59].

Обобщая зарубежную печать по этому вопросу, Д. К. Равинский пишет: «В течение многих десятилетий библиотекари боролись со стереотипом библиотекаря, шикающего на читателей, нарушающих тишину. Образ пожилой дамы с пучком волос на затылке и массивным украшением на шее, с недовольным видом прижимающей указательный палец к губам, был едва ли не самым тяжелым оскорблением для представителей библиотеч-

ной профессии. Сегодня, однако, возникает несколько поводов задуматься. Должны ли библиотекари по-прежнему обижаться, сталкиваясь с этим стереотипом? Перестали ли мы считать тишину одной из ценностей библиотеки или всего лишь боремся за достойный компромисс?» [17, с. 13–14].

Как показывает зарубежный опыт, реально присутствует и одно (библиотечная тишина – больше не ценность), и другое (найти компромисс). Если в датских библиотеках, например, читатель может поспать, прийти раздетым до пояса или босиком, то понятно, что в таких обстоятельствах проблема шума, создаваемого им (громкий разговор, пользование сотовым телефоном) решается по-деловому, без ненужной драматизации. Прежде всего, имеет вид значение библиотеки – специальная научная, университетская или публичная: именно это обстоятельство, как правило, задает правила решения новой задачи. Так, Правила пребывания в Национальной технической библиотеке Чехии гласят: «Вы ждете важный звонок? Вам нужно позвонить? Пожалуйста, сделайте это за пределами нашего помещения. Перед входом в библиотеку, пожалуйста, отключайте телефон. Вам хочется петь, смеяться и разговаривать? Наслаждайтесь приятной атмосферой нашего кафе. Будьте внимательны к другим в библиотеке. Тихие зоны на 3-м и 6-м этажах предназначены для тех, кому нужно сосредоточиться на работе или учебе. Соблюдайте здесь тишину, не используйте мобильную связь» [Цит. по: 24, с. 32].

Даже при таком потрясающе деликатном обращении, нарушения шумового режима, видимо, имеются, что провоцирует библиотеку на дополнительное требование тишины в читальных залах, использование технических решений для погашения звука. О «фатальной склонности посетителей технических библиотек к групповой работе, разговаривая друг с другом» говорит и профессор института библиотековедения Гумбольдского университета в Берлине Х. Дюринг [5].

Атмосфера университетской библиотеки, наполненной динамичными студентами и в тоже время предполагающей содействие их деловым информационным потребностям, невольно про-

воцирует еще более демократические подходы. Пример – новая библиотека университета Вальпараисо в штате Индиана, открывшаяся осенью 2004 года. «Она не предназначена быть тихим местом, однако в ней есть тихие места», – говорит декан. Два этажа воспринимаются читателями как традиционная зона тишины и занятий, хотя никаких оповещающих надписей по этому поводу нет. Отдельных кабин для занятий нет, но есть несколько столов, за которыми уместится от 6 до 8 человек. ...Декан Ричард Амрчин утверждает: «Старые представления о библиотекаре отошли в прошлое. Наше здание демонстрирует пользователям, что мы обратили внимание на их потребность в катализаторе, который им необходим для того, чтобы учиться, изучать и общаться». А в библиотеке университета штата Аризона в Туксоне решили поддерживать тенденцию к групповому обучению: «Мы создали места, где можно готовиться к занятиям совместно. Правда, иногда поступают жалобы на шум, но таких жалоб немного и они почти все носят поколенческий характер». Главный библиотекарь университета в Ричмонде, Вирджиния, утверждает, что произошел культурный сдвиг в методике работы студентов: «Молчаливый одиночка, корпящий над книгами в отдельной кабинке, ушел со сцены. Лучший способ соответствовать сегодняшним тенденциям – дать возможность обучаться группами. Студенты создают спонтанные группы обучения вокруг компьютеров. Они создали в библиотеке саморегулирующуюся культуру обучения, выделяя зоны “тихих занятий” с общего согласия. А самоорганизация всегда дает наилучшие результаты» [Цит. по: 17, с. 14].

На уровне многих публичных зарубежных библиотек шумовой режим еще более демократичен. Немецкий специалист заметил такое явление: в Дрезденской библиотеке шумные места используются даже активнее, чем те, что в тихой зоне, и делает вывод: «...пользователи предпочитают находиться в шумных помещениях». Объясняет он это тем, что важна не объективная, а субъективная тишина, «...которая, как правило, положительно влияет на способность сосредоточиться» [5]. Иначе говоря, здесь тот же эффект, что и в библиотеке, где все читают вслух.

Руководитель юношеского обслуживания публичных библиотек Бруклина говорит о проблеме так: «В библиотеках больше нет мертвой тишины. Молодые люди никогда уже не смогут быть такими тихими, как раньше, потому что они значительную часть работы выполняют совместно и не хотят, чтобы от них требовали соблюдения тишины. В центральной библиотеке Бруклина есть три “тихих зоны” – но не в залах для детей и тинейджеров. Тинейджеры приносят с собой плееры с наушниками, так что они защищены от окружающего шума. А вот у детских компьютеров, где популярны обучающие игры, администрация специально установила динамики – чтобы не было вреда здоровью от наушников. Результат – неизбежный шум, ассоциирующийся с технологией» [18, с. 57].

Неизбежность звуков в библиотеках провоцирует их на поиск оригинальных компромиссных идей для шумящих и жаждущих тишины. Подобный компромисс – в Датской Королевской библиотеке «Черный бриллиант»: здесь есть классические зоны и зоны, предназначенные для самостоятельной работы студентов, в которых они могут работать на своих компьютерах, громко разговаривать, пить кофе [2]. Этот же прием использован во многих американских публичных библиотеках, где созданы специальные молодежные зоны без запрета на громкие разговоры, шумные передвижения мебели, включение музыки.

Однако нельзя считать, что шумовых ограничений вообще более не существует в зарубежных библиотеках. Вопрос ставится таким образом: «Если людям в принципе разрешается разговаривать в библиотеке, то проблема, видимо, в том, чтобы ограничить фривольные, напряженные и затянувшиеся разговоры, а также – исключить звонки мобильных телефонов. Библиотекари просят читателей перевести телефоны на режим вибрации и уходить в специальные места, если нужно говорить долго» [18, с. 58].

Более того, зарубежные библиотекари вынуждены констатировать печальные результаты этических послаблений для пребывания в библиотеке: «...и дети, и взрослые стали “вызывающе шумными”, и у тех, и у других исчезли навыки вежливого поведения» [18, с. 58]. Эта ситуация заставила публичную библиотеку

ку города Джойлет принять жесткую политику по отношению к детям без сопровождения взрослых. Именно шум был одним из факторов решения!

К сожалению, многим нашим общедоступным библиотекам нужно не с шумом бороться, а с застывшей тишиной. Откровенно об этом пишет директор ЦБС «Киевская» г. Москвы: «Конечно, многое зависит от нас, библиотекарей, мы по старой привычке “цыкаем” на посетителей, сохраняя могучую тишину... Но в пустом зале тишина итак присутствует» [7, с. 29].

При всей неоднозначности как практической ситуации с шумом в библиотеках, так и отношения к ней, есть все основания констатировать: шум в современной библиотеке – это звук ее новой рабочей атмосферы, связанный как с использованием техники, так и изменением отношения к библиотеке и статуса ее пользователя.

Вероятно, признанием этой реальности и объясняется тот факт, что проблема шума и тишины в библиотеках нашла отражение в таком авторитетном документе, как «Руководство ИФЛА по работе публичных библиотек» (2011). В его разделе «Назначение помещений» говорится, что при проектировании здания новой библиотеки необходимо предусмотреть помещения различного предназначения, в т. ч. и такие, «где соблюдается полная тишина», «достаточно тихие помещения для учебы и чтения», и в то же время помещения, где однозначно будет главенствовать звук – «достаточно просторные, удобные и привлекательные помещения для публики, позволяющие ей пользоваться библиотекой надлежащим и удобным для них образом», «пространства для групповых встреч различных размеров», «отделы для молодежи должны иметь оборудование для компьютерных игр... телевизоры или плазменные экраны» [20, с. 83, 86].

Идея зонирования зафиксирована в «Руководстве для публичных библиотек России по обслуживанию молодежи»: «При организации пространства специализированной библиотеки для молодежи или “молодежной зоны”, в публичной библиотеке

необходимо обеспечить ... удобные места для индивидуальных, групповых занятий, для формального и неформального общения, для обучения и творческой самореализации... “тихие уголки” для индивидуального просмотра и прослушивания библиотечных аудиовизуальных материалов» [19, с. 16–17].

Неизбежность шумовой демократизации российской библиотеки предопределена и ее функциональной трансформацией. Социальные обстоятельства и государственная политика в области библиотечного дела все более склоняют публичные библиотеки к деятельности в качестве информационно-досуговых учреждений, что неизбежно связано с использованием выражено звуковых форм, средств, методов обслуживания, а также привлечением разнообразных так называемых не книжных приемов, для которых, как правило, характерно присутствие большого числа клиентов, комплексность выразительных средств, т. е. всего того, что имеет повышенное шумовое сопровождение.

Удивительно, но еще в 1974 году, т. е. 40 лет назад, американский исследователь Д. У. Девис, давая теоретическое описание такой возможной модели библиотеки, определил две ее основные черты: во-первых, порядок невозвращения книг, которые не регистрируются при выдаче, берутся под «честное слово»; часто в книгу даже бывает вложена записка типа «прочел сам – дай прочитать свои знакомым» [и мы понимаем, что с большой долей совпадения это соответствует нашей реальности] и, во-вторых, наличие шума в читальных залах, причем разговоры и обсуждение поощряются библиотекарями [4, с. 229]. Вероятно, адекватность акустического образа современной библиотеки следует рассматривать фактором ее динамичного социального развития.

2. В библиотеке – не только духовная пища

Как в историческом, так и в современном аспекте, в композицию «способы чтения» – «способы библиотечного поведения» – «тишина в библиотеке» постоянно врывается такой компонент, как «сочетание чтения и еды в библиотеки».

Действительно, образная и деятельностная сочетаемость процессов принятия пищи и духовного насыщения замечена давно. Есть даже исторические традиции восприятия чтения как занятия, сопутствующего еде: «За обедом читали не для того, чтобы отвлечься от радостей желудка; наоборот, эти радости должны были стать более полными благодаря духовным развлечениям – метод, распространенный еще в Римской империи. Плиний Младший упоминал в одном из писем, что когда он ел в компании жены или друзей, ему нравилось слушать чтение вслух» [13, с. 142].

В условиях библиотек, особенно тех, где читатели по собственному желанию или в соответствии с правилами обслуживания, вынуждены пребывать долго, «проблема еды» становится одной из особенно значимых. В советскую бытность она, как и все брэнное, однозначно замалчивалась, да и в последующие десятилетия не сразу стала осознаваться. В связи с этим, цитирую: «Помню священный ужас в глазах российских библиотекарей, который они испытали, увидев в читальной зоне Национальной библиотеки Дании столы, уставленные всевозможной снедью и напитками. Нам, привыкшим к запретительным табличкам *“в буфет, в туалет (и далее везде) ... вход с книгами категорически запрещен”*, это казалось невероятным...» [23, с. 1].

Как известно, во многих крупных зарубежных библиотеках есть рестораны: в Национальной библиотеке Чехии, в библиотеке Варшавского университета, в библиотеке Конгресса США и др. Наличие кафе в библиотеке или в одном комплексе в библиотекой – еще более распространенная практика: небольшие кафе, автоматы с напитками и едой органично вписаны в пространство многих европейских и американских библиотек, как муниципальных, так и государственных. «За рубежом кафе в библиотеке – обычное дело» [10, с. 22]. Настолько «обычное», что позволило ИФЛА рассматривать его как рекомендуемую норму при проектировании здания библиотеки: «В более крупных библиотеках желательно выделить помещение под кафе для публики, для небольших библиотек желательно иметь торговые автоматы» [20, с. 83].

Что движет зарубежными устроителями библиотечных кафе? Явно – не коммерческие цели. Значимыми в этой деятельности являются другие мотивы устроителей: удобство человека. Именно для этого в библиотеке Берлинского университета им. Гумбольда для читателей предусмотрены четыре лифта, кафе, камеры хранения, зоны для отдыха и общения. Желание создать максимальные удобства, комфорт посетителям во многих случаях требует сегодня включать библиотеку в состав единого комплекса учреждений, в которых человек нуждается постоянно, часто в них бывает. В этом смысле кафе в условиях современной городской среды – одно из наиболее предпочитаемых заведений. Очень многие зарубежные публичные библиотеки именно в таком формате сегодня и функционируют. Так, «...библиотеки в Финляндии представляют собой своеобразные культурно-досуговые центры: нередко они размещены под одной крышей с кафе, ресторанами, магазинами, почтой, по-своему встраиваясь в социально-культурную инфраструктуру населенного пункта; ...для проводимых мероприятий можно сделать заказ в кафе. Кафе содержит частный предприниматель, арендующий у библиотеки помещение» [22, с. 30, 31].

Английский проект модели библиотеки под названием «Центры открытий» предполагает собрать под одной крышей зону местной истории, художественные галереи, пространство непрерывного обучения и свободного доступа к Интернету, кафе и детские ясли. Под одной крышей с Национальной технической библиотекой Чехии расположены библиотека Пражского университета, филиал городской публичной библиотеки, книжный магазин и кафе.

Другой мотив этой деятельности, неразрывно связанный с первым, – сделать библиотеку привлекательным современным местом. Так, в ряде публичных библиотек Англии открывают книжные бары, где посетители смогут с помощью книжного меню заказать интересующие их материалы, а также выпить чашечку кофе или чая, опустив несколько пенсов в автомат с безалкогольными напитками. По мнению английских социологов, это «...новшество привлечет в публичные библиотеки больше молодежи, которая превосходно чувствует себя в подобной об-

становке... Книжные бары, помимо автоматов с напитками, будут оснащены плазменными TV-экранами...» [11, с. 5]. Показательно, что Idea Stores («хранилища идей»), внедренные в библиотеках Тауэр Хамлетс в Лондоне, включают кафе как часть новой интерпретации библиотечного обслуживания.

В мотивации кафе-создательной деятельности в зарубежных библиотеках явно прослеживается дань изменившемуся читателю и посетителю библиотеки. В частности, американскими библиотекарями во многом руководит желание переориентировать публичные библиотеки в соответствии с запросами жителей, далеко не всегда ставящих на первое место традиционные библиотечные функции. Когда город Солт-Лейк-Сити начал планировать строительство новой центральной библиотеки, обнаружилось, что «... жители хотят того, что они называли “более широким назначением библиотеки”»: они хотели, чтобы были кафетерий, место, где можно купить канцелярские принадлежности, и еще многое другое, что в целом позволило бы им рассматривать посещение библиотеки как событие, а не просто “забежать на минутку сдать книги”... Когда в библиотеке г. Стэнфорд, штат Коннектикут, открылся кафетерий, читатели были в восторге – они увидели, что библиотекари думают о них и понимают, что им нужно» [18, с. 52].

Еще более откровенны английские специалисты в разработке модели библиотек под названием «Магазины идей». Основная идея проекта – «расколдовывание просвещенческой модели чтения» – переход к чтению как баловству, развлечению, с возможностью беседовать, болтать, пить кофе, приобрести нужные мелочи» [16, с. 23].

Все увереннее звучит в зарубежной библиотечной практике тезис «библиотека – не обязательно для чтения», и в этом отношении кафе, кафетерий в библиотеке, безусловно, является значимой «приманкой» для посетителей. Скандинавский библиотекарь замечает: *«В библиотеках все больше клиентов, которые приходят не для того, чтобы взять книги. Они приходят проверить электронную почту... полистать журналы и выпить чашечку кофе»* [Цит. по: 18, с. 56].

Показательно, что такая ситуация зарубежным коллегам не только не кажется неправильной, но даже в определенной мере стимулируется ими. Наши же специалисты далеко не все согласны с ней. В частности, как пишет Д. В. Равинский, «...выскажу крамольную мысль: в конечном счете, библиотека существует... не для тех, кто зашел туда выпить кофе, поиграть в компьютерные игры...» [17, с. 15].

И тем не менее идея библиотечного кофе уже не чужда российскому обществу. Сейчас сложно установить: кто первым решился – библиотекари или читатели – поставить вопрос о необходимости кофейных автоматов, кафе в библиотеках. В размышлениях о новой, человеческой модели библиотеки, библиотеки – Теплового Дома, С. Г. Матлина уверенно заявляет, что у современного россиянина может быть и такое восприятие образа библиотеки, как «место встречи с другом (подружкой), где в холодный осенний день можно посидеть за чашкой кофе...» [14, с. 3].

Как результат – кофе-автоматы в некоторых московских, питерских (и не только в них) библиотеках. Так, в Свердловской областной библиотеке им. В. Г. Белинского есть буфет «У Виссариона» (шикарное название!), несколько кофейных автоматов и автомат по продаже шоколадок и чипсов. А в соблазнительных мечтах ее сотрудников – настоящая Кофейня в библиотеке [6].

А настоящие кафе, между тем, уже действительно появляются в наших библиотеках! Например, в центральной библиотеке г. Нефтеюганска. Однако наиболее показательна в данном случае ситуация в библиотеке-читальне им. И. С. Тургенева г. Москвы. Как считает ее директор Т. Е. Коробкина, кафе в библиотеке – это символ комфорта, внимания к человеку: «То, чего нам крайне не хватает. У нас говорят: *“Кофе в библиотеке – для чего? Библиотека и кофе – вещи несовместимые”*» [10, с. 22]. Создавая кафе, сотрудники библиотеки исходили из идеи о том, что в больших городах существует такое представление, что площадкой для культурных событий должно быть именно кафе. «Вот и наше кафе: с какой-то творческой инициативой молодежь может

в библиотеку и не прийти, а туда – запросто. Общение там более неформальное благодаря самой обстановке» [Там же].

В Тургеневке рассуждают так: «...когда есть какое-то культурное событие, в кафе приходит больше посетителей, значит, будет больше заказов. Правда, у нас нет алкогольной лицензии, поэтому доход наш невелик. Нам в ней отказали как образовательному учреждению... Поэтому кафе, чтобы выжить, должно постоянно проводить какие-то культурные мероприятия» [Там же]. Надо учитывать еще и то обстоятельство, что не многие наши граждане решатся и захотят «просто так» забежать в библиотеку «на кофе-ек», что тоже не добавляет коммерческой оправданности проекту.

Одним словом: кафе в российской библиотеке, однозначно, дело очень привлекательное, но очень сложное. Между тем, шансы на нормативно-рекомендательное разрешение данного вопроса у нас есть. Если Модельный стандарт деятельности публичной библиотеки (2008 г.) еще никак не решился отразить вопрос питания в библиотеках, то в Руководстве для публичных библиотек России по обслуживанию молодежи (2012 г.) заявлено: «При организации пространства специализированной библиотеки для молодежи или “молодежной зоны” в публичной библиотеке необходимо обеспечить... возможность “перекусить”, одновременно просматривая “свежую” прессу (самый простой способ – установка кофейных и снековых аппаратов, а при наличии соответствующих условий – размещение на территории библиотеки кафе);... питьевой режим (путем размещения в залах обслуживания кулеров или иным способом)» [19, с. 16–17]. Назовем еще один документ – «Практическое руководство по развитию общедоступных муниципальных библиотек», составленное Л. В. Куликовой в 2010 году, в котором сказано: «Библиотека должна быть обозримой и вписываться в окружающую среду посредством элементов, которые увеличивают ее привлекательность»; среди подобных элементов называется «сопутствующая торговля (книжный киоск, магазин, кафетерий)». Вывод один: кофейный аромат в библиотеке – для многих отнюдь не умозрительное желание.

Еще раз констатируем: при всей внешней простоте рассматриваемые вопросы затрагивают глубинные смыслы, принципы новой российской библиотеки. В их решении легко сбиться с правильного пути, «потерять баланс». Как пишет Д. К. Равинский, «... речь идет о тенденции, общей для многих сторон культурной жизни современного индустриального общества, когда элемент развлечения становится необходимой составляющей музея, библиотеки, культурного центра. Эту тенденцию обычно называют как “диснейлендизацию”. Важно различать, однако, опыт, полученный читателем библиотеки или заинтересованным посетителем музея, от опыта посетителя кафе при музее или концерта в помещении библиотеки» [18, с. 59]. Еще более тревожно предупреждает нас Е. Ю. Гениева, анализируя реакцию культурных институтов на вызовы современной эпохи: «Одни из них, убежденные, что массовые коммуникации и унифицирующие тенденции глобализации разрушают основы социума, объявляют им войну, противопоставляют им старые ценностные и организационные установки, иными словами – обостряют конфликтную ситуацию. Другие демонстрируют готовность к немедленному и поспешному реформированию, рискуя утратить свое уникальное место в культурном пространстве (таковы многие институты, пытающиеся совместить “буфет” с “культурной программой”...)» [3, с. 22].

И, тем не менее, нельзя не согласиться с мнением специалистов о том, что «посещаемость библиотек вырастет, если человеку будет комфортно прийти туда и заниматься чем-то еще, помимо чтения. И конечно, если в библиотеке будет комфортно читать» [12, с. 17].

Заключение

Рискну предположить, что при всей кажущейся вторичности, а то и третичности степени важности обсуждаемых вопросов, на самом деле они имеют гораздо большую актуальность, так как выказывают необходимость их системного осмысления, соответственно, признания системного влияния на библиотечную пра-

ктику. Видимо, есть смысл нашему сообществу обсуждать вопрос комфорта библиотеки во всех его многоаспектных проявлениях, сообща вырабатывая правильные механизмы его практического воплощения, соотносенные с пониманием не только «угрожающей», но и культурно развивающей роли библиотек в обществе.

Литература

1. Алябьева, Л. Литературная профессия в Англии в XVI – XIX веках [Текст] / Л. Алябьева. – М. : Новое литературное обозрение, 2004. – 400 с.
2. Басов, С. А. Клиент, скорее, жив!.. К итогам второго форума публичных библиотек России [Текст] / С. А. Басов // Библиотечное дело. – 2010. – № 1. – С. 25–29.
3. Гениева, Е. Ю. Библиотека как центр межкультурной коммуникации [Текст] / Е. Ю. Гениева. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 208 с.
4. Дэвис, Д. У. Публичные библиотеки как культурные и общественные центры: возникновение идеи [Текст] / Д. У. Дэвис // Библиотека и чтение: проблемы и исследования: сб. науч. тр. / Рос. нац. б-ка, Рос. гос. б-ка. – СПб., 1995. – С. 220–231.
5. Дюринг, Х. Как достичь тишины библиотек [Электронный ресурс] / Х. Дюринг // Режим доступа [http: idea.pushkinlibrary.kz>text/tishina.html](http://idea.pushkinlibrary.kz/text/tishina.html). Загл. с экрана. (Дата обращения: 13.11.2013).
6. Живаева, В. П. Мы, кофе и книга [Текст] / В. П. Живаева // Молодые в библиотечном деле. – 2008. – № 7. – С. 31–34.
7. Зак, Н. Г. Как живется на Кутузовском проспекте: открытые размышления директора столичной ЦБС [Текст] / Н. Г. Зак // Современная библиотека. – 2011. – № 1. – С. 29.
8. Иванова, Е. А. Ежегодное совещание руководителей федеральных и центральных региональных библиотек субъектов Российской Федерации / Е. А. Иванова // Библиотечное дело. – 2012. – № 6. – С. 8–11.

-
9. История чтения в западном мире от Античности до наших дней / ред.-сост. Г. Ковало, Р. Шартье; пер. с фр. М. А. Руновой, Н. Н. Зубкова, Т. А. Недашковской [Текст] – М. : «Изд-во ФАИР», 2008. – 544 с. – (Библиотечный бестселлер).
 10. Коробкина, Т. Е. «Общество само должно сказать: вы нам нужны...»: от читальни до полифункционального центра [Текст] / Т. Е. Коробкина // Библ. дело. – 2011. – № 11. – С. 18–24.
 11. Короля Лира и два кофе, пожалуйста [Текст] // Библ. дело. – 2011. – № 1. – С. 5.
 12. Леонтьев, Д. Расслоение чтения в эпоху массовой культуры [Текст] / Д. Леонтьев // Библ. дело. – 2012. – № 18. – С. 14–17.
 13. Мангуэль, А. История чтения [Текст] / Альберто Мангуэль; пер. с англ. М. Юнгер. – Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – 381 с.
 14. Матлина, С. Г. Привлекательная библиотека: метафора или реальность: размышления на тему [Текст] / С. Г. Матлина // Библ. дело. – 2009. – № 12. – С. 2–4.
 15. Мелентьева, Ю. П. Эволюция понятий «чтение» и «читатель» в русской и западной традиции [Текст] / Ю. П. Мелентьева // Чтение как система трансляции духовного и культурного опыта : материалы Всерос. конф. (Санкт-Петербург, 11–12 нояб. 2008 г.) [Текст] / РНБ. – СПб., 2009. – С. 10–21.
 16. Прянишников, Н. Е. «Трамплин для будущего» или Библиотека должна быть самой заметной [Текст] / Н. Е. Прянишников // Современная б-ка. – 2012. – № 4. – С. 16–25.
 17. Равинский, Д. Воздвигать или рушить барьеры? Судьба библиотеки: консервация или трансформация? [Текст] / Д. Равинский // Библ. дело. – 2009. – № 12. – С. 13–14.
 18. Равинский, Д. К. Библиотека и вызовы XXI века [Текст] / Д. К. Равинский / РНБ. – СПб., 2011. – 132 с.

-
19. Руководство для публичных библиотек России по обслуживанию молодежи: принято Конф. Рос. библиотечной ассоциацией: XVII Ежегод. сессия; 17 мая 2012 г., г. Пермь [Текст] / Рос. библиотечная ассоциация. – СПб.: Рос. нац. б-ка. – 2012. – 48 с.
 20. Руководство ИФЛА по работе публичных библиотек : 2-е, полностью пересмотренное издание / Сост. изд. на англ. яз. К. Кунц и Б. Габбин [Текст] / Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений; Рос. библиотечная ассоциация. / Рос. библиотечная ассоциация. – СПб., 2011. – 183 с.
 21. Смирнова, А. Ю. Событийный менеджмент в современной библиотеке / А. Ю. Смирнова // Библиотековедение. – 2012. – № 6. – С. 20–25.
 22. Тихонова, В. Под одной крышей : современные культурно-досуговые центры [Текст] / В. Тихонова // Библиотечное дело. – 2008. – № 12. – С. 30–33.
 23. Филиппова, Т. Такой вот датский натюрморт [Текст] / Т. Филиппова // Библиотечное дело. – 2010. – № 1. – С. 1.
 24. Юрманова, С. Библиотеки с человеческим лицом : О розовом танке и исторической памяти [Текст] / С. Юрманова // Библиотечное дело. – 2013. – № 1. – С. 27–32.

Формирование коммерческого взаимодействия с читателями в России: основные этапы

Введение

Для российской ментальности издревле было характерно уважительное отношение к идейности, просветительству в книжном деле и недоверчивое, осуждающее, пренебрежительное к тому, что связано с его коммерческой составляющей; в разное время людей, наживающихся на книгах, называли «литературными бестиями», «литературными шельмами», «книжными мародерами», «книжными кулаками», «книжными жучками», «книжными спекулянтами» и т. д. Кроме того, книжное дело в нашей стране практически всегда рассматривалось как арена идейных столкновений, средство решения политических и иных задач, инструмент порождения определенных настроений и устремлений. Возможно поэтому формирование коммерческого взаимодействия с читателями (т. е. взаимодействия в книжном процессе, основанного на торговой и торгово-посреднической деятельности с целью получения финансовой прибыли) всегда сопровождалось фактами сознания, отражающими приоритеты властных структур, идеи просветительства и финансовой выгоды, тенденции в развитии профессионального мышления ведущих участников книжного процесса, особенности их мировоззрения.

Попытаемся с неизбежной в данном случае схематичностью обрисовать особенности основных этапов развития коммерческого взаимодействия с читателями; это имеет значение для осмысления своеобразия отечественного исторического опыта в данном вопросе и углубления понимания нынешнего этапа позиционирования читателя в книжном деле: определения его роли и места, выделения критериев дифференцирования, применения системы воздействий на его поведение со стороны деятелей книги и т. д. Исследование актуализируется и тем, что читателеведче-

ский аспект нечасто становится предметом историко-книговедческих исследований, что не позволяет представить книжный процесс во всей его полноте.

1. Зарождение коммерческого взаимодействия с читателями в средневековой Руси

Как известно, книжное дело на Руси изначально развивалось в логике идеациональной культуры, служило в основном целям христианского просвещения. Книга была в первую очередь источником божественного знания, и поэтому чтению придавалось литургическое значение, оно воспринималось как высоко торжественный акт. Об этом свидетельствуют характеристики книги и чтения в Первоначальной летописи и иных текстах глубокой древности («реки, напоющие Вселенную», «почитание книжное», «украшение праведника» и т. д.), а также устойчивые литературные формулы в житийной литературе: «послушная божественных книг», «почитание божественных писаний», «учитися божественным книгам». Однако практически одновременно с вхождением книги в культуру повседневности пришло понимание единства ее духовной и материальной полезности; неизбежным следствием осознания товарных свойств книги стало распространение таких явлений, как обмен книгами, их продажа, воровство.

О зарождении двойственного отношения к книге как к духовной ценности и как к товару свидетельствует, например, житие преподобного Григория Печерского. Книги он рассматривал как свое основное имущество, свод духовных истин, способных избавить от греховных помыслов; он мог их продать, но лишь для того, чтобы раздать деньги убогим, подарить, чтобы вымолить прощение грешникам, дать почитать, чтобы помочь людям осознать грань между добром и злом. Однако здесь же мы встречаем и отношение к книге как к товару, который можно украсть, выгодно продать: воришки, проникшие в его дом, не обнаружив ничего, кроме книг, со смехом говорили: «*Продадим это и разделим то, что получим*» [16].

В житийной литературе более позднего периода книга рассматривается как неотчуждаемое имущество, нечто сакральное. Например, в «Житии протопопа Аввакума...» факт обмена книги святого Ефрема Сирина на лошадь рассматривается как грехопадение, вызывающее неминуемое наказание (книгу променял, отцову заповедь преступил). В результате и бедная лошадь Аввакума «еле жива стала», и самому ему не поздоровилось – бесы мучили [2].

Однако, несмотря на столь высокое отношение к книге и чтению, сама логика развития книжного дела неизбежно привела к формированию торгово-денежных отношений в этой сфере и привнесению коммерческого подхода к читателю. Сравнительно развернутые упоминания об организованной торговле новыми и бывшими в употреблении – подержанными книгами относятся к XVI веку; в «Стоглаве» [11] есть упоминание о том, что книги в это время создавались на продажу; в Москве у ворот Кремля и на иных рынках существовали «книжные ряды», причем торговали книгами и их владельцы, и перекупщики. Обозначение позиции читателя характеризовалось фактом наличия подержанной книги; это было реакцией рынка на несоответствие спроса и предложения, попыткой удовлетворения повторным оборотом книг потребности в наиболее востребованной литературе (перепродавались в основном учебники, справочники, художественная литература). Книги были рассчитаны на различный уровень образования и материального достатка, что свидетельствует о зарождении первоначальных представлений о покупателе. По воспоминаниям старого букиниста А. Астапова, здесь применялись приемы, привлекающие внимание публики: зазывающие выкрики, развешивание книг на веревке [5].

С образованием книжной лавки на Печатном дворе и иных специализированных мест торговли литературой книгоиздание стало рассматриваться как прибыльное предприятие. Сформировались представления о продажной цене книги; известно, что патриарх Филарет и государь Михаил Романов вместе определяли, по какой цене отдавать книгу «в мир», исходя при этом

из соображений «прибытка». Ценообразующими признаками были формат, наличие и качество переплета, содержание книги и спрос. Судя по размерам наценки, самыми доходными были «Маргарит, или Книга Иоанна Златоуста», «Евангелие толковое повседневное», «Евангелие на престольное» [28].

К концу XVII столетия вытеснение христианской аскезы чувственной культурой и объективной потребностью в практически полезных знаниях способствовало распространению занимательной, развлекательной литературы и книг, способствующих светскому просвещению. Для обеспеченных людей (преимущественно из числа представителей духовенства, придворных и служащих) добывались и переводились западноевропейские рыцарские, авантюрные романы, нравоучительные повести, новеллы, анекдоты из жизни знаменитых людей, смешные рассказы – фацеции. По данным С. П. Луппова, стоимость наиболее дорогих книг была эквивалентна стоимости двух-трех, а то и четырех десятков бычков [19].

Вместе с тем с расширением круга читателей за счет людей посада (купечества, торговцев, ремесленников) московскими книжниками стали издаваться книжки копеечной стоимости: буквари, азбуки, сатирические повести и особый вид народного издания – лубочные «листы», «картины», среди которых были «фряжские», «печатные», «потешные» [32]. Изложенное позволяет заключить, что приоритетным читателем того времени был в основном обеспеченный человек из высших слоев общества, но в сферу коммерческого взаимодействия постепенно втягивались и демократические слои читателей, что обусловило необходимость формирования представлений об их запросах, финансовых возможностях.

2. Диалог просветительской идеи и коммерческого подхода в России XVIII века

Для XVIII столетия в сфере развития взаимодействия с читателями было характерно достаточно сложное сочетание со-

ображений государственной пользы, просветительской идеи и коммерческого подхода. В эпоху Петра I коммерциализация книжного дела была приостановлена почти полным его огосударствлением; издание книг не предполагало извлечение прибыли. Огромными тиражами печатались книги, имевшие большое идеологическое значение. Например, в 1722 г. (при традиционной норме тиража петровской книги 1 200 экз.) тиражом 20 000 экз. было издано «Рассуждение, какие законные причины его царское величие к началу войны против Карла 12 в 1700 г. имел». Книга плохо расходилась, потом отдавалась за бесценок (до 20-ти копеек) и распространялась безденежно [13]. Предпринимались недюжинные усилия для реализации петровской «полезной» светской книги делового характера, служащей практическим и познавательным целям, однако, как отмечает И. Е. Баренбаум, многие издания после смерти государя вынужденно перемальвались в «бумажную муку» или сжигались [6]. Книги, традиционно пользовавшиеся спросом у массового читателя, – сочинения исторического содержания, произведения русской демократической сатиры, переводные романы, «лечебники», повести, произведения о путешествиях в заморские страны, народные гравюры – произведения «русской площадной резьбы», отражающие стремление массового читателя к развлекательному и назидательному чтению, при Петре не поддерживались деятельностью разрешенных типографий.

В послепетровский период книжное дело начинало самоорганизовываться, «выравниваться», приходить в соответствие с культурными запросами общества, откликаться на потребности, интересы и капризы читателя. При этом в это время оформились достаточно четкие представления об адресате книгоиздательской деятельности; «высокая» литература должна была давать дворянину представления о моральных ценностях и не рассматривалась в контексте соображений коммерческого характера, а литература «низкая» – «умильное», «потешное», «чудное», столь любимое и спрашиваемое на рынке массовым читателем, вновь получила право на существование. В значительной степе-

ни этому способствовало распоряжение Елизаветы Петровны в 1748 г. о создании Новозаведенной типографии, которой предназначалось печатать книги «как для удовольствия народного, так и для прибыли казенной» [21, с. 230]. Здесь стали выпускать книги, рассчитанные на быстрый коммерческий успех, – исторические хроники, переводные французские и немецкие романы, а также произведения русских писателей – Д. Фонвизина, Н. Новикова, В. Лукина, И. Елагина, А. Кантемира. Удовольствие и прибыль могли доставить также книги, удовлетворявшие «мещанскому» вкусу, – «Троянская история», «Повесть о разорении Иерусалима», «Синописис» и т. п. На книжный рынок хлынул поток романов, приключений, путешествий, басен, стихотворений, анекдотов. Эта литература маркировалась как «низкая», и именно на линии отношения с ней выстраивалось коммерческое взаимодействие с читателем [18]. Книжный рынок откликнулся на то, что он «хочет читать». Обратим внимание на то, что требование «прибыли казенной» связывалось исключительно с литературой массового спроса.

Вместе с тем трудности, связанные с реализацией научной литературы, и прекращение выпуска некоторых периодических изданий научно-популярного характера показали, что и «высокая» литература нуждалась в продвижении. Это побудило вырабатывать приемы книжной торговли, которые мы бы сейчас назвали маркетинговыми (формирование адекватных представлений о читателе и его деятельности, привлечение частных лиц к распространению залежавшихся изданий, продажа книг по «разнарядке», рассылка книг в сопровождении казаков с барабанным боем, распространение книготорговых каталогов, снижение продажной цены, использование рекламных текстов и т. д.).

Не остался без внимания и читатель из низовых слоев: в середине XVIII столетия для него активно издавались «книжечки-тетрадки» и «картины». Как отмечает О. Р. Хромов, это были книжки на религиозные сюжеты: «Житие Иосифа Прекрасного», «Житие Марии Египетской», «Страсти Господни» и др. Пользовались спросом «гравюры для простого народа», или

«народные картины», содержащие светские сюжеты – повести, истории, сказки, наиболее известные произведения древнерусской литературы. Самые популярными из них были «Истории о принце Адольфе Лапландском», «Повесть о купцовой жене и приказчике», «История о славном и храбром витязе Бове Королевиче и смерти отца его» [32]. В круг чтения низового читателя включались и адаптированные издания книг, которые ранее были доступны знати. Например, роман аббата Прево в переводе Елагина (*«Приключение маркиза Г., или Жизнь благородного человека, оставившего свет»*, соч. аббата Прево, перев. с французского И. Елагина и Вл. Лукина, 6 ч., СПб. 1756–1764 гг.) перешел в лубочную литературу и стал «чтением лакеев» [13].

Так, начиная примерно с середины XVIII века коммерческое взаимодействие с читателями приобрело достаточно четкие очертания: читатель стал осознаваться как субъект деятельности, от которого зависела успешность функционирования институтов книжного дела. Ставилась задача не только выявлять и изучать его потребности, но формировать их с применением определенных усилий. Причем финансовая сторона книгоиздания и книгораспространения больше определялась количеством покупателей книги из средних и низовых сословий, которые естественным образом входили в приоритетные читательские категории.

В век екатерининского Просвещения отчетливо обозначился диалог просветительской идеи и коммерческого подхода. Именно в этот период атрибутировалось известное с конца XVII столетия понятие «читатель», дифференцировались представления об адресации книги. Императрица сосредоточила свои усилия на дворянском сословии, чтение которого должно было служить «украшению ума» и «воспитанию сердец». Монаршее дозволение «вольного» книгоиздания, отраженное в указе «О вольных типографиях» 1783 г., способствовало профессионализации книгоиздательской деятельности, что в свою очередь обусловило четкую ориентацию на рынок сбыта, где большую роль играют соображения издержек, прибыли, рентабельности.

На развитие идеологии коммерческого взаимодействия с читателями в этот период огромное влияние оказал Н. И. Новиков, который руководствовался в основном не мотивами наживы, а образовательными целями, сосредоточившись на выпуске практически полезной, познавательной литературы. Руководствуясь просветительскими и нравственными идеалами, характерными для масонской идеологии, он проявлял и недюжинные предпринимательские способности; Н. И. Новиков постоянно анализировал поведение и интересы читателей, выявлял их реакцию на ту или иную книгу, был очень внимателен к запросам любознательного, но небогатого человека. С помощью братьев по масонской ложе Н. И. Новиков смог развить книжную торговлю в провинции, делая ставку на дешевые, но добротные издания. Чтобы помочь читателям разобраться в массиве выходящей литературы, Н. И. Новиков в журнале «Санкт-Петербургские ученые ведомости» предлагал критическое обозрение всех выходящих в России книг [7].

Делая акцент на необходимости просвещения, Н. И. Новиков в то же время старался угодить публике: не презирал ее за неразвитые вкусы и не пренебрегал «легким чтением». Он издавал и беллетристику, в частности – любовные повести, письмовники, поваренные книги, литературу морально-нравственной тематики. Однако лубочную литературу Новиков принципиально не печатал, считая ее вредной для умственного развития народа. Такой подход был характерен для образованных людей того времени; различные «народные картины» рассматривались как нечто «питающее народное невежество, предрассудки и суеверие», что противоречило характерной для этого времени установке на просвещение [32].

У Н. И. Новикова было немало последователей, однако далеко не все издатели и книготорговцы преследовали исключительно высокие, просветительские цели. Это было и невозможно, потому что носители «подлого» вкуса из малообразованного чиновничества, духовенства, грамотных из солдат, крестьян и дворовых требовали «умильного» чтения, «романов с приклю-

чениями», «восточных повестей», «мещанских драм» и «легких комедий» [20]. Они любили «псалмы», «канты», изложенные виршами, сказки, «чувствительные» повести. Сама рыночная стихия формировала представления о читателе, которого нужно развлекать и забавлять.

В результате, как отмечает А. Н. Севастьянов, в 1780–1790-е годы рынок захлестнула литература, которая гарантированно обеспечивалась покупательским спросом: приключенческие, рыцарские, волшеббно-фантастические романы и повести, сказки [25]. Наблюдалось изобилие увеселительной литературы, подделок под известных авторов. В Москве и Петербурге к этому времени оформилась «рыночная» книжность, обращенная к крестьянству и городским низам. Народно-массовая литература того времени в издательском сознании была объединена с детской; она была представлена изданиями повестей о Бове, Еруслане Лазаревиче и других традиционных героях русского лубка, а также русскими сказками и их переделками («Лекарство от задумчивости и бессонницы, или настоящие русские сказки», «Сказки русские, собранные и изданные П. Тимофеевым», «Дедушкины прогулки, или Продолжение настоящих русских сказок», «Сказка о Иване богатыре, крестьянском сыне», «Сказка о Емельяне-дураке», «О сильном и храбром богатыре Иване-царевиче и о прекрасной его супруге Царь-девице», «Шемякин суд» и др.) [32]. Авторы книги «Словесность и коммерция» (Т. Гриц, В. Тренин, М. Никитин) заметили, что, спекулируя на успехе отдельных сюжетов и не желая тратиться на переводчиков, иногда издатели лубочной литературы припечатывали к старой книге новое название. Например: старое название было «*Библиотечка (ручная) для молодых людей*» (1805), а новое – «*Собрание (новое) трогательных повествований*». Книга «*Благодеяния Морфея*» (1794) вышла в 1807 г. под названием «*Кильярное озеро*», а в 1812 она уже имела название «*Роза, или Подкинутое дитя*» [13].

Для понимания характера коммерческого взаимодействия с читателями в этот период имеет значение тот факт, что впервые в России появились литераторы, которые рассматривали свой

труд как источник заработка. Это были лубочные писатели Федор Эмин, Матвей Комаров, Андрей Болотов. Они работали на потребителя, обслуживали вкусы широкого читателя, так что к концу XVIII века уже сложился книжный рынок и круг профессиональных писателей, живших литературным заработком, который обеспечивала преимущественно лубочная литература. Наибольшим спросом пользовались романы и повести Матвея Комарова; его наиболее известное произведение – «Английский милорд Георг» выдержало более тридцати изданий [Там же]. Наверное, эту книгу и следует считать первым русским бестселлером.

Лубочные романы и «подносные» оды культурными нормами того времени маркировались как «низкая» литература, однако именно этот ходкий товар был в наибольшей степени подвержен критерию финансового успеха и использовался как основной инструмент коммерческого взаимодействия участников книжного процесса. Такая ситуация типична для коммерчески регулируемого рынка, однако в данном случае она сложилась в условиях впервые созревшего в России массового читательского спроса. Его наращиванию способствовала и «публичная рекомендация» – реклама, которая, в отличие от новиковской, часто была бессодержательна и «безосновательностью расхваливания книг» вводила читателя в заблуждение относительно ее истинных достоинств [7]. Причем манипулятивные приемы книжной торговли практиковались в основном по отношению к читателю из среднего и низшего сословий.

3. Дискуссия о границах дозволенного во взаимодействии с читателями в первой половине XIX столетия

Для развития коммерческого взаимодействия с читателями в этот период наиболее значимыми факторами являются бурное развитие товарно-денежных отношений в книжном деле, усиление его профессионализации, расширение границ дозволенного в данной сфере, более полное осмысление роли денег в литературной, книгоиздательской и книготорговой деятельности. Диску-

тировались вопросы о допустимости заработков литературным трудом, моральных аспектах получения прибыли от издательского и книготоргового дела; в суждениях вырисовывалась линия, отделяющая представления с просветительским оттенком от представлений сугубо коммерческого характера, основанных на расчетливо-циничном отношении к читателю.

Просветительский оттенок был ярко выражен Н. М. Карамзиным, А. С. Пушкиным, В. Г. Белинским. Принимая неизбежность коммерциализации книжного дела со всеми вытекающими последствиями, они рассматривали читающую публику в качестве потребителя специфического товара – книги – являющегося результатом труда литераторов, способного обеспечить их труд материально. Причем приоритет отдавался среднему сословию, которое, по словам А. С. Пушкина, «в состоянии дать более денег». Н. М. Карамзин радовался успехам книжной торговли, росту покупателей книги, но в то же время стремился к развитию литературного вкуса, формированию культурной привычки к чтению. А. С. Пушкин, который твердо отстаивал собственное право жить литературным трудом и продавать свои сочинения «с барышом», относился к читающей публике снисходительно, порой пренебрежительно, но осознавал ее как значимое для литературы явление и четко очерчивал пределы допустимого во взаимодействии с ней: нельзя угождать господствующему вкусу, следовать литературной моде, презирать читающую публику и в то же время «паясать» перед ней. В. Г. Белинский процветание литературы напрямую связывал с успехами книжной торговли, писал о недопустимости игнорирования экономического фактора. В то же время «неистовый Виссарион» четко разграничивал «читающую толпу» и «читающую публику», настаивал на праве читателей покупать книги и журналы исключительно для собственного удовольствия и недопустимости их использования в качестве средства решения материальных проблем издателей.

Объединяет взгляды названных литераторов то, что для них деньги при всех их значимости – только средство поддержания личного существования писателя, важное условие развития ли-

тературы, но истинный источник творчества – дух, гений, разум (более подробно об этом писалось ранее [4]).

Иную позицию занимали литераторы, для которых во взаимодействии с читателями главенствующими были соображения материальной выгоды. Соответствующие представления отражены в высказываниях Ф. В. Булгарина, О. И. Сенковского, Н. И. Греча. Например, Ф. В. Булгарин особо выделял «большую публику», представлявшую среднее состояние; с точки зрения литератора, она легко управляема, непритязательна, неприхотлива, довольствуется малым: подобием остроумия, тенью гласности и вольнодумства, призраком учености, любит политические брани и схватки [33]. Писатель и журналист Н. А. Полевой предельно четко выразил свое понимание «торгового направления» в литературе: «Итак, если книга – товар, то, выходит, что фабрикант такого товара – литератор, потребитель его – публика, а мы, книгопродавцы, – продаватели его, торгаши литературным товаром. <...> Вследствие того не всегда требуется доброта товара, а драгоценное свойство товара – умение удовлетворять потребности покупателя» [Цит. по: 13, с. 235]. Его суждения о том, какой товар может понравиться публике, отдавали цинизмом: «болтовня», «дрянце» – все годится для публики, любящей легкое [Там же, с. 53]. Нельзя не отметить, что очевидный успех книгоиздательской и журналистской деятельности Ф. В. Булгарина, О. И. Сенковского, Н. А. Полевого, Н. И. Греча свидетельствует о том, что их суждения о «большой публике» не были ошибочными. Эти представления позволили, например, Ф. Булгарину создать бестселлер того времени – роман «Иван Выжигин», прибыльно и длительно выпускать «Северную пчелу» и журнал «Сын Отечества».

Коммерческое взаимодействие с читателями в этот период энергично развивалось и в конкретной практике институтов книжного дела, чему немало способствовали расширение и стабилизация книжного рынка. В Петербурге и Москве появилось множество книжных лавок, отдельные из которых (например, А. С. Ширяева, А. Ф. Смирдина) перерастали в книжные магазины; в кругу читателей вливалось все больше людей разного

чина. В нише демократического книгоиздания и книжной торговли коммерческое взаимодействие с читателями испытывало на себе разные подходы со стороны различных участников процесса. Ходкой книге в период «смирдинской российской словесности» отдавали должное сам А. Ф. Смирдин, издатели Глазуновы, Базуновы, Салаевы. В то же время их деятельность не была подчинена исключительно коммерческим целям. Они развили традиции, заложенные Н. И. Новиковым; выпускали дешевые, скромно оформленные, иногда даже без иллюстраций и украшений, но добротные по содержанию книги. Формировалось убеждение, что чем дешевле книги, тем больше их читают, и тем образованнее становится общество. Чтобы быть успешными в коммерческом отношении, книгоиздатели и книгопродавцы этого периода зорко следили за читательским спросом. Они расспрашивали офеней, букинистов, «стрелков» (так называли людей вольных профессий, служивших посредниками между крупными книгопродавцами и мелкими розничными торговцами книги), наблюдали за сбытом книг, поведением покупателей. Причем это было характерно и для книжной торговли в провинции; например, М. П. Глазунов, торговавший в основном на ярмарках, изучал читательский спрос, применял рекламу книги, издавал книготорговые каталоги. Это, безусловно, служило гармонизации взаимодействия участников книжного процесса, уравниванию в нем коммерческого и просветительского начал. Просветительски настроенные деятели книги в это время считали, что дело книгопродавца не такое уж простое; вместе со сбытом нужно заботиться и о нравственном успехе.

Особенно ярко просветительские устремления проявились в деятельности незаурядного петербургского книгопродавца А. Ф. Смирдина, который старался слить свое имя с русской литературой удешевлением стоимости книг (при щедрых гонорарах писателям, причем порой – в ущерб собственным материальным интересам), давал возможность «недостаточным» людям приобрести лучшие произведения классиков русской литературы. Современники отмечали его честность, аккуратность, предан-

ность делу и умение обращаться с покупателями. Книжная лавка Смирдина на Невском проспекте стала, по словам одного из авторов «Северной пчелы», «приютом русского ума», в котором русская литература «вошла в честь и из подвалов переселилась в чертоги», а сама книжная торговля стала «высоким жанром» [Цит. по: 13, с. 188]. Смирдин привлекал покупателей таким приемами, как расширение книготоргового ассортимента путем обмена товаром с другими книгопродавцами, предварительные заказы на книги, рассылка их по почте, значительное снижение продажной цены, использование рекламы в газетах и журналах, выполнение библиографических разысканий, увеличение часов работы магазина, проведение книжных лотерей. Успех Смирдина во многом определялся тем, что он хорошо знал состояние книжного рынка и учитывал вкусы и запросы читателя. Известный литератор того времени К. Полевой о нем писал: «Постепенно приучил он русских читателей к изданиям исправным, красивым, а литераторов – к уверенности, что каждый добросовестный труд будет вознагражден по достоинству. Наконец, было так, что, когда на заглавном листе находились слова: издание А. Смирдина, книга имела ход, потому что от этого издателя всегда можно было ожидать чего-нибудь дельного, любопытного, хорошо изданного» [Там же, с. 204].

Конечно же, «торговое направление словесности», разгул рыночной стихии в книгоиздательской и книготорговой среде породили и иные, менее привлекательные стороны коммерческого взаимодействия с читателями. В это время уже было нормой использование различных приемов продвижения книги: издатели «без зазрения совести» расхваливали свой товар, позволяли себе недобросовестную книжную рекламу «по всем правилам коммерции», а книгопродавцы навязчиво зазывали в свои книжные лавки [7]. Небезгрешный в вопросах извлечения прибыли Ф. В. Булгарин об основной массе книгопродавцев писал, что они, не «заботясь о распространении вкуса к изящному, не помышляя о словесности и возмездии литераторам за их труды... книгами торговали, как торгуют мясом или лесом» [Цит. по: 13, с. 221].

Практическая модель коммерческого взаимодействия с демократическим читателем наиболее откровенно проявилась на Апраксином дворе, где сначала продавали книги «на рогоже» и «в развал», с книжных ларей, а позже в книжных лавках; здесь торговали книгами преимущественно выходцы из крестьянской, мещанской или купеческой среды. Здесь процветали такие полужульнические приемы торговли, как сговор на аукционе, подкуп «племянника», знавшего истинную цену продававшимся книгам, перепродажа друг другу книг по принципу «треть ходовых, две трети неходовых». На рынке сложилось весьма свойское взаимодействие с покупателями; по данным П. Симони, оно характеризовалось словами «отваживал», «заставлял», «уговаривал» и т. д. [28]. Широко использовались шутки, прибаутки, реализовывался принцип «не обманешь – не продашь». Так, например, «артист» книжного дела И. Г. Кольчугин продавал неполные экземпляры по цене полного, старые издания по цене новых, использовал балагурство, чтобы заставить покупателей раскошелиться. Посетители, которые не торопились расставаться с деньгами, «отваживались»: их оставляли в выстуженной книжной лавке, заставляли самих рыться в стопках пыльных книг и т. д. Так отработывалась книготорговая техника; читатель из демократических слоев нередко рассматривался как объект манипуляций.

Отдающие мошенничеством навыки, приобретенные столетия назад в торговле лубочной и массовой литературой, были перенесены на литературный сегмент более высокого уровня – популярный тогда переводной роман. Чтобы получить максимальную прибыль на фоне возрастающего спроса на книги, была создана, как выразился К. Батюшков, своеобразная «фабрика переводов» и «фабрика романов», усиленно поставлявшая на рынок переводы и сочинения «на вес» [Цит. по: 13, с. 23]. Издавалось и закупалось для торговли преимущественно то, что имело верный успех, – любовные, «разбойничьи» романы (в основном это были исправленные переводы старых книг, в которых, как отмечал один молодой книгопродавец, «не обращается никакого внимания на успехи языка» – книг А. Рад-

клиф, А. Ф. Коцебу, Ф. Г. Дюкре-Дюмениля), сонники, календари, гадательные книжки и пр. [Там же, с. 25].

Развелось немало компиляторов, на которых жаловались писатели, создававшие оригинальные произведения; труд «дурного переводчика дурного романа» нередко ценился выше. Не способствовало росту книжной культуры и самоиздательство; некоторые авторы, чтобы не тратиться на профессиональное издание, выпускали свои книги без корректуры и должной издательской подготовки. Прогрессивные деятели книги тех лет были недовольны и государством; отсутствие должной заботы о просвещении потворствовало «спекуляторам-литераторам» которые, как утверждал С. Шевырев, «пишут без труда честного, не по призыву мысли, не по внушению мнения, а потому, что обязались книгопродавцу столько листов, как фабрикант обязуется поставить казне столько-то половинок сукна; они-то своею бездушною прозою, лишенной мыслей, заливают нашу словесность» [Цит. по: 13, с. 225–226].

Можно сделать вывод, что в первой половине XIX века коммерческое взаимодействие с читателями реализовывалось в разных социальных средах, но основным объектом финансового интереса было среднее сословие – купечество, мещанство, духовенство, чиновники, в меньшей степени – крестьянство. Ассортимент книжного рынка активно пополнялся книгами, которые потенциальный покупатель «хочет читать»; в книгоиздании воспроизводится репертуар, традиционно ориентирующийся на застойные вкусы массового читателя, который ценит в литературе занимательность, леденящие кровь истории, сюжеты на тему неразделенной или греховной любви, тяготы жизни брошенных детей и т. д. Наиболее яркой особенностью этого периода в развитии коммерческого взаимодействия с читателями является энергичная вербализация двух полярных позиций по отношению к участию в книжном процессе: «для славы» или «для денег» и яростное стремление к их практическому воплощению на уровнях создания, издания и распространения литературной продукции. Размылись и грани между «высоким»

и «низким» в книжном деле: то, что совсем недавно считалось «низким», дозволенным среди «подлых», было легализовано и обрело право полноценного существования по причине коммерческой целесообразности и востребованности у широких слоев читающей публики.

4. Развитие коммерческого взаимодействия с читателями в условиях капитализации книжного дела второй половины XIX столетия

Тенденции коммерческого взаимодействия с читателями, сложившиеся на протяжении предыдущего пятидесятилетия, принципиально не изменились, но под влиянием капитализации всей сферы материального производства обозначились значительно острее. Развитие взаимодействия с читателями происходило на фоне резкого увеличения объема книжной продукции, обострения борьбы за рынок сбыта, роста профессионализации участников книжного процесса в условиях многокладности книжного дела.

Крупные универсальные фирмы, огромные склады книжной продукции соседствовали с «допотопными» формами книгоиздания и книжной торговли. Как уступка старине продолжали выпускаться лубки и «лакейские издания», а по городам и селам разносили нехитрую продукцию офени-коробейники. Однако даже архаичные формы книжной торговли обретали новое качество. В словаре Ф. Брокгауза и И. Ефрона упоминается, что книгоношество в это время рассматривалось как своего рода подвижничество: для получения звания книгоноши порой необходимо было подвергнуться испытанию и доказать свою любовь к делу, честность, усердие и благочестие [31]. А. А. Бахтияров пишет об огромном уважении к книгоношам, которые, занимаясь «добрым делом», проникали в «медвежьи углы», даже в тюрьмы и втягивали в чтение людей, которые прежде и книги в руки не брали [7]. Следует отметить, что общественный настрой на просветительство был всеобщим; на основании Закона о печати в провинции можно было открывать библиотеки, книжные магазины и склады с позволения местных губернато-

ров, а в ряде случаев (например, при создании подобных заведений при школах) не требовалось и этого.

Просветительские устремления и предпринимательский талант российских издателей обусловили процветание фирм, выпускавших литературу для обучения грамоте и элементарного просвещения взрослых («Посредник», «Общественная польза»), а также практически полезную литературу для демократического читателя (издательства Н. П. Полякова, К. Т. Солдатенкова, Ф. Ф. Павленкова, братьев М. и С. Сабашниковых, Л. Ф. Пантелеева и др.). Сподвижники Н. П. Полякова, заботясь о доступности книги для неимущего читателя, занимались подготовкой издания к выпуску и его распространением практически даром: К. Т. Солдатенков назначал на свои книги низкие цены, продавая их иной раз ниже себестоимости; Ф. Ф. Павленков на основе тщательного изучения читательского спроса выпускал для народного чтения дешевые, но содержательные книги (венцом его книгоиздательского творчества были серия ЖЗЛ и «Энциклопедический словарь» для самообразовательного чтения) [8].

Владельцы крупнейших капиталистических книжных фирм – прежде всего, М. А. Вольф, А. Ф. Маркс, А. С. Суворин, И. Д. Сытин – относились к книге как к товару, ценность которого определялась суммой производственных затрат и важностью содержания; они рассматривали книжное дело как культурную и общественно полезную деятельность, которая должна строиться на основе самоокупаемости.

Выдающийся издатель-просветитель И. Д. Сытин, справедливо стяжавший славу «гения книжного бизнеса», своим успехом обязан предельным вниманием к читателю, его возможностям и запросам. Издатель наблюдал за поведением читателей, внимательно анализировал их запросы, расспрашивал розничных торговцев о реакции покупателей на ту или иную книгу. Можно сказать, что это было коммерчески ориентированное изучение читателей на эмпирическом уровне. В соответствии с запросами массового читателя, И. Д. Сытин издавал книги «под Комарова», «под Гоголя», старинные рыцарские романы, компиляции и переделки известных про-

изведений, а для простонародья – лубки военно-патриотической и исторической тематики, буквари, книжки на сказочные, бытовые и сатирические сюжеты, а также календари, сонники, песенники, гадательные книжки, святцы, литографированные иконы, традиционно пользовавшиеся гарантированным спросом.

Издатель-самородок открыл секрет популярности «ходкой литературы», о котором только догадывались его предшественники: массовый читатель любит «очень жалостливое», «очень страшное», «очень смешное», «умильное», «потешное», «чуждое» и непременно с торжеством добродетели в финале [24; 30]. Угадав тягу общества к стабильности, упорядоченности в условиях хаоса социального противостояния, И. Д. Сытин выпустил немало календарей: «Всеобщий русский календарь», а вслед за ним – «Общепользный», «Малый всеобщий», «Царь-Колокол», «Старообрядческий». При всей своей незамысловатости этот фрагмент культуры выполнял важную функцию сохранения и поддержания книжной традиции в малообразованной читательской среде. Создав по всей стране сети коммивояжеров, сделал упор на выпуск народных изданий, наращивая тиражи и активно используя добросовестную книжную рекламу, Сытин добивался существенного снижения стоимости выпускаемой продукции, что в условиях низкого покупательского спроса населения резко повысило популярность его изданий и, соответственно, усилило товарно-денежный оборот.

Крупнейший петербургский издатель А. С. Суворин – «Наполеонкнижного и издательского дела России» – стоял на позициях просвещенной благотворительности. Ему принадлежит честь издания общедоступной, поразительно недорогой серии «Дешевая библиотека», которая состояла из книг русских писателей, произведений иностранной литературы и переизданных сочинений античных классиков. Размышляя о коммерческой удачливости А. С. Суворина, современники относили ее на счет «благородной хитрости», потому что «она была направлена на благо, и притом благо общее, но никогда решительно не устремлялась в свой мешок» [1, с. 70].

Разумеется, далеко не все издатели того времени следовали идеалам просветительства. Основной социальной базой реализации сугубо коммерческого взаимодействия с читателями было «всероссийское мещанство» – мелкие торговцы, писари, модистки, низшие круги чиновничества. Отталкиваясь от сложившегося спроса, предприниматели книжного дела выпускали для этой категории читателей произведения «популярной криминалистики» – рассказы о похождениях Н. Пинкертона и иных сыщиков. Причем, как отмечал Н. А. Рубакин, происходило некоторое сближение разобщенных ранее слоев общества: он отмечал, что и «чистая публика» порой выбирает книжки по объему и формату и спрашивает «разбойные» романы и книги, представляющие определенный житейский интерес. Любители занимательного чтения из разных социальных групп охотно покупали такие книги, как «Разбойники Чуркины», «Настольные книги молодым с общепонятными рисунками», «Бездны удовольствий для молодых людей, любящих повеселиться» и различные «руководства», якобы помогающие быстро разбогатеть, удачно жениться и т. п. [23]; это традиционный пласт литературы, который выполнял важную социальную функцию сохранения и поддержания книжной традиции в малообразованных слоях читающей публики.

В это время книжное дело стало ареной борьбы за народного читателя; здесь схлестнулись коммерческий и просветительский подход, основанный преимущественно на народнической идеологии. Откликаясь на застойные вкусы элементарно грамотной крестьянской массы, издатели интенсивно выпускали такие произведения лубочной литературы, как жития (Николая-чудотворца, Марии Египетской), различные поучения (о пьянстве, брани, страшном суде Господнем), сказки («Сказка о славном и непобедимом богатыре Еруслане Лазаревиче и о супруге его – прекрасной Анастасии Вахрамеевне»), песенники, снотолкователи, книги по астрологии, самолечебники и т. п. Для городского простонародья издавались письмовники, сборники куплетов и анекдотов, бульварные романы. Значительное

место занимали и псевдоисторические книги, посвященные подвигам того или иного исторического «героя» или «злодея» (Дмитрия Донского или Ивана Мазепы). Практиковался также прием, известный как минимум с XVIII столетия: перекраивались и переиздавались под другими названиями и без указания автора классические произведения с популярными сюжетами; например, повесть Н. В. Гоголя «Вий» была издана под названием «Страшная красавица, или Три ночи у гроба», произведение А. Мельникова-Печерского «В лесах» – под названием «Пещера в лесу или труп мертвеца». Выпускались и рассказы с продолжением, заставлявшие читателей покупать выпуск за выпуском – сказки о храбром воине прапорщике Портупее, Ваньке Каине, разбойнике Федоте Чуркине и др. [13]. Копеечной стоимости книжонки такого типа издавали С. И. Леухин, А. И. Манухин, А. Земской, Г. Т. Бриллиантов, И. А. Морозов. Комитеты, общества грамотности и распространения полезных книг боролись с такой литературой, считая ее вредной для народного развития. Считалось, что книги для народного чтения должны быть написаны «просто и ясно», «живо, талантливо», «простым народным языком», «толково, правдоподобно», «поучительно», «задушевно», «занимательно», «полезно», «доступно» [16].

Таким образом, во второй половине XIX – начале XX века коммерческое взаимодействие с читателями реализовывалось практически во всех слоях русской читающей публики, стало более осмысленным и изощренным, обогатилось различными маркетинговыми приемами продвижения книги, но активно не принималось как деятельность, направленная исключительно на получение прибыли. Возможно, это объясняется не только характерной для этого времени всеобщей тягой к просветительству, но и ментальностью нашего народа: для него вообще свойственно малопочтительное отношение к профессиональной торговле, а к книжной – тем более, потому что на Руси издревле отношение к книге и чтению было сакральным, возвышенным.

5. «Идейность» во взаимодействии с советским читателем и уход коммерческого подхода в «теневой» сектор

С победой Октябрьской революции книжный процесс в стране детерминировался идеологией большевизма. Господство идейных ценностей и игнорирование экономических реалий уничтожили предпосылки для формирования коммерческого взаимодействия с читателями, подхода к нему как к источнику финансовой выгоды. Лица, пытавшиеся в частном порядке использовать книгу «для прибытка», дискриминировались и порицались общественным мнением, для борьбы с ними практиковались различные «суды».

В советский период печаталось не то, что люди хотели читать, а то, что вписывалось в господствующую систему ценностей. Практически все институты книжного дела рассматривались как инструменты строительства «нового общества», воспитания «нового человека». Ставилась задача снизить цены для экономически слабого покупателя книги, а книжную рекламу взять под контроль и противопоставить ей пропаганду как более качественный и идеологически верный способ воздействия на сознание советского человека. Экономический фактор не принимался в расчет; соответственно, не было основы для развития коммерческого взаимодействия с читателями на уровне институциональной регуляции их поведения.

С течением времени внутренняя конфликтность советского общества, неудовлетворенность его рефлексировавшей части существующей практикой книгоиздания и книгораспространения обусловили формирование теневых аналогов государственных институций: госиздат – «самиздат» и «тамиздат»; государственное книгораспространение – «черный» книжный рынок; регламентированное чтение – свободное чтение и т. д. Коммерческое взаимодействие с читателями развивалось преимущественно в сфере «теневой» экономики. Однако инстинкт самосохранения системы вынуждал ее постепенно ориентироваться на процессы, происходившие в «зазеркалье», и выводить их из «тени», легализовывать. Вынужденно признавалась «покупательская сторона» читателя, осмысливалась ее значимость в качестве успешности функционирования книж-

ного магазина. Чтобы удержать ситуацию под контролем и хотя бы частично устранить вопиющий разрыв между спросом и предложением на книжную продукцию, государственная система книгораспространения пошла на уступки. Были созданы условия для межчитательского общения, обмена литературой, относительной гармонизации спроса и предложения, чему послужило, в частности, создание в 1974 г. Всесоюзного добровольного общества любителей книги. При книжных магазинах стали функционировать пункты и отделы книгообмена; о нарастании этого процесса можно судить по тому, что витрины с книгами, предлагаемыми для обмена, вскоре были вытеснены витринами с книгообменными карточками; наиболее часто здесь требовались произведения В. Пикуля, А. Дюма, Ж. Сименона, М. Дрюона, Э. Ремарка.

Несмотря на то, что нарушение монополии на книжную торговлю фрустрировалось государственными структурами и общественным мнением (нелегальных книготорговцев наказывали, обзывали «фарцовщиками», «книжными жучками», «спекулянтами»), создавались места стихийной книгопродажи. Это были «пяточки» у больших книжных магазинов (хитроумные торговцы нередко использовали внутреннюю поверхность своей верхней одежды в качестве книготорговой витрины, нашивая на подкладку объемные карманы) и «черные» рынки. Последние были приметой советского времени, причем в крупных городах стихийно создавались специализированные книжные «черные» рынки.

Проведенное автором исследование «черных» книжных рынков в Ленинграде (Санкт-Петербурге) в 1983–1984 гг. позволило выявить товарное ядро «черного» книжного рынка; его составляли книги М. Булгакова, А. Дюма, М. Дрюона, У Коллинза, Э. Ремарка, М. Зощенко, В. Яна, А. Толстого, Ж. Сименона, В. Пикуля, С. Фицджеральда, С. Цвейга и др. Продавались также «самопальные», и «самиздатовские» книги. Кроме того, была введена система продажи книг в обмен на сданную макулатуру. Эта ситуация отражает не только стремление устранить дефицит бумаги в стране, но и попытку хотя бы частично, на ограниченном участке социокультурного пространства, прео-

долеть противоречие между спросом и предложением [3]. В то же время это было пространство формирования взаимодействия с читателями исключительно на коммерческой основе; ценнообразование здесь определялось спросом, местом выпуска и редкостью издания, степенью его раритетности, включенностью в серию, качеством оформления и переплета, тиражом, модой. Самыми дорогими в ценах тех лет были книги Ф. Кафки «Процесс» (85 руб.), двухтомник М. Цветаевой (75 руб.), «Избранное» М. Булгакова (35 руб.), «Нерв» В. Высоцкого (35 руб.), «У Германтов» М. Пруста (30 руб.), «Избранное» И. Во (30 руб.).

«Перестройка» дала возможность преодолеть дефицитарную ситуацию в книжном деле и создать предпосылки для саморазвития книжного дела путем включения экономических механизмов. То, что было раньше запретным, полулегальным и осуществлялось в «теневой» сфере, переместилось в центр общественной жизни. Так государственная институциональная сфера постепенно уравнилась стремительно развивающейся негосударственной, представленной практически тем же набором институтов книжного дела. Как отметил Б. В. Дубин, осуществился переход от императива «должен читать» к императиву «хочет читать», от регламентированного круга чтения – к полной свободе выбора книг для чтения; от идеологии руководства чтением – к идеологии удовлетворения потребностей пользователей и потребителей книжных ресурсов [14]. Как и в послепетровский период, это дало возможность выправить в книгоиздании ранее допущенные перекосы, стихийно восстановить баланс между спросом и предложением. Сформировался новый тип читателя – который «имеет право знать». На его требования откликнулись высвобожденные из идеологических пут издательства: частные и государственные. Усиленно печатались и читались практически всеми слоями российского общества высокие образцы «возвращенной» литературы: книги А. Ахматовой, М. Булгакова, Е. Замятина, В. Гроссмана, Е. Гинзбург, А. Платонова, Б. Пастернака, А. Солженицына, М. Цветаевой и др. Стали популярными и произ-

ведения публицистического жанра, переживавшего в те годы небывалый расцвет, связанный с именами Г. Х. Попова, А. Д. Сахарова, Ю. Д. Чердниченко, Ю. П. Щекочихина и др.

В период постперестройки произошла массовизация читателей; на первый план вышел «читатель с потребностями» – любитель детективной, психологической и развлекательной литературы. Читательские группы, ранее дистанцировавшиеся от этой литературы как «низкой», тоже позволили себе развлекательное и занимательное чтение, что характерно для периодов социальной усталости. По словам Б. В. Дубина, различия между «высоким» и «рыночным», «элитарным» и «массовым» в чтении стерлись [14].

Сложившаяся ситуация создала максимально благоприятные условия для реализации исключительно коммерческого взаимодействия с читателями, основные смыслы которого были сформированы во времена Ф. В. Булгарина и Н. И. Греча. Главным критерием качества поставляемой на рынок литературной продукции становится количество проданных экземпляров; мерилom литературного успеха – бестселлер, «хит». Основными средствами продвижения литературы к читающей публике стали реклама, мода, предпродажные шоу и другие усилия маркетингового характера, а также ангажированное премирование и коммерциализированная критика. На типичность этой ситуации в условиях господства культуры чувственного типа обращал внимание П. Сорокин: критика с неизбежностью идет на поводу у финансовых дельцов, содержащих газеты и журналы, и в результате оценка литературных произведений определяется клановыми интересами, устанавливающими собственный «лилипутский критерий» [29].

Отчетливо просматривается аналогия состояния книжного дела 90-х годов XX столетия с его «торговым направлением» в первой половине XIX столетия; и в это время считалось, что можно торговать книгами без всяких сведений о словесности, и тогда существовали фабрики переводов, низкопробных подделок, происходило «заманивание» читателей «запредельными ужасами», убийствами, насилием, эротикой, порнографией и т. д.

6. Коммерческое взаимодействие с читателями в современной России: конфликт интересов

XXI век принес новые краски в развитие коммерческого взаимодействия с читателями. На развитии книжного процесса неизбежно отразились такие кризисные явления современной жизни, как утрата традиционных моральных ценностей, рост социального нигилизма, разобщенности, потребительского отношения к человеку, уход от функции социальной ответственности. Читатель, который в духе терминологии общества потребления сейчас именуется «потребителем» и «пользователем», технологически рассматривается в основном как средство решения финансовых, маркетинговых, политических и иных проблем. Как основной адресат книжного процесса он явно сместился на периферию профессионального сознания специалистов инфраструктуры поддержки и развития чтения. Человек читающий как-то затерялся на фоне борьбы литературных группировок, озабоченности авторов проблемами реализации собственной продукции, борьбы за рейтинги и литературные премии, энергичного отстаивания издателями своих финансовых интересов. Практически открыто обсуждаются такие проблемы, как создание персонифицированных издательских проектов (ПИП), присутствие в книжном процессе безымянных «литературных негров», беззастенчивого плагиата и т. д. Все это присутствовало в литературе и раньше, но, по крайней мере, осуждалось и вызывало общественное порицание.

Институты книжного дела, осуществляющие публикацию и распространение текстов, интересуются читателем преимущественно как средством повышения прибыльности собственного бизнеса. Об этом свидетельствует прежде всего непрекращающаяся борьба, которая сложилась вокруг поправок к 4-й статье ГК; поправки издателей сводятся в основном к недопущению убытков книжного бизнеса в условиях развития электронного воспроизведения книги. Анализ высказываний издателей в журнале «Книжная индустрия», в эфире электронных СМИ (в этом отношении показательна передача А. Архангельского «Тем

временем») показал, что они в качестве основных профессиональных проблем осознают борьбу с «книжным пиратством» и разработку оптимальной бизнес-модели в условиях распространения электронных изданий, а читателя рассматривают главным образом как средство решения собственных финансовых проблем и анализируют его поведение преимущественно в привязке к проблеме сбыта печатной продукции. Обычно обсуждаются различные платформы и модели реализации книжной продукции, новые схемы книжного ритейла, а вопросы о читателе, его потребностях вызывают явное затруднение. Размышления издателей о читателе связаны в основном с тем, готов ли он платить за то или иное издание, ориентируется ли на бренд, выбирает или не выбирает тот или иной продукт; для издателей это человек, возможности которого определяют ценообразование, приоритеты ассортиментной политики и т. д. Чаще всего рассматривается такая цепочка проблем: люди покупают – люди не покупают – люди покупают, но мало, и что нужно сделать, чтобы покупали больше, и т. д.

Обострились и проблемы книгораспространения. После разрушения отлаженной системы, которая была характерна для советского периода, большинство предприятий книжной торговли руководствуется исключительно принципом экономической целесообразности, что больно ударило по потребностям читателей, особенно – живущих в провинции. Львиная доля книгоиздательской продукции оседает в Москве и Санкт-Петербурге, что обрекает нестоличного читателя на пестрый, но содержательно скудный ассортимент развлекательной литературной продукции, ориентированной, за редким исключением, на массовый спрос. Лишает возможности приобретения книг и их высокая стоимость; для потенциальных покупателей, живущих вдали от центра, цена возрастает из-за необходимости использования дистанционных форм торговли. К сожалению, практика удешевления стоимости книг, столь характерная для отечественной истории книжного дела, в нынешних условиях оказалась невостребованной.

На этом фоне обнадеживающе выглядят социально ответственные авторы, издательства и книготорговые предприятия, ставящие во главу угла не столько извлечение прибыли, сколько просветительскую, гуманитарную деятельность. Участились встречи писателей с читателями (речь идет, разумеется, не о предпродажных шоу), во время которых авторы «держат ответ» перед читателями, стараются ответить на острые вопросы, сблизиться с читающей публикой, сделать более понятным для нее литературный процесс и свое творчество. Участники «Альянса независимых издателей и книгораспространителей» озабочены не спасением корпоративной книжной индустрии, а проблемой создания в России параллельного литературного пространства, где книга перестала бы быть только развлечением или товаром. Книготорговые предприятия, осознающие себя территорией культуры, становятся все более востребованными. Это в первую очередь «Библиоглобус» (Москва, Челябинск), сеть «Новый книжный – Буквояз» (Москва, Санкт-Петербург), которые работают практически как культурные центры, являя собой синтез магазина и клуба. Успешно работают книжные магазины, ориентированные на людей, преследующих образовательные, развивающие цели чтения: «Фаланстер» (Москва), «Пиотровский» (Пермь).

Однако, несмотря на внушающие оптимизм примеры, в целом нынешнюю ситуацию взаимодействия с читателем можно назвать периодом конфликта интересов участников книжного процесса, каждый из которых пытается отстаивать свои права и свое видение оптимального устройства книжного дела.

Заключение

Думается, что именно сейчас настал момент, когда при разработке оптимальных бизнес-моделей в книжном деле, которые бы гармонизировали взаимодействие всех участников книжного процесса, необходимо обратиться к гуманистическим смыслам, заложенным нашими великими российскими книжниками с их просветительским настроем и гуманистиче-

ским отношением к читателю. Отечественная история книжного дела и примеры из нынешней действительности убедительно показывают, что специфичность книги как товара не допускает выстраивания сугубо коммерческого, не одухотворенного высокими устремлениями взаимодействия с читателями.

Для любого серьезного профессионала определение своего места в книжном процессе предполагает поиск ответа на вопрос, с чем он хотел бы слить свое имя в российской культуре и с кем войти в историю: с великими книжниками земли русской или «литературными дельцами». Очевидно, что в системе отношений «издатель – книгораспространитель – читатель» должна быть произведена не только существенная коррекция профессионального сознания, но и усилена государственная заинтересованность в повышении доступности социально значимой литературы, основанная на понимании того, что нечитающее общество – бесперспективно.

Литература

1. А. С. Суворин в воспоминаниях современников [Текст] / сост. С. П. Иванов. – Воронеж : Изд-во Е. А. Болховитинова, 2001. – 392 с.
2. Аввакум, П. Житие протопопа Аввакума, им самим написанное [Текст] / П. Аввакум. – М. : Азбука-классика, 2010. – 384 с.
3. Аскарова, В. Я. Книжный рынок как зеркало читательской моды [Текст] / В. Я. Аскарова // Современные проблемы библиографирования и изучения эффективности библиотечно-библиографического обслуживания. Сб. науч. трудов. – Ленинград : Ленингр. гос. ин-тут культуры им. Н. К. Крупской, 1983. – С. 127–160. [Рукопись депонирована в НИО Информкультура, рег. номер 581].
4. Аскарова, В. Я. Динамика концепции российского читателя (конец X – начало XXI в.) : монография [Текст] / В. Я. Аскарова ; Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. – СПб., 2003 – 426 с.

-
5. Астапов, А. А. Воспоминания старого букиниста [Текст] / А. А. Астапов. – М. : Гос. публ. историч. б-ка, 2009. – 156 с.
 6. Баренбаум, И. Е. Книжный Петербург : три века истории : очерки изд. дела и кн. торговли [Текст] / И. Е. Баренбаум. – СПб. : КультИнформПресс, 2003. – 439 с.
 7. Бахтиаров, А. А. История книги на Руси [Текст] / А. А. Бахтиаров. – СПб. : Изд-во Ф. Павленкова, 1890. – 284 с.
 8. Виноградова, Л. А. История книжного дела в России (988-1917) : учеб. пособие [Текст] / Л. А. Виноградова ; под ред. А. А. Говорова. – М. : Изд-во Моск. полиграф. ин-та, 1991. – 100 с.
 9. Говоров, А. А. Букинистическая торговля : учебник для вузов [Текст] / А. А. Говоров, О. П. Голева, А. В. Дорошевич и др. – М. : Моск. полигр. ин-тут, 1990. – 233 с.
 10. Гудков, Л. Д. Литература как социальный институт [Текст] / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин. – М. : Нов. лит. обозрение, 1994. – 352 с.
 11. Веретенников, П. И. (Архимандрит Макарий). Стоглавый собор 1551 года [Электронный ресурс] / П. И. Веретенников. – Альфа и омега. – 1996. – № 1 (8). – Режим доступа: <http://aliom.orthodoxy.ru/arch/008/008-mak.htm>. – Дата обращения: 6.04.2014.
 12. Виноградова, Л. А. История книжной торговли : учебник для книготорговых техникумов [Текст] / Л. А. Виноградова, А. А. Говоров, С. Б. Люблинский, Э. А. Силантьева ; аод общей ред. А. А. Говорова. – М. : Книга, 1982. – 288 с.
 13. Гриц, Т. Словесность и коммерция : (Книжная лавка А. Ф. Смирдина) [Текст] / Т. Гриц, В. Тренин, М. Никитин. – М. : Аграф, 2001. – 304 с.
 14. Дубин, Б. В. Культурная динамика и массовая культура сегодня [Текст] / Б. В. Дубин // Слово – письмо – литература. – М., 2001. – С. 155–162.

-
15. Ежегодник : обзор книг для нар. чтения. – М. : Тип. И. Н. Кушнерева и К., 1895. – 392 с.
 16. Киево-Печерский патерик [Текст] / подгот. текста и коммент. Л. А. Дмитриев // Памятники литературы древней Руси : XII век / вступ. ст. Д. С. Лихачев; сост., общ. ред. Л. А. Дмитриев, Д. С. Лихачев. – М. : Худож. лит., 1980. – Слово 28. О святом Григории чудотворце. – С. 531–538. (Памятники литературы Древней Руси).
 17. Книга в России, 1861–1881 гг. : в 3 т. [Текст] – М. : Книга, 1988. – Т. 3. – 255 с.
 18. Лотман, Ю. М. Очерк по истории русской культуры [Текст] / Ю. М. Лотман // Из истории русской культуры, XVIII век. – М., 2000. – Т. 4. – С. 13–348.
 19. Луппов, С. П. Книга в России в XVII веке [Текст] / С. П. Луппов. – Л. : Наука, 1970. – 224 с.
 20. Милюков, П. Н. Очерки по истории русской культуры : в 3 т. [Текст] / П. Н. Милюков. – М. : Прогресс-культура, 1994. – Т. 2. Ч. 1. – 496 с.
 21. Милюков, П. Н. Очерки по истории русской культуры : в 3 т. [Текст] / П. Н. Милюков. – М. : Прогресс-культура, 1995. – Т. 3. – 478 с.
 22. Рейтблат, А. И. Видок Фиглярин : письма и агентурные записки Ф. В. Булгарина в III отделение [Текст] / А. И. Рейтблат. – М. : Нов. лит. обозрение, 1998. – 704 с.
 23. Рубакин, Н. А. Этюды о русской читающей публике [Текст] / Н. А. Рубакин // Избранное : в 2 т. / Н. А. Рубакин. – М., 1975. – Т. I. – С. 35–106.
 24. Рууд, И. Русский предприниматель Иван Сытин [Текст] / И. Рууд. – М. : Терра-Тегга, 1996. – 390 с.
 25. Севастьянов, А. Н. Книга – читатель – литература [Текст] / А. Н. Севастьянов // Книга в России XVII – нач. XIX в. : пробл. создания и распространения. – Л., 1989. – С. 161–168.

-
26. Сикорский, М. Н. Книга в социалистическом обществе [Текст] / М. Н. Сикорский // Книга : исслед. и материалы. – М., 1968. – Сб. 18. – С. 20–34.
 27. Симони, П. Книжная торговля в Москве XVIII – XIX столетий [Текст] / П. Симони. – Л. : Изд-во Ленингр. о-ва библиофилов, 1972. – 90 с.
 28. Соловьева, И. Д. К вопросу о художественном оформлении старопечатных напрестольных Евангелий [Текст] / И. Д. Соловьева // Взаимодействие древнерусской литературы и изобразительного искусства / под ред. Д. С. Лихачева. – Л., 1985. – С. 451–456. – (Тр. отд. древнерус. лит.; Т. 38).
 29. Сорокин, П. Социальная и культурная динамика [Текст] / П. Сорокин. – СПб. : Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. ин-та, 2000. – 1054 с.
 30. Сытин, И. Д. Жизнь для книги [Текст] / И. Д. Сытин. – М. : Книга, 1985. – 416 с.
 31. Торговля книжная [Текст] // Энциклопедический словарь под ред. Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. – Т. XXXIII А. – СПб. : Типогр. Акц. Издат. дело Брокгауз-Ефрон, 1901. – С. 591–593.
 32. Хромов, О. П. Русская лубочная книга XVII – XIX вв. [Текст] / О. П. Хромов. – М. : Памятники ист. мысли, 1998. – 213 с.
 33. Энгельгардт, Н. Очерк истории русской цензуры [Текст] / Н. Энгельгардт. – СПб. : Изд-во А. С. Суворина, 1904. – 389 с.

Критика и экспертирование детско-подростковой литературы как инструмент поддержки и развития чтения

Введение

В советском обществе чтение детей сопровождалось дефицитом книг, спрос на которые удовлетворялся лишь на треть. К периоду «застоя» (1970–1980-е гг.) в детском книгоиздании преобладала тенденция к снижению количества названий: в середине 1980-х гг. показатель разнообразия детских книг в СССР был в 3 раза ниже, чем в ФРГ, в 6 раз ниже, чем во Франции, и почти в 10 раз ниже, чем в Испании. Специалисты отмечали дефицит целых видов и жанров: остросюжетной (фантастика и приключения) и научно-познавательной литературы, энциклопедий, справочников, книг для досуговых занятий. Недостаточным было издание современной детской зарубежной литературы, наблюдалась нехватка детской периодики.

В 1980-е гг. детская литература и институты ее поддержки пережили серьезный кризис, последствия которого неблагоприятно отразились на их дальнейшем состоянии. На выпуске литературы для детей и картине детского чтения в 1990–2000-е гг. сказались процессы демократизации нашего общества и коммерциализация книжного рынка. Начало развития рыночных отношений повлекло резкое сокращение тиражей детской книги.

В 1990–2000-е гг. была пересмотрена история детской литературы XX в. Тогда вышел ряд работ, углубивших представление об истории детской литературы XIX – XX вв., ее родах, жанрах, персонах: И. Н. Арзамасцевой [1], И. Г. Минераловой [7], М. Петровского [10], М. И. Мещеряковой [6], Т. И. Михалевой [8] и др. Была осуществлена коррекция круга детского чтения: исключены произведения, транслирующие советскую идеоло-

гию, возвращены незаслуженно забытые Н. Вагнер, Д. Минаев, Л. Чарская, Саша Черный, О. Манделъштам, обэриуты. Благодаря критикам С. Сивоконю, И. Арзамасцевой, Ю. Дружникову, Р. Арбитману, В. Воскбойникову состоялся пересмотр парадигмы детской литературы XX в.: были уточнены важные аспекты истории русской детской литературы XIX и XX вв., сложилось новое понимание творческого наследия некоторых авторов, отдельных произведений; произошло, пусть и неоднозначное, современное прочтение книг советских писателей. В этот период критика помогла избавиться от идеологически выдержанного наследия, стремилась выработать новые критерии оценки детской книги.

Для нынешнего времени характерна трансформация институтов поддержки детского чтения, ослабление внимания критики и литературоведения к истории детской книги, преимущественный интерес к текущему литературному процессу, компактность оптики, перемещение критики в интернет-пространство, укрепление непрофессиональной критики.

Цель статьи – суммировать наблюдения за состоянием детской литературы, а также институтами и формами ее поддержки и продвижения.

1. Детская литература: состояние, институты, формы продвижения

Современная детско-подростковая литература находится в неоднозначном состоянии. Основной ее проблемой является недостаточная востребованность, которая проявляется на многих уровнях. Отчасти это объясняется развитием информационных технологий, быстрым взрослением детей, которым подчас интересней и привычней обозревать интернет-сайты и играть, нежели читать. Само чтение детей существенно изменилось – структурно, содержательно, количественно. Назрела необходимость его масштабного исследования.

Состоялась смена поколений детских писателей и критиков: ушли из жизни критик В. Александров, поэт и критик В. При-

ходько, писатели Ю. Коваль, В. Берестов, С. Иванов, Р. Погодин, К. Бульчев, Ю. Сотник и др. В 1990-е гг. из детской литературы во взрослую мигрирует ряд авторов (Г. Щербакова); реже адресуются детям Т. Пономарева, Б. Минаев. Эмигрировали писавшие о подростках и юношах А. Алексин и Д. Рубина, автор детских книг об искусстве В. Порудоминский, критик, переводчик и прозаик П. Френкель. «Недетские» книги создали С. Георгиев («Запахи миндаля») и Р. Сеф (сб. «Турусы на колесах»), ведущий семинар о книге для детей в Литературном институте им. А. М. Горького. Вл. Друк, творивший в традициях обэриутов, выпускает в Нью-Йорке электронный журнал для взрослых; детский писатель И. Цесарский издает в США литературные газеты.

Характерной чертой текущего литературного процесса в детской литературе является укрепление ее регионального состава и заметная децентрализация детского книгоиздания. Детская литература дает большие возможности для сотрудничества малым, в том числе региональным издательствам, где каждое из них может найти свою нишу. При всей очевидности сдвигов, молодым авторам по-прежнему нелегко опубликовать свои произведения; особенно трудна творческая судьба начинающего детского писателя из региона. Периферийному автору проблематично выйти за «местный» уровень, достичь известности и тиражей из-за их заведомой скромности, не позволяющей охватить всю страну.

Приметой современной литературы стали полифония творчества и синтетизм жанров, эксперименты с ними, повлекшие расширение и трансформацию жанровой системы, популярность пародийно-игровых форм. Характерной чертой нынешней детской литературы явилось нарастание фантастического элемента, юмора. Заметной тенденцией также стало обращение поэтов к прозе: Т. Собакин, Л. Яковлев, Е. Григорьева, М. Бородицкая, Г. Кружков периодически создают произведения в этом жанре.

В 1990-е гг. проблему составляло невысокое качество книг и периодических изданий для детей, для которых, как известно, писать следует «лучше, чем для взрослых». Из-за безупречного качества детской литературы издательства предпочитали

переиздавать проверенных временем авторов, опираясь на память и вкусовые пристрастия взрослых. Переиздания классики и детских книг прошлого позволили вернуть читателю почти забытых талантливых писателей, чьи произведения давно или вообще не переиздавались (И. Токмакова, А. Барто, Е. Благинина, Ю. Мориц, рассказы В. Драгунского), и насытить ими рынок.

После периода рыночных реформ произошло возрождение детской литературы. На рубеже XX – XXI вв. ее выпуск заметно увеличился: издана масса книг для детей. На фоне общего спада книготорговли детские книги (преимущественно для дошкольников) востребованы: десятки небольших новых издательств активно стали искать авторов, издавать самые разные книги, пусть небольшими тиражами. Качество детских книг улучшилось: расширилась их тематика, более привлекательным стало оформление. Однако после насыщения рынка детской книжной продукцией спрос на нее постепенно стал падать. Вместе с тем издание детской книги требует больших, по сравнению с другими видами литературы, затрат. Высокая себестоимость изданий для детей делает их малодоступными. Став более яркими, красочными, привлекательными, книги возросли в цене, что привело к снижению количества проданных тиражей.

Досадным фактом является то, что издатели, призванные осуществлять функцию отбора достойных произведений, руководствуются преимущественно принципами коммерциализации, полагая прибыль, успех продажи книги более значимыми, чем обеспечение детей добротными изданиями. Заметное расширение тематики и жанрового состава книг не всегда сопровождается их соответствием стандартам качества, требованиям морали. Слабость текста не компенсируется увлекательностью сюжетов и тем.

Многим специалистам уязвимой представляется серийность изданий: с одной стороны, это рыночный прием создания популярного бренда, с другой – это способ «спаять» книжки как единые части целого, что подтвердил выход в финал конкурса «Книга года» ММКЯ-2012 именно серий: «Древний Новгород» (издательство «Пешком в историю»), «Шедевры книжной иллюстрации –

детям» («РИПОЛ классик») и «Для тех, кому за 10» («Живая и умная книга» – ЖУК). Этот ряд дополняют книги «Для взрослых и детей» издательства «Арт Хаус Медиа» (АХМ); серия «Настя и Никита» издательского дома «Фома»; «Родная речь» издательства «Самокат»; серия «Как это было» с рассказами о войне; серия «Вот это книга» издательства «Розовый жираф». Однако широкий читатель о них не осведомлен. В библиотеках современный книжный репертуар из-за малой экзemplарности доступен для чтения преимущественно в читальных залах.

В 2005–2010 гг. происходил рост тиражей детской книги, чему способствовала ситуация в социуме и на рынке: общественный вектор разворачивался к семье, росла рождаемость, а дети нуждаются в личностном развитии, в том числе на основе чтения. При этом налицо неравномерность книгоиздания по возрастной адресации и видовому составу – с преобладанием мальшовой и познавательной литературы и скудным количеством книг для подростков и особенно юношества [9, с. 23].

Таким образом, в этот период изменился характер детско-юношеского чтения; произошла смена поколений детских писателей и критиков, укрепился их региональный состав; вырос выпуск детской литературы, улучшились ее издательские характеристики, расширились тематика и жанровый состав; однако неуклонно снижался спрос на нее.

2. Трансформация институтов продвижения детской книги и чтения

Важным элементом системы воспитания детей и подростков (и продвижения книги и чтения) долгое время была детская печать, которая ныне теряет свои позиции. Она взаимодействует с компонентами СМИ, адресованными детям (детское ТВ, радиожурналистика), и с различными социальными институтами, участвующими в педагогическом процессе (образование, наука, культура). По данным Всероссийской книжной палаты, в 1986 г. существовало 15 пионерских газет и 36 детских журналов, в 2006 г. – 40 газет

и более 80 журналов. Тематический диапазон детских изданий был широк: они удовлетворяли потребность ребят в знаниях, вывели за пределы школьных программ, формировали интерес к различным сферам деятельности – науке и технике, литературе и искусству, истории и археологии и пр. Наряду с художественными произведениями в этих журналах публиковались и материалы, популяризирующие литературу, искусство, историю. Многие детские издания применяли принцип «развлекая – поучать», с использованием игровых форм.

Коммерциализация издательского дела вела к появлению новых журналов и скорому их исчезновению. В конце 1990-х гг. перестали существовать добротные периодические издания: «Трамвай», «Вместе», «Очаг», «Стригунок» и др. Качество других, сохранившихся, было сомнительно в силу узости тематического диапазона материалов, легковесности подачи.

Специфику чтения детьми периодики и ее роль в развитии читательской деятельности проанализировали специалисты Российской государственной детской библиотеки в исследовании «Дети и периодика в начале XXI века». Согласно выводам этого исследования, чтение детей и подростков подверглось значительной трансформации: возросло число групп детей, подростков, юношества, у которых превалировало чтение журналов. Однако при кажущемся разнообразии журнальной продукции, ориентированной на эту аудиторию, картина неблагоприятна: у детей 9–10 лет популярны «диснеевские» журналы и комиксы; девочки с 10–11 лет интересуются изданиями, предназначенными женской аудитории. Результаты исследований убеждают в том, что в «нулевые» годы дети и подростки предпочитали отнюдь не лучшую, но «модную» в их среде продукцию; вырос интерес детей и подростков к периодике с большим количеством картинок, несущих легкую для восприятия информацию – не столько познавательного, сколько развлекательного характера.

В то же время качественные по подбору психологического, педагогического, литературного, изобразительного материала журналы («Муравейник», «Жили-были»), а также многоадресные

«Семья и школа», «Литература в школе», «Первое сентября» и другие выходили малыми тиражами. Ряд изданий пережил серьезную трансформацию, поддавшись актуальным трендам, облегчив уровень материалов («Сельская молодежь»).

В связи с бурным развитием технического прогресса, с появлением и повсеместным внедрением компьютера и сети Интернет, сформировалась детская веб-периодика, активно применяющая виртуальное игровое начало: «Карапуз», «Ладушки», «Барби», «Винни-Пух», «Нахаленок», «В гостях у Золушки», «Загадочный мир» и т. д. Их формат предполагает живое содействие читателя, его размышление: ребенок читает произведения, участвует в познавательных викторинах, получая новые знания.

Неоднозначная ситуация в детской периодике и литературе в целом, а также с детским чтением, вызвала озабоченность общественности: на заседании круглого стола «Детская пресса: государственная политика, реалии, перспективы», организованном Исполкомом выставки «ПРЕССА-2006», была обозначена цель – выработать действенные меры по привлечению внимания государства и общества к проблемам детских изданий, воспитывающих у ребенка любовь к чтению и формирующих нравственные основы личности. В числе предложений по поддержке детской литературы, пропагандирующей высокие этические и нравственные принципы, были предложены: анализ состояния фондов школьных и детских библиотек и разработка программы их пополнения; предоставление библиотекам дотаций на подписку социально значимых изданий; проведение конференций и семинаров по проблемам детского чтения в регионах; возобновление ежегодной Всероссийской недели детской и юношеской книги. Директором по развитию издательского дома «Веселые картинки» О. Ждановым была предложена концепция конкурса «Маленький принц» в рамках «ПРЕССЫ» – с набором номинаций в области детской литературы; а также существенное пополнение перечня детских изданий; популяризация лучших книг и журналов для детей и родителей; возрождение государственного

заказа на выпуск детской литературы, приоритет издания книг для детей; повышение статуса конкурсов детских произведений для отбора достойных книг. Ряд этих предложений осуществлен: возрождена неделя детской и юношеской книги.

Таким образом, коммерциализация издательского дела привела в 1990-е гг. к росту числа читателей журналов, среди которых преобладали издания развлекательного характера с облегченным уровнем материалов. Позитивным явлением было формирование детской веб-периодики с познавательно-игровым началом.

3. Критика и экспертирование детско-подростковой и юношеской книги как средство поддержки и развития чтения

Детская литература перестает быть явлением периферийным, нарастает внимание к ее проблемам и со стороны профессиональной среды, и со стороны родительской общественности, что происходит в явлении экспертирования. Экспертирование содействует формированию круга детского, подросткового и юношеского чтения с соразмерным сочетанием классических и новых произведений. С помощью экспертирования ставится заслон бессодержательным книгам. В его основе лежит квалифицированный анализ, оценка и определение места произведений в литературном потоке. Это проведение исследования литературных явлений, своеобразный «мониторинг» их содержательной и эстетической полноценности, художественной оригинальности и новизны, оценки их нравственных и художественных достоинств, яркости языка – с целью их рекомендации читателю. Экспертирование предполагает оценку меры художественности текста – того, что делает его подлинным искусством. Его безусловным критерием является оригинальность образного воплощения, художественных решений. При экспертировании принимаются во внимание психологический, педагогический, эстетический принципы оценки литературных явлений. Оно должно опираться на тезис В. Г. Белинского о том, что детям свойственно особое восприятие произведения. В ходе экспертирования учитываются возрастные особенности де-

тей, специфика восприятия читателей разного возраста. Все более усиливается филологический подход к анализу текстов, при котором первоочередными является содержание произведения и его художественное воплощение.

Сложность для экспертирования составляет то, что в современной детской литературе продолжают творить несколько поколений писателей: представители старших поколений и пришедшие в «перестроечные» и «нулевые» годы новые генерации авторов. В результате возник своеобразный «кумулятивный эффект». Имена современных одаренных писателей (особенно провинциальных) не известны издателям и читателям; даже профессионалам сложно разобраться в составе и качестве произведений. Традиции детской литературы оказались прерванными, трансформированными, книжный рынок насыщен малохудожественными изданиями.

Проблемой детской книги стал переизбыток массового издания, в котором достойные книги, образцы настоящей литературы встречаются нечасто. Чтобы преодолеть эту ситуацию, родители стали активно разыскивать качественные книги для детей и формировать их списки; в Интернете в форме сообществ самоорганизуются энтузиасты – на основе предпочтений и рекомендаций. Чтение – процесс личный, не всегда предполагающий влияние критики. Однако критика присутствует в этом персональном читательском пространстве в механизме отбора «лучших книг месяца» на отдельных сайтах. Самым профессиональным сайтом рекомендаций признан «Библиогид» (bibliogid.ru), который действует при Российской государственной детской библиотеке. В его материалах издатели находят объективные отзывы о своих книгах, здесь же имеются персоналии многих детских авторов. Критик признает «толковыми» рекомендации журналов «Библиотека в школе» и «Читайка»; продукцию журнала «Переplet», сгруппировавшего вокруг себя молодых писателей (А. Алейников, Д. Вильке).

В целом литературный процесс остается хаотичным, слабо структурированным, разрозненным, дифференцированным на

столичный и региональные потоки. В предложениях местных книгораспространителей отдельные замечательные книги нивелируются массой безликих изданий. Провинции малодоступны столичные книжные фестивали и ярмарки (Ярмарка интеллектуальной литературы non-fiction, «Буфест»), где малые издательства могут обрести читателя. Интернет сглаживает эти противоречия, позволяя региональным читателям и критикам приобщиться к новинкам литературы. Но парадокс очевиден: хорошие авторы и качественные книги теряются среди безвкусной продукции.

Важным, хотя и ослабляющим свое влияние, средством воздействия на литературный процесс, поддержки и развития читательской деятельности юного поколения являются критика и экспертирование литературы в его адрес [5, с. 36]. В советский период сложилась система целенаправленного наблюдения критики за литературным процессом, проявлялась упорядоченность и определенная методичность в публикации литературно-критических работ, размещаемых во множестве специальных изданий: в ежегоднике «Детская литература», «О литературе для детей», «Книги – детям», «О детской книге наших дней». Сам жанровый состав детско-подростковой и юношеской литературы был более компактен – повесть, сказка, приключенческая книга – и проще подвергался упорядочению и анализу.

Большинство критических материалов преодолевали идеологическую заданность, обращаясь в первую очередь к общечеловеческим и эстетическим началам текста, что вызывало едва ли не большее доверие читателя, нежели современная ангажированная или некорректная критика.

В предшествующий период критика была довольно эффективным инструментом структурирования литературного процесса. Было создано изрядное число фундаментальных литературоведческих и критических работ. Их разнообразный состав был вполне обозреваем: «Воспоминания», «Жизнь и творчество», сборники литературно-критических работ, сборники научных работ по результатам конференций, в том числе региональных (Москва, Санкт-Петербург, Петрозаводск); юби-

лейные статьи, работы теоретического характера, развернутые портреты писателей, анализ авторской манеры, жанрового движения. Ныне диапазон литературно-критических выступлений сузился до рецензии как формы обсуждения отдельной книги или подборки произведений.

Эффективным инструментом отслеживания новейших литературных явлений и их продвижения в среде специалистов были публикации в профессиональных периодических изданиях. Отраслевой многопрофильный журнал «Детская литература», созданный в 1932 г., с его постоянными рубриками, четко выстраивал и компоновал литературно-критические материалы, которые многоаспектно анализировали текущую детскую литературу, содержали наблюдения за ее жанровым движением, тематическим диапазоном, ростом молодых авторов: он включал годовые обзоры детской книги, например, прозы для подростков (статьи А. В. Акимовой и В. М. Акимова), анализировал характер иллюстраций. В журнале «Детская литература», публиковались работы по вопросам теории и истории детской книги, выработывалась стратегия ее развития, публиковались статьи о творчестве ведущих писателей, дискуссионные материалы о жанрах детской словесности. Направление работы возобновленного в 1965 г. журнала становится более многопрофильным: он все полнее отражает текущий литературный процесс, исследует специфику детской литературы, привлекая к сотрудничеству крупных критиков, писателей, искусствоведов, ученых, иллюстраторов: В. Смирнову, Л. Разгона, С. Рассадина, М. Петровского, С. Сивоконя, И. Лупанову, С. Миримского, С. Соложенкину, О. Корф и др. В 1990-е – начале 2000-х гг. коллектив журнала пытался сохранить преемственность своей литературной политики. Актуальными были материалы традиционной рубрики «Жизнь. Литература. Критика». Критический характер имели материалы рубрики «Полемиические заметки». Журнал обращался к насущным проблемам развития детской литературы. В последние годы своего существования в издании практически отсутствовали такие жанры, как обзор, критическая статья, рецензия. Представления о многообразии детской литера-

туры журнал уже не давал, ибо в центре его внимания были отдельные авторы и отдельные жанры. Библиографическая рубрика «Советуем прочитать» недостаточно отражала поток детских книг и исследовала их характер. Компенсировали недостаток обзора явлений новой детской книги рубрика «Новое имя», представлявшая начинающих авторов, и «Анкета писателя», вопросы которой были ориентированы на уяснение состояния современной детско-подростковой литературы.

Благодаря активной работе критиков и исследователей состоялось объединение нашей детской литературы и литературы русского зарубежья. Произошла переоценка развития детской словесности в XX в., ее истории и составляющих; прослежено движение ведущих литературных форм.

Отсутствие в последние годы бытия этого журнала оперативного, вдумчивого раздела, отслеживающего текущую литературу, направляющего ее развитие, ослабляло его влияние на текущий литературный процесс. Тираж «Детской литературы» в 1990-е гг. неуклонно падал – с 80 тысяч до 3, в середине 2000-х гг. журнал прекратил существование.

В условиях нынешней культурной разобщенности недостает органа, консолидирующего различные институты, каким ранее служил журнал «Детская литература». Современной детско-подростковой и юношеской литературе не хватает профессионального осмысления – оперативной, дельной, беспристрастной и взвешенной критики.

Вопросы текущей детской литературы поднимались и на страницах издаваемого еще с 1936 г. журнала «Что читать?» (с 1961 «В мире книг», с 1990 «Слово»). Журнал «Что читать?» имеет постоянную рубрику «Детское чтение», в которой предлагаются списки одобренных топ-персонами детских книг (Т. Канделаки и др.). «Детская» критика присутствовала на страницах «Книжного обозрения», «Библиотеки в школе».

Разнообразны формы литературоведческого, литературно-критического и библиографического материала журнала «У

книжной полки» (с 2005): интервью с писателями, рецензии книг современных отечественных и зарубежных авторов, презентации издательств, их книжной и журнальной продукции, обзоры книжных серий, представление бестселлеров, собраний сочинений классиков, хроника литературной жизни (литературные премии), обзор юбилейных событий и дат, итогов научных конференций и фестивалей. Интересны анонсы готовящихся к печати изданий. В «Тематической рубрике», регулярно посвящаемой явлениям текущей детской литературы, в компактных рецензиях читателю предлагается новейшая проза и поэзия. На правах рекламы публикуется информация о книгах отраслевого характера (серия «Ребятам про зверят»).

Ныне миссию поддержки и развития чтения выполняет журнал «Школьная библиотека» с приложением альманаха «Библиогид. Книги и дети», на страницах которого публикуются статьи, рецензии, обзоры, аннотации и тематические списки художественных книг, составленные на основе материалов сайта Российской государственной детской библиотеки (<http://www.bibliogid.ru/>). Содержательны и полезны материалы разделов «Книга за книгой», «Осторожно, кNiGa!», «Тема» (обзоры детской литературы), «Писатели о себе» (ответы на анкету современных авторов), «Любимые герои» (литературоведческие и книговедческие статьи), «Чтение для души», адресованные библиотекарям, педагогам, детям и их родителям.

Навигатором в мире книг позиционирует себя ежемесячный журнал «Читаем вместе» (с 2006), продвигающий художественную и отраслевую литературу с помощью литературоведческих, библиотекведческих, педагогических материалов. В постоянной рубрике «Почитаем?» помещаются рецензии и аннотации, в том числе на новые детские книги.

Функцию критического осмысления текущей литературы выполняют региональные профессиональные информационные издания – «Детское чтение» Нижегородской государственной областной детской библиотеки, литературный журнал «Добрый Малый», который выпускается в Екатеринбурге с 2002 г.

Материалы критического характера включают сборники «Вестник детской литературы» (ежеквартальное информационно-аналитическое издание, СПб.), сборники по итогам научно-практических конференций, в том числе региональных (Екатеринбург, Челябинск, Нижний Тагил, Пермь) по проблемам детско-подростковой литературы. При этом наблюдается рассеянность состава таких работ, недостаточное координирование авторов. Потому общая картина развития детско-юношеской литературы предстает разложенной на массу фрагментов. Критический «ландшафт» создает ощущение разрозненности, хаотичности. Согласно мнению специалистов [2; 9], доверие к критике подорвано. Размыты критерии оценки произведений. Утрачен механизм структурирования и «шкалирования» литературного потока.

В последние десятилетия произошла смена поколений критиков и исследователей детской книги: ушло поколение С. Рассадина, И. Мотяшова, В. Приходько, Л. Разгона. Пришла новая генерация критиков и экспертов детской книги. Поменялись критерии оценки детско-подростковой книги. В современной критике большее, чем прежде, внимание уделяется сюжету, жанру, его специфике, комбинаторике с другими жанровыми формами, общечеловеческим содержательным началам, поэтике, языку.

Между тем, необходимо продолжить осмысление исторического прошлого детской книги, ее предшествующих этапов. Недостает объективного рассмотрения текущего состояния детско-подростковой и юношеской литературы в ее самом широком диапазоне; не хватает серьезных материалов о научно-познавательной книге, большинство имеет рекламно-заказной характер.

Ведущие специалисты в области детско-юношеской литературы (Л. Звонарева, К. Молдавская, О. Мяоэс, М. Порядина, М. Черняк) своими материалами стремятся поддерживать достойный уровень детско-юношеской литературы. К сожалению, при этом нередко наблюдается избирательность критических выступлений, предпочтение определенных имен и жанров, излишняя комплиментарность, либо понятная, но все же нежелательная категоричность. Недостаточно широк жанровый диапазон литературно-критических мате-

риалов, представленных преимущественно рецензией, аннотацией, рекламной статьей. Укрепилось присутствие критики-эссеистики. Культурно-просветительское начало профессиональной критики и библиотечной рекомендации ослаблено.

Следует отметить интерактивность современной критики. Критика все более перетекает в интернет-пространство, перемещаясь на специализированные сайты критики, сайты авторов и крупных библиотек – общероссийских, региональных, библиотечные блоги. Сетевой фактор определил поверхностность стиля, отказ от вдумчивого, развернутого анализа, рост числа работ, служащих регистрацией потока текущего книгоиздания. Вырос накал критичности материалов, их эмоциональность.

Сами писатели признают необходимость критики. Так, прозаик Т. Михеева убеждена, что «современной детской литературе очень нужна критика. Хорошая, объективная, профессиональная». Она считает, что «детская литература вне литературного процесса. О молодых писателях, пусть даже с престижными премиями, не знают даже издатели!» С ней солидарны Ю. Нечипоренко, сетующий в статье «Детская литература и зрелость общества» на изъяны «логистики» – связи между писателем, издателем и читателем, и О. Колпакова, отметившая отсутствие эффективных каналов соединения авторов и читателей: фондов, специалистов, критиков [3, с. 5].

Сформировался институт писательской критики. В роли критиков выступают сами авторы (В. Воскобойников, Л. Яковлев, Ая эН, М. Аромштам, Н. Пикулева). Произошло укрепление связи писателей и читателей и наоборот. Авторские сайты предполагают плотное общение с читателями.

Нарастает непосредственное участие читателей в критическом процессе. По мысли М. Ивашиной, произошла смена модели литературного «потребления»: сегодня сам читатель выступает в роли эксперта литературных явлений. Он желает участвовать в культурно-просветительском процессе, вступая в диалоговые отношения: читатель – читатель или читатель – библиотека. Читатель-

ские форумы содержат элементы критики: мгновенный отклик на публикуемые тексты, в которых наивные и непосредственные впечатления о прочитанном перемежаются развернутыми, взвешенными, содержательными суждениями о книгах.

Среди сайтов, предлагающих литературно-критические материалы, – «Новая детская литература: критика», «Папмамбук». Подобные сайты воплощают миссию обзора и рассмотрения потока новой детско-подростковой литературы. Критики А. Площаднова, Е. Бурак и другие анализируют характер новой детской книги, оценивают ее качество, давая рекомендации читателям.

На сайте «Живая литература» в разделе «Детлит» («Недетские разговоры о детской литературе») ведущая И. Павлова организует проведение дискуссий о новой детской книге и ее критике. Большинство посетителей сайта не читают отзывы о книгах, комментарии, рецензии, аннотации. Этот факт не только налагает особую ответственность на действия модераторов сайта (консультантов). Однако рецензирование текстов для детей не изжило себя, в чем убеждает периодическое обращение «осведомленного и начитанного» родителя с конкретным запросом. Посетители родительских сайтов отмечают отсутствие здоровой аналитики детского книгоиздания, ее подмену рекламной информацией и поверхностными обзорами. Актуален вопрос о содержании рецензии на детские книги и характере комментария для современного родителя-покупателя и юного читателя. Проблему составляет наполнение и формат рецензий в адрес родителей, задающихся вопросом о возрастном и содержательном соответствии книги ребенку. Большинство родителей хочет убедиться, что предлагаемый текст будет интересен их чаду, что он подойдет по возрасту – в этом случае остается довериться соответствующей пометке издателя либо опереться на собственные знания о специфике развития ребенка.

Насущен вопрос и о том, насколько читателю нужны примечания и пространные комментарии об истории создания и «жизни» книги, ее литературных особенностях. Современному читателю чужд четкий, сухой, фактографический текст критиков, а тем

более ученых о художественном произведении, необязательны знания о принадлежности автора и текста к стиливой традиции и литературному течению. Павлова убеждена, что читателя больше интересует, что он конкретно может получить от книги – и не только информационную составляющую: важны эмоции, чувства, открытия и, самое главное, возможность присвоения и освоения этого текста. По мнению автора, главным в успешном предложении (и продажах) детской книги является не столько способность критики осветить эти вопросы, сколько умение найти «нечто, отличающее текст от остального потока, нечто поражающее, впечатляющее и желательно новейшее», т. е. литературное чутье и вкус. Критику следует быть максимально искренним, чтобы очаровать читателя новой книгой, привлечь его внимание.

В этих условиях возросла значимость экспертирования детско-юношеской книги всеми институтами ее поддержки, насущность повышение качества литературно-критических материалов.

4. Современные формы продвижения книги и поддержки чтения

В процесс экспертирования сегодня активно включаются библиотекари, в деятельности которых всегда имелось это начало. Экспертный ресурс содержат малые формы библиографии, весьма востребованные. Ряд форм имеет игровую основу, особенно для младшего читателя. Экспертная составляющая присутствует на страницах сайта Детского книжного клуба «Читариум» (г. Пушкин), сайтов Детской библиотеки иностранной литературы, Центральной городской детской библиотеки Санкт-Петербурга, Детской библиотеки истории и культуры Санкт-Петербурга, Ленинградской областной детской библиотеки. На библиотечных сайтах утвердилась практика виртуальных выставок, выбор книг для которых также является формой экспертирования. Элементы экспертной деятельности подразумевают составление аннотированного каталога «Сто новых книг для детей и подростков» ЦГДБ им. А. Гайдара и вручение 10 книгам знака «Нравится детям Ленинградской области». На основе изучения рейтингов и системы пре-

мий модераторы «Литературного странника» (Екатеринбург) отбирают 25 лучших книг года. Эффективна в оценке и продвижении книги деятельность блога «Книжный микс» Свердловской областной библиотеки для детей и юношества, на котором размещаются творческие работы читателей и в формате которого проводятся беседы о книгах с участием писателей и критиков. Свою экспертно-ознакомительную и популяризирующую роль играет рубрика «Лучшие новые книги». Продвижению качественной литературы служат встречи экспертных групп – по выбору книг для чтения.

Библиотекари увлеченно осваивают новый язык для прямого общения с читателями в социальных сетях («ВКонтакте»), на площадках для выкладывания книг и рецензий («Имхонет», «Либриссимо», «Книгоблог»), содействуя продвижению книг и повышая авторитет чтения.

Свою роль в структурировании литературного процесса в детско-юношеской литературе и продвижении книги в читательский обиход играют литературные премии разного уровня – международные (им. Г.-Х. Андерсена, им. А. Линдгрена, им. В. П. Крапивина), общероссийские («Заветная мечта», 2005–2008, конкурс «Алые паруса», «Книга года», «Книгуру» с интернет-голосованием подростков, «Дебют», им. С. В. Михалкова, им. П. Бажова, им. К. И. Чуковского), региональные и областные премии и конкурсы полиграфической продукции для детей и молодежи («Южноуральская книга», Челябинск). Декларирующие поддержку качественной детской литературы и материальное стимулирование новых талантливых авторов, финансирование высокохудожественных произведений немассового спроса, эти премии и конкурсы не безусловны в оценке и признании произведений [4, с. 12]. Цель популяризации чтения в детской среде через систему литературных премий повлекла закономерное участие подростков в качестве экспертов, что принесло награду фэнтези и детективам. Нарастающая открытость конкурсно-премиального экспертирования позволяет надеяться на повышение объективности в оценке книг [2, с. 210, 211]. Однако итоги премий мало учитываются обществом:

более половины опрошенных родителей не отслеживают эти события и игнорируют их при выборе книг. Задачу ранжирования новых литературных явлений и приобщения читателя к книгам лауреатов и номинантов премии решают слабо.

Таким образом, система поддержки и развития детско-юношеского чтения находится в динамичном и неоднозначном состоянии. Закономерно усиление экспертной составляющей в деятельности специалистов библиотеки, освоение ими социальных сетей, выстраивание различных систем оценок явлений текущего литературного процесса, в том числе через премии. Уязвимой стороной «премиального шкалирования» литературных текстов является его субъективность, а также малая осведомленность читателей о его результатах и игнорирование при выборе книг для чтения.

Заключение

Проблемы детского чтения, издания книг и периодики для детей и подростков не утратили своей остроты. Коммерциализация книжного рынка отрицательно сказалась на выпуске детской литературы и картине детского чтения: в 1990-е гг. произошел резкий спад показателей издания детской литературы; с расширением тематики детских книг, улучшением их качества существенно выросла их цена, что сделало книги труднодоступными; во второй половине 2000-х гг. наблюдается неравномерность книгоиздания по возрастной адресации и видовому составу – с преобладанием малышовой и познавательной литературы. Вхождение начинающих писателей в широкий литературный поток осложняется скромной возможностью публикаций из-за слабой заинтересованности в этом издательств. В результате в литературе для детей наблюдаются пробелы. Снизились тиражи детской периодики. В библиотеках текущий книжный репертуар из-за малой экзemplярности доступен для чтения немногим. При этом в Интернете увеличилась доля детского контента.

Приметой современной литературы стали полифония творчества и синтетизм форм, эксперименты с ними, повлекшие рас-

ширение и трансформацию жанровой системы. Изрядную проблему современной детской литературы составляет ее качество и появление неоднозначных произведений, оценка которых затруднительна для «традиционной» критики (особенно в ситуации возрастающей осторожности в отношении острых тем).

Закономерно усиление экспертного начала в деятельности специалистов библиотеки, привлечение ресурсов социальных сетей, выстраивание различных систем оценок литературных произведений. Обширный состав литературоведческих, критических, библиографических, рекламных материалов оповещает читателя о новейших книжных явлениях, персонах истории литературы и современного литературного процесса, тенденциях его развития, о прихотях читательской моды. Эти издания в своей совокупности служат значимым рекомендательным ресурсом для продвижения детско-подростковой и юношеской литературы, поддержки и развития чтения.

Тенденцией 2010-х гг. в продвижении детско-юношеской книги явились новые читательские практики, участие читателей и их родителей в оценке и популяризации книги – через чаты, блоги, социальные группы, премии и др. Однако рассеянность данных материалов, отсутствие системы, подмена критики и аналитики рецензированием заказного характера понижает результативность навигации в литературном пространстве; а неизбежная эмоциональность мобильных критических реплик уменьшает эффективность воздействия на читательскую деятельность. Все это убеждает в насущности преодоления профессиональной раздробленности в сфере детской книги и чтения, в необходимости координации ресурсов, складывания системы поддержки и развития детско-юношеской литературы и чтения, внятного ориентира в них, принципиального и аргументированного экспертирования.

Литература

1. Арзамасцева, И. Н. Детская литература : учебник [Текст] / И. Н. Арзамасцева, С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2005. – 576 с.

-
2. Ивашина, М. В. Точка бифуркации: новые читательские практики через КНИГУРУ / М. В. Ивашина // Кризис чтения: энергия преодоления : сб. научно-практ. материалов / ред.-сост. В. Я. Аскарлова. – М. : МЦБС, 2013. – С. 201–215.
 3. Колпакова, О. В. Содружество детских писателей / О. В. Колпакова // Добрый Малыш. – 2011. – № 1 (33). – С. 5.
 4. Костюхина, М. С. Российские премии по детской литературе: идеалы и реальность / М. С. Костюхина // Вестник детской литературы : Информационно-аналитическое издание (Выпуск 1). – СПб. : Дума, 2010. – С. 7–17.
 5. Матвеева, И. Ю. Медийная поддержка чтения: практическое пособие / И. Ю. Матвеева. – М. : Литера, 2010. – 166 с.
 6. Мещерякова, М. И. Русская детская, подростковая и юношеская проза 2-й половины XX века: проблемы поэтики: монография [Текст] / М. И. Мещерякова. – М. : Мегатрой, 1997. – 380 с.
 7. Минералова, И. Г. Детская литература: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / И. Г. Минералова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 176 с.
 8. Михалева, Т. И. Современный подросток в современном мире: проблема формирования личности подростка в литературе 1960-х – 2000-х годов [Текст] / Т. И. Михалева. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – 224 с. (Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. Серия 1.).
 9. Молдавская, К. А. Тенденции развития, критерии оценки и продвижение современной литературы для детей и подростков : материалы курса. Лекции 5–8 / К. А. Молдавская. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2011. – 80 с.
 10. Петровский, М. С. Книги нашего детства [Текст] / М. С. Петровский; послесл. С. Лурье; Дизайн обл., макет Н. Теплова. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2006. – 422 с.

Сведения об авторах

Ананьева Марина Николаевна, преподаватель кафедры английского языка Московского государственного института международных отношений (У) МИД РФ, г. Москва, Россия. *E-mail: mariyananewa@yandex.ru*

Аскарова Виолетта Яковлевна, доктор филологических наук, профессор кафедры библиотечно-информационной деятельности Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск, Россия. *E-mail: viovita@ya.ru*

Бобина Татьяна Олеговна, кандидат филологических наук, доцент, методист кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, Россия. *E-mail: literatob@mail.ru*

Галактионова Татьяна Гелиевна, доктор филологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия. *E-mail: galaktionova.tg@mail.ru*

Дыдров Артур Александрович, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, Россия. *E-mail: zenonstoik@mail.ru*

Ермоленко Валентина Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Федерального государственного образовательного учреждения «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования, г. Москва, Россия. *E-mail: vae@rambler.ru*

Загидуллина Марина Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры теории массовых коммуникаций Челябинского государственного университета, г. Челябинск, Россия. *E-mail: mzagidullina@gmail.com*

Мазаева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Московского государственного института международных отношений (У) МИД РФ, г. Москва, Россия. *E-mail: mazaieva@yandex.ru*

Мелентьева Юлия Петровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом изучения проблем чтения ФГБУ науки НИЦ «Наука» Российской академии наук; заместитель председателя Научного совета по чтению Российской академии образования, член Постоянного комитета секции Literacy and Reading IFLA, г. Москва, Россия. *E-mail: melentievau@mail.ru*

Пугач Вадим Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент Санкт-Петербургского университета, член Союза писателей РФ, Санкт-Петербург, Россия. *E-mail: vladim_pugach@mail.ru*

Романичева Елена Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель РФ, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия. *E-mail: els-62@mail.ru*

Рубанова Татьяна Давыдовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры документоведения и издательского дела Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск, Россия. *E-mail: trubanova@yandex.ru*

Сметанникова Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, профессор, президент Русской ассоциации чтения, г. Москва, Россия. *E-mail: nataly.smetannikova@yandex.ru*

Сокольская Лэся Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск, Россия. *E-mail: lsokolskaya@mail.ru*

Стефановская Наталия Александровна, доктор социологических наук, доцент, заведующая кафедрой библиотечно-ин-

формационных ресурсов Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия. *E-mail: stefan1966@mail.ru*

Терентьева Нина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания литературы и русского языка Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, Россия. *E-mail: terminapavl@yandex.ru*

Тузовский Иван Дмитриевич, кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии и социологии Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск, Россия. *E-mail: idtuz@yandex.ru*

Черняк Мария Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия. *E-mail: ma-cher@yandex.ru*

Чудинова Вера Петровна, кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения Российской государственной детской библиотеки; доцент Межвузовского научного центра исследования чтения и информационной культуры Московского государственного лингвистического университета, г. Москва, Россия. *E-mail: chudvp@yandex.ru*

ЧТЕНИЕ. XXI ВЕК
Коллективная монография

Научный редактор-составитель *В. Я. Аскарова*
Компьютерная верстка *И. М. Горюнов*
Ответственные за выпуск: *Е. И. Кузьмин, С. Д. Бакейкин*

Над изданием работали *Е. В. Божье, А. И. Порошина*

Издатель:

Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества
105066, Москва. 1-й Басманный переулок д. 2а, стр.1
Тел.: (499) 267-33-34, факс: (499) 263-26-61
www.mcbs.ru

Формат 60x90 1/16
Печ. л. 29,5
Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Чеховский полиграфист»