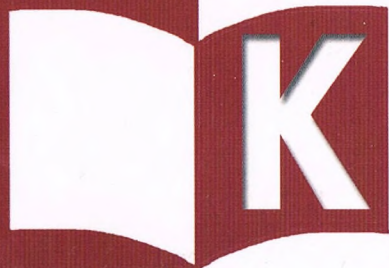


**Г.Г. Граник
С.М. Бондаренко
Л.А. Концевая**

КАК УЧИТЬ РАБОТАТЬ С КНИГОЙ



ББК 74.2
Г 77

Рецензенты:

Президент РАО академик *А.В. Петровский*;
директор гимназии № 43 г. Москвы *Ю.В. Завальский*

Издано при финансовой поддержке
Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям
в рамках федеральной целевой программы «Культура России»

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.
Г 77 Как учить работать с книгой. — М.: «Мой учебник», 2007. —
256 с.

ISBN 978-5-98736-011-8

Эта книга адресована учителям, студентам педагогических вузов и родителям. Несмотря на другое название, она практически — четвертое издание пособия для учителя «Когда книга учит». Новое название более точно раскрывает содержание и цель — научить работать с книгой. Сегодня, при фантастических темпах в изменении всего уклада жизни, самостоятельное приобретение знаний из книги должно было бы стать необходимым умением каждого человека. Однако пока им владеют единицы. Поэтому, помимо своего основного адресата — учителей и студентов, притом не только педагогических вузов, — книга обращена к широкому кругу читателей, которые хотят учить и учиться работать с книгой.

ББК 74.2

ISBN 978-5-98736-011-8

© Граник Г.Г., Бондаренко С.М.,
Концевая Л.А., 1995, 2007
© ООО «Мой учебник», 2007
© Художественное оформление,
ООО «Мой учебник», 2007

ПРЕДИСЛОВИЕ

В обучении, воспитании и развитии ребенка огромную роль играет книга. Ясно, что успешно обучать школьников, не вооружив их рациональными способами работы с книгой, нельзя: ведь приобретение знаний, умений и навыков осуществляется не только с помощью учителя, но и самостоятельно, прежде всего в общении с различными литературными источниками. Но книга учит только тогда, когда ученик умеет работать с книгой, умеет читать. От умения читать в истинном смысле этого слова, т. е. понимать прочитанное, во многом зависят и воспитание, и умственное развитие.

Все знают, как нелегко обучить ребенка технике чтения, но еще труднее воспитать полноценного читателя, а не гоголевского Петрушку. Однако многочисленные проверки и научные исследования, в том числе проведенные авторами книги, показывают, что лишь небольшая часть школьников умеет осмысленно читать. Между тем непонимание прочитанного, неумение общаться с книгой, а отсюда и нелюбовь к серьезному чтению порождают бездуховность, которая, как трясина, поглощает любые замыслы писателей, авторов учебников и учителей, делает все их усилия бесплодными.

Именно поэтому воспитание настоящих читателей становится одной из основных обязанностей учителя. Своеобразным компасом и опорой в этом трудном деле, уверен, станет данная книга, которую я рекомендую не просто внимательно прочитать, а сделать настоящим советчиком и помощником. Авторы совершенно справедливо считают, что руководить самостоятельным чтением школьников учитель сможет, если он будет, во-первых, представлять себе читательскую деятельность, во-вторых, знать, как она формируется, и, в-третьих, иметь необходимый для этого тренировочный материал. Следует признать, что авторам удалось успешно реализовать свой замысел. Будучи психологами, Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко и Л. А. Концевая рассматривают работу с книгой прежде всего как обучение пониманию ее содержания, постижению глубины и многозначности текста. Исходя из этого, они воссоздают целостную картину процесса чтения, последовательность его этапов.

Используя обширную литературу по проблеме и собственные исследования, авторы вначале показывают, как должно протекать в идеале общение с книгой, давая учителю эталоны оценки постижения текста, сформированности необходимых умений, а также раскрывая механизм управления этой работой. Причем подробно рассматриваются не только широко известные в практике приемы, спо-

собствующие воспитанию вдумчивого читателя (такие, как план, конспект, пересказ), но и совсем неизвестные (такие, как диалог с текстом, работа с заголовком, развитие воссоздающего и творческого воображения). Особенно ценным представляется обращение к проблеме воображения, так как применяемые сейчас в обучении знаковые системы явно мешают развитию у школьников образного мышления.

Книга призвана решить две взаимосвязанные задачи: повысить уровень психологического образования учителя и оказать ему практическую помощь. Именно поэтому, кроме теоретических знаний, авторы предлагают учителю и разработанную ими систему заданий. Тексты заданий заслуживают особого внимания. Эмоциональные, информативные и познавательные, они не только расширят кругозор ребят, вызовут желание читать, самостоятельно добывать знания, но и вооружат общеучебными навыками и умениями, которые необходимы при изучении любого школьного предмета. Вот почему книга будет полезна учителям самых разных учебных дисциплин. Предлагаемые типы заданий послужат образцом для подбора тренировочного материала по каждому учебному предмету не только для учителя, но и для авторов учебников и учебных пособий.

Написанная живым, образным языком книга Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко и Л. А. Концевой, полагаю, займет достойное место в библиотеке учителя, обогатит его методический арсенал и будет способствовать решению таких актуальных задач, как приобщение учащихся к работе с различными источниками знаний, вооружение навыками самообразования, воспитания активного ученика.

Вице-президент РАО, академик
В. В. ДАВЫДОВ

Нет лучше Фрегата, чем
Книга, —
Домчит до любых берегов.
Эмили Дикинсон

ОТ АВТОРОВ

«Обрати же свое сердце к книгам... Смотри, нет ничего выше книг! О, если бы я мог заставить тебя полюбить книги, если бы я мог показать тебе их красоты!»

Эти слова прозвучали в Древнем Египте, во времена фараонов. А произнес их отец, который вез на лодке своего сына в столицу, чтобы отдать в школу.

Как по-вашему, что бы ответил отцу на такие речи современный сын? Вполне возможно, что ничего. Пожал бы плечами и включил «телек», или «видик», или кассетник.

В нашем культурном обиходе книга, теснимая домашним экраном, все больше и больше отступает на второй план.

«А что в этом плохого? — могут спросить некоторые. — Экран тоже несет богатую информацию».

Действительно, несет, даже преподносит. Только ведь человека растит не то, что он получает готовое, а то, что он добывает работой ума, чувства, воображения. А такая работа происходит больше всего в общении с книгой. Вот что пишет об* этом известная детская писательница Астрид Линдгрен «Книгу ничем не заменить. Книга окрыляет фантазию. Ребенок наедине с книгой, где-то в святая святых своей души, творит свои собственные образы, яркие, неизгладимые. Детская фантазия неисчерпаема, без нее человечество обеднело бы. Все великое, что когда-либо совершалось в мире, рождалось сперва в человеческом воображении. Каким мир будет завтра, зависит от тех, кто как раз сейчас учится читать».

А к чему же ведет угасание интереса к книге?

К эмоциональному обнищанию. К отупению. Ко всему тому, что называют бездуховностью, хотя само это слово стало штампом.

Тревогу бьют все: писатели, ученые, педагоги. В фантастической литературе возникают антиутопические произведения, рисующие трагическое состояние общества без чтения.

* Человек читающий. М., 1959. С. 469.

Одна из таких антиутопий — рассказ Г. Шаха «И деревья, как всадники...» События этого рассказа происходят во второй половине четвертого тысячелетия. К этому времени в мире накапливается столько художественной литературы, что не может прийти в голову прочитать хотя бы самые лучшие произведения. Поэтому существует единый для всех список обязательного чтения. И люди, прочитавшие «Анну Каренину», могут прожить жизнь, так и не узнав, что существует «Хаджи Мурат». Год за годом все больше книг выбывает из читательского обихода. Люди все больше блекнут: в обществе становится все меньше индивидуальностей и талантов, и теряет свое могущество коллективный разум. А великое наследие прошлых веков пылится в лабиринтах под присмотром роботов-библиотекарей.

Но в этом обществе сохранились немногие люди, одержимые идеей спасти от забвения лучшие книги прошлого. У одного из них всплывает в памяти есенинская строчка: «И деревья, как всадники, съехались в нашем саду». Люди конца четвертого тысячелетия были покорены ее неповторимой красотой и силой.

Гораздо более мрачная и гораздо более известная антиутопия — роман Рэя Бредбери «451° по Фаренгейту». В нем изображен город, где самым страшным преступлением считается чтение и хранение книг. Если в доме находят хотя бы одну книгу, то сжигают и книгу, и дом, а хозяина казнят. Пожарные в этом городе существуют не для тушения пожаров, а для уничтожения книг.

Жители города проводят все свободное время у телевизоров.

Однако в этом «бескнижном» обществе существует специфическая форма скрытого сопротивления. Это своего рода «живая библиотека» — группа людей, каждый из которых запомнил какую-либо из книг наизусть. Эти «люди-книги» мечтали, что наступят другие времена и книги воскреснут вновь.

Обе эти антиутопии, такие разные, сходны в одном: цивилизованное человечество не может существовать без книг.

И еще: никакими средствами, даже самыми жестокими, нельзя до конца убить у всех людей стремление к книге.

Ученые, писатели, педагоги и родители нечитающего поколения проявляют нешуточную тревогу. Однако мало кто из них знает, что нужно делать. Телевизор как джинн, вырвавшийся из бутылки, — обратно его не загонишь.

Есть еще одна серьезная преграда между молодыми читателями и книгой — это неумение читать.

Речь идет не о технике чтения. Владение ею так же далеко от хорошего чтения, как различение цифр — от решения сложных математических задач.

Пониманию книги, активному общению с ней и нужно учить на всех уроках. Но школа не только не решает эту задачу, но даже не ставит ее как специальную.

Цель этой книги — помочь читателям на пороге текста, при дальнейшем продвижении сквозь текст и при итоговом осмыслении прочитанного.

Этот круг вопросов открывает простор безграничному количеству собственных творческих решений.

НА ПОРОГЕ ТЕКСТА

Есть особый, специфический вид общения между людьми — с помощью письменных текстов. В нем участвуют автор и читатель. А текст является между ними посредником. Текст — это определенная реальность: за ним всегда стоит автор. Текст — это авторское открытие, осознание им тех или иных сторон действительности и его умение выразить эту действительность средствами языка.

Чтобы общение состоялось, читатель должен воспринимать реальность, выраженную в тексте, во всей полноте и в то же время не приписывать тексту смыслов, которых в нем нет. В обыденной жизни считается, что способность понимать тексты не содержит ничего исключительного. Однако понимание текста не менее сложно, чем его создание. С чем связаны трудности понимания текста? В процессе, ведущем к пониманию, как бы взаимодействуют две силы: сам текст и то, что происходит в психике человека во время восприятия читаемого. Читатель воспринимает текст через сигналы, его составляющие. Такими сигналами являются слова, словосочетания, предложения, а также взаимосвязь между ними, т. е. монтаж. Все эти сигналы воздействуют на читателя в процессе чтения. Поэтому понимание текста зависит, во-первых, от умения читателя воспринимать эти обращенные к нему сигналы, во-вторых, от умения на них реагировать.

Как же помочь читателям-школьникам установить правильные взаимоотношения с сигналами текста?

ВНИМАНИЕ К СЛОВУ

На всех словах — события
 печать.
Они дались недаром человеку.
С. Маршак

Понимание многоступенчато.

Первая ступень — это понимание каждого слова, каждого словосочетания, каждого фразеологического оборота, входящего в текст.

«НЕЗНАКОМЦЫ» ПРОХОДЯТ МИМО

Описывая встречи с доктором Вернером, Печорин записал в своем дневнике: «Мы часто сходились вместе и толковали вдвоем об отвлеченных предметах очень серьезно, пока не замечали оба, что мы взаимно друг друга морочим. Тогда, посмотрев значительно друг другу в глаза, как делали римские авгуры, по словам Цицерона, мы начинали хохотать и, нахохотавшись, расходились довольные своим вечером».

Попробуйте спросить у старшеклассников, уже изучивших лермонтовский роман, кто такие авгуры, почему они хохотали и почему М. Ю. Лермонтов вспомнил о них, описывая Печорина и Вернера. Скорее всего, вам не удастся добиться вразумительного ответа. Благодаря авгурам мы сделали печальное открытие: школьники почти никак не реагируют на непонятные слова. Новое, незнакомое слово проскальзывает мимо их сознания, не вызывает желания узнать, что это такое, не заставляет ни задуматься, ни заглянуть в словарь, ни обратиться с вопросом к старшим.

Мы захотели выяснить, насколько распространено это явление. Для этого ученикам девярых и десятых классов одной из московских школ было предложено записать под диктовку предложение из «Мертвых душ» Н. В. Гоголя: «Один из священнодействующих, тут же находившихся, приносивший с таким усердием жертвы Фемиде, что оба рукава лопнули на локтях и давно лезла оттуда подкладка, за что и получил в свое время коллежского регистратора, прислужился нашим приятелям, как некогда *Виргилий** прислужился Данту, и

* Так Н. В. Гоголь дает принятое тогда написание имени древнеримского поэта Вергилия (I в. до н. э.).

провел их в комнату присутствия, где стояли одни только широкие кресла, и в них перед столом за зеркалом и двумя толстыми книгами сидел один, как солнце, председатель».

Закончив диктовать, учительница обратилась к ребятам: «Есть ли вопросы?» Вопросов ни у кого не было. Только после троекратного призыва учителя задавать вопросы одна из школьниц спросила: «Как это председатель сидел в креслах — один во многих креслах сразу?» В дальнейшей беседе учительница выяснила, что подавляющее большинство старшеклассников совсем не знают, кто такие Фемида, Вергилий и Дант, или имеют об этом весьма смутное представление (например, некоторые ученики знали, кто такой Данте, но считали, что Дант — это кто-то другой). И уж, конечно, никто не понимал смысла выражения «Вергилий прислужился Данту». Но вопросов, увы, не было.

Аналогичная картина наблюдалась в экспериментах психолога В. С. Юркевич, целью которых было выявление любознательности у школьников. Участвующим в эксперименте предлагалось прочитать текст, в котором было несколько заведомо незнакомых, непонятных слов. На столе рядом с испытуемым лежал словарь иностранных слов, вошедших в русский язык. По данным В. С. Юркевич, подавляющее большинство школьников не пытались установить значение незнакомых слов ни при помощи словаря, ни каким-либо другим способом.

Итак, перед нами не случайность, а достаточно распространенное явление: равнодушие школьников к незнакомым словам, отсутствие стремления понять их смысл, выяснить неизвестные для себя детали изучаемого текста. Это равнодушие к слову, следовательно, к мысли, ее оттенкам — один из результатов того печального явления, которое называется формализмом знаний. Ведь нередко непонимание слов отражает непонимание важнейших понятий изучаемого материала, которое дети не осознают и не пытаются преодолеть. Так, методист Е. И. Перовский, беседуя с учениками V — VI классов, установил, что им неясен смысл слов *сословие*, *колониализация*, *тирания*, *монархия*, *оратор*, *император*, *династия*, *граф*, *церковь*, *епископ*, *монах*, *мозаика*, *фрески* и т. д. А ведь без понимания этих слов невозможно сознательное усвоение курса истории.

СМЫСЛОВЫЕ ПОТЕРИ

Не зная отдельных слов, школьник может либо совсем не понять текст, либо понять недостаточно полно, либо исказить его смысл.

Так, если восьмиклассники, изучающие «Героя нашего времени», не будут знать смысла слова *авгуры* (жрецы-предсказатели в Древнем Риме, которые беззастенчиво обманывали приходящих к ним людей и, переглядываясь друг с другом, хохотали над непосвященными), использованного М. Ю. Лермонтовым для характеристики Печорина и Вернера, они вряд ли поймут этих героев, суть их отношений друг к другу и окружающим.

В других случаях потеря отдельных слов, не влияя на понимание всего текста, обедняет его восприятие. Например, при чтении стихотворения В. Маяковского «Прозаседавшиеся» школьники уясняют его общий сатирический смысл и искренне разделяют позицию автора «относительно искоренения всех заседаний». Но они зачастую не обращают внимания на аббревиатуры *Тео* и *Гукон*, на иронический неологизм «а-б-в-г-д-е-ж-з-ком». Узнав же, что *Тео* — это Театральное общество, а *Гукон* — Государственное управление коневодством, они гораздо полнее воспримут сарказм автора, додумавшегося до «Объединения *Тео* и *Гукона*».

Неполное и неточное понимание слов не дает возможности представить все реалии, о которых сказано в тексте. Так, в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Бородино» фраза «улань с пестрыми значками, драгуны с конскими хвостами» обычно кажется детям вполне ясной. Мало кто из школьников знает, что уланы — это легкая кавалерия, вооруженная пиками, слово *значки* в данном случае обозначает не нагрудные знаки, а флаги, прикрепленные к пикам, «драгуны с конскими хвостами» — это другой вид кавалерии: к шлемам драгун прикреплялись конские хвосты.

ПРИЧИНЫ ПОТЕРЬ

Недопонимание смысла слов происходит по разным причинам. Одна из них — это иллюзия понимания, которая возникает в тех случаях, когда текст в целом ясен и смысл отдельных слов как бы вычитывается из контекста. Однако не всегда контекст становится надежной опорой. Приведем примеры.

Ну ж был денек! Сквозь дым летучий
Французы двинулись, как тучи,
И все на наш редут.

Слово *редут* однозначно понимается как военное укрепление, смысл слова вытекает из содержания рассказа.

Но вот другой случай.

Кто кивер чистил, весь избитый,
Кто штык точил, ворча сердито,
Кусая длинный ус.

«Что такое кивер?» — спросит себя читатель, если он уже дорос до постановки такого вопроса. «Что-нибудь из военного снаряжения, близкое к штыку, а может быть, какой-нибудь другой вид оружия», — подскажет ему контекст. Так возникает иллюзия понимания, и школьник продолжает читать с чувством уверенности в правильном восприятии текста. При этом он или совсем не ощущает потери, или чувствует некоторую, неясность, но не знает, существенна она или нет. А между тем «кивер, весь избитый» — это очень важная деталь, говорящая о тяжести и опасности повседневной ратной жизни, о том, что этот воин не раз бывал на волосок от смерти. Ведь кивер — это высокий металлический головной убор (цилиндрической или конусообразной формы), предназначенный для защиты головы от ударов холодным оружием.

Другая причина нечеткого и неполного восприятия текста — привычка не обращать внимания на непонятные слова — уходит корнями в раннее детство. Маленький ребенок, познающий мир и в том числе речь, еще не имеет жизненного опыта. Его словарный запас мал. Поэтому вполне естественно, что малыши не понимают многих слов или даже понимают только отдельные слова из читаемых книг. Но и в этих случаях они уже вычлениют в тексте какие-то близкие и понятные им мысли. Так, слушая стихотворение С. Я. Маршака «Угомон», двухлетний ребенок понял только, что все спят, не спит лишь один мальчик Антон, но, когда приходит Угомон, Антон засыпает. Это малышу понятно, он и сам не любит, когда его укладывают в кроватку: ему интереснее играть и общаться, чем спать.

Растолковывать таким маленьким детям значения слов еще рано: у них нет достаточного запаса синонимов, которые можно было бы использовать для объяснения. Однако малыши активно стремятся к обогащению своего словаря; сопоставляют слова с картинками, задают вопросы, слушают множество раз одни и те же сказки, иногда запоминают их дословно. Такое дословное запоминание на первых порах помогает детям ос-

ваивать речь. Но позже, в дошкольном и младшем школьном возрасте, оно становится тормозом для развития умения пересказывать своими словами и, следовательно, понимать читаемое. Пересказ своими словами требует понимания, а дословное воспроизведение часто маскирует непонимание.

Для того чтобы дословное запоминание не сковывало развития мышления и речи ребенка, нужно при повторном чтении сказок или рассказов варьировать текст: не искажая смысла, употреблять синонимы, менять порядок слов в предложении и порядок самих предложений. Кроме того, надо постепенно приучать ребенка спрашивать о значении непонятных слов.

Иногда дети, сталкиваясь с непонятными словами, «расправляются» с ними по-своему, переиначивая смысл текста. Вот типичные примеры: «И тотчас же щетки, щетки затрещали, как три тетki»; «Как ныне собирает свои вещи Олег»; «Скакун лихой! Ты господина из боя вынес, как стрела, но злая рыба осетрина тебя во мраке догнала».

Таким образом, первейшее условие верного восприятия текста — понимание каждого его слова. Если детям не прививать чуткое, вопросительное отношение к незнакомым словам, словосочетаниям и выражениям, у них развивается невнимательность к целым предложениям. В результате они не вычерпывают все содержание текста, довольствуясь скольжением по поверхности смысла. И такое одномерное восприятие не вызывает у них ни тревоги, ни чувства потери.

ИЛЛЮЗИЯ ПОНИМАНИЯ

Вот иллюстрация к этим выводам. В двух десятых классах провели следующую работу. Школьникам предложили письменно ответить на вопрос: что тебе не понятно в стихотворении В. Маяковского «Стихи о советском паспорте»? Подавляющее большинство десятиклассников ответили: «Все понятно». Только в одной работе из 67 было сказано с некоторой неуверенностью: «Кажется, все понятно». Некоторые отметили как непонятное выражение «с двуспальным английским левою». Лишь одна десятиклассница написала, что ее недостаточные знания по истории не позволяют ей понять, почему чиновник, проверяющий паспорта, по-разному относится к паспортам представителей разных народов. На следующий день тем же школьникам предложили письменно ответить на ряд вопросов по содержанию стихотворения.

Ответы на эти вопросы позволяли судить о степени понимания содержания прочитанного. При анализе ответов выяснилось, что школьники оценили свое понимание текста чересчур оптимистично. Ненонимание, искажение смысла, неполнота и неточность суждений так или иначе проявились в каждой работе. Назовем типичные недостатки понимания: 1) неполное восприятие текста (какая-то часть прочитанного не входит в сознание, и содержащаяся в ней информация остается за бортом. Так, патристическое звучание стихотворения слышали все, но немногие прочитали в нем еще и непримиримое отношение поэта к бюрократизму); 2) незнание соответствующих исторических факторов (так, на вопрос: «Почему Польша — «географические новости»? — некоторые школьники отвечали: «Польша только недавно выделилась из состава Австрии и Германии», «В Польше раньше вообще не было паспортов» и т. п.); 3) бессознательное осовременивание описываемых в стихотворении событий (например, упоминают о социалистических странах, хотя в то время СССР был единственной страной социализма); 4) непонимание отношения автора к действующим лицам и их поведению, в особенности иронии поэта (так, почтение, с которым чиновник берет паспорта англичанина и американца, совершенно серьезно воспринималось некоторыми школьниками как проявление уважения к развитым капиталистическим странам; американец тоже совершенно серьезно характеризуется некоторыми школьниками как добрый дядя, дающий чаевые; иронии выражения «с двуспальным английским левою» не понял никто).

Таким образом, школьники не только не понимают многого, но и не отдают себе в этом отчета, не умеют выделить непонятное и сосредоточить на нем свои познавательные усилия. Такие ситуации, как справедливо отмечает преподаватель Московского полиграфического института В. И. Свинцов, «не только приводят к непосредственным информационным потерям (непониманию каких-то участков текста), но и способны воспитывать устойчивую привычку к приблизительному усвоению смысла сообщения, иногда проносимую человеком через всю жизнь».

УЧИТЬ ВИДЕТЬ СЛОВО

Учим ли мы школьников выделять непонятные слова и выражения? Ставим ли перед ними постоянно такую задачу? Становится ли это их потребностью? Скорее всего нет. И взрос-

лые не только не способствуют воспитанию такой потребности, но иногда и препятствуют этому. Нередко и в семьях, и в школьных коллективах складывается неправильное, нездоровое отношение к тому, что ученик не понимает чего-то: факт непонимания ставится ему в вину, может вызвать упрек, выговор или насмешку. (Подобный эпизод описан в повести И. Грековой «Вдовый пароход»: учительница, а вслед за ней и весь класс осмеяли первоклассника Вадика, который не понимал слова *башимачок*, и эта насмешка сыграла немалую роль в создании у малыша негативного отношения к школе.) Поэтому ребята чаще предпочитают скрыть свое непонимание, чем обратиться к старшим или к одноклассникам за помощью. Отношение взрослых к незнанию со стороны школьника должно быть тактичным, интерес к непонятному, стремление обнаружить неясное надо поощрять и постоянно стимулировать. Внимание к своему и чужому незнанию и установка на его преодоление должны стать стилем интеллектуальной работы учащегося. Это умение есть первый этап активной умственной обработки получаемых знаний, саморегуляции учебного труда. Посмотреть в глаза своему незнанию или непониманию это первый толчок к тому, чтобы захотеть узнать и понять.

Пристальное внимание к каждому слову требует не только понимания его как целой, несущей определенную смысловую нагрузку речевой единицы. Слово многогранно, и понимание его тоже многогранно. И одна из важнейших граней понимания — это умение видеть и оценивать состав слова: от какого корня оно образовалось, какой общий смысл выражает этот корень, какие еще слова могут из него вырасти? Надо чувствовать все перемены значений, которые возникают при союзе корня с различными труженицами-приставками и работами-суффиксами.

Приведем в качестве примера «ряд волшебных изменений», которые происходят со значением слов, если изменяются приставки.

Допустим, что из пункта А в пункт Б ведет дорога. В пункте А находится пешеход, а в пункте Б домик, в который этот пешеход направляется. Вот он **ВЫ**шел из пункта А, т. е. покинул его. Он **ПО**шел по дороге, т. е. начал движение. На дороге он увидел большую лужу и **ОБО**шел ее, т. е. обогнул. Затем порога вывела его к речке, и он **ПЕРЕ**шел ее по мосту, т. е.

переправился через нее. И вот он уже вблизи от домика в пункте Б — ПОДОшел к нему. Преодолев все расстояние от пункта А до пункта Б (он его ПРОшел), пешеход направился внутрь — ВОшел в домик. Открыв дверь, он шагнул через порог — ЗАшел в комнату. Там он отыскал оставленное ему письмо — НАшел его — и покинул домик, т. е. ВЫшел из него. Через час он снова был на некотором расстоянии от домика — ОТОшел от него. При этом он не обратил внимания на встречного — не СНИЗОшел до него.

Другие морфемы также активно строят слова, внося в них свои смыслы. Проследим это на суффиксах и окончаниях. Например, слова, оканчивающиеся на -ница, обозначают неодушевленный предмет женского рода, предназначенный для того, чтобы в нем что-то лежало: салатница, конфетница, сахарница, мыльница. Но -ница может рассказать нам и об «одушевленном предмете» — о женщине, охарактеризовав ее занятия или какие-то черты характера: учительница, художница, мастерица, общественница, озорница, бесстыдница.

СЛОВА-ПРИШЕЛЬЦЫ

Активное владение русскими и интернациональными морфемами дает возможность понимать многие слова, пришедшие в наш словарь из других языков, и глубже, полнее и точнее понимать слова родного языка.

Начнем со слов-пришельцев. Культурные контакты с другими народами обогатили наш язык большим количеством слов и словообразовательных элементов. Многие из этих элементов достались нам в наследство от древних греков и римлян и используются в основном в сфере науки, искусства, техники и политики. Желательно знать эти элементы «в лицо»: при таком знании даже новые для читателя слова могут быть освоены гораздо легче.

Знакомство с «пришельцами» включает три основных момента: разъяснение смысла корня и других словообразовательных элементов, подбор гнезд слов с этими элементами и объяснение смысла каждого из этих слов.

Например, учащимся предлагается греческий корень авто, что значит «сам». Познакомив ребят со значением этого корня, учитель просит их вспомнить и записать как можно больше слов с этим корнем, например: автограф, автомобиль, авторучка, автопортрет, автобиография.

Учительница О. З. Кантаровская предложила школьникам одной из московских школ «словарную работу о любви».

— Греческий корень фил, — говорит учительница, — обозначает «любовь к чему-то». Запишите слова: филантропия, филармония, филология, филателия. Объясните, любовь к чему они обозначают.

В ходе обсуждения этих слов детям сообщались необходимые сведения. *Филантропия* — это слово, включающее греческое ант-ропос, т. е. человек, обозначает «человеколюбие». *Филармония* — слово, восходящее к слову *гармония*, в буквальном смысле обозначает «любовь к музыке», а в современном значении используется как название учреждения, организующего музыкальные концерты и пропаганду музыкального искусства. *Филология* происходит от корней фил и логос, одно из значений второго — «слово». Таким образом, *филология* буквально означает «любовь к слову». Филологическими называют науки, связанные с изучением языков и художественной литературы. *Филателия* означает любовь к собиранию (греческое телия значит «сбор»). Это слово прочно «приклеилось» к собиранию марок. И, наконец, *философия*. София в переводе с греческого означает «мудрость». В начале прошлого века в России даже существовало слово *любомудрие*, и люди, занимавшиеся наукой, называли себя *любомудрами*. Современное значение слова *философия* таково: это наука о наиболее общих законах развития природы, человеческого общества и мышления.

После этой «работы о любви» ученики еще долго выясняли у учителя: что такое филь-м? Что такое фил-нал? Что такое просто-филя?

Приобщать школьников к этимологии могут не только учителя-словесники, но и преподаватели всех предметов. Обогащение лексический запас, пробудить интерес к значению и происхождению терминов помогает совместное с ребятами составление терминологических словариков с кратким толкованием слов, включающих международные словообразовательные элементы.

Приведем пример такого словарика*

дем (греческое демос — «народ») — *демократия*, *демократический*, *демагогия*;

*Для словарных работ международными словообразовательными элементами использована таблица из книги: Греков В.Ф., Крючков С.Е., Четко Л. А. Пособие по русскому языку в старших классах средней школы. М., 1959. С. 51 — 52.

крат (греческое кратос — «власть») — *демократия, аристократия, технократия*;

косм (греческое космос — «вселенная») — *космонавт, космический*;

лог (греческое логос — «слово, понятие, учение») — *геология, биология, филология, физиология*;

метр (греческое метрон — «мера») — *сантиметр, геометрия, планиметрия*;

микро (греческое микрос — «маленький») — *микроскоп, микроэлемент, микрофон*;

моно (греческое монос — «один») — *монополия, монолог*;

оним (греческое онима — «имя») — *синоним, антоним, омоним, псевдоним, топоним*;

скоп (греческое скопео — «смотрю») — *микроскоп, телескоп, калейдоскоп, стереоскоп*;

теле (греческое теле — «далеко») — *телефон, телеграф, телевидение, телескоп*;

цирк (латинское циркулюс — «круг») — *циркуль, циркуляция, циркулировать*.

Этот маленький словарь, конечно, не исчерпывает того круга иноязычных словообразовательных элементов, которые должны входить в активный лексический багаж школьников.

РОДНЫЕ КОРНИ

Ну а как обстоит дело с морфемами родного языка? Надо ли выяснять их значение? На первый взгляд кажется, что родной язык знают все, во всяком случае на уровне обиходного общения. Однако в монологической речи, как устной, так и письменной, где важен точный подбор слов, многие люди чувствуют себя не очень уверенно. И происходит это не только из-за ограниченности лексического запаса, но и из-за непонимания значения слов, связанного с отсутствием вопросительного отношения к смыслу каждого словообразовательного элемента. Это обнаруживается сразу, если предложить школьнику разобрать слово по составу. Даже студенты гуманитарных вузов не умеют «читать» смысл слова. Так, студентка филологического факультета в пединституте назвала в слове *переправа* корень «переп», в слове *наградить* корень «натр», в слове *облицовка* корень «блиц», а в слове *распространить* корень «спрос». Абитуриент филологического факуль-

тета МГУ в слове *незримый* выделил корень «рим». На возражение преподавателя он ответил: «Значит, ри», — а на новое возражение реагировал уверенным заявлением: «Ну тогда просто р!» Получив задание подобрать родственные слова к слову *незримый*, он сказал: «Зреет, зрелый».

Неумение находить корень и объяснять его смысл неизбежно ведет к недопониманию всего слова, становится причиной грубых орфографических ошибок.

СЛОВА В КОНТЕКСТЕ

Внимание к каждому слову не исчерпывается проникновением в смысл его корня и других морфем. Слова существуют не сами по себе, а в речи, и они в ответе не только за себя, но и за своих соседей по контексту. В зависимости от контекста многозначные слова употребляются в каком-то одном из ряда возможных значений, а иногда в переносном смысле или даже в прямо противоположном — при выражении, например, иронии. Слова могут рассказать не только о самих себе, но и о своем смысловом и грамматическом окружении. Так, слово *если* сообщает нам, что речь идет не о том, что происходило или будет происходить на самом деле, а о том, что могло бы произойти в определенных условиях. Слова *но* и *а* сигнализируют о том, что сейчас будет сказано что-то противоположное предыдущему. Слова *может быть* и *вероятно* передают неуверенность говорящего или пишущего. Слово *хотя* показывает, что действие происходит вопреки чему-то.

Первые же записанные или произнесенные слова так или иначе предсказывают форму и — в самом общем виде — содержание текста. Именно это улавливаемое сразу предсказание, которое человек тут же, может быть, и неосознанно, «схватывает» и заносит в кратковременную (рабочую) память, помогает ему построить развернутую фразу и произнести (или написать) ее то конца без смысловых потерь и грамматических огрехов.

Допустим, вы прочли:

1. И снег, и ...
2. Ни отец, ни ...
3. Хронометр, то есть ...
4. Мой товарищ, по прозвищу ...

Вдумываясь в каждый из этих фрагментов текста, вы уже можете частично предсказать и его грамматическую конст-

рукцию, и смысл. Накладываясь на такое предсказание, т. е. на уже начавшееся понимание, текст воспринимается легче и лучше, чем без этого «пускового» шага к пониманию. Вычерпывание информации из текста становится намного эффективнее. Иногда сжатая в коротеньких предложениях информация оказывается очень емкой и может быть развернута в целый текст.

Создавая текст, автор всегда рассчитывает на определенный жизненный багаж читателя. Поэтому в тексте остаются пробелы, которые читатель, должен восполнить своими силами. Психолог Г. Д. Чистякова называет такие пробелы скважинами. Насколько успешно заполняются «скважины», зависит от личного опыта читателя в широком смысле слова. Если этот опыт не просто кладовая знаний, а упорядоченный запас сведений, которые «готовы к употреблению», они в нужный момент оживают в памяти человека. Читатель с примитивным, ограниченным опытом ничего не может извлечь из многих текстов. Максимум информации получит тот читатель, у которого опыт богат и разнообразен.

Развертывание предложений в целый текст является хорошей тренировкой для развития умения пристально всматриваться в слова и вычерпывать из них информацию. Например, школьникам дается предложение: «Всегда выдержанный и спокойный, председатель на этот раз обнаружил подлинный свой темперамент». Вычерпывание информации происходит при помощи целой серии вопросов и ответов.

1. Каков был подлинный характер этого человека? *(По-видимому, он был горячим, вспыльчивым.)*
2. Какое качество он выработал в себе? *(Умение держаться спокойно, с выдержкой.)*
3. Из каких слов мы видим это? *(Всегда, на этот раз.)*
4. В каком значении употреблено слово *всегда!* *(Обычно, раньше.)*
5. Почему свои врожденные черты он старается не проявлять, воспитывая в себе другие качества? *(Этот человек был председателем, т. е. работал с людьми, руководил ими. Для такой работы необходимы выдержка и спокойствие, а не вспыльчивость и раздражительность.)*
6. Почему же на этот раз он обнаружил свой темперамент? *(Мы не знаем, что произошло, но это было какое-то выходящее из ряда вон событие.)*

На основании этого анализа нужно написать маленький рассказ, в котором должно быть все, что есть в исходном предложении, и не привнесено ничего, чего в нем нет. Приведем пример такого рассказа.

«Председателя все привыкли видеть спокойным и бесстрастным. В любых, даже самых критических, ситуациях он сохранял выдержку и спокойствие, чего бы ему это ни стоило. Председатель постоянно сдерживал себя, не давая прорваться на волю своим живым чувствам гнева или радости, так как спокойствие и выдержка очень помогали ему разрешить любой конфликт, сгладить любое недоразумение, но на этот раз чувства оказались все же сильнее рассудка, и председатель, сбросив маску спокойствия, обнаружил свой темперамент, подлинные черты своего характера, о которых раньше никто не мог и подозревать».

Успешность в работе над пониманием слова, оборота речи, мысли во многом зависит от дружбы — дружбы юных читателей со словарями, справочными изданиями, энциклопедиями. Эта дружба важна для успеха всей долгой читательской жизни ~ от школьной скамьи до конца нашего интеллектуального бытия.

Те, кому достаточно выяснить смысл слова, могут ограничиться толковым словарем и словарем иностранных слов. А для более любознательных существует целый круг справочных и энциклопедических изданий, в том числе и адресованных учащейся молодежи.

Приведем список (разумеется, далеко не полный) словарей и энциклопедий, которые могут быть полезны школьникам (даты их выхода в свет мы не указываем, так как многие из них выдержали по несколько изданий).

Детская энциклопедия: Для среднего и старшего возраста / Под ред. А. И. Маркушевича: В 12 т.

Космонавтика: Маленькая энциклопедия / Гл. ред. В. Н. Глушко.

Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков.

Краткая художественная энциклопедия: Искусство стран и народов мира / Гл. ред. Б. В. Иогансон.

Литературный энциклопедический словарь / Ред. В. М. Кожевников, П. А. Николаев.

Математическая энциклопедия / Гл. ред. И. М. Виноградов.

Мифы народов мира: Энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. С. А. Токарев.

Олимпийская энциклопедия / Гл. ред. С. П. Павлов.

Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров.
Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись.
Скульптура. Графика. Декоративное искусство / Гл. ред. В. М. Полевой.
Почемучка / Авторы А. Дитрих, Г. Юрмин, Р. Кошурникова.
Радость познания: Популярная энциклопедия: В 4 т. / Пер. с англ.
Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров.
Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др.
Энциклопедический словарь юного биолога / Сост. М. Е. Аспиз.
Энциклопедический словарь юного литературоведа / Сост. В. И. Новиков.
Энциклопедический словарь юного математика / Гл. ред. Б. В. Гнеденко.
Энциклопедический словарь юного музыканта / Сост. В. В. Медушевский, О. О. Очаковская.
Энциклопедический словарь юного филолога / Сост. М. В. Панов.
Энциклопедический словарь юного художника / Сост. Н. И. Платонова, А. Г. Ковалев.
Энциклопедический словарь юного зрителя. М., 1989.

Далее мы предлагаем ряд заданий для тренировки в выяснении непонятого.

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ

Задание 1, Найдите в тексте непонятные слова и выражения. Выясните их смысл.

Один из священнодействующих, тут же находившихся, приносивший с таким усердием жертвы Фемиде, что оба рукава лопнули на локтях и давно лезла оттуда подкладка, за что и получил в свое время коллежского регистратора, прислужился нашим приятелям, как некогда Вергилий прислужился Данту, и провел их в комнату присутствия, где стояли одни только широкие кресла, и в них перед столом за зеркалом и двумя толстыми книгами сидел один, как солнце, председатель.

(Н. Гоголь)

Ответ: Фемида — богиня правосудия у древних греков. *Вергилий (Вергилий)* — римский поэт, живший в I в. до н.э. *Данте Алигьери (1265—1321)* — итальянский поэт, создатель итальянского литературного языка. Самое значительное произведение Данте — «Божественная комедия» в трех частях («Ад», «Чистилище» и «Рай») и в ста песнях. В воображаемом путешествии по загробному миру Данте сопровождает Вергилий. *Зерцало* — эмблема законности в царской России, — увенчанная двуглавым орлом треугольная призма, на которой были наклеены экземпляры петровских указов. Ставила на столы судов и других государственных учреждений.

Задание 2. Найдите в текстах слова, употребленные в переносном смысле.

1) Что такое свет — первоисточник энергии, питающий жизнь? Шутники говорят, что свет — самое темное место в физике.

(По кн. И. Акимовича «Занимательная биология». М., 1967)

2) 21 августа 1560 года датчане наблюдали полное затмение Солнца. Среди наблюдавших был дворянский сын Тихо из рода Браге. Он был поражен до глубины души, и не столько самим небесным явлением, сколько тем, что оно было точно предсказано. С тех пор юный Тихо заболел астрономией и впоследствии стал известным ученым-астрономом.

(По кн. А. Томилина «Занимательно об астрономии». М., 1970)

Ответы: 1) темное место; 2) заболел.

Задание 3. Найдите в тексте слова, употребленные иронически — в противоположном значении.

Иван Иванович никак не утерпит, чтобы не обойти всех нищих. Он бы, может быть, и не хотел заняться таким скучным делом, если бы не побуждала его к тому природная доброта. «Здорово, небого! — обыкновенно говорил он, отыскавши самую искалеченную бабу, в изодранном, сшитом из заплат платье. — Откуда ты, бедная?» — «Я, паночку, из хутора пришла: третий день как не пила, не ела». — «Бедная головушка, чего же ты пришла сюда?» — «А так, паночку, милостыню просить, не даст ли кто-нибудь хоть на хлеб». — «Гм! Что ж, тебе разве хочется хлеба?» — обыкновенно спрашивал Иван Иванович. «Как не хотеть! голодна как собака». При этом старуха обыкновенно протягивала руку. «Ну, ступай же с богом, — говорил Иван Иванович. — Чего же ты стоишь? ведь я тебе не бью!» — и, обратившись с такими расспросами к другому, к третьему, наконец, возвращается домой или заходит выпить рюмку водки к соседу.

(Н. Гоголь)

Ответ: природная доброта.

Задание 4. Вначале внимательно прочтите текст.

Сейчас на Марсе природные условия не располагают к бурному цветению жизни. Скорее всего его поверхность — холодная, мертвая пустыня.

Когда-то Марс мог быть населен высокоразвитыми, доб-

рыми и разумными существами. Они строили города, боролись с природой и подчинили ее себе. Может быть, как и мы, они осваивают космос. Может быть, стремясь покинуть умирающую планету, они побывали и у нас, на Земле. Беда в том, что в ту далекую эпоху жизнь на нашей планете была малопривлекательна. И остатки умного и могучего народа, может быть, навсегда ушли в иную звездную систему.

(По кн. А. Томила «Занимательно об астрономии»)

Теперь ответьте на вопросы: с какой степенью уверенности сообщает автор о прошлом и настоящем Марса? Какие слова помогают это понять?

Ответ: о настоящем Марса автор сообщает уверенно, но все, что говорится о прошлом, говорится без уверенности, предположительно. Об этом свидетельствуют слова: *скорее всего, мог быть, может быть.*

Задание 5. Вначале внимательно прочтите текст.

Интересное открытие сделали западногерманские археологи из Франкфуртского университета. В результате многолетнего труда они создали в памяти ЭВМ архив подробнейших данных с 3500 наскальных рисунков, найденных в Сахаре. Некоторым из этих изображений до 20 000 лет. ЭВМ позволила проанализировать эти рисунки, сопоставляя такое количество данных, которое человек просто не может держать в памяти.

Машина пришла к выводу, что рисунки жителей Сахары развивались от реалистических изображений к упрощенным, абстрактным, символическим. Возможно, что этот путь привел к появлению письменности.

Другое открытие, сделанное с помощью ЭВМ: в Сахаре жили две расы — темнокожая и светлокожая. До сих пор полагали, что по-разному раскрашенные фигурки -- случайные ошибки древних художников. Но оказалось, что фигурки различались не только цветом, но и особенностями облика.

Теперь найдите в тексте утверждение, которое высказано как предположение. Найдите слово, которое об этом свидетельствует.

Ответ: Возможно, что этот путь привел к появлению письменности. На предположительный характер утверждения указывает слово *возможно*.

Задание 6. Вначале внимательно прочтите текст.

Между двумя древними государствами — Римом и Карфа-

геном — шли непрерывные войны. Выдающийся полководец Карфагена Ганнибал еще девятилетним мальчиком поклялся своему отцу, что посвятит свою жизнь борьбе с Римом.

Он сдержал свою клятву, и много раз судьба Рима висела на волоске. Но в конце концов победа осталась за Римом. Когда войско Ганнибала было разбито, он не захотел попасть в руки врагов и застрелился на поле боя.

Теперь найдите в тексте слово, употребленное неправильно.

Ответ: неправильно употреблено слово *застрелился*. Оно может быть использовано только в применении к огнестрельному оружию, которого во времена Ганнибала еще не существовало.

Задание 7. Вначале внимательно прочтите текст.

В осмотрительности кошка полагается только на свои глаза. Она ждет указаний своего «радара», обязанности которого выполняют шерстинки на лапах, на лбу, на ушах и особенно длинные тонкие усы, торчащие над верхней губой. Когда кошка настораживается, усы разворачиваются и образуют веер из колеблющихся волосков. Эти волоски связаны со сверхчувствительной нервной сетью. Они улавливают каждое движение живого существа. Развернув усы, кошка может сторожить сразу несколько мышиных нор и улавливать самые ничтожные движения своих жертв. Если у кошки удалить усы, ее поведение становится неуверенным.

(П. Жандрон)

В этом тексте допущена опечатка: пропущено одно коротенькое слово. Из-за этого одно из предложений противоречит смыслу всего текста. Найдите это предложение и исправьте опечатку.

Ответ: в первом предложении пропущено *не*: «не только на свои глаза».

Задание 8- Найдите знакомые вам слова в новом, непривычном употреблении.

- 1) По откосам виноградник
Хлопочет листвою,
Где бежит Панько из Балты
Дорогой степною.

(Э. Багрицкий)

- 2) Мы мчались, мечтая
Постичь поскорей
Граматику боя —
Язык батарей.

(М. Светлов)

- 3) В лесу раздавался топор дровосека.
(Н. Некрасов)
- 4) София.
Простите, надобно идти мне поскорей.
Чацкий.
Куда?
С о ф и я.
К примахеру.
Ч а ц к и й.
Бог с ним.
С о ф и я.
Щипцы простудит.
(А. Грибоедов)
- 5) Его зарыли в шар земной,
А был он лишь солдат.
(С. Орлов)
- 6) Все, чем для прихоти обильной
Торгует Лондон щепетильный...
Все украшало кабинет
Философа в восемнадцать лет.
(А. Пушкин)
- 7) Там королевич мимоходом
Пленяет грозного царя.
(А. Пушкин)
- 8) Бежит и слышит за собой,
Как будто грома грохотанье,
Тяжелозвонкое скаканье
По потрясенной мостовой.
(А. Пушкин)
- 9) Добрый папаша! К чему в обаянии
Умного Ваню держать?
Вы мне позвольте при лунном сиянии
Правду ему показать.
(Н. Некрасов)
- 10) Не мигают, слезятся от ветра
безнадежные карие вишни.
Возвращаться — плохая примета.
Я тебя никогда не увижу.
(А. Вознесенский)
- 11) Проклинаю твой, Вселенная, масштаб,
Марсианское сиянье на мостах.
Проклинаю,
обожая и дивясь.
Проливная пляшет женщина под джаз!
(А. Вознесенский)

Ответы: 1) хлопочет; 2) грамматика боя, язык батарей; 3) раздавался; 4) простудит; 5) шар земной; 6) Лондон щепетильный

7) пленяет; 8) по потрясенной мостовой; 9) в обаянии; 10) безнадежные карие вишни; 11) марсианское сиянье, проливная женщина.

Задание 9. Найдите в предложениях одинаковые слова и объясните их значение.

- 1) Вечером девочка Мила
в садике клумбу
разбила;
- 2) Брат ее, мальчик Иван,
тоже разбил стакан.

(О. Григорьев)

Такие задания можно предлагать учащимся не только в готовом виде, но как поисковые и даже творческие. Примеры поисковых заданий.

1. Найдите в текстах, которые вы читаете (в учебниках, книгах, журналах и т. д.), непонятные слова и выражения и выясните их значения.

2. Найдите в текстах, которые вы читаете, слова и выражения, употребленные в переносном смысле.

3. Прислушайтесь к нашей повседневной речи. Употребляют ли окружающие какие-нибудь слова в переносном смысле? А вы сами?

4. Найдите или вспомните в знакомых вам текстах слова, употребленные иронически. Сталкиваетесь ли вы с ироническим употреблением слов в речи окружающих? Случается ли вам самим говорить с иронией?

5. Найдите текст, в котором есть слова, подчеркивающие уверенность или неуверенность автора. Вспомните как можно больше слов, при помощи которых вы сами выражаете уверенность или неуверенность.

6. Найдите случаи, когда знакомые вам слова употреблены в тексте в непривычном смысле или необычном словосочетании.

7. Найдите или вспомните тексты, в которых интересная мысль или шутка приобретает выразительность благодаря употреблению сходных слов или их сочетаний. Такие примеры нетрудно найти в пословицах (например: «У монет ума нет. Не всякий, кто их умножил, правильно и умно жил»). Нередки они в поэтических произведениях малых жанров. Такое употребление слов называется каламбуром. Классический его образец — стихотворение Дм. Минаева.

Область рифм — моя стихия;
И легко пишу стихи я.
Без задержки, без отсрочки

Я бегу к строке от строчки.
Даже к финским скалам бурым
Обращаюсь с каламбуром.

Школьники включаются в самостоятельный поиск текстов тем активнее, чем увлеченнее сам учитель работает с этим материалом. В результате дети приносят иногда очень интересные текстовые находки. Если отобрать наиболее содержательные и удачные в художественном отношении тексты, получится своего рода задачник — сборник заданий по развитию умения работать с книгой. Такому задачнику можно придумать название, что-нибудь вроде: «Пособие для начинающих книголюбов» или «Как стать умным читателем». Этой книгой, совершенствуя ее, смогут пользоваться и следующие поколения школьников.

Самый высокий, т. е. творческий, уровень работы с такими заданиями — самостоятельное сочинение детьми собственных миниатюрных текстов, соответствующих условиям наших задач (при этом они могут одновременно отвечать и любым другим творческим задачам, лежащим в русле работы учителя с классом). Лучшие миниатюры также могут войти в общий задачник.

Задание 10. Письменные документы далекого прошлого, попадающие в руки ученых, иногда бывают настолько испорчены, что разобрать удастся только обрывки слов и фраз. Это заставляет ученых с удвоенным вниманием читать каждый такой обрывок, чтобы вычерпать из него как можно больше информации и таким образом хотя бы в какой-то степени восстановить текст.

Например, вам попадается такой обрывок фразы: «И вот однажды, после того как...» Что можно понять из этого обрывка? Совсем немного. Но все-таки уже ясно, о чем пойдет речь: «Однажды, после того как случилось какое-то событие, произошло другое событие».

А что ясно из такого обрывка: «К ювелирному мастерству художника надо было прибавить...»? Здесь можно допустить, что художник обладал не только ювелирным мастерством, но и какими-то другими достоинствами, о которых должно быть сказано в продолжении предложения.

Теперь попробуйте представить себя на месте такого ученого и восстановите (хотя бы в самом общем виде) следующие обрывки предложений.

- 1) Если кусок карбида кальция бросить в воду, то...
- 2) Она выросла в громадном городе, где небоскребы...
- 3) Отец был образованным человеком, знал двенадцать языков, в том числе...
- 4) Старшая дочь работала в сельской школе на юге Индии, где ходить надо было с оглядкой, потому что...
- 5) Атомы соединялись в молекулы, и даже удалось...

- 6) Этот исследователь тоже...
- 7) Для большого строительства этого было маловато, но достаточно для...

Ответы.

- 1) Продолжая предложение после то, нужно рассказать о тех последствиях, к которым приведет соединение карбида с водой.
- 2) Далее должно быть сказано о том, как выглядели небоскребы или как они влияли на чувства горожан.
- 3) Следует назвать несколько языков, изученных отцом.
- 4) Требуется разъяснить причины того, почему ходить надо было с оглядкой: видимо, там было что-то опасное.
- 5) По-видимому, удалось то, что не удавалось раньше.
- 6) Вероятно, исследователь сделал что-то такое, что уже делали другие.
- 7) Того, чего было маловато для большого строительства, достаточно для каких-то меньших объектов.

Задание 11^в Прodelайте с данными ниже обрывками предложений такую же работу, как и в предыдущем задании.

- 1) Получив в руки первый в мире телескоп, Галилей...
- 2) В школе он считался неспособным учеником, но впоследствии...
- 3) Даже и в зрелые годы, будучи ученым, он...
- 4) Ему нравилось думать, хотя...
- 5) Для споров ему не хватало находчивости. Лучшие возражения ему приходили в голову ночью или...
- 6) Сейчас его имя стали забывать, но...
- 7) Несколько недель участники экспедиции готовились к тому...
- 8) На берегу разложили костер, чтобы...

Ответы.

- 1) По-видимому, речь пойдет о том, какие открытия сделал Галилей с помощью этого телескопа.
- 2) По-видимому, впоследствии проявил очень большие способности.
- 3) Вероятно, он делал что-то такое, что больше подходит молодым и неосolidным людям.
- 4) По-видимому, было что-то, что мешало ему думать.
- 5) Далее, вероятно, последует перечень ситуаций, когда ему приходили в голову возражения.
- 6) Далее, очевидно, будет сказано, что когда-то это имя было широко известно.
- 7) Далее должно быть сказано о том, что предстоит участникам экспедиции.
- 8) Далее речь должна идти о том, для чего разложили костер.

Подобные задания можно также создавать с помощью школьников. И эта работа может лежать в русле изучаемых в

классе проблем. Предлагаемые начала предложений могут побуждать к продолжениям самого разного характера. Одни из них, например, могут быть приглашением к повторению или даже обобщению изученного материала, другие — требовать ориентировки в общем фонде собственных представлений о мире, третьи — стимулировать фантазию, четвертые — давать возможность для неожиданных и остроумных решений.

Задание 12. Вспомните, объясните значение и запишите знакомые вам слова с корнем: авиа (лат.) — «птица»; агро (греч.) — «поле»; аква (лат.) — «вода»; аэр (греч.) — «воздух»; библио (греч.) — «книга»; био (греч.) — «жизнь»; гео (греч.) — «земля»; грамма (греч.) — «запись»; графо (греч.) — «пишу»; гуман (от лат. *гуманус* — «человечный»); дем (от греч. *демос* — «народ»); крат (от греч. *кратос* — «власть»); косм (от греч. *космос* — «вселенная»); лог (от греч. *логос* — «слово», «понятие», «учение»); микрос (греч.) «маленькое»; онима (греч.) — «имя»; моно (греч.) — «один».

Для школьников, которые всерьез хотят подружиться со словами-пришельцами, лучшими помощниками могут стать словари иностранных слов, вошедших в русский язык.

Задание 13. Напишите маленькие рассказы по предложениям, используя то, что в них есть, и не добавляя того, чего в них нет. Приводим образец такой работы.

1) Разогревшиеся от быстрой ходьбы ноги уже не чувствовали холода.

РАССКАЗ

Человек шел по улице. Было холодно, и этот холод особенно сильно кусал ноги. Тогда он пошел быстрее. Быстрая ходьба согрела его, и ноги перестали мерзнуть.

2) Поваленная в прошлом году ветром ива продолжала жить.

РАССКАЗ

В прошлом году был сильный ураган. Ветер повалил иву. Но дерево сопротивлялось смерти. Оно хотело жить и продолжало жить, хотя и было повалено.

Задание 14. Объясните значение каждого слова: 1) сплести, приплести, заплести, переплести, уплести; 2) записывать, описывать, приписывать, прописывать, уписывать, дописывать; 3) пошел, произошел, снизошел, нашел.

Таких подборок слов может быть великое множество. Участвуя в их создании, дети не только развивают речь, но и тренируют память. Предлагаем образец работы с несколькими наиболее продуктивными корнями русского языка.

Задание 15.

1) От корня ста (перестал, застава) можно образовать 370 слов. Придумайте как можно больше слов с этим корнем.

2) От корня да (издать, преподаватель) образуется 280 слов. Попробуйте вспомнить как можно больше.

3) Корень де (деять, делать) — родоначальник 250 слов. А сколько можете вспомнить вы?

Задание 16. Если вам понравилась игра в собирание однокоренных слов, продолжите ее с корнями прав (190 слов), вод (180 слов), воз (110 слов). А если вы вошли во вкус и хотите играть дальше, подбирайте корни сами.

ВСТРЕЧА С МИНИ-ТЕКСТОМ

Хотел бы в единое слово
Я слить и грусть и печаль.

Г. Гейне

ЗНАКОМСТВО С ЗАГОЛОВКОМ

Беря в руки любой текст, зрелый читатель всегда, хотя иногда и неосознанно, ставит перед собой задачу выделить главное, т. е. понять, ради чего написан этот текст. Именно эта цель организует анализ текста, начиная с заголовка и эпиграфа, своеобразных мини-текстов, настраивающих мысль и чувство читателя.

Заголовок — это «входная дверь» текста. Мысленная обработка заголовка — первый шаг к уяснению идеи автора. Заголовок будоражит весь «личный багаж» человека, актуализируя в уже имеющемся опыте представления, на которые будет опираться новое знание. Сопоставление известного с темой заголовка рождает догадку о круге выдвигаемых автором проблем, вызывает вопросы и гипотезы, является основой прогнозирования, т. е. дает установку на определенное ожидание. Заголовок настраивает на последующий диалог с текстом (на I и II этапе — до чтения и в процессе, чтения), в ходе которого происходит постижение содержания и его главной мысли. Завершается эта работа на III этапе — после чтения текста, когда понятое фиксируется с помощью плана, конспекта, краткого пересказа прочитанного.

Если заголовок не удерживается в памяти (это бывает нередко), то и беседа с текстом «не клеится», затрудняются самоконтроль и обобщение получаемой информации. С учетом этого распространенного «бедствия» нами был создан эк-

спериментальный проблемно-индивидуализированный учебник по синтаксису и пунктуации русского языка для IV класса (см.: Граник Г. Г. и др. Синтаксис и пунктуация русского языка. М., 1970). Заголовок каждого кадра* вопроса, ответ на который добывается школьником в работе с промежуточными вопросами и заданиями. Например: «Почему человек понимает, что написал или сказал другой?», «Что такое синтаксис?», «Где «живут» знаки препинания?» и т. п. Для того чтобы ребята осознали смысл и цель выполняемых ими упражнений, задание сделать вывод формулируется в учебнике так: «Теперь ты можешь ответить на вопрос, поставленный в названии кадра». Этим заданием ученик возвращается к исходной проблеме и получает возможность окинуть взглядом пройденный путь и увидеть его как единое целое.

Чем лучше обработан заголовок (вычерпан его смысл, возникли вопросы, сформулированы гипотезы), тем полноценнее будет дальнейшее чтение.

Заголовки, в зависимости от их функции, бывают разными. Автор, выбирая заголовок, как бы программирует те или иные особенности «самочувствия» читателя при чтении.

Анализ заголовка до начала чтения может строиться как ответ на ряд вопросов: что нам уже известно об этом? Что можно предположить, исходя из предыдущих знаний? О чем можно судить по характеру заголовка?

Работа после чтения может носить более разнообразный характер. Один из наиболее распространенных видов такой работы — объяснение смысла названия в сочинениях типа: «В чем смысл заглавия «Герой нашего времени» («Мертвые души», «Преступление и наказание», «Война и мир»)?» Учителя-словесники иногда предлагают школьникам для диктантов или изложений текст без заголовка, а потом просят придумать заголовок. Эта работа может иметь (в зависимости от характера текста) разнообразные варианты. Например: 1) дать одному и тому же тексту разные названия: указывающее время события, действующее лицо, характеризующее главную мысль или формулирующее ее как вопрос и др.; 2) придумать «загадочное» название по выразительной детали; 3) устроить конкурс на лучший заголовок раздела, главы, параграфа учебника.

* Наименьшая структурно-смысловая единица учебного материала.

Интересный вид работы с заголовками используется В. В. Репкиным и В. А. Левиным в экспериментальном учебнике русского языка для начальных классов. Предлагая маленьким школьникам текст для грамматической работы, они одновременно дают задание выбрать к этому тексту один заголовок из трех данных. Эти три заголовка соотносятся с текстом по-разному: один отражает его содержание слишком широко и неопределенно, другой — недостаточно полно, третий — точно.

Выбору заголовка авторы отдают много сил, раздумий и любви. Ведь это самые первые слова книги, которые должны сделать читателя другом, единомышленником или хотя бы внимательным собеседником. Хорошо известные и, казалось бы, такие простые, сами собой разумеющиеся заголовки, как «Война и мир» или «Повесть о настоящем человеке», — результат долгих и нелегких поисков единственного среди многих возможных, но чем-то чуть-чуть не таких, как окончательный. Мы даже не можем представить себе эти произведения названными иначе, но авторы перебрали десятки заглавий, прежде чем нашли «как раз то», что они хотели сказать читателю.

Иногда автор стремится к тому, чтобы уже при «входе» в текст читатель знал, что ему предстоит. В таких случаях заголовки — это краткое выражение главной мысли произведения, например: «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Любовь к жизни» Джека Лондона, «Пролетарий, в зародыше задуши войну!» В. Маяковского, «Сто лет одиночества» Г. Маркеса. Намерение автора сразу рассказать читателю, о чем пойдет речь, в книгах прошлого нередко выливалось в обстоятельные примечания к заголовку. Это выглядело примерно так: «Глава I. Автор сообщает кое-какие сведения о себе и о своем семействе. Первые побуждения к путешествию. Он терпит кораблекрушение, спасается вплавь и благополучно достигает берега страны лилипутов. Его берут в плен и увозят внутрь страны» (*Свифт Джс.* Путешествия в некоторые отдаленные страны света Лемюзля Гулливера, сначала хирурга, а потом капитана нескольких кораблей. М., 1967. С. 32). Эту манеру пояснять заголовки великолепно пародировал Льюис Кэрролл в своей «Алисе в стране чудес»: «Глава седьмая, в которой пьют чай как ненормальные»; «Глава одиннадцатая, в которой выясняется, кто стащил пирожки».

Нередко заголовки используются для того, чтобы сразу поставить перед читателем вопрос и таким образом направить

чение в русло поиска ответа. Таковы, например, «Кто виноват?» А. И. Герцена, «Что делать?» Н. Г. Чернышевского.

Вопросы-заголовки широко используются в научно-популярной литературе с целью втянуть читателя в обдумывание поставленных проблем. Так, раскрыв оглавление книги Я. И. Перельмана «Занимательная астрономия», мы находим заголовки: «Почему Луна не падает на Солнце?»; «Почему затмения повторяются через 18 лет?»; «Какая на Луне погода?»; «Почему на Меркурии нет атмосферы?»; «Как измерили поперечники звезд?» и т. п. Заголовки этого рода — своеобразное «приглашение к размышлению». Сталкиваясь с ними, читатель поневоле испытывает желание остановиться и подумать, предложить свой ответ, сопоставить его с текстом. Вопрос, ответом на который должна быть главная мысль, четко сформулирован сразу. Такие заголовки являются одним из средств, помогающих сделать работу читателя с книгой более активной.

В ряде случаев авторы дают своим произведениям такие заголовки, которые сталкивают читателя с чем-то настолько неожиданным и непонятным, что тот сразу же вовлекается в самостоятельную постановку вопросов и дальше ищет ответы на них в тексте. Например: «Бегущая по волнам», «Возвращенный ад», «Как я умирал на экране», «Лужа Бородатой Свины» А. Грина. Подобные заголовки характерны в приключенческой литературе («Всадник без головы» Майн Рида), в фантастике («Голова профессора Доуэля» А. Беляева), в научно-популярных книгах (названия отдельных глав в книгах В. Леви: «Христос и кактус», «Дай мне съесть твою память», «О толстом дьяволе и тощем черте» и т. д.). «Загадочных» заголовков не чуждалась и классическая литература. Вероятно, именно так воспринимались в свое время «Мертвые души» Н. В. Гоголя, «Бесы» Ф. М. Достоевского, «Страсти-мордасти» М. Горького.

Иногда авторами используются заголовки, которые воздействуют не только на разум, но и на эмоциональное состояние человека, настраивая его определенным образом. Таким «приглашением к сопереживанию» являются, в частности, заголовки произведений В. Маяковского: «Скрипка и немножко нервно», «Хорошее отношение к лошадям», «Послушайте!», «Хорошо!».

Название произведения может отражать отношение автора к персонажам: оценку их положения в обществе или человеческих качеств. Так, Ф. М. Достоевский дает своим произведе-

ниям названия: «Бедные люди», «Униженные и оскорбленные»; у В. Гюго есть роман «Отверженные»; у Б. Брехта — пьеса «Добрый человек из Сезуана».

Заголовки могут свидетельствовать о том, что в произведениях сопоставляются или противопоставляются важнейшие нравственные, социальные, философские понятия: «Война и мир» — у Л. Н. Толстого, «Преступление и наказание» — у Ф. М. Достоевского, «Жизнь и судьба» — у В. Гроссмана.

Немало заголовков иносказательных: «Унесенные ветром» М. Митчелл, «Свидание с Нефертити» В. Тендрякова.

Заголовки могут носить иронический характер (к таким, по нашему мнению, можно отнести «Герой нашего времени» у М. Ю. Лермонтова и «Идиот» у Ф. М. Достоевского). Смысл некоторых заголовков противоположен названию. Далеко не «тихие» события описаны в романе М. Шолохова «Тихий Дон». Книга американской писательницы Харпер Ли о доброте и самоотверженной, бескорыстной помощи людей друг другу, об отважной борьбе за справедливость называется «Убить пересмешника».

Однако основная масса заголовков не имеет такого «будоражающего» характера. Они обозначают главное действующее лицо («Евгений Онегин» А. С. Пушкина), место, время изображаемых событий («Прошлым летом в Чулимске» А. Вампилова). В них может также содержаться информация о том, что является источником описанных в произведении событий: устное предание, вымысел или реальная жизнь. Именно такого характера заголовки Т. Мора «Утопия» (что буквально означает «остров, которого не бывает»), Дж. Лондона «Легенда о Кише», Л. Разгона «Непридуманное». Подобные заглавия для читателя скорее ориентируют в изображаемом материале, чем стимул к постановке и решению вопроса.

Однако и «спокойные» заголовки могут преподносить неожиданные сюрпризы. Иногда заголовок не совпадает с существенными сторонами содержания, а называет какую-то второстепенную его деталь. Так, рассказ К. Паустовского о ямщике, который вез гроб с телом Пушкина из Петербурга в Святые Горы, называется «Колотый сахар». Рассказ о встрече композитора Грига с маленькой дочерью лесника носит название «Корзина с еловыми шишками». Сказка о мальчике, который обидел старого раненого коня, а потом помирился с ним, называется «Теплый хлеб».

Почему будто бы второстепенные детали занимают в этих произведениях почетное место заголовка? Ведь для понимания этих рассказов совсем не так уж важно, что милиционер угостил старика сказителя именно сахаром, а не чем-нибудь другим, что Григ помог девочке донести до дома корзину с еловыми шишками, а не грибами, что мальчик принес коню хлеб, а не сено. И как такой «не главный» заголовок может помочь выделить главную мысль? Тут можно подумать о том, что автор возлагает на эти «второстепенные» детали большую смысловую нагрузку: в каждом из трех рассказов они становятся символом самой главной мысли, выходящей далеко за пределы их сюжета и проходящей красной нитью через все творчество автора: о том, что самое удивительное в жизни — человеческая доброта, которая заставляет людей делиться и хлебом, и сахаром, и прекрасной музыкой.

Предугадывание содержания по заголовку имеет различную степень трудности, в зависимости от того, что вы читаете. Если у вас в руках учебная книга, то на ваш прогноз работает знание специфики предмета и место читаемого раздела в системе учебного курса. С художественной, публицистической и научно-популярной литературой дело обстоит намного сложнее. Здесь заголовок может и подсказать точно, о чем пойдет речь, и натолкнуть на предположения, совершенно не похожие на то, о чем в действительности идет речь в произведении. Например, заглавие «Бегущая по волнам» скорее вызовет в вашем воображении стройную красавицу яхту с наполненными ветром парусами, чем женскую фигурку, легкими шагами бегущую по поверхности воды. Заголовок «Белый пароход» обещает скорее рассказ о море, чем о короткой трагической жизни киргизского мальчика — сироты при живых родителях.

Надо ли в таком случае пытаться предугадывать характер произведения по его названию? Этот вопрос обсуждать бесполезно. Мы делаем это все время: и разглядывая корешки на библиотечных полках, и останавливаясь у репертуарных афиш, и просматривая программы радио, телевидения и оглавления журналов. Без этой, хотя бы и очень приблизительной, ориентировки наше плавание в необъятном море культурной информации было бы намного труднее.

Что помогает человеку делать предположения в условиях столь большой неопределенности? Подключение к прогнозу целой

системы ориентиров, которые он может найти в своем опыте (насколько опыт это позволяет). К числу этих ориентиров относится представление о специфике жанров. Так, название «Объявленное убийство» обещает скорее всего детектив, «Марсианские хроники» фантастику, «Маленький принц» — сказку.

Другой ориентир — это представление об авторе. Заголовок «Танцующие человечки» может обещать рассказ о любителях танцев или о театре марионеток. Но, зная, что автор этого произведения Артур Конан Дойл, можно безошибочно предугадать детектив. Книга под названием «Единство цели» может вызвать мысль о том, что в ней может идти речь об ученом или общественном деятеле, посвятившем всю жизнь борьбе за осуществление какой-то высокой цели. Но фамилия автора — Ш. Амонашвили — однозначно подсказывает, что это книга о воспитании детей. К какому жанру можно отнести роман с названием «Час быка»? Зная, что его автор И. Ефремов, — к фантастике.

В предугадывании содержания по заголовку участвует и общее ощущение атмосферы времени, знание его важнейших событий, его символов. Так, по названию статьи «Какая улица ведет к храму?» человек, не знакомый с фильмом Абуладзе «Покаяние», может ожидать, например, рассказа о странствующем богомольце. А человек, не просто видевший этот фильм, но и оценивший символический смысл его заключительного эпизода, поймет, что в статье пойдет речь об исторических судьбах нашей страны, о путях ее развития.

Есть ли смысл обдумывать заголовки, если предположения могут оказаться неверными? Допустим, читатель ожидает, что «Собака Баскервиль» — это рассказ о верном четвероногом друге, «Вересковый мед» — о семейном празднике с обильным угощением, а «Над пропастью во ржи» — о сельском хозяйстве. А оказывается, что все вовсе не так. Стоило ли настраивать себя на какие-либо ожидания? Безусловно, стоило. Ожидание придает чтению напряженность и остроту. Если оно оправдывается, читатель испытывает удовлетворение, если нет, удивляется неожиданности. И в том и в другом случае ожидание обостряет восприятие, становится движущей силой интереса. Наиболее интересно то чтение, в котором соединяются ожидаемое и неожиданное. Нарушение баланса между ожидаемым и неожиданным в ту или иную сторону нарушает интерес: если неожиданно все, это воспринимается

с чувством протеста («все не так!»), а если все заранее известно, читать становится незачем.

Работа с заголовками может проводиться на разных этапах: как до, так и после чтения текста.

ЗАЧЕМ НУЖЕН ЭПИГРАФ

Эпиграфы, чаще всего маленькие, короткие, берут на себя огромный груз. Прямо или иносказательно, вызывая аналогии или какие-нибудь другие ассоциации, они являются полномочными представителями главной мысли.

Так, «Капитанской дочке» А. С. Пушкина предпослан эпиграф «Береги честь смолоду». «Путешествие из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева открывается эпиграфом: «Чудовище обло, озорно, огромно, стозевно, и лайй». Повесть Г. Маркеса «Хроника объявленной смерти» начинается с эпиграфа: «Любови надменностью достигнуть можно».

Наряду с заголовком верное прочтение эпиграфа — «пусковой» момент на пути к главной мысли. Иногда в произведении со сложной структурой есть эпиграфы не только после заголовка всей книги, но и перед каждой главой (например, в «Капитанской дочке» А. С. Пушкина). Это помогает читателю выстроить иерархию основных мыслей и основных событий.

О важности эпиграфа для осмысленного чтения писала советская писательница М. С. Шагинян: «Для тех читателей, кто привык приступать к тексту, минуя эпиграф к нему как нечто случайное, я хочу начать с просьбы: обратите внимание на эпиграф! Он не случаен — он необходим для автора, как «ключ» для композитора, в котором будет звучать произведение».

Действительно, эпиграфы могут выражать не только содержание, но и «тональность», эмоциональную окраску текста. Так, четвертую главу «Капитанской дочки» А. С. Пушкина, озаглавленную «Поединок», предваряет эпиграф:

— Ин изволь, и стань же в позитуру.

Посмотришь, проколю как я твою фигуру.

Княжнин

Этот шуточный эпиграф смягчает тревожное ожидание, навеянное заголовком, и вызывает предположение, что намечающаяся дуэль не завершится трагической развязкой.

Школьная практика не может похвастаться богатым ассортиментом приемов работы с эпиграфами. Между тем нам

представляется, что эта работа обладает большим развивающим потенциалом. То, что мы здесь предлагаем, — первые шаги в направлении реализации этого потенциала.

Работа с эпиграфами так же, как работа с заголовками, может проводиться в два этапа. Первый — это попытка перед чтением текста объяснить смысл эпиграфа и составить на этом основании какое-то предположение о содержании того, что предстоит прочесть. Второй — возвращение к эпиграфу после чтения и осмысление взаимосвязи между текстом и эпиграфом (не лишено интереса при этом сопоставление первого и второго объяснений). Это нелегкая и в высшей степени интересная задача: ведь эпиграф чаще всего выражает мысль текста не «в лоб», а обобщенно, иносказательно. Вскрытие этой не прямой связи, ее словесная формулировка должны помочь более глубокому и разностороннему осмыслению произведения. Между тем в школьной практике нередко «проскакивают» мимо внимания учителей и школьников такие интереснейшие соотношения между эпиграфом и текстом, как у Н. В. Гоголя в «Ревизоре» и у М. Ю. Лермонтова в поэме «Мцыри».

Работа с эпиграфами — это сильнодействующее средство для понимания текста произведения. Но есть способ, позволяющий вывести школьника за рамки изучаемого текста и расширить область действия его мысли. Это подбор эпиграфов. В этом случае поиск решения происходит уже не в одном лишь тексте, а в обширном интеллектуальном багаже читателя; мобилизуется «думающая память», устанавливаются связи между разными областями литературных знаний.

Источниками для поиска эпиграфов могут быть художественные произведения, сборники пословиц и разного рода афоризмов, высказывания выдающихся людей и т. д.

К каким же текстам можно подбирать эпиграфы? Прежде всего к текстам, авторами которых являются сами школьники: к сочинениям, докладам, рефератам. Далее — к разделам учебника (частям, главам, параграфам). Разумеется, труднее всего это делать при изучении художественной литературы. В интереснейшей телевизионной передаче для школьников «Образ» телезрителям было предложено найти в произведениях Марины Цветаевой строчки, которые характеризовали бы ее как поэта. Такое задание возможно после знакомства с каждым или почти с каждым изучаемым в школе автором.

Работа с эпиграфами может оказаться очень интересной. Откроем «Занимательную физику» Я. Перельмана. В этой книге рассказу о таком оптическом явлении, как тень, предпослан эпиграф из поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»:

Ой, тени, тени черные,
Кого вы не догоните?
Кого не перегоните?
Вас только, тени черные,
Нельзя поймать — обнять!

А рассказ «Как разыскать эхо?» в главе «Звук и слух» имеет эпиграф из той же поэмы:

Никто его не видывал,
А слышать всякий слыхивал,
Без тела, а живет оно,
Без языка — кричит.

Научно-популярная книга К. Левитина «Горящий светильник», посвященная проблемам работы мозга, открывается эпиграфом, взятым из французского философа-гуманиста XVI в. М. Монтеня: «Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный».

Не только авторы популярных книг, но и создатели фундаментальных научных работ используют и в качестве эпиграфа, и непосредственно в тексте отрывки из художественных произведений. Так, в одной крупной монографии приводится отрывок из трагедии Эсхила «Прикованный Прометей»:

Послушайте, что смертным сделал я:
Число им изобрел
И буквы научил соединять, —
Им память дал, мать муз, — всего причину.

Как вы думаете, какой области знаний посвящена эта монография? Истории? Литературоведению? Нет. Это работа выдающегося советского психолога А. Н. Леонтьева «Проблемы развития психики».

Эти примеры свидетельствуют о том, что почти каждая область знаний может «притянуть» к себе тот или иной художественный или философский текст. Эту возможность нащупал и широко пользуется ею одесский преподаватель физики Н. Н. Палтышев, который находит мостики между физикой и поэзией, физикой и музыкой, в какой-то степени объединяя таким образом физическую картину мира с ее эстетическим осмыслением и вписывая школьный учебный предмет в общечеловеческую культуру.

Нам представляется, что возможности для такой работы есть в преподавании многих учебных предметов. Для истории, биологии, географии эти возможности очевидны. Но и любой учитель с широким культурным кругозором может увлечь поиском эпиграфов хотя бы небольшую часть учащихся. И тогда дети сами будут строить свои собственные мостики между разными областями знаний. А сколько книг они перечитают, не пассивно при этом глотая текст, но активно вникая мысли и слову автора!

Найденные учителем и ребятами эпиграфы можно сопоставлять, обсуждая, какие достоинства имеет каждый из них, какую особенность изучаемого материала лучше выражает. Из наиболее удачных находок школьников можно составить своего рода фонд для последующей работы, пополняя его в дальнейшем.

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ

Задание 1» Обратитесь в кладовую своих знаний. Вспомните заголовки: 1) выражающие главную мысль произведения; 2) сформулированные в виде вопроса; 3) непонятные, интригующие; 4) передающие эмоциональное состояние автора; 5) отражающие отношение автора к своим персонажам; 6) носящие иносказательный характер; 7) обозначающие место, время действия или имя персонажа.

Задание 2. Вспомните заглавия произведений: 1) соответствующие содержанию; 2) не соответствующие содержанию; 3) включающие выразительную деталь.

Задание 3. Вспомните названия книг, ясно показывающие их жанр: 1) произведение на историческую тему; 2) детектив; 3) фантастика; 4) приключения и путешествия; 5) сатира; 6) мемуары; 7) биографическое произведение; 8) научно-популярное произведение; 9) публицистика; 10) сказка.

Задание 4. Определите, какие заголовки: 1) выражают главную мысль; 2) формулируют проблему в виде вопроса; 3) передают эмоциональное состояние; 4) выражают отношение автора к персонажам; 5) носят иносказательный характер; 6) не поддаются объяснению.

Имейте в виду, что один и тот же заголовок может иметь одновременно два правильных объяснения, например, выражать главную мысль в иносказательной форме или одновременно главную мысль и эмоциональное состояние.

Ответы.

1) Курт Воннегут «Колыбель для кошки»; 2) А. Н. Островский «На всякого мудреца довольно простоты», «Бедность не порок»; 3) М. Е. Салтыков-Щедрин «Дикий помещик», «История города Глупова»; 4) Н. А. Добролюбов «Когда же придет настоящий

день?»; 5) А. Грин «Дикая мельница»; 6) А. Ахматова «Реквием»; 7) А. П. Чехов «Горе», «Тоска»; 8) Дж. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»; 9) В. Дудинцев «Не хлебом единым», «Белые одежды».

Задание 5. Определите по заголовку и имени автора жанр произведений:

1) В. Вересаев «Невыдуманные рассказы о прошлом»; 2) У. Теккерей «Ярмарка тщеславия»; 3) П. Мериме «Хроника царствования Карла IX»; 4) Г. Уэллс «Из пушки на Луну»; 5) А. Моруа «Три Дюма»; 6) Л. Н. Толстой «Не могу молчать»; 7) Э. Золя «Я обвиняю»; 8) Поль де Крюи «Охотники за микробами»; 9) Х. К. Андерсен «Свинопас»; 10) А. Франс «Боги жаждут»; 11) Б. Кузнецов «Эйнштейн»; 12) В. Некрасов «В окопах Сталинграда».

Задание 6,

1) Вспомните произведения с эпиграфами. Попробуйте объяснить их смысл.

2) Попробуйте подобрать эпиграфы к вашим любимым передачам.

Итак, проникновение в главную мысль начинается уже «у входа» в текст: при встрече с заголовком и эпиграфом. Установка на выделение главного организует всю работу над пониманием, направляет ее на всех этапах чтения.

ПОГРУЖЕНИЕ В ТЕКСТ

АНАТОМИЯ ПОНИМАНИЯ

Моя отрада — мысленный полет
По книгам, со страницы на
 страницу.
Гете

«ПЕРЕЦЕНТРОВКА» - ЧТО ЭТО?

Теперь мы обратимся к работе читателя по ходу чтения. Представим передвижение взгляда (а вместе с ним внимания, мысли, воображения) по тексту как световое пятно, например, как солнечный зайчик, передвигающийся в направлении от начала к концу. В центр этого зайчика попадают, высвечиваясь поочередно, одна за другой, смысловые единицы текста. Иногда зайчик приостанавливается на каком-то отрезке текста, порой возвращается на некоторое время назад или обращается внутрь — в кладовую памяти человека, и проясняет в ней то, что может пролить дополнительный свет на читаемое.

Такое движение по тексту советский философ А. А. Трудный назвал «перецентрировка». Как это происходит? Откроем Пушкина.

Богат и славен Кочубей.

В центре нашего внимания богатый и знаменитый человек; пока еще о нем ничего больше не известно.

Его луга необозримы;
Там табуны его коней
Пасутся вольны, нехранимы.

Теперь мы узнаем, чем он «богат и славен», и солнечный зайчик нашего внимания перемещается дальше:

Кругом Полтавы хутора
Окружены его садами.

И вот уже в световом пятне воображения — украинские белые хаты, окруженные садами. Эти сады могут быть цветущими, яблоневыми или вишневыми. В этот момент наш зайчик может сделать ход назад и высветить в кладовой памяти когда-то уже попавшее туда описание украинской ночи у Н. В. Гоголя. Оно бросает свой отсвет на картину хуторов и садов вокруг Полтавы, и мы можем увидеть эти сады в лунном свете. В то же время эта картина дополняет представление о богатстве Кочубея.

Когда световое пятно скользит дальше, оставшийся позади путь должен не померкнуть в сознании, а находиться в рабочей памяти до конца чтения, пока не прояснятся все смысловые связи, и в случае необходимости перейти в долговременную память. Под рабочей, или оперативной, памятью подразумевается память, которая удерживает в сознании (хранит) необходимые данные до того момента, когда задача будет решена. Например, машинистка удерживает в сознании фразу или ее часть, пока печатает, а потом «сбрасывает» и работает дальше.

«БЮРО ПРОГНОЗОВ»

Мысль, реализованная в тексте, воспринимается читателем настолько, насколько он готов ее воспринять. Эта готовность возникает благодаря тому, что с самого начала чтения (с заголовка и эпиграфа) наш солнечный зайчик не только удерживает в своем световом поле то, что читается в данный момент, но и забегает несколько вперед, в какой-то степени опережая чтение. Читатель сознательно или неосознанно, правильно или неправильно в общих чертах предугадывает, о чем пойдет речь дальше.

Способность смотреть вперед — замечательное свойство человеческого интеллекта. Для обозначения этой удивительной способности создан целый ряд слов: *предвидение, предвосхищение, предугадывание, предчувствие, упреждение, прогнозирование* и т. д. Так, читая предложение, которое начинается словом *те*, мы предугадываем, что скоро последует *которые*. Услышав слова *для того*, мы ожидаем *чтобы*. Подобные *те, для того, там* дают нам возможность предвосхитить в какой-то сте-

пени и мысль, и выражающую эту мысль синтаксическую конструкцию. Увидев первые слова в предложении: «Когда мальчишки, бросив...», мы уже догадываемся, что, когда мальчишки, бросив что-то одно, занялись чем-то другим, произошло что-то третье. В некоторых случаях по уже прочитанным словам можно безошибочно предсказать еще не прочтенное. Например: «В ноябре выпал первый пушистый...» Или: «Самая интересная особенность внешнего вида жирафа — это его длинная...»

Читая стихотворный текст, мы с первых же строчек ожидаем появления рифмы в определенных местах, предугадывая стихотворный размер каждой строки. Если в стихотворении имеются повторы, то мы довольно быстро начинаем их предчувствовать.

На одном из вечеров поэзии артист В. Сомов читал стихотворение Б. Пастернака «Зимняя ночь». Прозвучали первые строки:

Мело, мело по всей земле,
Во все пределы.
Свеча горела на столе,
Свеча горела.

Когда артист произнес «Метель лепила на стекле/Кружки и стрелы...», была полная готовность услышать: «Свеча горела на столе,/Свеча горела». После строк «И все терялось в снежной мгле,/Седой и белой...» зал уже шептал вместе с чтецом: «Свеча горела на столе,/Свеча горела». По двум предпоследним строчкам: «Мело весь месяц в феврале,/И то и дело...» снова безошибочно угадывались две последние.

Процессом прогнозирования читаемого управляют, с одной стороны, текст, с другой — сам читатель, обладающий багажом знаний и умений. Получив первую дозу информации от текста, читатель сразу же включает в работу что-то из своего багажа, имеющее отношение к этой информации. Встреча текстовой информации с жизненным опытом читателя приводит к возникновению вероятностного прогнозирования. Что это такое? Разберем несколько примеров.

Человек собирается пересечь улицу, на которой нет светофора. Он видит приближающуюся машину и прикидывает, когда она окажется возле него. Соотнеся вывод со скоростью своих шагов, он принимает решение — перейти улицу сразу или вначале пропустить машину.

Теннисист направляет свою ракетку не туда, где находится мяч сейчас, а в то место, где, по его расчетам, тот окажется через несколько секунд.

Грибник прежде всего осматривает те места, где, по его предположению, должны расти грибы.

Или такой пример. Звонят в дверь. Хозяин квартиры открывает — на пороге стоит милиционер. Естественно, возникает вопрос: что его сюда привело? Предположений может быть много. Если квартира поставлена на охрану, то прежде всего появится мысль, что кто-то забыл отключить сигнализацию и милиционер прибыл по сигналу тревоги. Если в образе жизни хозяев есть что-то, что может привлечь внимание милиции, то, вероятно, ее сотрудник пришел, чтобы принять какие-то меры. Возможно, что в доме произошло ограбление или убийство и пришедший будет стараться прояснить обстоятельства дела. И, наконец, вполне допустимо, что это просто участковый милиционер, который «дозором обходит владенья свои». Естественно, что каждое из этих предположений вызовет разную реакцию у хозяина квартиры.

В основе всех описанных случаев лежит одно и то же: способность человека, которую советский физиолог И. М. Фейгенберг называет вероятностным прогнозированием. Вероятностное прогнозирование — это способность человека подготавливаться к действиям в ситуации, которую он предвидит.

Почему такое прогнозирование называется вероятностным? В окружающей нас действительности события не следуют друг за другом в жесткой последовательности. В то же время в их появлении нет и хаотичности. Напротив, в памяти человека запечатлены разные варианты связей между событиями. В каждом конкретном случае личный опыт человека подсказывает, какая из этих связей наиболее вероятна. Именно поэтому, как говорит И. М. Фейгенберг, «в вероятностно организованной среде память может обеспечить лишь вероятностное прогнозирование» {Фейгенберг И. М. Видеть — предвидеть — действовать. М., 1986. С. 91}.

Без вероятностного прогнозирования невозможна никакая разумная человеческая деятельность, в том числе и понимание текста: наш солнечный зайчик освещал бы только сиюминутную информацию и никогда не мог бы забежать вперед. Но что он выхватит из темноты? На чем остановится? И наконец самое главное: почему всплывает именно это предположение, а не другое?

Память человека хранит материал, из которого могли бы родиться десятки гипотез, но почему-то возникает эта, а не другая, притом у одного человека одна, а у другого — другая.

Вероятностное прогнозирование зависит прежде всего от самого читателя: от его личного опыта и готовности памяти «выдать» в данный момент определенную информацию.

В «ЗАЛЕ ОЖИДАНИЯ»

Вероятностное прогнозирование всегда содержит возможность различных прогнозов. Поэтому, выдвинув определенное предположение, человек всегда ждет подтверждения своей правоты. В связи с этим возникает ожидание, которое психологи называют установкой. Дальнейшее чтение окрашено этой установкой-ожиданием.

Поступающая информация мысленно сравнивается с ожидаемой. Проследим на той же пушкинской поэме, как это происходит.

Но Кочубей богат и горд
Не долгогривыми конями...

Рождается вопрос: чем же богат и горд Кочубей? И мы начинаем догадываться, что у Кочубея есть что-то более ценное, чем то, о чем уже шла речь. Последующее чтение подтверждает нашу догадку:

Прекрасной дочерью своей
Гордится старый Кочубей.

Чаще всего состояние ожидания бывает неосознанным. Однако, если возникают «ножницы» между ожиданием и развитием событий в тексте, читатель отвечает на это эмоциональной реакцией: «Не может быть!» или «Я этого не ожидал!» — и тем самым раскрывает неосознаваемое состояние ожидания.

Установка присутствует в процессе чтения всегда, но иногда она помогает пониманию, а иногда мешает. Это особенно отчетливо обнаружилось в экспериментах, в которых специально выяснялась роль установки в понимании художественных текстов. Эксперимент провела со взрослыми испытуемыми учитель-экспериментатор А. Н. Самсонова (г. Чебоксары). Для наблюдения был предложен текст из повести колумбийского писателя Г. Маркеса «Полковнику никто не пишет». Герой повести, старый полковник, ждет, когда правительство даст ему пенсию, обещанную ветеранам гражданской войны, которая была в Колумбии за 56 лет до начала повествования. Уже 15 лет каждую пятницу полковник ходит на почту в тщетном ожидании письма от правительства.

Испытуемым не было известно, откуда взят текст и кто его автор. У одной испытуемой, например, с первых слов возникла установка, что речь идет о советском полковнике, находящемся в блиндаже, на фронте во время Великой Отечественной войны. Эта установка оказалась настолько сильной, что подавляла всю последующую информацию. Появление жены полковника, москитной сетки, второй комнаты и гамака озадачило испытуемую, но не заставило отказаться от первоначальной версии. Ее растерянность длилась недолго: «создав» двухкомнатный блиндаж с окном, она уложила спать полковника в гамак прямо в блиндаже. Сочная густая зелень в октябре вызвала недоумение читательницы, и она пришла к выводу, что в этом тексте концы с концами не сходятся.

Само собой разумеется, что такая устойчивая, жесткая установка не дает пробиться пониманию. Чтобы установка была гибкой и работала на понимание, нужны определенные условия. Во-первых, нужно, чтобы читатель имел достаточный запас знаний. Во-вторых, нужно уметь мобилизовать знания, необходимые для прогноза. Как правило, вначале у человека возникает один вариант прогноза, причем у каждого читателя он может быть индивидуальным. Однако после этого должны появляться варианты, т. е. выдвигаться не одно предположение, а несколько, и это сделает установку обоснованно гибкой. Наконец, в-третьих, при дальнейшем поступлении информации варианты прогноза должны проверяться (включение самоконтроля), т. е. подвергаться критике, в результате которой будет выбираться наиболее вероятный вариант. Воплощенная в этом варианте установка рождает эталон, который потом все время осознанно или неосознанно сопоставляется с текстом. Если такая работа не происходит, то может возникнуть неправильная установка, которая будет блокировать понимание.

Установка находится в тесном взаимодействии с прогнозом, и эти взаимоотношения подвижны: то установка порождает прогноз, то прогноз порождает установку-ожидание.

СЦЕПЛЕНИЯ

Благодаря вероятностному прогнозированию и установке у читателя возникает определенный смысловой и эмоциональный настрой на последующий текст (вспомним нашего солнечного зайчика, который забегает несколько вперед). Такое

ожидание — это как бы мостик, перекинутый от одного предложения или куска текста к следующему. Этот мостик, соединяющий, сцепляющий куски текста, — еще один смысловой пласт в понимании. Он несет большую содержательную и эмоциональную нагрузку: в нем есть то, о чем напрямую не говорится словами текста.

Многие помнят стихотворение С. Я. Маршака «В гостях у королевы»:

— Где ты была сегодня, киска?
— У королевы у английской.
— Что ты видала при дворе?
— Видала мышку на ковре.

Игрой смыслов между предложениями — сцеплений — высмеивается человеческая ограниченность, которая весь окружающий мир воспринимает сквозь призму своих недалеких интересов. Взятые по отдельности, эти предложения не дали бы такого эффекта.

Еще пример. Поэт-сатирик прошлого века Д. Д. Минаев создает саркастический образ реакционного литератора Буренина:

По Невскому бежит собака,
За ней Буренин тих и мил...
Городовой, смотри, однако,
Чтоб он ее не укусил.

Оказывается, при восприятии текста на человека воздействует не только само содержание его частей, но и их монтажная взаимосвязь. Этот феномен, который теперь называют эффектом Кулешова, впервые был обнаружен в кино. Кинорежиссер Л. В. Кулешов проделал такой опыт: он чередовал один и тот же кадр (человеческое лицо) с другими кадрами, где были тарелки супа, гроб, девушка. Зритель в зависимости от соседнего кадра уверял, что видит разных людей в состоянии голода, горя, страсти. При этом сам зритель не осознавал, что перед ним одно и то же лицо (см.: *Кулешов Л. Искусство кино* (мой опыт). М., 1929). Таким образом, Л. В. Кулешов установил, что эффект воздействия на зрителя заключен именно во взаимосвязи кадров, в их монтаже, а не только в содержании, как это представляется самому зрителю. Вначале Л. В. Кулешов решил, что полученный им феномен связан только со спецификой кино, однако позже он понял, что в художественной литературе монтаж был открыт задолго до появления кинематографа. Подтверждение этого Л. В. Кулешов нашел в письме Л. Н. Толсто-

го к Н. И. Страхову. Там есть любимая Л. Н. Толстым мысль: главное и в понимании, и в создании текста содержится не в самих мыслях, а в их сцеплениях.

Вот как писал об этом Л. Н. Толстой: «Во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собрания мыслей, сцепленных между собой, для выражения себя, но каждая мысль, выраженная словами особо, теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна из того сцепления, в котором находится. Само же сцепление составлено не мыслью, я думаю, а чем-то другим, и выразить основу этого сцепления непосредственно словами никак нельзя».

Сцепление соединяет части текста таким образом, что мысли и чувства, выраженные в каждой из частей, взаимно усиливают и проясняют друг друга. Можно найти примеры, когда части текста объединяются сходством и содержание одной части как бы зеркально отражается в другой. Так, например, объединены четверостишия в стихотворении М. Ю. Лермонтова «На севере диком».

На севере диком стоит одиноко
На голой вершине сосна,
И дремлет, качаясь, и снегом сыпучим
Одета, как ризой, она.
И снится ей все, что на юге далеком,
В том крае, где солнца восход,
Одна и грустна на утесе горячем
Прекрасная пальма растет.

В других случаях усиление выразительности достигается резкой противоположностью стоящих рядом смысловых единиц текста. Вспомним Пушкина:

Город пышный, город бедный,
Дух неволи, гордый вид,
Свод небес зелено-бледный,
Скука, холод и гранит —
Все же мне вас жаль немножко,
Потому что здесь порой
Ходит маленькая ножка,
Вьется локон золотой.

Иногда своеобразие сцепления между частями заключается в неожиданности, непредсказуемости второй части по отношению к первой. Именно на этом построен комический эффект приведенного выше примера с бегущей по Невскому собакой и Бурениным.

Еще один пример стихотворения с неожиданным концом.

АНКЕТА

А ты
 что ответить в анкете бы смог
На вопрос
 не страннее прочих иных:
Смотрел ли когда-нибудь
 в тюремный глазок,
И если да,
 то с какой стороны?
 (С. Лец)

Сцепление, соединение далеких, не соответствующих друг другу явлений, — это проявление того свойства человеческого ума, которое принято называть остроумием. Приведем в качестве примеров высказывания одного из наших остроумнейших современников — польского писателя-сатирика С. Леца.

В опасные времена не уходи в себя — там тебя легче всего найдут.
Человек еще и тем превосходит машину, что умеет сам себя продавать.

Если человек обнаружил в себе нечто ценное, обязан ли он сообщать об этом в ближайшее отделение милиции?

Демосфен говорил с камнем во рту. Тоже мне помеха!

Ну, допустим, что тебе удалось пробить лбом стену. Что ты будешь делать в соседней камере?

Сила соединения, взаимодействия частей текста может быть так велика, что какая-то из мыслей становится ясной без слов и, более того, даже не нуждается в словесном выражении. Поэтому некоторые на первый взгляд незаконченные тексты воспринимаются как завершенные, не требующие окончания. Таково стихотворение А. С. Пушкина «Ненастный день потух». Оно обрывается буквально на полуслове:

Никто ее любви небесной не достоин.
Не правда ль: ты одна... ты плачешь... я спокоен;

Но если.....

Также не нуждается в законченном словесном выражении стихотворение Марины Цветаевой, написанное в эмиграции и начинающееся словами: «Тоска по родине — давно разоблаченная морока». Заканчивается оно так:

Всяк дом мне чужд, всяк храм мне пуст,
Мне все равно, и все едино.
Но если по дороге — куст
Встает, особенно — рябина...

По Л. Н. Толстому секрет искусства состоит в «бесконечном лабиринте сцеплений».

ОТСТУПЛЕНИЕ В ЗАЩИТУ ЮМОРА

Один из интереснейших эффектов «сцепления» по принципу неожиданности — эффект смешного. К этому эффекту особенно применимы слова Л. Н. Толстого о том, что «выразить основу этого сцепления словами никак нельзя». Действительно, объяснить «соль» шуток или анекдота сплошь и рядом невозможно: при попытке объяснения смешное перестает быть смешным. Смешное воспринимается не логикой, не анализом, а своеобразным чувством — чувством юмора, которое, к сожалению, присуще не каждому человеку.

Смех — это реакция на неожиданность, противоречивость, несообразность «сцепляемых» явлений. Маленький пример:

Она очаровательно спросила меня: «Это, наверное, очень трудно — выдумывать все из головы?» — «Трудно, — ответил я, — но думаю, что из ноги было бы еще труднее».

(С. Лец)

Эффект смешного вызывается самыми различными видами противоречий. По мнению Аристотеля, это противоречие между безобразным и прекрасным. Кант считал, что это противоречие между ничтожным и возвышенным. Чернышевский находил, что эффект комического заключается в противоположности между внутренней пустотой и притязаниями на значительность.

В основе юмористического отношения к жизни всегда лежит здоровое, нормальное представление о добре и зле, о прекрасном и безобразном.

Без юмора процесс интеллектуального общения между читателем и текстом обедняется, теряет одну из прекрасных сторон. Отсутствие элементов юмора в учебных текстах не делает чести их авторам. Как заметил один из специалистов по обучению географии, на страницах учебников по этому предмету царит сухой, засушливый климат. Трудно предположить, что большинству создателей учебников природа отказала в чувстве юмора; дело, скорее всего, в том, что у нас слишком распространено ложное противопоставление юмора и серьезности. Это ложное противопоставление блокирует проникновение юмора в наши учебники и в наши уроки. А между тем именно шутка может быть лучшим помощником в освоении серьезных знаний. Об этом писал еще Ф. Бэкон: «Нередко шутка служит проводником такой истины, которая не достигла бы цели без ее помощи».

Но и тогда, когда в тексте есть элементы комического, читатели с неразвитым чувством юмора остаются к нему глухи. А можно ли его развить? Шолом Алейхем утверждал, что талант, как деньги: или есть, или нет. Великий писатель не совсем прав: талант можно развивать. Это относится и к чувству юмора, которое тоже, безусловно, является своеобразным талантом. В соответствующей атмосфере понимание смешного пробуждается в каждом нормальном человеке. «Не поддается» только самые редкие экземпляры.

Развивать юмор нельзя ни разъяснениями, ни какими-то специальными приемами. Для его развития важнее всего сама атмосфера, в которой живет человек. Порой она столь ощутима, что формирует духовный облик целых городов, таких, как Одесса, давшая нам Ильфа и Петрова, Бабеля, Утесова и Жванецкого, или Габрово — родина многочисленных анекдотов.

Какова же атмосфера в наших школах? Много ли мы шутим с детьми и учим ли их понимать шутки?

Увы, сколько раз нам приходилось бывать на уроках, где «проходят» Гоголя, не замечая ни одной смешной фразы! Сколько людей выносят из школы убеждение, что «Мертвые души» — скучная книга!

Бывает и хуже: дети чувствуют юмор, а учитель борется с этим. Молоденькая учительница читает старшекласникам Маяковского:

Не домой,
 не на суп,
А к любимой
 в гости,
две морковинки
 несу
за зеленый хвостик.

Лица учеников озаряются улыбками: юмор и доброта поэта оценены ими по достоинству. Заметив улыбки, учительница хмурится и серьезно объясняет: «В морковке есть витамины, они необходимы для здоровья, и нечего тут улыбаться».

Не менее поразительный случай пришлось наблюдать на уроке другой молодой учительницы, читавшей старшекласникам «Во весь голос». Когда прозвучала фраза: «Кудреватые Митрейки, мудреватые Кудрейки — кто их к черту разберет!» — и класс дружно захохотал, учительница обиженно заявила: «Кудрейкин и Митрейко — это фамилии, и ничего смешного тут нет».

Наверное, самая большая беда этих учительниц даже не в том, что у них нет чувства юмора, а в том, что само проявление этого чувства вызывает враждебную реакцию. «...Смотреть на веселый дух школы, как на врага, как на помеху, есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем», — писал Л. Н. Толстой.

В умелых руках веселое, смешное не враг, а надежнейший друг прочного усвоения и глубокого понимания учебного материала. Те школьники, для которых «Мертвые души» — «скучища», забывают гоголевскую поэму с той неотвратимой закономерностью, с которой, по выражению В. Леви, происходит удивительно упорное выталкивание из памяти ученика неинтересного, но обязательного материала. Но те, кто ощутил всю прелесть того, что «почтмейстер выразил на лице своем мыслящую физиономию», что Ноздрев был среди собак «совершенно, как отец среди семейства» и что Собакевич «пристроился к осетру» и «в четверть часа с небольшим доехал его всего», — будут читать, перечитывать и цитировать Гоголя с таким же удовольствием, с каким перечитываются и цитируются обойденные школой Ильф и Петров. Русская литература — настоящая сокровищница юмора, и как обделяют себя те, кто равнодушно проходит мимо этих сокровищ!

Научить школьников понимать и чувствовать смешное — педагогическая задача огромной важности. «...Это задача немалая, — писал К. И. Чуковский, — воспитать в ребенке юмор — драгоценное качество, когда ребенок подрастет, увеличит его сопротивление всякой неблагоприятной среде и поставит его высоко над мелочами и дразгами». Эта же мысль афористично выражена в девизе болгарской «столицы юмора» Габрово: «Мир уцелел, потому что смеялся».

Юмор и остроумие не только союзники мужества. Эти качества повышают творческий потенциал людей и даже коллективов. В специальной литературе отмечается, что есть значительная корреляция между продуктивностью групповой работы и остроумием. Присутствие в группе хотя бы одного остряка повышает вероятность правильного и быстрого решения.

Пробуждать и развивать в читателе чувство юмора — серьезная и веселая задача учителя. Если он умеет пошутить сам и обратить внимание школьников на смешное в тексте, те охотно включаются в общение с книгой.

Нам довелось наблюдать, как учитель в классе объявил только тему урока, а остальное школьники сделали сами. «Юмор в “Капитанской дочке”», — сказал учитель. Зашелестели страницы, и одна за другой начали подниматься руки. Каждый читал отрывок, показавшийся ему смешным: «Батюшка нанял для меня француза, мосье Бопре, которого выписал из Москвы вместе с годовым запасом вина и прованского масла»; «К тому же не был он и врагом бутылки»; «Батюшка вошел в то самое время, как я прилаживал мочальный хвост к Мысу Доброй Надежды». Дети подметили много смешных моментов, и это доставило им большое удовольствие.

Итак, юмор — спутник хорошего читателя, добрый, умный и очень нужный.

ДИАЛОГ С ТЕКСТОМ

Умственные действия, которые мы описали: возникновение вопроса, вероятностное прогнозирование возможных ответов на него и дальнейшего содержания текста, появление установки — все это заполняет сцепления и составляет особый вид общения читателя с текстом, который условно можно назвать диалогом. Руслom для протекания диалога является продвижение мысли по тексту — перецентрировка.

Посмотрим, как протекал бы диалог, на примере стихотворения Новеллы Матвеевой, если бы мы не знали его названия («Муха-музыкант»).

Какой-то странный тихий звук
Раздался в тишине.

Сейчас в нашем световом пятне странный тихий звук. Сразу же возникает вопрос: что это за звук? Это наверняка не звук проезжающей машины, не завывание ветра, не лай собак, не стук молотка — такие звуки странными не назовешь. Но что же это все-таки может быть? Здесь предположений может быть так много, что область поиска практически неограниченна. Поэтому мы начинаем ждать ответа из текста.

Одной струной запела вдруг
Гитара на стене...

Ответ получен, но тут же возникает следующий вопрос: почему она вдруг запела? Может быть, содрогнулась стена? Но это случается при каких-то стихийных бедствиях. Однако спокойная интонация стихотворения исключает возможность

такого предположения. Или кто-то невидимый прикоснулся к ее струнам? Возникает новое ожидание.

Стоит глубокий час ночной,
И я включаю свет.

Начинает действовать автор, вместе с которым мы удивились странному звуку: он хочет узнать, почему зазвучала струна. Наш световой зайчик оказывается в освещенной комнате, и нам кажется, что он прольет свет на таинственное происшествие.

Струна дрожит сама собой,
А музыканта нет.

Наверное, говорим мы себе, стена вибрировала. А может, музыкант успел спрятаться?

И только муха на стене
Блуждает наугад.

Вот, значит, узнаем мы, кто «играл» на гитаре! Но неужели, если муха дотронется до струны, гитара откликнется? Нет! Все-таки этого не может быть!

У мухи есть на лапках клей.

А, вот в чем дело! Она прилипла и пыталась оторваться. Возникает очередная установка-ожидание: теперь мы почти уверены, что догадались, но хорошо бы в этом убедиться.

Ну как ей не сыграть,
Когда иначе лапку ей
От струн не отодрать.

Да, мы действительно были правы.

Подробное описание наших рассуждений дает возможность, как в замедленной съемке, показать отдельные операции, составляющие диалог с текстом, ведь при обычном чтении они протекают так быстро и так слитно, что осознать их очень трудно. Для такой «замедленной съемки» созданы специальные методики, которые позволили нам проследить, как зрелый читатель ведет диалог с текстом, и показать этот процесс в целом, при этом фиксируя внимание на отдельных его деталях.

Когда читатель ведет диалог с текстом, он вовсе не всегда использует все операции, и последовательность их тоже бывает разной. Все это зависит от текста. При работе с одним и тем же текстом у разных читателей последовательность операций будет одинаковая, а у одного читателя диалог с каждым новым текстом будет строиться по-иному. Так, в стихотворении «Муха-

музыкант» вопрос возникает сразу, а ответ на него читатель получает лишь в конце. А вот другой текст: «Соболь — небольшой, меньше кошки, зверек». Это предложение не содержит никаких вопросов, оно только позволяет предположить, что дальше речь пойдет о соболе. Вариантов последовательности операций в диалоге читателя с разными текстами может быть очень много — практически их число безгранично.

Естествен вопрос: нужно ли, чтобы школьник знал обо всех составляющих процесса понимания? Да, нужно! Психологами установлено, что само осознание умственных действий помогает их формированию. Важную роль в этом процессе играет проговаривание, когда ученик в совместной работе с учителем рассказывает о тех умственных операциях, которые он выполняет в процессе общения с текстом, и о встречающихся трудностях. Такой словесный отчет — средство управления пониманием. Наши эксперименты показали, что если у ребенка сформированы основные операции диалога (постановка вопроса к тексту, прогнозирование его дальнейшего содержания, самоконтроль), то у него вырабатывается сознательное отношение и к остальным звеньям этого процесса. Он начинает понимать, что предположений может быть несколько, что установка должна быть гибкой и в то же время от нее не нужно отказываться без достаточных оснований.

ПОПУТЧИКИ ЧИТАТЕЛЯ

Зададимся вопросом: что является внутренним содержанием диалога, что им движет? Три попутчика сопровождают читателя в его движении сквозь текст: выявление связей причин и следствий, установление сходств и различий, выяснение правдоподобия и неправдоподобия. Это попутчики от первого шага (осмысления заголовка) до заключительного акта процесса понимания — выделения главной мысли и создания ее словесной формулировки. Они подсказывают вопросы, рождают гипотезы, создают прогнозы на разных уровнях постижения текста и организуют самоконтроль.

Если читатель не безразличен к содержанию текста, то по ходу чтения у него возникают вопросы: почему? Что из этого следует?

Постановка этих вопросов и нахождение ответов на них ведут к пониманию причинно-следственных отношений, пронизывающих текст.

Причинно-следственные отношения очень сложны и сталкивают читателя с рядом не всегда осознаваемых трудностей. Так, за причину события порой принимается то, что ему просто предшествовало по времени (например, встретил на улице черную кошку, а потом получил двойку). Нередко яркие, но второстепенные факты трактуются как причина, а подлинная, но более «скромно одетая» причина оказывается отесненной на задний план. Труднее всего охватить в едином акте понимания несколько причин одного и того же события или несколько следствий, вытекающих из чего-то одного. Чаще всего дети не могут не только построить на такой основе самостоятельное рассуждение, но и «вычерпать» причинно-следственные отношения из текста. Поэтому школьников надо постоянно приучать и к ответам на вопросы «почему?» и «что из этого следует?», и к самостоятельной постановке этих вопросов, и к рассмотрению причинно-следственных связей в тексте не «поодиночке», а в совокупности.

Другим попутчиком читателя является одна из самых важных мыслительных операций — операция сравнения. «Что такое ум сам по себе? — писал Гельвеции. — Способность подмечать сходства и различия, соответствия и несоответствия, которые имеют между собой различные предметы». Отношения сходства и различия могут охватывать бесконечное множество предметов и явлений в бесконечном множестве отношений. Об этом образно сказал детский поэт Р. Сеф.

На свете все
На все похоже:
Змея —
на ремешок
Из кожи;
Луна —
На круглый глаз
Огромный;

Журавль —
На тощий
Кран подъемный;
Кот полосатый —
На пижаму.
Я — на тебя,
А ты —
На маму.

Проверка показала, что школьники очень слабо владеют умением сравнивать, если их этому специально не обучают.

Еще один попутчик понимания — это сознательная или неосознанная оценка, идущая на протяжении всего чтения: вероятно ли это или маловероятно? Осуществимо или неосуществимо? Правдиво или вымышленно? Мерилом такой оценки является жизненный опыт читающего, а нежелательными крайностями, с одной стороны, излишнее легкое верие, а с другой — негативное отношение к незнакомому и непонятному (квинтэссенцию такого отношения сформулировала фон-

визинская госпожа Простакова: «Все вздор, чего не знает Митрофанушка»),

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ

I. Попробуем свои силы в прогнозировании.

Задание 1. Допишите словосочетания, угадав недостающие слова: перочинный..., грецкий..., окладистая..., карие..., крошечный..., крошечная....

Задание 2. Догадайтесь, какие слова здесь надо вставить.

И нам с тобой
Пришел черед
Сыграть в игру
«Наоборот».

Скажу я слово
Потерял,
И скажешь ты:

Скажу я слово
Высоко,
А ты ответишь:
Низко.

Скажу тебе я слово
Трус,
Ответишь ты:
Храбрец.

Скажу я слово
Далеко,
А ты ответишь:

Теперь
Начало
Я скажу.
Ну, отвечай:

Скажу я слово
Потолок,
А ты ответишь:

(Д. Чиарди)

Задание 3. Допишите текст.

Известный английский драматург Бернард Шоу выразил особенность настоящей науки простыми и точными словами: «Если у вас есть яблоко и у меня есть яблоко и если мы обменяемся этими яблоками, то у вас и у меня останется по одному яблоку. А если у вас есть идея и у меня есть идея и мы обменяемся идеями, то у каждого из нас будет...»

Задание 4. Восстановите пропущенные строчки в отрывках из стихотворения Марины Цветаевой.

Вчера еще в глаза глядел,
А нынче — все косится в сторону!
Вчера еще до птиц сидел, —
Все жаворонки нынче — вороны!

Я глупая, а ты умен,
Живой, а я остолбенелая.
О, вопль женщин всех времен:
«Мой милый, что тебе я сделала?»

Увозят милых корабли,
Уводит их дорога белая...
И стон стоит вдоль всей земли:
(...)

Жить приучил в самом огне,
Сам бросил — в степь заледенелую!
Вот что ты, милый, сделал мне!
(...)

Задание 5. Восстановите текст песни Булата Окуджавы. Первый куплет дан полностью. Используйте его как образец при восстановлении других куплетов.

А мы с тобой, брат, из пехоты,
А летом лучше, чем зимой.
С войной покончили мы счеты,
С войной покончили мы счеты,
С войной покончили мы счеты.
Бери шинель, пошли домой.

К золе и пеплу наших улиц
Опять, опять, товарищ мой,
Скворцы пропавшие вернулись
(...)

Мы все войны шальные дети,
И генерал, и рядовой.
Опять весна на белом свете
(...)

Задание 6. В. В. Маяковский не успел закончить одно из своих последних стихотворений. Прочитайте его. Попробуйте понять мысль, которую он не успел выразить, и сформулируйте ее своими словами.

Я знаю силу слов, я знаю слов набат.
Они не те, которым рукоплещут ложи.
От слов таких срываются гроба
шагать четверкою своих дубовых ножек.
Бывает, выбросят, не напечатав, не издав,
но слово мчится, подтянув подпруги,
звенит века, и подползают поезда
лизать поэзии мозолистые руки.
Я знаю силу слов. Глядится пустяком,
опавшим лепестком под каблуками танца,
но человек душой, губами, костяком...

II. Теперь попробуем поработать со «сцеплениями».

Задание 1. Перед вами пословицы разных народов. Определите, в каких из них смысловые части соединены по сходству, в каких — по противоположности, а в какой из пословиц есть и то и другое.

1) Глубокая речь тиха, знающий человек скромн. 2) Много

звезд — украшение неба, много знаний — украшение ума. 3) Корень учения горек, а плоды его сладки. 4) За горою есть еще горы, за мудрецом есть еще мудрец. 5) Дружба с хорошим человеком — лунный свет, дружба с плохим — змеиный яд. 6) Крутая гора — мученье для коня, крутой человек — мученье для людей. 7) Вещь хороша новая, а друг — старый. 8) Если хочешь погубить человека, дай ему все, что он хочет. 9) Пьяному море по колено, а лужа по уши.

Задание 2. Составьте пословицы из частей, которые «потеряли» друг друга.

Коня узнают по зубам; хороший — умом; необдуманные легко срываются; конь играет удилами; плохой человек славится озорством; что хорошему человеку помеха; человека — по речам; болтун языком; то дурному — утеша; обдуманные планы легко ослушались.

Задание 3. Выполните такую же работу, как в задании 2.

Горькое сладким — трудно; бранить лучше в глаза; из слышанного — знания; сладкое горьким сделать легко; хвалить — за глаза; из капель получается море.

Задание 4. Перед вами несколько высказываний мудрых людей. Определите, какие из них «смонтированы» по принципу сходства, какие — по принципу противоположности, а какое соединение окажется для вас неожиданным.

1) Борьба есть условие жизни: жизнь умирает, когда оканчивается борьба (В. Белинский).

2) Что ты спрятал, то — потеряно.

Что ты отдал, то — твое. (Ш. Руставели)

3) Теория, мой друг, сера, но зелено вечное древо жизни (И.В. Гете).

4) Разочарование — свойство слабых. Не доверяйте разочарованным — это почти всегда бессильные (Г. Флобер).

5) Ум человеческий имеет свои пределы, тогда как глупость человеческая беспредельна (Дю/и-сын).

6) Математика — единственный совершенный метод, позволяющий провести самого себя за нос (А Эйнштейн).

7) Почему у меня такие хорошие студенты? Да потому что я сам не очень умный (П. Эренфест).

8) Если вы хотите забыть что-нибудь немедленно, запишите, что вы должны это запомнить (Э. По).

Задание 5. Вспомните сами или найдите в книгах пословицы, афоризмы, высказывания интересных людей, в которых мысли соединены по принципу сходства, противоположности или неожиданности.

Ответы (раздел II, задания 1—4).

1. По сходству соединены части в пословицах 1, 2, 4, 6. По противоположности — в пословицах 3, 7, 8, 9. И то и другое — в пословице 5.

2. Коня узнают по зубам, человека — по речам. Плохой че-

людей славится озорством, хороший — умом. Обдуманно легко осуществляются, необдуманно легко срываются. Конь играет удилами, болтун — языком. Что хорошему человеку помеха, то дурному утех.

3. Сладкое горьким делать легко, горькое сладким — трудно. Бранить лучше в глаза, хвалить — за глаза. Из капель получается море, из слышанного — знания.

4. По принципу сходства построены высказывания 1, 4. По принципу противоположности — 2, 3, 5. По принципу неожиданности — 7, 8.

Задание 6. Вспомните или придумайте короткие истории такого же типа.

1) Один высокопарный помещик решил потешиться над ветеринаром и спросил его: «Вы и есть доктор для скотины?» — «Да, я, — спокойно ответил тот. — А что у вас болит?»

2) Во время Французской революции толпа потащила аббата Мори к фонарю, чтобы повесить. «Станет ли вам светлее, — спросил аббат, — если вы повесите меня на этом фонаре?» Шутка спасла ему жизнь.

3) «Гость подобен вдыхаемому воздуху, — гласит восточная мудрость. — Если он входит и не выходит, хозяин задыхается».

4) Девочка горько плачет. «Что с тобой?» — спрашивает ее братишка. «Я проглотила иголку...» — «Нашла, из-за чего плакать! На, возьми другую!»

5) По улицам одного португальского городка провели вереницу ослов и верблюдов. На шеях животных висели надписи: «Только мы не читаем книг!»

6) Однажды в кабинет академика Бекетова вбежал взволнованный слуга и закричал: «Николай Николаевич, в вашей библиотеке воры!» Ученый оторвался от расчетов и спокойно спросил: «И что же они читают?»

7) «Как строят высокие башни?» — спросили у Ходжи Насреддина. «Очень просто, — ответил он. — Роют высокие колодцы и выворачивают их наизнанку».

8) «Мне следовало бы вас повесить!» — в бешенстве воскликнул Наполеон, завершая один из бурных разговоров с министром Фуше. Фуше почтительно ответил: «Я не разделяю мнения вашего величества!»

9) Известный русский писатель В. В. Вересаев имел медицинское образование. Поэтому один из собратьев по перу обратился к нему за медицинской помощью. Вересаев осмотрел больного и с улыбкой сказал: «Знаете, я ведь царь-врач». — «Что это значит?» — спросил озадаченный пациент. «Это очень просто, — ответил Вересаев. — Царь-пушка не стреляет, царь-колокол не звонит, а царь-врач не лечит».

Задание 7. Предлагаем вам несколько коротких рассказов. Окончания их постарайтесь придумать сами. Желательно, чтобы при этом вы проявили находчивость и остроумие.

1) «Трудно ли бросить курить?» — спросили однажды у Марка Твена. «Совсем нетрудно, — ответил он. — ...».

2) Как-то вечером Резерфорд — знаменитый английский физик — зашел в лабораторию и застал там одного из своих многочисленных учеников. «Что вы делаете так поздно?» — спросил Резерфорд. «Работаю», — последовал ответ. — «А что вы делаете днем?» — «Тоже работаю». — «И рано утром работаете?» — «Да, профессор, и утром работаю», — подтвердил ученик. Резерфорд помрачнел и коротко бросил: «...».

3) Известный немецкий физик Рихард Ганс, касаясь в своей лекции вопроса о возрасте Земли, закончил свои мысли следующими словами: «Должен, однако, подчеркнуть, что с возрастом Земли дело обстоит так же, как с возрастом женщины» ...».

4) Однажды репортер спросил Альберта Эйнштейна, записывает ли он свои мысли и если записывает, то в блокнот, записную книжку или в специальную картотеку. Эйнштейн посмотрел на объемистый блокнот репортера и сказал: «...»

5) Однажды у Альберта Эйнштейна спросили: «Как появляются изобретения в наши дни?» «Очень просто! — ответил Эйнштейн. — Все знают, что это невозможно. ...».

6) Выдающийся немецкий физик Вильгельм Конрад Рентген получил письмо с просьбой прислать несколько рентгеновских лучей с указанием, как ими пользоваться. Оказалось, что у автора письма в грудной клетке застряла револьверная пуля, а для поездки к Рентгену у него не нашлось времени.

Физик Рентген был человек с юмором и ответил на письмо так: «К сожалению, в настоящее время у меня нет икс-лучей, к тому же пересылка их — дело очень сложное. Считаю, что мы можем поступить проще: ...».

7) В день, когда «Эволюция физики» Эйнштейна появилась в продаже, репортер из «Нью-Йорк тайме» попросил автора сказать несколько слов о книге. Эйнштейн ответил на это: «...».

8) У многих народов мира есть сказка примерно такого содержания.

Хозяин принес с охоты журавля, отдал повару и приказал жарить. Пока повар жарил птицу, он съел одну ногу. Хозяин обнаружил это и спросил, куда делась нога. Повар ответил, что у птицы была только одна нога. Через некоторое время хозяин взял его с собой на охоту. Скоро они увидели журавля, который стоял на одной ноге. «Вот видите, хозяин, — сказал повар, — у него только одна нога». Хозяин закричал «ого-го!» — и журавль спустил вторую ногу. «Вот видишь, обманщик!» — гневно обернулся к повару хозяин. На это повар ответил: «...».

9) Луначарский на одном из своих выступлений получил записку: «Скажите, Анатолий Васильевич, коротко и ясно: что такое любовь?» Луначарский сказал: «Ответить на такой вопрос очень трудно, если не знаешь, от кого он исходит. Что такое любовь? Если спрашивает молодой человек, ему можно сказать: погодите, вы еще узнаете! Если спрашивает человек старый, ему ответишь: потрудитесь вспомнить! Но если такой вопрос задает человек среднего возраста, ...».

Ответы (задание 7).

- 1) Я раз сто бросал. 2) Послушайте, а когда же вы думаете?
3) Не следует его определять слишком точно. 4) Настоящие мысли приходят в голову так редко, что их нетрудно запомнить!
5) Случайно приходит один невежда, который этого не знает. Вот он-то и делает это изобретение. 6) Пришлите мне Вашу грудную клетку. 7) То, что я могу сказать о книге, есть в книге.
8) Хозяин! Если бы вы тому жареному журавлю сказали «ого-го!», он тоже спустил бы вторую ногу. 9) ...ему можно только посочувствовать.

III. В заданиях этого раздела надо восстановить рассыпанные тексты. Такая работа требует участия всей «механики» проникновения в текст: и схватывания главной мысли, и вычерпывания смыслов из каждого слова, и прогнозирования предстоящего текста на всех уровнях. При этом, чтобы прочесть текст, школьник должен тем или иным путем и в той или иной степени добыть или досоздать его. Такая работа отличается от обычного чтения так же, как скачки с препятствиями отличаются от спокойной ходьбы.

Задание 1. Соберите рассыпанные тексты так, чтобы из них получились осмысленные предложения.

1.
1) Зайца, мультфильмов, несколько, Котеночкин, ловит, как, о, кинорежиссер, том, создал, волк.

2) По, мотоцикл, а, шоссе, велосипеде, заяц, на, волк, заводил, ехал.

3) За, когда, волк, волк, а, мотор, по, завел, поехал, побежал, шоссе, зайцем, сам, мотоцикл.

2.
1) Потому, у, рождения, день, играл, веселую, что, крокодил Гена, гармошке, на, него, песенку, был.

2) Рождения, жалел, один, что, он, день, бывает, очень, в, раз, только, году.

3,
1) На, из-за, аквариуме, раз, когда, чего-нибудь, ночь, огорчался, в, каждый, в, Хоттабыч, устраивался, Волькином, он.

2) Хоттабычем, через, в, Костыльковых, стариком, минуту, со, из, руку, дома, которым, под, Волька, проживала, семья, вышел.

Задание 2. Теперь перейдем к рассыпанным частям предложений. Соберите предложения из частей, которые потеряли друг друга.

1) Уже вполне сформировавшиеся кенгурята при малейшей опасности направляются к маминой сумке; где Балтийское море; когда защищается; плывущие по Ледовитому океану гагары хорошо знают; где и прячутся; ядовитая змея кусает человека только тогда.

2) Сейчас бизоны сохранились только в немногих местах Америки; куда лететь; что дельфины могут копировать человеческую речь с интонациями дрессировщика; жаль; когда на небе видны звезды, перелетные птицы хорошо знают; что морская корова была неразумно истреблена вскоре после открытия ее человеком; обнаружено; где их охраняют; куда плыть; умение ориентироваться по слуху подсказывает китам.

Задание 3. Соберите из рассыпанных предложений связный текст.

Чтобы проводить прямые линии; которые ленились; в средневековых школах линейку употребляли не для того; линейкой били по рукам учеников.

Задание 4. Соберите сложные предложения. В каждом из них должно быть две части, а третья остается лишней.

1) Но я выудил ее из воды гвоздем; сейчас я сведу тебя к твоим родителям!; вашу шляпу ветер унес в пруд.

2) Завтра наш класс пойдет в кинотеатр «Художественный»; но это продолжалось недолго; у всех мальчишек I класса «В» были пистолеты (по В. Драгунскому).

Ответы.

1.

1.1) Кинорежиссер Котеночкин создал несколько мультфильмов о том, как волк ловит зайца. 2) Волк заводил мотоцикл, а заяц ехал по шоссе на велосипеде. 3) Когда волк завел мотор, мотоцикл поехал сам, а волк побежал по шоссе за зайцем. 2.1) Крокодил Гена играл на гармошке веселую песенку, потому что у него был день рождения. 2) Он очень жалел, что день рождения бывает только один раз в году. 3.1) Каждый раз, когда Хоттабыч из-за чего-нибудь огорчался, он устраивался на ночь в Волькином аквариуме. 2) Через минуту из дома, в котором проживала семья Костыльковых, вышел Волька под руку со стариком Хоттабычем.

2.

1) Уже вполне сформировавшиеся кенгурята при малейшей опасности направляются к маминой сумке, где и прячутся. Плывущие по Ледовитому океану гагары хорошо знают, где Балтийское море. Ядовитая змея кусает человека только тогда, когда защищается. 2) Сейчас бизоны сохранились только в немногих местах Америки, где их охраняют. Когда на небе видны звезды, перелетные птицы хорошо знают, куда лететь. Обнаружено, что дельфины могут копировать человеческую речь с интонациями дрессировщика. Жаль, что морская корова была неразумно истреблена вскоре после открытия ее человеком. Умение ориентироваться по слуху подсказывает китам, куда плыть.

3.

В средневековых школах линейку употребляли не для того, чтобы проводить прямые линии. Линейкой били по рукам учеников, которые ленились.

4.

1) Вашу шляпу ветер унес в пруд, но я выудил ее из воды гвоздем. 2) У всех мальчишек I класса «В» были пистолеты, но это продолжалось недолго.

ОБРАЗЦЫ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ И МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

1. Поэт написал стихи для детей, а рассеянный наборщик перепутал все строчки. На месте остались только первая и последняя. Вот что у него получилось.

Ветер, ветер, ветер,
В почерневший сад.
Тучи, тучи, тучи
Грустные сидят.
Льется дождь колючий
Мокрый листопад,
Взрослые и дети
По небу летят.

Помогите вернуть каждую строчку на свое место.

2. Ребята решили пошутить. Они взяли два стихотворения: «Грустная песенка» и «Кошкина считалка» и записали их вперемежку: строчку из «Грустной песенки», строчку из «Кошкиной считалки». Вот что получилось.

Раз, два, три, четыре, пять,
Целый месяц под дождем
Кошка учится считать,
Мокнет крыша, мокнет дом.
Мокнут лужи и поля,
Потихоньку, понемножку
Мокнет мокрая земля,
Прибавляет к мышке кошку.
И далеко от земли
Получается ответ:
Мокнут в море корабли,
Кошка есть, а мышки нет!

Отделите друг от друга «Грустную песенку» и «Кошкину считалку» *

3. Распутайте и исправьте «путаницы» и «небывальщины».

1.

1) Зеленые снежинки распускаются в весеннем воздухе.

2) Ослепительно белые листочки кружатся в морозном саду.

* Задания взяты из экспериментального учебника В. В. Репкина и В. А. Левина «Русский язык» (Харьков, 1978).

2.
1) Деревня пошла продавать далеко.
2) Старушка от рынка была молоко.
3.
1) Залаяла громко старушка чуть свет.
2) В окно постучала собака в ответ.

Ответы

1. Льется дождь колючий
В почерневший сад.
Тучи, тучи, тучи
По небу летят.
Ветер, ветер, ветер,
Мокрый листопад.
Взрослые и дети
Грустные сидят.
(В. Левин)
2. КОШКИНА СЧИТАЛКА
Раз, два, три, четыре, пять.
Кошка учится считать.
Потихоньку, понемножку
Прибавляет к мышке кошку.
Получается ответ:
Кошка есть, а мышки нет.
(В. Левин)

ГРУСТНАЯ ПЕСЕНКА

Целый месяц под дождем
Мокнет крыша, мокнет дом.
Мокнут лужи и поля,
Мокнет мокрая земля,
И далеко от земли
Мокнут в море корабли.
(В. Левин)

3.

1. Ослепительно белые снежинки кружатся в морозном воздухе.
Зеленые листочки распускаются в весеннем саду.
2. Старушка пошла продавать молоко.
Деревня от рынка была далеко.
3. В окно постучала старушка чуть свет.
Залаяла громко собака в ответ.

(С. Маршак)

ВЫДЕЛЕНИЕ ГЛАВНОЙ МЫСЛИ

Что было главным в характере
Гурьянова?
— Главным? — переспросил
мой собеседник. —
Главным было умение видеть главное.
Г. Гуревич

Умение вести диалог с текстом не всегда приводит к основному результату понимания — выделению главной мысли. Этому нужно целенаправленно учить. О том, как это делать, и пойдет наш разговор.

ПОЧЕМУ ЭТО ТРУДНО

Представим себе, что школьник научился беседовать с текстом. Достаточно ли это для полного понимания материала? К сожалению, далеко не всегда. Наши эксперименты показали, что многие школьники даже после обстоятельной беседы с текстом пасуют, когда им предлагают выделить главную мысль. Это свидетельствует о недопонимании текста: ведь правильное выделение главной мысли — один из самых важных показателей понимания. Поэтому окончание диалога не всегда оказывается завершением работы над пониманием. Завершать эту работу должно отчетливое осознание общего смысла текста, его главной мысли. И притом не просто осознание, а четкое выражение словами, т. е. одним или несколькими предложениями. Выразить словами мысль — самостоятельная и очень трудная задача. Недаром существует понятие «муки слова». Выражение мысли в словах далеко не всегда соответствует самой мысли: оно может быть и неполным, и неточным, и искаженным. Отсюда и знаменитое тютчевское: «Мысль изреченная есть ложь».

Почему же выделение главной мысли нередко затрудняет школьников? Дело в том, что науке пока еще не удалось достаточно хорошо изучить ту «умственную механику», которая позволяет в ходе понимания уяснить главную мысль: процесс ее выделения в значительной мере протекает в сфере бессознательного и поэтому недоступен ни наблюдению, ни самонаблюдению.

Именно в силу этого ни педагогическая наука, ни школа практически не готовы к тому, чтобы учить школьников вы-

делять главную мысль. А само по себе такое сложное умение вырабатывается далеко не у всех людей.

ГЛАВНАЯ МЫСЛЬ И ТЕКСТ

И все-таки... Как уже сегодня помочь школьнику в формировании этого умения? Чтобы понять это, надо прежде всего рассмотреть «взаимоотношения» главной мысли и ее словесной оболочки. Рассмотрим различные тексты с этой точки зрения.

Что такое «главное» и «неглавное» в тексте? Нам представляется, что к определению этих понятий приложимо толкование категорий сущности и явления в марксистской философии: «Сущность — это внутреннее содержание предмета, выражающееся в единстве всех многообразных и противоречивых форм его бытия; явление — то или иное обнаружение (выражение) предмета, внешней формы его существования. В мышлении категории сущности и явления выражают переход от многообразия наличных форм предмета к его внутреннему содержанию и единству — к понятию» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 665). «Сущность и явление — универсальные объективные характеристики предметного мира; в процессе познания они выступают как ступени постижения объекта. Категории сущности и явления всегда неразрывно связаны: явление представляет собой форму проявления сущности, последняя раскрывается в явлении» (там же, с. 666). «Явление богаче сущности, ибо оно включает в себя не только обнаружение внутреннего содержания, существенных связей объекта, но и всевозможные случайные отношения, особенные черты последнего» (там же).

Таким образом, проникновение в текст — это своего рода путь от его внешней формы и конкретных особенностей к его глубинной сути. Как же развивается проникновение читателя в главные мысли текста? Вспомним основные этапы работы над текстом. Первый — до начала чтения текста — обдумывание заголовка и эпиграфа. Второй — работа по ходу чтения, т. е. ведение диалога и использование сопутствующих ему приемов. И вот чтение закончено. Что на этом этапе добавляется к пониманию? Когда можно считать, что понимание достигнуто? Когда текст прочитан и все его смысловые вехи «схвачены», приходит понимание прочитанного как единого целого. Все элементы текста смыкаются в единую систему, дающую ответ, как,

для чего и о чем рассказывает текст. При этом целостное понимание текста может наступить одномоментно, скачком, как внезапное озарение (инсайт). Такие «озарения» имеют яркую эмоциональную окраску — сильное чувство радости и удовлетворения. Психологическая «механика» инсайта еще недостаточно изучена и мало описана в науке. Об этом явлении принято говорить как о проявлении интуиции. Однако об удачных проявлениях интуиции известно, что они случаются тем чаще, чем больше человек подготавливает себя к такому «умственному скачку». Целостное интуитивное «схватывание» смысла текста произойдет с тем большей вероятностью, чем более интенсивно читатель вел диалог с текстом и чем лучше удерживал в памяти весь текст в продолжение диалога. Очевидно, таинственные и прекрасные проявления интуиции могут быть вызваны к жизни интеллектуальным трудом и волей человека.

ГЛАВНАЯ МЫСЛЬ И ФАБУЛА

Сюжет, или фабула, — это как бы оболочка текста. Она в одно и то же время и выражает главную мысль, и маскирует ее. Эта двойственность и создает трудности при выделении главной мысли. Оно требует абстрагирования от внешней формы. Это выявление главной мысли «в чистом виде», но без упрощения и схематизации. Всегда ли это удастся читателю? Рассмотрим это на примере произведения, небольшого по объему и несложного по содержанию, с фабулой, работающей на раскрытие главной мысли.

Трое учителей начальной школы по нашей просьбе предложили второклассникам письменно ответить на вопрос, какова главная мысль в рассказе «Тема и Жучка» — отрывке из книги Н. Г. Гарина-Михайловского «Детство Темы». При проверке работы экспериментатор и учителя решили сами для себя уточнить, в чем же заключается главная мысль этого текста. Неожиданно это оказалось непростым делом: мнения четырех взрослых людей разошлись.

Как же выделили главную мысль учителя? Одна из них сказала: «Нужно помогать друзьям в беде». Другая, подумав, произнесла: «Теме удалось вытащить Жучку, потому что он был смелым и находчивым». Третья сформулировала главную мысль так: «Любовь к животным». Большинство детей написали: «Тема спас Жучку».

Действительно, все эти мысли содержатся в тексте, однако для этого ли написан эпизод? Не является ли главная мысль отрывка гораздо более глубокой и серьезной? Правильнее было бы сформулировать главную мысль так: маленький Тема проявил такую силу любви к своему четвероногому другу, что оказался способным на подвиг.

Этот пример с очевидностью показывает, что выделить главную мысль даже в небольшом тексте с работающей на нее фабулой — задача непростая. Вы без труда убедитесь в этом, если предложите группе людей с высшим образованием выделить главную мысль в известной народной сказке «Курочка Ряба». Естественно, что в произведениях крупных и сюжетных эта задача становится еще труднее. Для художественных текстов она может оказаться намного сложнее, чем для познавательных, и выразить ее в нескольких словах не всегда возможно.

СОВОКУПНОСТЬ МЫСЛЕЙ

В тексте может быть воплощена не одна мысль, а совокупность мыслей, равнозначных или организованных иерархически. Даже самый маленький текст может содержать не одну значительную мысль. Приведем в качестве примера анонимную испанскую эпиграмму XVIII в.:

Как отношусь я к королю?
Да так же, как и все на свете.
Я от души его люблю
Изображенным на монете.

В этих четырех строчках по крайней мере две мысли. Первая: автор эпиграммы так же, как и «все на свете», любит короля только после его смерти (в Испании тех времен изображения на монете чеканились только после смерти короля). Вторая — что это любовь на самом деле не к королю, а к деньгам.

В развернутых текстах может быть много мыслей с разными уровнями обобщения — от обобщения в контексте данного произведения до обобщения на уровне общечеловеческих духовных ценностей. В «Слове о полку Игореве», например, частными, хотя и очень важными, являются суждения о каждом из князей, а общенародным — призыв к объединению.

Значение главных мыслей может выходить далеко за пределы одного художественного произведения. Так, мораль в

баснях или притчах носит общечеловеческий характер («Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет»; «Кто знатен и силен, да неумен, так худо, ежели и с добрым сердцем он» и т. п.). Главная мысль может быть общей и для ряда художественных произведений.

Именно это имел в виду Г. Маркес, когда говорил, что писатель всю жизнь пишет одну и ту же книгу, выходящую под разными названиями. Это справедливо и по отношению к самому Маркесу: многие его книги («Полковнику никто не пишет», «Сто лет одиночества», «Осень патриарха») проникнуты одной и той же мыслью о трагедии одиночества. Трагедия одиночества в «немой России», «стране рабов, стране господ» пронизывает и все творчество М. Ю. Лермонтова.

Главная мысль может проходить и через творчество многих писателей в течение ряда десятилетий. Так, сквозь русскую литературу XIX в. проходят мысли о задавленных жизнью «маленьких людях», о трагедии «лишних людей», о разорении и упадке дворянства, о поиске достойного человека бытия.

Некоторые специалисты полагают, что не надо стремиться к выделению главной мысли, когда речь идет о крупных художественных произведениях, в которых мыслей много. Так, известно, когда Л. Н. Толстого попросили коротко назвать главную мысль романа «Анна Каренина», он ответил, что для этого надо написать снова весь роман.

Сталкиваясь с полифоническими произведениями, имеющими много мыслей, читатель погружается в каждую из них на разную глубину. Проникновение в наиболее важные мысли авторов зависит от личности читателя: от его возраста, характера, жизненного опыта, социального положения, жизненных установок, культурного уровня и, в частности, способности к обобщению. Так, беседа с людьми, которые неоднократно перечитывали повесть Р. Фраермана «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви», показала, что в детском и подростковом возрасте наиболее «близко к сердцу» все то, что связано с переживаниями детей, их радостью и горем, а отношения взрослых друг с другом — только фон, на котором разворачиваются события жизни детей. Молодые люди, еще не вырастившие своих детей, видят в первую очередь сложность и горечь отношений взрослых, в то время как пережи-

вания детей кажутся им милыми детскими забавами, не заслуживающими серьезного внимания. Зрелые люди воспринимают взаимоотношения действующих лиц — и детей и взрослых — в полном объеме, откликаясь душой и на трудности, переживаемые детьми, и на беды взрослых.

О различии в понимании одних и тех же книг людьми разного возраста хорошо сказал один из восточных мудрецов: «Читать книгу в юности — все равно что глядеть на луну через щелку. Читать книги в зрелости — все равно что смотреть на луну посреди своего двора. Читать книги в старости — все равно что любоваться луной с высокой открытой террасы. Потому что глубина проникновения в прочитанное соответственна накопленному жизненному опыту» (Чжан Ч. Тени спокойных снов//Листая вечные страницы. М., 1983. С. 132).

СУБЪЕКТИВНОЕ И ОБЪЕКТИВНОЕ

Итак, мнения читателей могут расходиться. Многие литературные произведения дают возможность самых разнообразных прочтений. Гамлет в фильме Козинцева совсем не похож на Гамлета в Театре на Таганке. Многие актеры изображали Отелло как обезумевшего ревнивца. Итальянский трагик Томмазо Сальвини показал Отелло как человека, не желающего убивать, но вынужденного поступать так, как того требовал кодекс чести. Замечательный негритянский певец Поль Робсон, в бытность свою драматическим актером в Лондоне, играл Отелло как борца за оскорбленное достоинство черного человека. Одна из современных трактовок этого образа — бессилие доверчивости и доброты перед злом и коварством.

Значит ли это, что основной смысл произведения есть нечто лишенное объективного значения и зависит от субъективного подхода читателей? Отнюдь нет. Главная мысль или совокупность главных мыслей в тексте — явление объективное. Различия, которые появляются при прочтении одного и того же произведения разными людьми, колеблются только в тех пределах, которые «задает» текст. Ничто чуждое тексту не может быть ему навязано. Все варианты и разночтения происходят внутри заданной текстом совокупности мыслей, событий, в кругу объективно заложенных в текст смыслов. И как бы ни отличались друг от друга разные Гамлеты, ни один режиссер и

актер не покажет Гамлета, который бы женился на Офелии и помирился с королем.

Нередко авторы сами выделяют и формулируют главную мысль. Так, Л. Н. Толстой, который не считал возможным коротко сформулировать главную мысль «Анны Карениной», сумел одной фразой охарактеризовать суть двух своих больших романов: «В «Войне и мире» я любил мысль народную, в «Анне Карениной» я любил мысль семейную». На первый взгляд может показаться, что Л. Н. Толстой противоречит самому себе: в одном случае он говорит о том, что для формулирования главной мысли надо снова написать весь роман, в другом — предельно коротко и четко формулирует эту главную мысль. На самом деле противоречия здесь нет: в каждом из этих высказываний Л. Н. Толстой имеет в виду разную степень «главности» главных мыслей.

БОЛЬШИЕ МЫСЛИ В МАЛЕНЬКИХ ТЕКСТАХ

Выделить главную мысль — это значит осознать ее в общем потоке текста, абстрагировать от конкретного воплощения, которое является формой ее бытия, и оценить степень ее значимости (например, общенародной, общечеловеческой). При этом даже самые небольшие художественные тексты могут быть носителями самых больших — общечеловеческих — смыслов.

Наиболее ясно это соотношение проявляется в пословицах — драгоценном культурном фонде каждого народа. Пословица представляет собой минимальный по величине художественный текст, выражающий только одну мысль. Выражение этой мысли равно тексту, и нет ни растворения этой мысли в сюжете, ни мыслей, которые могли бы конкурировать с главной. И тем не менее добыть мысль, заключенную в пословице, не так-то просто. Многие ли могут самостоятельно догадаться, что значит: «Пока баба с печи летит, семьдесят семь дум передумает» или «Сердце не лукошко, не прошибешь окошко»?

Пословицы, как правило, содержат две мысли: частную, конкретную, прямо вытекающую из текста (например, «Дорога ложка к обеду»), и общую — переносный смысл, требующий абстрагирования от конкретного текста и широкого обобщения. В данном случае эта мысль звучит примерно так: «Все

хорошо вовремя». Эта общая мысль и есть главная в пословице, а ее конкретное выражение — это второстепенное, частное суждение, которое связано с главной мыслью только как один из возможных способов ее выражения. Та же главная мысль может иметь и другое словесное и образное выражение, например: «Дорого яичко к светлому празднику».

Однако заключенный в тексте общий смысл не вытекает напрямую ни из конкретных слов текста, ни из соединения этих слов в предложении. Рассмотрим более подробно соотношение мысли и текста в пословице «Собака лает — ветер носит».

Понятны порознь все слова — и *собака*, и *лает*, и *ветер*, и *носит*. Но общий смысл пословицы не вытекает из понимания этих слов. Добыть его можно, только поняв переносный смысл, поднявшись на определенную высоту обобщения. На этом уровне понимания читатель не просто рисует себе собаку-пустолайку, а уясняет глубокую жизненную мудрость: следуй избранным тобой путем, не обращая внимания на завистников и врагов. Эта мысль, выраженная короткой пословицей, имеет общечеловеческий смысл и повторяется в фольклоре и художественной литературе множество раз в разном словесном, образном и жанровом обличье. Так, в восточной пословице говорится: «Собака лает, а караван идет». Басня И. А. Крылова «Прохожие и собаки» кончается словами:

Завистники, на что ни взглянут,
Подымут вечно лай;
А ты себе своей дорогою ступай:
Полают да отстанут.

По-иному эта мысль выражена в стихотворных строчках А. С. Пушкина:

Поэт! Не дорожи любовью народной!
Восторженных похвал пройдет минутный шум.
Услышишь суд глупца и смех толпы холодной,
Но ты останься тверд, спокоен и угрюм,
Усовершенствуя плоды великих дум,
Не требуя наград за подвиг благородный.

Возникает вопрос: почему и в пословицах, и в стихах мысль не высказана прямо, а зашифрована в иносказании, поэтическом образе? Нам думается, что, передавая важную мысль, ее авторы обращаются не только к уму своих читателей или слушателей, но и к чувствам, и к творческому воображению. Прямые нравоучения, адресованные только уму, не рождают

ответного чувства, сопереживания, а иногда вызывают равнодушие и скуку. Тем же самым мыслям, но высказанным в различной форме, открыты чувства человека и его творческая фантазия. Более того, если мысль достается человеку в готовом виде, он становится ее потребителем. Если же ему надо добыть ее, расшифровав образную форму, он становится сотворцом. Добытая своими усилиями мысль отличается от готовой мысли, как истина от банальности.

ЗА БОРТОМ ПОНИМАНИЯ

Если память не удерживает прочитанного, то в понимании текста происходят ощутимые потери. Рассмотрим последствия таких потерь.

Школьникам для анализа и выделения главной мысли предложили текст о глухарке (см. с. 139), в котором им были понятны все слова и каждое предложение в отдельности.

Диалог с текстом, помогающий установить смысловые связи между предложениями, учащиеся провели благополучно. Однако на вопрос: «В чем главная мысль этого рассказа?» — ответили далеко не все. Не смогли дать ответ те, кто забыл один из вопросов, возникший в самом начале рассказа. А именно этот вопрос: «Чем потрясла ребят встреча с глухаркой?» — и ведет к выделению главной мысли. Забыв к концу этот вопрос, часть школьников потеряла общий смысл текста. Не смогли они и проконтролировать свой ответ, тем более что ответ дан не в явной форме. Причиной потери был сбой в рабочей памяти.

Потери памяти могут стать причиной неполного понимания. Однако возможны и противоположные явления: потери понимания отрицательно сказываются на запоминании.

Это бывает, когда текст не однороден по форме или по содержанию. В таких случаях потеря главной мысли может произойти даже тогда, когда она четко сформулирована, но не вписывается в сюжет.

Покажем это на примере басни И. А. Крылова «Ворона и Лисица». Однажды участникам телевизионной программы «Что? Где? Когда?» был задан вопрос: какими словами начинается басня? Все единодушно ответили: «Вороне где-то бог послал кусочек сыру». Никто не вспомнил, что басня начинается с морали, в которой и выражена ее основная мысль: «Уж

сколько раз твердили миру, что лесть гнусна, вредна; но только все не впрок, и в сердце льстец всегда отыщет уголок».

Таким образом, даже вычлененная и прямо сформулированная в тексте главная мысль остается за бортом понимания и запоминания, если она оказалась не в едином строю с фабулой. Попробуйте спросить ваших знакомых, как начинается басня И. А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак».

Выпадение из осознания отдельных частей текста, даже очень значимых, мы наблюдали неоднократно. Причем это происходит в тех случаях, когда эта часть чем-то отличается от всего материала.

Покажем это на примере восприятия семиклассниками следующего текста.

«Астрономы считают, что раньше в Солнечной системе было не девять ныне известных планет, а десять. Говоря об этой десятой планете, следует вспомнить напоминающий судьбу десятой планеты древнегреческий миф о Фазтоне, сыне Гелиоса — бога Солнца.

Однажды Гелиос, бог Солнца, уступая настойчивым просьбам Фазтона, своего сына, разрешил ему проехаться по небу на солнечной колеснице. Огнедышащие кони, не чувствуя могучей руки Гелиоса, подхватили с места и понесли.

Когда испуганный Фазтон бросил вожжи, кони взвились, то увлекая колесницу высоко к звездам, то спускаясь до самой Земли. Земля запылала, вскипели реки. Разгневанный Зевс, царь богов, разбил колесницу, разбросав ее обломки и упряжь по небу. Кони разбежались, а Фазтон был низвергнут в реку»*.

На просьбу пересказать этот текст больше половины семиклассников ответили добросовестным изложением греческого мифа. Абзац об астрономах остался за бортом. После просьбы экспериментатора перечитать текст вторично, а потом пересказать они снова, перечитав текст с первых строчек, пересказывали только миф. Абзац с другим содержанием был «не замечен». Никто даже не поставил вопроса ни перед экспериментатором, ни перед собой: какая связь существует между гипотезой о десятой планете и мифом о Фазтоне? Не задава-

* Текст взят из книги : Ульченко З. Ф. Диктанты с изменением текста. М., 1982. С. 130.

от других смыслов, питающих ее, как ручьи реку, — тоже «хорошо отредактированная елка».

Только полное вычерпывание всех смыслов текста дает возможность адекватно его понять и адекватно выделить главную мысль. Существует мнение, что не следует требовать от школьника пересказа главной мысли вне ее художественного контекста. Это мнение представляется нам закономерным и справедливым. Такой точки зрения придерживается, в частности, советский литературовед Ю. М. Лотман.

Неумение вычерпать из текста разноплановую информацию, осмыслить очень важные, но в каких-то отношениях разные части текста отражает одну из самых существенных трудностей мышления, в особенности детского. Эту трудность американский психолог Дж. Брунер метко назвал однолинейностью мышления.

Это качество подробно описал В. А. Сухомлинский: «...некоторые ребята еще не обладают способностью мгновенно переключать мысль от одного объекта к другому, что осознается субъективно как умение удерживать в памяти все составные элементы задачи, мысленно охватить несколько «шахматных ходов»... Если нить мысли мгновенно обрывается, если в одно и то же мгновение ребенок не может охватить мысленным взором то, что представляет сейчас, и то, что представлял несколько мгновений назад, — он не умеет мыслить, ему трудно установить связь между несколькими предметами и явлениями».

ВСЕ НАЧИНАЕТСЯ С ДЕТСТВА

Откуда берутся школьники, не умеющие понять главную мысль? Очевидно, вырастают из дошкольников, которых к этому не приучали. Очень многие из детей, даже старшего дошкольного возраста, не воспринимают смысла, высказанного «не в лоб». Покажем это на примере. Группе первоклассников было прочитано такое стихотворение.

Мистер Квакли, эсквайр,
Проживал за сараем.
Он в кадушке обедал и спал.
Мистер Крякли, эсквайр,
Поголял за сараем,
И с тех пор мистер Квакли пропал.
(В. Левин)

Дети слушали чтение внимательно и с явным удовольствием. Кто такие Квакли и Крякли и что значит эсквайр, им объяснили. Каждое предложение им было понятно. Однако на вопрос: «Куда делся мистер Квакли?» — дети ответить не смогли. Наконец один из них ответил: «Убежал».

Аналогичную картину мы наблюдали, когда детям было прочитано стихотворение Эммы Мошковской о бульдоге, которого вела на поводке маленькая девочка. Ветер сорвал с нее панаму и закинул в лужу. Девочка пыталась достать панаму, но бульдог не пускал ее, тянул в другую сторону. Конец этого стихотворения рассказывает об огорчении девочки. Прослушав этот текст, дети не смогли ответить на вопрос, хороший был бульдог или плохой.

Учится ли ребенок пониманию главного, схватыванию сути? Это зависит от его родителей и воспитателей. Традицией всех времен и народов, бытующей и в фольклоре, и в литературе, является сочинение сказок и традицией любого воспитания является рассказывание или чтение сказок детям. В сказках воплощены самые главные мысли народа. Свод этих мыслей составляет неписанный этический кодекс, и ребенок еще в дошкольном возрасте буквально впитывает его с молоком матери. А доступен ли смысл сказок малышам? Некоторые из детских высказываний поражают именно пониманием сути. И то, что многие малыши не умеют этого, вовсе не означает, что их возрасту это недоступно.

В одной из телевизионных передач было рассказано о маленьком мальчике, который прокомментировал «Сказку о рыбаке и рыбке» примерно так: «Зачем старик попросил у рыбки новое корыто? Попросил бы лучше хорошую старуху». Трехлетняя девочка услышала, как мама упрекала папу за то, что он принес мало продуктов. Она решительно приняла сторону отца и сказала маме: «Ты, как старуха с корытом: все тебе мало и мало». Оба эти случая свидетельствуют о том, что маленьким детям доступно многое, может быть, в гораздо большей степени, чем мы себе представляем. И эти ростки детского ума надо замечать и поощрять.

На каком еще материале можно воспитывать умение ребенка схватывать суть? Снова обратимся к народной мудрости. Ею создан специфический жанр для развития смекалки у детей — загадки. Загадки учат отыскивать сходство между са-

мыми отдельными, внешне несходными вещами на основании существенных свойств: замок похож на маленькую собачку, потому что не пускает в дом: луна — как краюшка хлеба, потому что округлая. Для разгадывания загадок требуется немалая сообразительность.

Не случайно многие психологи отмечают большое значение отгадывания загадок для умственного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Другой вид фольклора, созданный для обучения детей пониманию окружающего мира и умению видеть его связи и отношения, — это так называемые небывальщины — стихи или песенки, в которых все наоборот. Каждый из нас слышал их в детстве.

Например:

Ехала деревня
Мимо мужика.
Вдруг из-под собаки
Лают ворота.

Или:

Рано утром вечером
Поздно на рассвете
Баба ехала верхом,
Развалясь в карете.
А за нею во всю прыть
Тихими шагами
Волк старался переплыть
Блюдо с пирогами.

Такие «небывальщины» есть в фольклоре многих народов. Их широкое распространение свидетельствует о необходимости этого жанра для умственного развития детей. В чем же состоит эта необходимость? В том, что мысленно исправляя «перепутанную» картину мира, устанавливая для себя правильный порядок вещей и при этом своими силами, ребенок значительно глубже понимает правильное. «...За каждым «не так» ребенок живо ощущает «так», всякое отступление от нормы сильнее укрепляет ребенка в норме, и он еще выше оценивает свою твердую ориентацию в мире, — писал К. И. Чуковский. — Он делает как бы экзамен своим умственным силам и неизменно этот экзамен выдерживает, что значительно поднимает в нем уважение к себе, уверенность в своем интеллекте, столь необходимую ему».

Таким образом, «перевертывание» картины мира содер-

жит в себе большой развивающий потенциал и не случайно занимает все большее место в современной детской поэзии — в творчестве таких детских поэтов, как Б. Заходер, В. Левин, И. Токмакова и другие. Для умственного развития это гораздо эффективнее, чем, например, рифмованные прописи про хороших и плохих детей.

Знакомство малолетних детей с «перевернутым» миром детской поэзии — хорошая школа для будущего читателя, умеющего схватывать суть.

Чтобы научиться и приучиться выделять главную мысль, необходимо соблюдать следующие условия.

Первое — чтобы ученики знали, что эта цель стоит перед ними всегда, при каждом взаимодействии с текстом.

В идеальном варианте стремление выяснить: «А что здесь главное?» или «Что здесь важнее всего?» — становится привычкой, и школьник просто не знает другого чтения.

Второе — это вычерпывание всех смыслов из каждого слова, словосочетания, предложения и более крупных смысловых единиц текста, а также из их монтажа.

Третье — это постоянная работа по прогнозированию текста на всех уровнях — от слова или словосочетания до целого текста.

При организации этой работы надо иметь в виду, что она будет эффективной в том случае, если и сами тексты, и задания к ним будут разнообразны.

Эта работа не даст большого прироста к умению школьников учиться, если будет носить эпизодический характер.

Разные виды работы с текстом должны перемежаться, регулярно повторяясь, и не исчезать из обихода.

Опыт показывает, что обучать такому осмыслению текста (конечно, на специально подобранном материале) можно самых маленьких школьников.

Предлагаем разные типы заданий, которые призваны развивать «умственную механику», несущую ответственность за выделение главной мысли. Эти задания — своего рода модели, по образцу которых можно создавать задания по любому учебному предмету и для любого возраста.

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ

Раздел I. Здесь представлены тексты, в которых главная мысль выражена словами и ее надо найти.

Задание 1. Найдите в тексте строчки, выражающие главную мысль.

Старик моряк говорил о море.
— Море бывает щедрым, — сказал он.
— Бывает оно печальным, — сказал он.
— Бывает жестокосердным, — сказал он.
— Бывает оно отчаянным, — сказал он.
— Море бывает разным, — сказал он.
— Чистым бывает и грязным, — сказал он.
— Таинственным и раскрытым,
Могучим, ворчливым, сердитым...
Море — как человек!

(Р. Рза)

Задание 2. Найдите в тексте слова, выражающие главную мысль, и объясните их значение.

В ЛЕСУ

Закатилось солнце
за лесок,
стал лесок
и темен, и высок.
Кто-то притаился
за сосной,
что-то прошуршало
за спиной,
загорелись в елках
огоньки...
Ой! —
Глаза у страха
велики.

(В. Леваневский)

Задание 3.

Найдите в тексте слова, выражающие смысл басни.

МЫШЬ И КРЫСА

«Соседка, слышала ль ты добрую молву? —
Вбежавши, Крысе Мышь сказала, —
Ведь кошка, говорят, попалась в когти льву?
Вот отдохнуть и нам пора настала!» —
«Не радуйся, мой свет».
Ей Крыса говорит в ответ:
«И не надейся попустому!
Коль до когтей у них дойдет,
То, верно, льву не быть живому:
Сильнее кошки зверя нет?»

Я сколько раз видал, приметьте это сами:
Когда боится трус кого,
То думает, что на того
Весь свет глядит его глазами.

(И. Крылов)

Попробуйте вспомнить другие басни И. А. Крылова, в которых главная мысль четко выражена словами в тексте. Если не можете вспомнить, обратитесь к сборнику басен Крылова и найдите несколько таких басен.

Задание 4. Найдите в этом тексте слова, в которых заключается главная мысль.

...Везде был отрадный, дремотный лес.

Он засыпал, врачуя своим покоем наши смятенные души, он был с нами добр, широк, был понятен и неназойлив, от него веяло родиной и покоем, как веет покоем от твоей старой и мудрой матери...

Ах, тишина, как отрадна и не тревожна бывает она порой, как хорошо тогда жить.

И это была как раз та счастливая тишина.

Хотя где-то неопределенные и по происхождению явно человеческие звуки выявляли окрестные деревни.

Но это еще больше оттеняло главную мелодию нашего состояния.

Мелодия же нашего состояния заключалась в том, что кругом нас и в нас самих жил отрадный, добрый, засыпающий лес, и жила июльская ночь, и везде была наша родина...

И хотя мы покидаем родные места, все-таки мы снова и снова возвращаемся к ним, как бы ни грешили знакомством с другими краями.

Потому что жить без этой родины невозможно.

Ведь человек счастлив, пока у него есть родина...

(В. Белов)

Ответы.

1. Море бывает разным. Море — как человек.
2. Глаза у страха велики.
3. Когда боится трус кого,
То думает, что на того
Весь свет глядит его глазами.
4. Жить без этой родины невозможно. Ведь человек счастлив, пока у него есть родина.

Раздел II. В этом разделе предлагаются тексты, в которых главная мысль вытекает из содержания, но не сформулирована прямо. Надо ее вывести и выразить своими словами.

Задание 1- Объясните главную мысль этих стихотворений.

1) ЯБЛОКО

С возу яблоко упало
и, как водится, пропало,
потому что не попало
ни в повидло,
ни в компот.
Хорошо, что не попало,
превосходно, что пропало,
расчудесно, что упало
видишь — яблоня растет!
(В. Леваневский)

2) СОЛНЫШКО

Я слышал:
Ежонка ежиха
Звала-зазывала домой,
Шептала спокойно и тихо:
— Мой гладенький,
Мягонький мой...
Качала
Жучиха жучонка,
Качала
Под вишней в тени
И пела протяжно и тонко:
— Мой беленький мальчик,
Усни...
Зайчонка зайчиха
Будила:
— Ну что же ты, львенок мой,
Спишь?
Пойдем на охоту, мой милый,
Мой сильный,
Мой храбрый малыш...
А мы с тобой
Весело пляшем,
Цветы собираем во рву.
И я тебя
Солнышком нашим
И радостью нашей
Зову.
(Д. Блынский)

Задание 2. Объясни смысл этой басни.

ВОДОПАД И РУЧЕЙ

Кипящий водопад, свергался со скал,
Целебному ключу с надменностью сказал
(Который под горой едва лишь был приметен,
Но силой славился лечебною своею):
«Не странно ль это? Ты так мал, водой так беден,
А у тебя премножество гостей?
Немудрено, коль мне приходит кто дивиться;
К тебе зачем идут? — «Лечиться», —
Смиренно прожурчал Ручей.

(И. Крылов)

Вспомните, в каких еще баснях И. А. Крылова главная мысль не сформулирована и надо вывести ее из текста. Если память ничего не подсказывает вам, поищите такие примеры в сборнике басен.

Задание 3. Объясните смысл этого стихотворения.

ДОБРЫЙ ЧЕЛОВЕК

Столяр гулял в густом лесу
Среди больших стволов,
И, улыбнувшись, он сказал:
— Как много здесь столов!
Охотник зайцев пострелял
Пять штук за шесть минут,
И, улыбнувшись, он сказал:
— Как много дичи тут!
Шел утром добрый человек.
Страхнув с ветвей росу,
Он улыбнулся и сказал:
— Как хорошо в лесу!

(Р.Сеф)

Задание 4. Объясните своими словами главную мысль этого текста.

МЫ ЕЩЕ ПОВОЮЕМ!

Какая ничтожная малость может иногда перестроить всего человека!

Полный раздумья, шел я однажды по большой дороге.

Тяжкие предчувствия стесняли мою грудь; унылость овладевала мною. Я поднял голову... Передо мною, между двух рядов высоких тополей, стрелою уходила вдаль дорога.

И через нее, через эту самую дорогу, в десяти шагах от меня, вся раззолоченная ярким летним солнцем, прыгала гусь-

ком целая семейка воробьев, прыгала бойко, забавно, само-надеянно!

Особенно один из них так и надсаживал бочком, бочком, выпуча зоб и дерзко чирикаая, словно и черт ему не брат! Завоеватель — и полно!

А между тем высоко на небе кружил ястреб, которому, быть может, суждено сожрать именно этого самого завоевателя.

Я поглядел, рассмеялся, встряхнулся — и грустные думы тотчас отлетели прочь: отвагу, удаль, охоту к жизни почувствовал я.

И пускай надо мной кружит мой ястреб:

— Мы еще повоюем, черт возьми!

{И. Тургенев}

Задание 5. Найдите в тексте главную мысль и выразите ее своими словами. Найдите подтверждающие ее примеры. Если можете, вспомните аналогичные примеры.

На протяжении многих тысяч лет поверхность земного шара претерпевала различные изменения. В одних местах образовывались горные складки, в других участки суши погружались в бездну.

Так, город Тиунако в Южной Америке, расположенный на высоте 4000 м над уровнем моря, судя по многочисленным следам, когда-то был морским портом. У границ Перу на морском дне, на глубине 2000 м, обнаружены остатки стен и массивных колонн с набросанными на них обломками других каменных сооружений, обрушившихся во время низвержения города в глубины океана.

Задание 6. Объясните своими словами главную мысль этого текста.

ЩИ

У бабы-вдовы умер ее единственный, двадцатилетний сын, первый на селе работник.

Барыня, помещица того самого села, узнав о горе бабы, пошла навестить ее в самый день похорон.

Она застала ее дома.

Стоя посреди избы, перед столом, она, не спеша, ровным движением правой руки (левая висела плетью) черпала

пустые щи со дна закоптелого горшка и глотала ложку за ложкой.

Лицо бабы осунулось и потемнело; глаза покраснели и опухли... но она держалась истово и прямо, как в церкви.

«Господи! — подумала барыня. — Она может есть в такую минуту... Какие, однако, у них у всех грубые чувства!»

И вспомнила тут барыня, как, потеряв несколько лет тому назад девятимесячную дочь, она с горя отказалась нанять прекрасную дачу под Петербургом — и прожила целое лето в городе!

А баба продолжала хлебать щи.

Барыня не вытерпела, наконец.

— Татьяна! — промолвила она. — Помилуй! Я удивляюсь! Неужели ты своего сына не любила? Как у тебя не пропал аппетит? Как ты можешь есть эти щи!

— Вася мой помер, — тихо проговорила баба, и наболевшие слезы снова побежали по ее щекам. — Значит, и мой пришел конец: с живой с меня сняли голову. А щам не пропадать же: ведь они посоленные.

Барыня только плечами пожала — пошла вон. Ей-то соль доставалась дешево.

(И. Тургенев)

Задание 7. Объясните своими словами главную мысль этого текста.

ДВА БОГАЧА

Когда при мне превозносят богача Ротшильда, который из громадных своих доходов уделяет целые тысячи на воспитание детей, на лечение больных, на призрение старых, — я хвалю и умиляюсь.

Но, хваля и умиляясь, не могу я не вспомнить об одном крестьянском семействе, принявшем сироту-племянницу в свой разоренный домишко.

— Возьмем мы Катьку, — говорила баба, — последние наши гроши на нее пойдут, не на что будет соли добыть, похлебку послать...

— А мы ее и не соленую, — ответил мужик, ее муж.

Далеко Ротшильду до этого мужика!

(И. Тургенев)

Задание 8. Объясните, в чем суть лечения, которое доктор рекомендовал больному.

САМЫЙ ПОСЛЕДНИЙ РЕЦЕПТ

Англичанин Роберт Тибсон давно страдает от своей полноты. Тем более что большинство его друзей и знакомых — классические англичане, сухие и худощавые — все время над ним подтрунивают.

Врач, к которому решил обратиться за помощью Тибсон, сказал: «Я вас научу одному очень простому упражнению, и вы быстро обретете форму».

«Как, доктор, — удивился Тибсон, — всего одно упражнение? Вы шутите? Не поможет...»

«Поможет, и очень быстро.

Всякий раз, когда вам предлагают что-нибудь вкусное, отрицательно покачайте головой. Каждый раз повторяйте это движение, не ленитесь!

Уверяю вас, очень скоро вы скинете лишний вес.

Мой рецепт — самый новый, не сомневайтесь!»

Задание 9. Выразите содержание отрывка одним-двумя предложениями.

Пиротехники — это люди, которые заняты изготовлением фейерверков. Работают они в мягких башмаках — кеньгах. Кеньги шьются из кожи и войлока. Гвоздей в них нет. Гвоздь при ударе может дать искру, а крохотная искра способна поджечь пороховую пыль. Инструменты у пиротехников не стальные: сталь при ударе тоже может искрить. Все лопатки, ступки, пестики пиротехников — из дерева, фарфора, рога, а в наше время — из пластмассы.

(М. Поступальская)

Задание 10. Объясните общую причину всех описанных здесь случаев.

Мы все видим, что солнце желтое, а при закате оно кажется красным. Но иногда видели солнце других цветов.

В сентябре 1950 г. над некоторыми странами Европы светило солнце... голубого цвета. Это произошло после огромного пожара в лесах Канады.

Синее солнце наблюдали в 1883 г. после гигантского извержения вулкана Кракатау.

А в 1915 г. люди увидели на небе зеленое солнце. Это произошло после извержения вулкана в Индийском океане.

Задание 11. Найдите общее в поведении птиц, о которых здесь рассказано.

Список птиц, умеющих добывать свой обед с помощью закона всемирного тяготения, все более расширяется. Давно известно умение некоторых птиц, питающихся падалью — сипов, бородачей, — извлекать из костей питательный мозг, бросая их с высоты на камни. Мало того, сипы приспособились использовать камни в качестве орудий: крепкие страусиные яйца они умеют разбивать, бомбардируя их камнями. И, как установили испанские и французские ученые, это поведение является наследственным. Недавно оказалось, что и чайки бросают с высоты на камни или твердый грунт недоступных для клюва моллюсков, крабов, морских ежей, выбирая для этой цели экземпляры покрупнее. Не отстают и мелкие воробьиные птицы. Живущий в Сахаре жаворонок приспособился к питанию пустынным моллюском: поднимает раковину на высоту от шести до двадцати с лишним метров и бросает ее на камни. Если раковина попадает на мягкий песок, процедура повторяется.

Задание 12. Сейчас вы прочтете мысли, высказанные замечательным педагогом XVII в. Яном Амосом Коменским. Эти мысли очень близки нам, но язык автора несовременен. Перескажите эти мысли своими словами так, чтобы они звучали современно.

Я намерен доказать, что (1) стремящийся к учености должен ценить книги выше золота и драгоценных камней; (2) ни днем, ни ночью не выпускать их из рук; (3) извлекая из них отборный цвет мудрости, переносить его в ульи собственных познаний и (4) не оставаться в неведении о том, как прекраснейшим образом использовать эти отовсюду почерпнутые сокровища мудрости.

Задание 13. Сформулируйте кратко главную мысль этого текста.

Александр Дюма открыл мне, что история — это не только скучная хронология, но и живое кипение жизни.

Жюль Верн открыл мне романтику и поэзию науки.

Робер Луис Стивенсон всей своей жизнью показал мне силу человеческого духа, побеждающего болезнь и смерть.

Артур Конан Дойл показал мне силу человеческого ума, который тончайшим анализом самых мелких примет и поступков с почти математической точностью приходит к единственно правильному решению.

Они были сверстниками и друзьями моей юности, помогали в трудные минуты, учили меня никогда не сдаваться. Они остались моими друзьями и по сей день.

Я надеюсь, что еще долгие годы они останутся сверстниками многих поколений.

(К. Андреев)

Задание 14. В этом маленьком стихотворении главная мысль совпадает со смыслом одной из крыловских басен. Объясните, с какой именно и в чем.

— Где ты была сегодня, киска?

— У королевы у английской.

— Что ты видала при дворе?

— Видала мышку на ковре.

(С. Маршак)

Ответы.

1.

1) В этом стихотворении речь идет о том, что не надо огорчаться из-за маленьких потерь, а надо радоваться, если своя потеря оборачивается чем-то хорошим для других людей. 2) Главная мысль этого стихотворения в том, что все мамы на земле очень любят своих детей и считают их самыми лучшими.

2. Смысл этой басни в том, что реальная польза для людей важнее, чем даже очень большой внешний эффект.

3. По-настоящему добрый человек видит лес не только как источник сырья для своей работы. Он любит природу и радуется ее красоте.

4. Наблюдая бойких и задорных птиц, автор стряхнул с себя грустные думы и почувствовал отвагу и любовь к жизни.

5. На протяжении многих тысяч лет поверхность земного шара претерпевала различные изменения.

6. Баба, о которой идет речь, пережила не одно горе: на нее тяжело давили вдовство и всегдашняя бедность. Барыня, сочувствуя бабе в ее утрате, не понимает других ее бед: сытый голодного не разумеет.

7. Автор гораздо выше ценит доброту бедной крестьянской семьи, берущей на воспитание сироту-племянницу, а не богача Ротшильда, жертвующего тысячи на больных и сирот.

8. Доктор с большим юмором рекомендует толстяку поменьше есть.

9. Люди, изготавливающие фейерверки, не имеют в мастерских ничего такого, что при ударе могло бы дать искру.

10. Общая причина всех этих случаев — изменение состояния атмосферы после больших пожаров и извержений вулканов.

11. Многие птицы при добыче пищи проявляют сообразительность и изобретательность.

13. Замечательные писатели Александр Дюма, Жюль Верн, Роберт Луис Стивенсон и Артур Конан Дойл открывают юным читателям прекрасное в человеке и учат быть настоящими людьми.

14. Это маленькое стихотворение о кошке и мышке по смыслу совпадает с басней И. А. Крылова «Свинья». Смысл здесь вот какой: и свинья, и киска увидели там, где для них было много нового, только то, что имеет непосредственное отношение к их «свинячьим» и «кошачьим» интересам: свинья видит только навоз и сор, кошка — только мышку, а ничего «несъедобного» для них они попросту не замечают. Под свиньей и киской подразумеваются люди, которые «не видят дальше собственного носа».

Раздел III. Многие писатели и ученые строят тексты так, «чтобы словам было тесно, мыслям — просторно» (Н. Некрасов). Из таких текстов можно вычерпать больше содержания, чем на первый взгляд заключено в словах.

Задание 1. По каждому из данных предложений напишите небольшой рассказ, ничего не «присочиняя», но и ничего не упуская из виду. Образцы такой работы даны в заданиях к разделу «Внимание к слову».

1) Страстно преданный своему барину, Захар, однако же, редкий день в чем-нибудь не солжет ему.

2) Не сильный на вид князь Андрей мог переносить усталость гораздо легче сильных людей.

3) Получившая два года назад известие о гибели сына, Наталья Арсеньевна все еще продолжала надеяться на чудо.

Задание 2. Расскажите более подробно о каждом из рабочих, описанных в тексте.

Вот легенда, которая существует у многих народов с давних времен.

Один путешественник проходил мимо большой стройки, на которой трудилось множество рабочих. Он остановил одного рабочего, который вез тяжелую тачку с камнями, и спросил его: «Что ты делаешь?» — «Разве ты не видишь? — ответил тот. — Толкаю тяжелую тачку, будь она проклята!» Затем путешественник задал этот же вопрос второму рабочему, ко-

торый вез такую же тачку. «Я зарабатываю хлеб для семьи», — с достоинством ответил второй рабочий. Третий рабочий с такой же тачкой на тот же вопрос путешественника гордо ответил: «Я строю прекрасный храм!»

Задание 3. Расскажите как можно больше о каждом из правителей и о жизни их народов.

Две с половиной тысячи лет назад жил царь Кир. Он покорил много земель и уничтожил тысячи вражеских воинов.

Об этом царе можно прочитать в каждом учебнике истории.

В это же время на маленьком острове посреди Средиземного моря правил своим народом король Пансо. Он ничего не завоевывал, никого не уничтожал, и учебники истории не упоминают о нем. Только старая-старая притча донесла до нас его имя.

Однажды, рассказывает притча, разразилась буря, и корабль царя Кира поспешил укрыться в тихой бухте маленького зеленого острова. Царь Кир оказался во владениях короля Пансо. Киру захотелось узнать, по каким законам живет народ в этом королевстве. В это время к королю Пансо пришли двое жителей с просьбой рассудить их. «Король Пансо! — сказал один из пришедших. — Я купил у этого человека пустошь, стал там рыть землю и нашел клад. «Возьми себе, — говорю я ему, — этот клад: я купил у тебя пустошь, а не золото». Другой отвечал: «Я, как и ты, боюсь греха присвоения чужого. Я продал тебе пустошь вместе со всем, что в ней находится, от недр земных до высот небесных». «Имеешь ли ты сына?» — спросил король одного из них. «Имею». — «А у тебя дочь есть?» — спросил король другого. «Есть». — «Пожените их, а клад отдайте им в приданое». Видя удивление царя Кира, король Пансо спросил его: «Разве нехорошо я рассудил этих людей? А как в вашей стране решили бы подобный спор?» — «Я, — ответил Кир, — отрубил бы обоим жалобщикам головы, а клад забрал бы в царскую казну». — «Светит ли солнце в вашей стране?» — спросил Пансо. «Светит», — ответил Кир. «И дожди идут?» — «Идут». — «А есть ли скот у вас?» — «Есть». — «Проклятья достойны люди у вас, и только ради животных солнце светит и дожди идут у вас», — тихо сказал Пансо, бесстрашно глядя в глаза грозному царю.

(А. Шаров)

Задание 4. Придумайте сказку или небольшой рассказ, основываясь на следующем тексте.

Жил-был король суровый,
В седых кудрях, угрюм душой,
И жил король суровый
С женою молодой.
И жил-был паж веселый,
В льняных кудрях и смел душой,
Носил он шлейф тяжелый
За юной госпожой.
Верь песенке старинной —
Поет, звенит она, —
Они погибли оба —
Любовь была слишком сильна.

(Г. Гейне)

Задание 5. В тексте могут заключаться и такие мысли, которые не выражены словами: они подразумеваются. Вычитайте из текстов эти подразумевающиеся мысли.

- 1) Три мудреца в одном тазу
Пустились по морю в грозу.
Будь попрочнее старый таз,
Длиннее был бы мой рассказ.
(С. Маршак)

2) О ПРОИСХОЖДЕНИИ ОДНОЙ ОСОБЫ

В году семьсот сорок девятом
(Точнее я не помню даты)
Лепить свинью задумал черт.
Но вдруг в последнее мгновенье
Он изменил свое решение.
И вас он вылепил, милорд!
(Р. Бернс)

3) КНИЖНЫЙ ЧЕРВЬ

Пусть книжный червь — жилец резного шкафа —
В поэзии узоры прогрызет,
Но, уважая вкус владельца-графа,
Пусть пощадит тисненый переплет.
(Р. Бернс)

4) НАПРАСНЫЕ УСИЛИЯ

Он долго в лоб стучал перстом,
Забыв название тома.
Но для чего стучаться в дом,
Где никого нет дома?
(С. Маршак)

5) ОПАСНЫЙ НОМЕР

Улыбались три смелых девицы
На спине у бенгальской тигрицы.
Теперь же все три —
У тигрицы внутри,
А улыбка — на морде тигрицы.
(С. Маршак)

- 6) Как-то раз один чудак
Головой пробил чердак.
Посмотрел и молвил грустно:
Здесь, ребята, тоже пусто!
(В. Левин)

ЭПИТАФИЯ

Вот здесь лежит моя жена,
Покоясь в вечном сне.
О, как спокойна здесь она,
И как спокойно мне!
(Дж. Драйден)

Ответы (примеры из сочинений школьников).

1.

1) У одного барина был слуга Захар. Этот слуга был очень предан хозяину. Однако он по своей натуре был лжив. Он обманывал барина и лгал ему постоянно. Барин, видимо, не принадлежал к числу проницательных и волевых: он либо не догадывался, что Захар ему лжет, либо догадывался, но не хотел или не умел пресечь его. 2) Князь Андрей не казался сильным человеком, не обращал на себя внимания ни богатырским ростом, ни могучей мускулатурой. Но он был очень вынослив, и, когда рослые и сильные люди уставали, он мог выдерживать большие нагрузки гораздо лучше, чем они. 3) Шла Великая Отечественная война, унесшая многие миллионы жизней. Среди тех, кто получил «похоронки», была и Наталья Арсеньевна. Но она не могла поверить в гибель сына и пыталась обмануть себя: произойдет чудо и страшное известие окажется ошибкой.

2. Первый рабочий просто «толкает тяжелую тачку», и потому для него это каторжный труд, который он проклинает. Второй рабочий — глава семьи, ее кормилец, и то, что он трудится для семьи, поддерживает его человеческое достоинство. Он относится к своему труду с уважением. Третий рабочий понимает, что участвует в создании прекрасного храма, который будет украшать город в течение сотен лет и радовать людей. Это сознание великого смысла труда делает его самым счастливым.

3. Великий и грозный царь Кир уничтожил тысячи жителей в землях, которые он завоевал. Но и его народ потерял в этих завоеваниях много здоровых и сильных юношей. Власть царя

Кира была страшной для его подданных: он мог обождать и убить любого ни в чем неповинного человека. Его народ был задавлен и несчастлив, и великие победы Кира ни в малейшей степени не облегчали жизнь простых людей.

Во владениях короля Пансо народ был добрым и честным и не терял сыновей в завоевательных войнах. Люди шли к своему королю открыто и доверчиво, и он разрешал их споры справедливо и доброжелательно. Это был небольшой, небогатый, но счастливый народ.

4. Вот что рассказывается в одной старой сказке. Красивую молодую девушку насильно отдали замуж за старого седого короля. Король был суров, угрюм и ревнив, и жизнь молодой королевы была тяжелой и безрадостной. Но молодость тянется к молодости, а угнетенная душа — к молодой и смелой. И молодая королева полюбила веселого и смелого пажу, а он полюбил ее. Это не укрылось от угрюмых и ревнивых глаз старого короля, и он приказал убить их обоих.

5.

1) Таз был дырявый и пошел ко дну вместе с тремя «мудрецами». 2) По-видимому, милорд похож на свинью. 3) Хозяин книжного шкафа ценил в книгах только переплеты. 4) Из пустой головы нельзя извлечь никаких знаний. 5) Тигрица проглотила трех девиц и была этим очень довольна. 6) Голова у чудака была пустая. 7) Очевидно, жена человека, написавшего эту эпитафию, при жизни не давала покоя ни себе, ни ему.

Раздел IV. Понимание главной мысли особенно трудно, если эта мысль выражается иносказательно. В этом случае чтение требует от читателя высокого уровня абстрагирования и обобщения. Однако детям можно давать такую работу в доступной для них форме: загадки, сказки существуют в фольклоре и литературе именно потому, что являются для детей материалом, необходимым для развития «смышлености», «смекалки».

Задание 1. Передайте своими словами смысл предложенной мальчиком темы для рисунка.

В старину любители книг заказывали небольшие, чуть побольше почтовой марки, листки с рисунками — экслибрисы. Они обозначали, что книга принадлежит такому-то человеку. Рисунок выражал идею, которая близка и мила владельцу книги. Наверху или внизу, под рисунком, была надпись: «Из книг такого-то».

Четырнадцатилетний мальчик попросил художника сделать ему экслибрис. Художник согласился, но сказал: «Только тему для рисунка ты мне дай сам». Мальчик ответил: «Нари-

суйте так: море, широкое море. Плывет корабль, груженный книгами, — гора книг. А на борту корабля как его девиз слово «Мало!».

(По кн. А. Арго «Восторги и вдохновения». М., 1965)

Задание 2. Объясните смысл сказки.

Однажды соль похвлялась в солонке: она слаще всего на свете, потому что люди едят все с солью. Без соли никто не садится за обед. Хрен заявил, что ему горько слушать такие речи, потому что без хрена не бывает настоящей еды. Не обошлось в этом споре без горчицы: ей тоже казалось, что она необычно сладка.

В одном все были согласны: самая горькая вещь на свете — сахар: его всегда приходится запивать чаем.

Большой школой речевого и общего умственного развития является такой клад мудрости разных народов, как пословицы. Их общечеловеческое значение проявляется в том, что у разных народов есть пословицы с одним и тем же смыслом.

Пословица «Не рой другому яму — сам в нее попадешь» имеет китайский эквивалент: «Призывая огонь на соседа, сгоришь сам». Русским пословицам «В лес со своими дровами не ходят» и «В Тулу со своим самоваром не ездят» соответствует китайская пословица: «На берегу озера рыбой не торгуют». В России говорят: «Любовь зла — полюбишь и козла», а в странах Востока: «Когда влюбишься, и мартышка покажется красивой, когда не любишь — и от лотоса отвернешься».

На этой особенности пословиц можно построить много видов заданий, нужных для развития способности понимать.

Задание 3. Сформулируйте своими словами общий смысл каждой пары или тройки пословиц.

1) Язык беду приводит (китайская). Язык мой — враг мой (русская). 2) Лучше плотва в кадке, чем щука в озере (финская). Лучше синица в руках, чем журавль в небе (русская). 3) Пока сад зацветет, садовник сгорбится (афганская). Пока солнце взойдет, роса очи выест (русская). Пока травка подрастет, кобылка с голоду помрет (русская). 4) На бедного сироту все камни летят (афганская). На бедного Макара все шишки валятся (русская). 5) Поспешность таит ошибку (китайская). Потихоньку далеко пойдешь, а с пляской скоро устанешь (финская). Тише едешь — дальше будешь (русская). 6) Свой рот

всегда ближе (финская). Своя рубашка ближе к телу (русская).

7) От горящей соломинки сгорает вся копна (афганская). От копеечной свечки Москва сгорела (русская).

Задание 4. Сравните китайские и русские пословицы. Выпишите попарно номера пословиц, выражающих одну и ту же главную мысль.

Китайские пословицы.

1) Торопливым людям не хватает мудрости. 2) Лекарь лекаря не порочит. 3) Хочешь узнать человека — узнай, кто его друзья. 4) Слабого обижает, а сильного боится. 5) Написанное на бумаге и боги не сотрут. 6) Зонт готовь, когда ясная погода. 7) Двумя руками трудно схватить двух угрей. 8) Где нет деревьев, и полынь считается деревом.

Русские пословицы.

1) На безрыбье и рак рыба. 2) Поспешишь — людей насмешишь. 3) Ворон ворону глаз не выклюет. 4) Молодец против овец, а против молодца сам овца. 5) За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь. 6) Скажи мне, кто твой друг, и я узнаю, кто ты. 7) Что написано пером, того не вырубишь топором. 8) Готовь сани летом, а телегу зимой.

Задание 5. Прочтите, китайские пословицы. Вспомните русские пословицы, соответствующие им по смыслу.

1) У себя на голове верблюда не заметит, на другом иголку увидит. 2) И живи до старости, и учись до старости. 3) В тихом месте зло таится. 4) Когда много каменщиков, дом получается кривой. 5) Раненная из лука птица боится кривой ветви. 6) Сытый не знает, как хочется есть голодному. 7) Пошел дождь — поздно бежать за зонтом. 8) По котлу и черпак. 9) Торгующий овощами ест ботву. 10) Народу столько, что с коромыслом не пройдешь.

Задание 6. Здесь приведены пословицы разных народов. Выпишите (попарно или группами) номера пословиц, близких по смыслу. Дайте своими словами объяснение их значения.

1) На устах ребенка всегда правда. 2) На каждом котле найдется черное пятно. 3) В темноте все свиньи черные. 4) По ковру протягивай ноги. 5) Словами голодных не накормишь. 6) Караван можно привязать, язык не привяжешь. 7) И на солнце бывают пятна. 8) У гончара своя посуда битая. 9) Верховой пешего не поймет. 10) Сколько не кричи: «Халва! Хал-

ва!» — во рту сладко не станет. 11) Сапожник всегда без сапог. 12) Не учи ученого. 13) Устами младенца глаголет истина. 14) Выбирай епанчу по плечу. 15) Ночью все кошки серы. 16) По Сеньке и шапка. 17) На чужой роток не накинешь платок. 18) Соловья баснями не кормят. 19) И у посоха есть неровности. 20) Песнями не накормишь. 21) От разговоров о воде мельница не заработает. 22) Умудренного опытом не учат. 23) Пеший конному не товарищ.

Ответы.

1. Мальчик придумал рисунок, выражающий его неутолимую жажду чтения.
2. Есть люди, которым присуще стремление думать о себе незаслуженно хорошо, а о других — незаслуженно плохо.

3.

1) Излишняя разговорчивость приводит к беде. 2) Лучше достигнуть чего-то маленького, чем стремиться к недостижимому. 3) Пока придет спасение, будет уже слишком поздно. 4) На бедного человека обрушивается самое большое количество бед. 5) Излишняя торопливость губит дело. 6) Человеку ближе то, что свое. 7) Из-за пустяков может стрястись большая беда.

4. 1 и 2; 2 и 3; 4 и 4; 3 и 6; 5 и 7; 6 и 8; 8 и 1; 7 и 5.

5.

1) В чужом глазу соломинку видит, а у себя бревна не замечает. 2) Век живи — век учись. 3) В тихом омуте черти водятся. 4) У семи нянек дитя без глазу. 5) Пуганая ворона куста боится. 6) Сытый голодного не разумеет. 7) На охоту ехать — собак кормить. 8) По Сеньке и шапка. 9) Сапожник всегда без сапог. 10) Народу столько, что негде яблоку упасть.

6. 1 и 13; 2, 7; 14 и 19; 3 и 15; 4 и 16; 5; 18 и 20; 6 и 17; 8 и 11; 9 и 23; 10 и 21; 12 и 22;

РАБОТА С ВОПРОСАМИ

Умный вопрос — это уже
добрая половина знаний.
Фрэнсис Бэкон

Первый шаг к пониманию — это прежде всего выделение в тексте непонятого и формулировка его в виде вопроса. Думая, человек спрашивает и отвечает. Вопрос или цепочка вопросов — это и старт движения к пониманию, и форма этого движения.

Существуют педагогические проблемы, которые волновали человечество во все времена. Осознать эти проблемы очень важно. Но еще важнее найти способ их решения в реальных условиях сегодняшнего обучения. Такой острой во все времена была проблема вопросов. Они играли большую роль и в познании, и в обучении. Не возникать вопросы не могут: мир велик, и многое в нем непонятно. Проникнуть же в тайны мироздания можно лишь в поиске ответа на возникшие вопросы. Казалось бы, человечество с каждым днем все больше узнает о себе и об окружающем мире. Но количество вопросов не уменьшается — на смену одним приходят другие.

Вопросом о вопросах «болели» уже выдающиеся мыслители древности: Протагор, Зенон, Сократ, Платон, Аристотель и другие. Их интересовала роль вопроса и в познании, и в передаче знаний другим. Сегодня мы сказали бы, что их интересовала роль вопроса в обучении.

СОКРАТ

Вопросно-ответная система обучения связана для нас прежде всего с именем Сократа, хотя, как известно, сам мыслитель никаких письменных свидетельств не оставил и мы узнаем об этой системе лишь из трудов его современников: Платона, Аристотеля, Ксенофонта.

Рассматривая философские труды древних мыслителей, можно выделить две основные разновидности вопросов: заданный извне (кем-то кому-то) и обращенный к самому себе. Первая разновидность порождала «перекрестный допрос», т. е. беседу, коллективный поиск истины под руководством учителя. Вторая — рассуждение, мысленный диалог с самим собой или воображаемым собеседником — также направлена на поиск истины. Использование второй разновидности вопросов Сократ называл «исследованием разума в форме диалога».

По свидетельству современников Сократ в совершенстве владел и тем и другим методом поиска истины.

Как происходит коллективный поиск истины, т. е. «перекрестный допрос», можно представить себе, читая пьесу «Беседы с Сократом», в которой известный советский драматург Э. С. Радзинский создал художественный образ философа.

Приведем несколько отрывков из пьесы.

Сократ говорит своему юному ученику Аполлодору (в пьесе его называют «вторым»), чтобы он веселился, пока молод. «Но, — добавляет мыслитель, — старайся делать выводы». Другой ученик (его называют «первым») насмешливо вставляет:

— Сократ утверждает, что познать себя можно только через окружающих. Видимо, этим и занимался наш юный Аполлодор вчера в доме гетеры Гарпии.

Второй. Сократ! Сократ! Что мне делать, я все время влюблен! «И танцевать опять зовет нас бог...» {шутливо}. Но как мне научиться делать выводы из посещений дома прекрасной Гарпии? {Пьет.}

Сократ {улыбаясь, шутливо}. И это возможно, Аполлодор. Говорят, Гарпия очень богата?

Второй. Да! Да!

Сократ. Может быть, у нее есть стада коз, жизнелюбивый Аполлодор?

Второй. Нет! Нет!

Сократ. Может, у этой гетеры есть стада баранов, лицеблещущий Аполлодор?

Второй. Ничего такого у нее нет.

Сократ {лукаво}. Тогда откуда же у нее богатство?

Второй {горестно}. От поклонников, Сократ.

Сократ. Тогда тебе следует сделать вывод, что иметь стадо поклонников не менее выгодно, чем стадо баранов. Или предположить, что для гетеры Гарпии поклонники как бы заменяют сразу баранов и коз. Веселись, наш счастливый друг. Но пройдет юность, и вспомни: кто провел всю жизнь в удовольствиях, у того остаются под старость только воспоминания тела, разум не взрослеет и душа не вырастает. И он ощущает, будто совсем и не жил. Что он все тот же мальчик, которого почему-то называют старцем. И ему страшно умирать.

Второй *{проводя рукой по лицу}*. Это все пройдет.

Сократ *{усмехаясь}*. И это пройдет.

Второй. Я не хочу! Сократ, мне не стать мудрецом! Но я так люблю тебя слушать! *{Рабу.}* «Звонче лей вино, мальчик, чтобы помнилось, что пил...» Эту чашу я дарю тебе, Эрос, бог любви, бог пробегающей молодости, бог...

Беседу прерывает Анит, влиятельный гражданин Афин, который пришел объявить Сократу о предстоящем над ним суде. Но философ уже сам знает об этом и не хочет омрачать обсуждением дурной вести общения с друзьями, очевидно, последнее.

Сократ. Не будем портить пир. *{Весело.}* Итак, мы внимаем юному Аполлодору, который хочет восславить бога любви. Говорят, что наш Аполлдор преуспел в деяниях во славу этого бога, а слушать сведущего — всегда полезно.

Второй. Какую весть, Сократ?

Сократ *{мягко}*. Ты хотел описать нам Эроса, юноша. Начинай.

Второй. Прежде всего Эрос — нежнейший из богов. Ведь он ступает не по земле, а по сердцам — и неслышно водворяется в них. Но не во всех сердцах подряд, а только в самых нежных. Встретив суровое сердце, он бежит от него прочь. Я бы еще добавил, Эрос — самый своенравный из богов, ибо он уходит от нас столь же внезапно, как и приходит. Он делает это так неслышно... так незаметно... как...

Анит. Как афинские сыщики, Аполлдор.

Сократ. Я услышал голос Анита, и мы уже спешим насладиться его беседой.

Анит. Я — кожевник. Я всегда занимался делом, а не болтовней и вряд ли смогу усладить ваш слух... Но... Согласно здравому смыслу, я бы отметил, что Эрос как бог любви наверняка любит красоту. И, конечно, Эрос прежде всего не нежен, а он — красив. Он прекрасен! И он отрицает всякое уродство и... ненавидит его.

Молчание.

Сократ *{провел рукой по лицу, захохотал}*. И он не дозволяет уродам рассуждать о нем, так, Анит?

Молчание.

Ну что ж, думаю, мы согласимся с мудрейшим Анитом в том, что бог любви Эрос особенно любит красоту, что он вожделеет к красоте, как сказал поэт... Значит, нам остается только проверить, так ли красив сам Эрос, как подсказывает здравый смысл блистательному Аниту... Исследуем. Итак, Эрос — бог любви. Но любви вообще не бывает. Бывает только любовь к чему-то и к кому-то. Не так ли, Анит?

Анит. Это так, Сократ.

Сократ. Тогда еще вопрос. Вожделеет ли любовь?

Анит. Конечно!

Сократ. Тогда еще вопрос, совсем уже ясный: когда любовь вожделеет — когда она уже обладает предметом страсти или когда еще не обладает?

Анит (*медленно*). Когда не обладает, скорее всего...

Сократ. И опять ты прав. Действительно, зачем кудрявому вожделеть о кудрях — о них мечтает плешивый. Зачем молодому желать молодости, а мудрому — мудрости? Итак, мы все вождееем о том, чего лишены. Значит, если Эрос, как уже заявил нам Анит, так вожделеет к красоте, — значит? Значит, согласно нашим рассуждениям, Эрос... Смелее, Анит!

Анит (*глухо*). Лишен красоты.

Сократ. Да, это так, Анит, пленивший нас мудростью! Эрос — уродлив. Именно поэтому наши деды говорили, что сей бог любви был зачат в день рождения Афродиты, бог изобилия Порос отяжелел от вина, улегся на ложе и заснул. И богиня нищеты Пеня в скудости своей прилегла к нему. И родился от них Эрос — бог любви. Как сын своей матери, он груб, неопрятен и необуздан. Но как сын своего отца, он тяготел к прекрасному, совершенному... Он храбр, силен, изворотлив и непрестанно строит козни. И все, что он приобретает, идет прахом у сына Пении. Но главное, что мы выяснили сейчас, Эрос — уродлив. Он так уродлив... С кем бы его сравнить? Ну помогайте, друзья мои. Ну, конечно, с Сократом, так он уродлив! Вот видишь, Анит, Сократ имеет отношение к любви, а не только к смерти, о которой ты пришел ему возвестить!

Можно представить себе, каким пиршеством духа были беседы с Сократом. Но Сократ вызывал не только восхище-

ние и преклонение: анитам своим постоянным сомнением он внушал ненависть и страх. Сократ утверждал, что нет ни одного положения, которое само по себе было бы настолько понятно, что его не стоило бы исследовать. Любое исследование, по мнению Сократа, начинается с вопроса. В «просветлении» вопроса он видел тренировку ума.

Исследователь наследия греческих мыслителей немецкий философ Т. Гомперц писал о Сократе, что он ненавидел в жизни только одно — «ненависть к слову», в которой видел великое препятствие для «безграничного свободного и беспристрастного исследования». По мнению Сократа, жизнь, лишенная «перекрестного допроса» и «исследования разума в форме диалога», — это жизнь, которой «не стоит жить».

Мастерство общения Сократа с «беседующими» (так он называл своих учеников) заключалось в том, что он никому не навязывал своего мнения. Собеседник Сократа, отвечая на его вопросы, сам приходил к опровержению положений, казавшихся вначале бесспорными.

В центре внимания Сократа — поиск истины, т. е. проблемы познания, а не обучения. Однако из самой его системы познания, из бесед многое можно взять в школу. Вопросы Сократа, по современной терминологии, управляют самодобытыванием знаний и именно в силу этого могут служить учителем образцом при организации такой работы.

ПЛАТОН

Дело великого учителя продолжил Платон. В его философских трактатах «Диалоги» отражены взгляды самого Платона на роль вопроса в познании. «Часто и по-разному спрашивать — это и значит приобретать точные знания» — эти слова Платона могут служить эпиграфом ко всей системе его взглядов.

Для Платона, как и для Сократа, основной путь познания — это вскрытие противоречий. Оно побуждает ум к дальнейшему исследованию. Такое побуждение к исследованию через вскрытие противоречий Платон называет искусством диалектики. Философ сравнивает его с искусством повивальной бабки: искусство диалектики помогает родиться истине.

Движущей силой этого процесса, его пусковым механизмом и стимулом Платон считает вопрос. От вопроса, пишет он, зависит результат (процесса) познания: плохо постав-

пенный вопрос — причина всяких затруднений; хороший вопрос — причина всякого успеха. Откуда берется вопрос? Как он возникает? «Из удивленья», — отвечает Платон. Удивление, которое он определяет как философское чувство, является колыбелью вопроса.

Особый интерес представляют взгляды Платона на роль вопроса в обучении. По его мнению, обучение должно строиться по принципу диалога. В этом принципе истоки и «примелькавшихся» нам способов обучения, и вводимых вновь. И если сейчас что-то не срабатывает при использовании этих способов, то виновата не сама идея, а трудности воплощения ее в жизнь, особенно — в качественно других условиях. Например, когда количество «беседующих» в классе не менее сорока человек, то естественно, что они обучаются хуже, чем немногочисленные собеседники Сократа или Платона.

Описывая беседы с Сократом, Платон использует самые разнообразные виды вопросов. Среди них много и тех, которые сегодня звучат на уроках или написаны на страницах учебников. Это вопросы, требующие обобщения, оценки, установления вида вещи, количественных, временных и причинно-следственных связей предметов и явлений, побуждающие к применению определенных способов работы (действия). Кроме того, это вопросы, указывающие на характеристику объекта, на факты, приводящие к определенному выводу, и др.

Платон считает, что способность «спрашивать — отвечать» заложена в каждом человеке, а задача учителя заключается в том, чтобы выявить эту способность в ученике и развить ее. Притом чем моложе ученик, тем лучше результаты обучения.

АРИСТОТЕЛЬ

Большую роль в познании отводит и Аристотель, но он идет к нему от эмоций. У Аристотеля мышление сливается с эмоциями. Открытие нового происходит в особом эмоциональном состоянии. Это своего рода умственное потрясение, порожденное удивлением. Для Аристотеля удивление — это начало познания. Человек встретился с чем-то новым, непривычным — возникает удивление и желание объяснить себе это необычное, непонятное. Так рождается вопрос, и он ведет к познанию.

Идея удивления как начала познания очень важна для обу-

чения. Сегодняшний школьник не привык удивляться: родившийся в мире, где его с первой минуты окружают радио, телефон, телевизор и т. д., он быстро утрачивает способность к удивлению. Поэтому перед учителем стоит специальная задача: организовать обучение так, чтобы каждый раз то, что он «несет» в класс, вызывало удивление.

Учебный материал по любому предмету, как правило, дает возможность препарировать его под этим углом зрения, потому что даже то, что мы воспринимаем как будничную повседневность, объективно содержит в себе удивительное. Поэтому для учителя прежде всего важно осознать эту задачу и иметь ее в виду при подготовке к уроку. И если удивление школьника будет целенаправленно организовано, оно «запустит» вопрос, с которого, как мы уже говорили, начинается диалог с текстом.

РЕНЕ ДЕКАРТ

На протяжении последующего времени ученые продолжали изучать роль вопроса в познании и обучении. Так, французский ученый Рене Декарт рассматривает вопрос не только как пусковой механизм познания, но и как внешний стимул, определяющий направление этого процесса. Для Декарта вопрос — это не только то, что спрашивают у человека другие. Незнание или сомнение самого человека тоже содержит вопрос.

Хотя умение работать с вопросом Декарт считает искусством, он пытается выделить некоторые закономерности постановки вопросов и формулирует их в виде требований, которые и сегодня не утратили своего значения. Вот некоторые из этих требований:

- 1) в вопросе должно быть налицо некоторое неизвестное;
- 2) это неизвестное должно быть подано в такой форме, чтобы его можно было вычленить (освободить заключенную в вопросе трудность от всего постороннего);
- 3) вопрос должен содержать одну трудность.

Необходимым условием успешной работы с вопросом Декарт считает умение «отчетливо уяснить себе, что им отыскивается».

Большое внимание роли вопросов в обучении детей уделяли русские педагоги и мыслители XIX в. К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой.

К. Д. УШИНСКИЙ

«У детей малоразвитых, — писал К. Д. Ушинский, — усваиваемые ими представления ложатся всего быстрее в порядке усвоения... И дитя, усваивая их в этом порядке своей свежей памятью, не привыкло их комбинировать, переставлять, связывать с другими, прежде усвоенными понятиями». Вот тут и нужны вопросы, которые помогут ребенку использовать имеющиеся у него знания в разных комбинациях.

Создавая тексты для заданий, К. Д. Ушинский включает в них вопросы в явном и скрытом виде. Ответы на эти вопросы могут быть выражены одним словом, а иногда требуют развернутых собственных формулировок.

Рассмотрим на конкретных примерах из книги К. Д. Ушинского «Родное слово», как обучаются истинному чтению маленькие дети.

Ребенку дается незаконченное предложение: «Смородина — ягода, а рыжик...»

Что же должен сделать ребенок, чтобы продолжить это предложение? Вначале ему нужно выявить скрытый в тексте вопрос и сформулировать его для себя: что такое рыжик? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно подвести конкретный предмет под родовое понятие, как это сделано в образце.

Задания усложняются. Теперь ребенку дается небольшой текст: «И железо, и золото — металлы. И роза, и лилия...»

Образец показывает, что понятие может быть «заполнено» не одним предметом, и ребенок приглашается к самостоятельному решению аналогичной задачи на другом материале. В тексте содержатся скрытые вопросы: что такое роза? Что такое лилия? Отточие во втором предложении требует от ребенка следующих мыслительных операций: 1) определить, что между железом и золотом видовые отношения, что они равны перед своим родовым понятием «металлы»; 2) отнести розу к цветам, затем к цветам отнести и лилию, после чего становится ясно, что роза и лилия равны перед своим родовым понятием «цветы».

Однако К. Д. Ушинскому ясно, что такое задание позволяет ребенку проскочить операцию — отнести каждый конкретный предмет к родовому понятию (розу — к цветам, лилию — к цветам), и поэтому он вводит новое задание: «Не деревья ли сосна и клевер? Нет, сосна — дерево, а клевер — трава. Не цветы ли незабудка и репа?»

Чтобы ответить на поставленный вопрос, ребенок должен произвести ряд мыслительных операций: 1) определить, какое из данных слов родовое понятие (в задании это подсказано вынесением слова *цветы* на первое место в предложении); 2) каждое из видовых понятий (незабудка и репа) попробовать подвести под родовое понятие «цветы». Для этого сопоставить каждое из них с родовым понятием и на основании этого сопоставления установить, что лишь одно из них (незабудка) под него подходит; 3) задать себе вопрос: «А что же такое репа?» — и определить, в какое понятие оно входит.

В этом задании основной вопрос дан в явном виде, и от ребенка требуется развернутый ответ в форме предложения. Таким образом, К. Д. Ушинский с помощью задания не только создает условия, чтобы не проскочить одну операцию, но и повышает уровень трудности. Следует отметить, что в ходе решения задачи нужно выявить и скрытый в тексте вопрос (а что такое репа?).

Наступает пора, когда ребенку нужно понять, почему одни слова обобщаются другими, входят в них. Что же это за слова, которые обобщают? И появляются новые задания.

«Что такое овца? Овца — животное домашнее, четвероногое, травоядное. Что такое орел?»

Образец подсказывает, что ребенок должен сделать: 1) вначале на основании жизненного опыта, знаний установить, в какое родовое понятие входит слово *орел*-, 2) затем установить, какие существенные признаки, «черты характера» относят орла к родовому понятию «птица». Как отбирать эти признаки, тоже показывает образец.

Всеми этими заданиями К. Д. Ушинский приучает ребенка быть внимательным к слову: чтобы выполнить задание, он должен как бы обработать каждое слово образца. При этом он должен открыть мыслительную операцию или систему операций, которые стоят за всем образцом или за его отдельными словами.

Мы показали на конкретных примерах из «Родного слова», как постепенно наращивается уровень трудности. Тренировка на конкретных примерах приведет к выработке у ребенка обобщенного умения понимать и другие тексты.

Еще более активной и разнообразной умственной работы требовала от ребенка книга «Детский мир». Некоторые статьи этой книги сразу начинаются с вопроса. Например: «Положим на стол маленькое перышко и махнем на него развернутой книгой. Мы не

дотронулись до пера: отчего же оно слетело на пол?» Это вопрос на выявление причинно-следственных связей. Он потребует от ребенка выдвижения гипотез, оценки их и в результате этой оценки — принятия или отклонения предположения.

Для К. Д. Ушинского познавать мир — это прежде всего спрашивать и сравнивать. Вопросы, которые он ставит, очень разнообразны и по трудности, и по месту, им отведенному (перед текстом, в тексте, после текста), и по характеру мыслительной деятельности, которую они стимулируют. В книгах К. Д. Ушинского особенно много вопросов на сравнение. Именно сравнение, по его мнению, делает внешний мир достоянием разума.

«Сила сравнивающая, — отмечает К. Д. Ушинский, — и есть ум». Вопросы для К. Д. Ушинского не только прием понимания: это одновременно и прием возбуждения и поддержания внимания. Зная, какая обучающая и воспитывающая сила скрыта в вопросе, К. Д. Ушинский считал умение задавать вопросы одной из «главнейших и необходимейших привычек» учителя. К. Д. Ушинский не ограничился созданием системы вопросов, а разработал методику их применения. Однако он хотел, чтобы учителя относились к ней творчески.

Л.Н. ТОЛСТОЙ

Взгляды Л. Н. Толстого на роль вопроса в обучении нужно рассматривать в контексте его педагогической системы. Педагогическая система Л. Н. Толстого родилась как протест против современной ему школы. Каждое положение системы — это вызов царившему тогда схоластическому обучению.

Характеризуя современную ему школу, Л. Н. Толстой говорит, что она не только не возбуждает вопросов, но и не отвечает на те, которые уже поставлены жизнью. А чем же занимается школа? На этот вопрос Л. Н. Толстой отвечает коротко и резко: «...она постоянно отвечает на одни и те же вопросы, несколько веков тому назад поставленные человечеством, а не детским возрастом, до которых нет дела еще ребенку». Школа с ее «полицейским устройством», построенная как «тюремное заведение», запрещала ученикам спрашивать, она накачивала детей знаниями, которые их не интересовали и не могли быть использованы в жизни. Эта школа вызывает у Л. Н. Толстого не только ненависть, но и удивление: «...как подумаешь, сколько веков прошло в ответании детям не на те вопросы, которых

они не думали задавать, о том, как далеко ушли нынешние поколения от той древней формы обучения, которая прививается, непонятно становится, как еще держится школа».

Л. Н. Толстой, создавая свою Яснополянскую школу, прежде всего составляет собственные учебные пособия (впоследствии они объединились в «Азбуке» и «Русских книгах для чтения»). Это новый литературный жанр — научно-художественные рассказы для детей. В них он стремился не только давать детям необходимые знания, но и поддерживать их пытливую мысль, пробуждать и развивать творческие способности. Для Толстого-диалектика основной способ продвижения по пути познания — раскрытие противоречий, установление причинно-следственных связей, поэтому его любимый вопрос — «Почему?» С ним он обращается к детям и хочет, чтобы они тоже задавались этим вопросом.

Содержанием его рассказов становятся предметы и явления, которые представляют интерес для крестьянских детей. Это все то, что непосредственно окружает их в быту и в природе: ветер, роса, сырость, тепло, паук в паутине, квашня, накрытая шубой, чугунная железная дорога, колоды для пчел, кувшины с водой, обернутые полотенцем, чтобы на покосе или жатве в них не нагревалась вода, и др. Именно хорошо знакомые предметы дают возможность гениальному педагогу ввести ребенка в сложный мир физики, биологии, географии, истории и т. д. Он ведет их по пути познания, а вехи этого пути составляют вопросы. Л. Н. Толстой отдает им в обучении ведущую роль. Характер вопросов и их место в тексте определяются методическими задачами.

Многие рассказы Л. Н. Толстого начинаются с вопроса. Иногда он вынесен в заголовок («Для чего ветер?», «Отчего потеют окна и бывает роса?»). Иногда с вопроса начинается текст («Отчего в морозы трещат деревья?», «Отчего паук иногда делает частую паутину и сидит в самой середине гнезда, а иногда выходит из гнезда и выводит новую паутину?»). Вся последующая работа «накладывается» на вопрос, который ученик должен запомнить, «записать» в рабочую память. Вопрос, как факел, зажженный впереди шествия, высвечивает дальнейшее направление работы. Ребенок уже не просто знакомится с содержанием рассказа, а ищет в нем ответ на вопрос. А кто любит думать, и этим не ограничится: вначале даст свой пред-

положительный ответ (выдвинет гипотезу), а по ходу проверит, правильно ли он ответил.

Вопрос, вынесенный в начало, ставит ученика в активную позицию: возбуждает внимание и познавательный интерес, что, в свою очередь, создает условия для припоминания уже имеющихся знаний и соотнесения их с тем, что требует вопрос. Таким образом, вопрос является толчком для самостоятельного конструирования ответа и для самоконтроля.

Вопрос, вынесенный в начало, дополняется вопросами в самом тексте, которые позволяют рассмотреть изучаемое явление с разных сторон. В результате ребенок получает о нем более полное представление. Именно так построен текст «Сырость» (III). Он дает ответы на следующие вопросы: «Отчего осенью и зимой двери разбухают и не затворяются, а летом ссыхаются и притворяются?», «Отчего слабое дерево — осина — больше разбухает, а дуб меньше?», «Отчего сыреют доски коростая?» В рассказе «Тепло» имеются вопросы, на которые дети должны ответить уже самостоятельно. Иногда в тексте предлагается цепочка вопросов: второй возникает из ответа на первый и т. д. Иллюстрацией может служить отрывок из рассказа «Сырость» (II): «Отчего паук иногда выходит из гнезда и выводит новую паутину? Паук делает паутину по погоде, какая есть и какая будет...

Как может паук знать, какая будет погода?»

Подобная цепочка вопросов показывает ребенку, что новое знание рождает новые вопросы.

Есть тексты, в которых после вопроса и ответа делается вывод-обобщение и приводится пример на это обобщение. Потом ставится новый вопрос и дается ответ на него. Так построен текст «Тепло» (I). Вот его начало: «Отчего на чугунке кладут рельсы так, чтобы концы не сходились с концами?» Приводится ответ. Далее следует обобщение: «От жару все раздается, от холода все сжимается». И еще один пример: «Если винт не входит в гайку, то погреть гайку и винт взойдет. А если винт слаб, то нагреть винт и он будет туг». Потом новый вопрос: «Отчего стакан лопается, если нальешь в него кипятка?» — и ответ на него.

Л. Н. Толстой стремился показать ребенку, как можно сделать вывод из некоторого частного явления. Чтобы доказать, что это явление не единичное, он приводит другой пример. А следующий, более трудный вопрос и ответ на него вновь под-

тверждают выведенную закономерность и помогают ребенку закрепить полученные знания.

Рассмотрим еще одну разновидность системы вопросов и ответов на примере рассказа «Сырость» (I). Начинается он так:

«Отчего в морозы трещат деревья?»

Оттого, что в деревьях есть сырость, и сырость эта замерзает, как вода. Когда вода замерзает, она раздается, а когда ей нет места раздаться, она разрывает деревья.

Если налить воды в бутылку и поставить на мороз, вода замерзнет и разорвет бутылку».

Здесь текст содержит скрытый вопрос: «Почему?», а ответить на него позволяет начало текста. Далее идет новый пример: «Когда из воды делается лед, то во льду этом такая сила, что если наполнить чугунную пушку водой, то льдом разорвет ее». Опять возникает вопрос: «Почему?» И опять ответить позволяют сведения, данные в начале текста. Таким образом, вопросы помогают сформировать привычку «видеть» текст на протяжении всего чтения.

Теперь детям даются тексты, в которых вообще нет обращенных к ним вопросов, но есть все условия для их возникновения. Больше того, с этими текстами можно вести диалог: ставить вопросы, давать на них предположительные ответы и затем проверять себя по ходу чтения. Именно так написаны рассказы «Магнит», «Гальванизм», «От скорости сила». Особый интерес представляют рассказы о природе («Яблони», «Старый тополь», «Черемуха»). Это не только образцы истинного природоведения, дающие глубокие знания и приучающие ребенка к наблюдательности, но и художественные произведения, обладающие большой силой воздействия. В этих рассказах оживленная Л. Н. Толстым природа вызывает к бережному и любовному отношению. «Надрубленный тополек», который «изо всех сил держался и не хотел умирать», и старый тополь, который «давно уже умирал, и знал это, и передал жизнь в отростки», и черемуха, которая как будто вскрикивала и плакала, когда ее рубили, — все это живые существа. Они заставляют ребенка всерьез задуматься о нравственных проблемах, которые, возможно, раньше ему и в голову не приходили, когда он делал в коре дырочку, чтобы пить березовый сок, или рубил молодое деревце. В жизни все сложно, противоречиво, не на все вопросы можно дать однозначный ответ, и Л. Н. Толстой побуждает ребенка к раздумью.

Из анализа рассказов Л. Н. Толстого вырисовывается его система использования вопросов и ответов, основу которой составляет известный дидактический принцип — от легкого к трудному. Ребенок вместе с учителем как бы поднимается по положим ступенькам, осилив которые он научается понимать текст (вникать в смысл читаемого). Первая ступенька — это вопросы и готовые к ним ответы; вторая — вопросы с готовыми ответами и вопросы, требующие самостоятельного ответа; третья — вопросы с готовыми ответами и скрытые вопросы, на которые в тексте есть ответ; и, наконец, четвертая — только скрытые вопросы, на которые иногда в тексте есть ответ, а иногда — нет.

ВОПРОС В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Столетие отделяет нас от Толстого-педагога и тысячелетия от философов Древней Греции. Однако интерес к роли вопроса в познании и обучении никогда не иссякал. Так, советский психолог Л. П. Добраев, изучая проблемы понимания текста, экспериментально исследовал роль вопроса в этом процессе. Он рассмотрел текст учебника как систему, в которой содержатся скрытые вопросы (см.: *Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания*. М., 1982).

В тексте есть не только скрытые вопросы, но и условия для их выявления и нахождения к ним ответов. Исследователь изучает условия наилучшего понимания текста и приходит к выводу, что лучший способ понимания — это самостоятельная постановка вопросов к тексту и нахождение на них ответов. Распространенные в школе приемы проверки понимания учебного материала (такие, как пересказ и постановка вопросов учителем) являются менее надежным критерием, чем самопостановка вопросов, которая ставит ученика в позицию активного творца своих знаний, способствует его умственному развитию.

Спрашивать и отвечать — вот девиз познания и обучения. Сама природа идет навстречу этому девизу: ребенок рождается с познавательной потребностью, а она неотделима от вопросов. Причем желание узнать у него не всегда выливается в форму традиционных вопросов. Ребенок, например, указывает на интересующий его предмет и спрашивает: «Это? Вот! А это?» Он хочет узнать «имя» предмета. И мы ему отвечаем: «Это лампа, это сахар, а это кот».

Постепенно характер вопросов меняется: любимым ста-

новится вопрос «почему?», и дети превращаются в неумных «почемучек». Из них «выплескиваются» цепочки вопросов. Например:

— Почему течет вода?

— Мы открыли кран, и она потекла.

— Куда девается вода?

— Она через эту дырочку попадает в трубу, и по трубе она уйдет.

— Куда она уйдет?

— В реку.

— А куда река уходит?

— В море.

— А куда уходит море?

Любознательный Жальш адресует свои вопросы взрослому. Иначе и быть не может: он пока еще просто не в состоянии ответить на них сам.

Диалог со взрослым — необходимый этап в развитии ребенка. Но в нем уже содержатся и ростки его будущей интеллектуальной пассивности. Причем они появляются даже в том идеальном случае, когда взрослый полностью удовлетворяет любознательность малыша. Вопросы «почемучки» — это всплеск любознательности, проявление его поисковой активности. Однако важен не только сам факт постановки вопроса, но и кому он адресован — взрослому или самому себе. Очень важно, как он возникает — спонтанно или произвольно. Настоящая интеллектуальная активность выражается прежде всего в постановке вопросов самому себе и в самостоятельных поисках ответов на них.

Не случайно, как мы уже говорили, мыслители древности в поисках истины использовали две разновидности вопросов: заданные извне (кем-то кому-то) и обращенные к самому себе. Эти вопросы по-разному влияют на становление интеллекта, являясь как стимулом, так и необходимым этапом в развитии ребенка. А перед взрослыми стоит очень трудная задача: переключить ребенка с вопросов, обращенных к кому-то, на вопросы к самому себе и к тексту.

Некоторая готовность к этому у малыша уже есть. О существовании у ребенка скрытых вопросов, правда, словесно не оформленных, говорят его поступки. О чем, например, свидетельствует стремление сломать или разобрать игрушку и вообще все, что его окружает, чтобы заглянуть в их «нутро»? Конечно, это желание получить ответ на вопрос, обращен-

ный к самому себе. Просто ребенок отвечает на этот вопрос своими, не всегда устраивающими взрослых способами.

Все эти факты говорят о том, что в дошкольном детстве ребенок «открыт» для вопросов. В школе положение меняется: исследования психологов и наблюдения за учащимися показывают, что работа с вопросами вызывает у них затруднение. Многие, например, не могут отвечать на обращенные к ним вопросы, самостоятельно ставить поисковые вопросы и отвечать на них. Создается некая парадоксальная ситуация: школьник не умеет делать того, к чему он так был расположен в детстве. Возникает вопрос: «Почему?» Вероятно, в самом школьном обучении есть какие-то изъяны, которые помешали взойти росткам любознательности.

Может быть, дело в том, что при современной постановке обучения те знания, которые преподносятся ребенку, не являются ответами на возникающие у него вопросы. Эти знания могут находиться вне того, о чем он хотел бы узнать. Это явление метко описал Януш Корчак: «Ребенку хочется знать, как произошли слова «бутылка», «пробка», а школа отвечает ему: бутылка — имя существительное, пробка — имя существительное» (*Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1966. С. 67*). При таком положении дел усвоение знания похоже на принудительное кормление до того, как возник аппетит. Естественно, что вопросы при таком обучении у детей не возникают, спрашивать незачем. Это отсутствие потребности спрашивать тем сильнее, чем больше школа требует от детей запомнить и ответить, оставляя где-то на втором плане задачу понять. Такая «духовная пища» ведет к хронической потере познавательного аппетита; вопросы перестают возникать, потому что детская любознательность гаснет.

Пробуждать у ребенка вопросы, ответы на которые он будет находить в получаемых знаниях, — вот лучший способ подготовить его к активной работе ума, к возникновению дальнейших вопросов и к стремлению получить новые знания, т. е. преобразовать детскую любознательность в жажду знаний как свойство личности, духовную потребность.

Необходимо заметить, что и те дети, которые не утратили в школе способности спрашивать, могут делать это не систематически и не всегда глубоко — на то они и дети с их небольшим жизненным опытом и еще небогатым интеллекту-

альным багажом. Поэтому и у них надо развивать умение ставить вопросы.

И дело не только в том, что постановка вопросов ведет к пониманию, познанию, проникновению в суть. Привычка и умение ставить вопросы развивает чувствительность к противоречиям, пробелам в знаниях, формирует творческую способность видеть проблему — способность,двигающую вперед человеческую мысль, рождающую изобретения и открытия.

Однако независимо от того, каковы причины неумения школьников работать с вопросами, ясно, что их нужно этому обучать. С этой целью мы создали систему заданий, направленных на формирование разных форм работы с вопросами. Система тренировочных заданий включает следующие разделы:

I. Задания, которые требуют от школьников ответа на поставленные вопросы (1 — 9).

II. Задания, требующие самостоятельной постановки вопросов к тексту (10 — 19).

III. Комбинированные задания, требующие как ответов на поставленные вопросы, так и самостоятельной постановки вопросов (13 — 19).

IV. Задания, стимулирующие возникновение вопросов по ходу чтения (20 — 31).

V. Задания, рассчитанные на возникновение вопросов по ходу чтения (32 — 40).

VI. Задания на самостоятельное ведение диалога с текстом (41-44).

Здесь мы даем только образцы выполнения таких заданий — необходимый тренировочный материал учитель может брать из разных (не только учебных) источников.

При подборе текстов мы не стремились к тому, чтобы ответ на все возникающие вопросы был посилен для школьника и все ответы могли быть точно им предугаданы. Мы допустили некоторое количество трудностей и неожиданностей, чтобы не создавать искусственно облегченных условий для работы мысли, а приблизить эти условия к реальным.

Раздел I. Ответы на готовые вопросы. В традиционных методах обучения, в том числе и в учебниках, большое место занимают вопросы, требующие воспроизведения текста, что

не способствует его активной переработке. Создавая нашу систему заданий, мы старались «оснастить» ее такими вопросами, которые стимулировали бы разнообразные формы умственной работы. Это выявление смысловых связей в материале, объяснение фактов и явлений, выяснение позиции автора, критическая оценка описанных в тексте фактов, выявление за внешними событиями их существенных сторон.

Задания, предлагаемые в этом разделе, имеют следующую структуру: 1) рабочий текст; 2) вопрос (или вопросы), на который должен ответить ученик после прочтения текста.

Задание 1. Внимательно прочитайте текст.

Ученых всегда поражала тонкость зрения ночных хищников — сов, которые охотятся в темноте на мелких грызунов и вылавливают их немало — десятки за ночь.

Некоторые ученые считают, что совы «видят», т. е. ощущают тепло, которое испускают тела их жертв. Возможно, что глаза совы улавливают невидимые для человека инфракрасные, т.е. тепловые, лучи.

Каждое живое существо излучает тепловые лучи. Хищник, чувствительный к тепловым лучам, мог бы определять местонахождение своих жертв по их тепловому излучению.

Опыты с совами дали различные результаты. Одним ученым удалось подтвердить предположение о «тепловом» зрении совы. Другие своими работами показали, что такого зрения у совы нет.

(Ж Акимовский)

Ответьте на вопросы.

Что самое важное в рассказе о сове?

С какой степенью уверенности это сообщается?

Задание 2. Внимательно прочитайте текст.

Один из биологов наблюдал такой случай. Множество маленьких лягушек-древошниц собирались в маленьком пруду. Весной окрестные поля разровняли, пруд засыпали, а весь участок очистили от кустарника. И что же? В июне после сильного дождя ученый обнаружил десятка три древошниц на том самом месте, где был пруд. А ведь здесь не осталось никаких признаков, по которым можно найти это место. Такие же случаи обнаружались при изучении других лягушек и жаб.

Было сделано несколько попыток объяснить это явление. Первая — животное ориентируется по степени влажности места. Вто-

рая — каждый пруд имеет особый запах, и земноводные узнают его на расстоянии. Третья — у лягушек и жаб прекрасная память.

(По кн. «Удивительное в мире животных». М., 1966)

Ответьте на вопрос: какое из объяснений кажется вам более правильным?

Задание 3. Внимательно прочитайте текст.

По всей вероятности, Древний Египет был богаче зеленью, чем современный; кроме пальмовых рощ, которые мы привыкли видеть на его горизонте, его украшали густые рощи акаций и тамариска, шелестящие заросли папируса и благовонного лотоса. Разнообразнее была и дикая фауна; до сих пор здесь водятся фламинго, пеликаны, антилопы, газели и все виды рыб, которые известны по древним барельефам и рисункам. Со львами, бегемотами, слонами, носорогами и крокодилами мы теперь можем встретиться только в Каирском ботаническом саду. Было бы, пожалуй, приятно, если бы то же самое можно было сказать и о змеях, скорпионах, пауках и назойливой мошкаре.

(По кн. В. Замаровского «Их величества пирамиды». М., 1981)

Ответьте на вопросы.

— Какие животные водились на территории Египта в древности и какие водятся теперь?

— Какова была, по всей вероятности, растительность в Древнем Египте?

Задание 4. Внимательно прочитайте текст.

Американский бизон — одно из тех животных, которых человек бездумно и бессмысленно довел почти до полного вымирания. До появления европейцев в Америке миллионы бизонов паслись в прериях. Белые охотники истребляли бизонов, используя только шкуру. Последний удар бизонам нанесла постройка трансконтинентальной железной дороги, пассажиры которой ради развлечения расстреливали из окон вагонов еще сохранившиеся стада, нисколько не заботясь о дальнейшем использовании убитых и судьбе раненых животных. Сейчас бизоны сохранились только в некоторых местах. Охота на них запрещена.

(По кн. «Удивительное в мире животных»)

Ответьте на вопрос: как относится автор к тому, о чем он рассказывает?

Задание 5. Внимательно прочитайте текст.

В Египте, на поле пирамид в Гизе, возле Каира, перед

самой большой пирамидой находится статуя, изображающая фантастическое существо с телом льва и головой человека. Это Большой Сфинкс. Ему пять тысяч лет. Нет и не было в мире статуи, превышающей размерами Большого Сфинкса. Он вытесан из единой глыбы. В нем соединено замечательное творение техники с прекрасным художественным вымыслом.

Сейчас Большой Сфинкс сильно поврежден. Лицо изуродовано, как будто по нему били долотом или стреляли ядрами; от «божественной» бороды, символа царского достоинства, остались лишь обломки.

Время и пустыня объединились в стремлении уничтожить статую. Однако время и пустыня нанесли Сфинксу не такой значительный ущерб, как человеческая глупость. Раны на лице Сфинкса, напоминающие следы от удара долотом, действительно нанесены долотом: в IV веке так изуродовал его некий набожный шейх, дабы выполнить завет Магомета, запрещающий изображать человеческое лицо. Раны, похожие на следы ядер, тоже таковыми и являются. Арабские солдаты использовали голову Сфинкса как тренировочную мишень для своих пушек.

Но несмотря на разрушительную силу времени и пустыни, несмотря на не слишком почтительное отношение к памятникам культуры, Большой Сфинкс все еще стоит и сторожит Некрополь в Гизе. И это великолепное произведение будет стоять до тех пор, пока будут стоять сами пирамиды.

(В. Замаровский)

Ответьте на вопрос: как относится автор к труду людей, создавших Сфинкса, как — к действиям его разрушителей?

Задание 6. Внимательно прочитайте текст.

19 мая 1798 г. из французского города Тулона отправилась в Египет экспедиционная армия Наполеона. Состояла она из 38 тысяч солдат, 2 тысяч пушек и... 175 ученых. Среди этих ученых были языковеды, топографы, археологи, геологи и даже поэты.

Однако как военная операция экспедиция Наполеона потерпела полную неудачу, и более 7 тысяч солдат остались навеки в песках пустыни и на берегах Нила.

Хотя Наполеон шел в Египет как завоеватель, сопровождавшие его ученые преследовали совершенно иную цель: они стремились приподнять завесу над тайнами истории Древнего Египта. Наполеон был разбит, а наука одержала одну из своих

самых блестящих побед, и ее трофеями были 26 томов научных описаний, 12 атласов зарисовок и камень, испещренный письменами. Так родилась новая наука — египтология.

(Из предисловия В. В. Струве и Д. Е. Бертельса к книге Г. Эбере «Уарда». М., 1981)

Ответьте на вопрос: можно ли считать поход Наполеона в Египет удачным или неудачным?

Задание 7. Внимательно прочитайте текст.

В Австралии и Новой Гвинее живет маленький зверек, покрытый колючками, — ехидна. Размерами и игольчатым покровом она напоминает нашего ежа.

На самом же деле ехидна очень далека от ежа. Она относится к древней, почти вымершей группе яйцекладущих млекопитающих. Свои яйца она вынашивает в сумке на животе. Во время своих путешествий ехидна-мама переносит детенышей в сумке. Питается ехидна муравьями. Удлиненные челюсти ее лишены зубов, а длинный клейкий язык, так же как у муравьеда, помогает ей успешно отправлять в рот муравьев.

(По кн. «Удивительное в мире животных»)

Ответьте на вопрос: с какими четырьмя видами животных и в чем сходна ехидна?

Задание 8. Внимательно прочитайте текст.

Русский путешественник Миклухо-Маклай отправился на острова Полинезии и провел там среди «дикарей» много лет. Когда он опубликовал свои замечательные исследования, Лев Толстой сказал: «Главное, теперь неопровержимо доказано, что человек везде человек».

(По кн. А. Шарова «Волшебники приходят к людям». М., 1979)

Ответьте на вопрос: какие выводы об отношении Миклухо-Маклая к полинезийцам можно сделать из отзыва Л. Н. Толстого?

Задание 9. Внимательно прочитайте текст.

Абрам Петрович Ганнибал, прадед Пушкина, после смерти Петра I был подвергнут опале и сослан в Сибирь, а по возвращении из ссылки жил в эстонской деревне. Вот как писал об этом Александр Сергеевич: «...жил он около десяти лет в поминутном беспокойстве. До самой кончины своей он не мог без трепета слышать звон колокольчика...» Один из современных Пушкину историков записал с его слов, что в удивлении Ганнибал занялся описанием истории своей жизни на

французском языке, но однажды, услышав звон колокольчика близ деревни, вообразил, что за ним приехал нарочный из Петербурга, и поспешил сжечь рукопись.

Эта запись вызвала некоторые сомнения у современных исследователей. За разрешением этих сомнений обратились к писателю и ученому, сотруднику Государственного Эрмитажа Владиславу Михайловичу Глинке, великолепно знавшему множество людей и вещей прошлого. «Не слышу колокольчика», — сказал Владислав Михайлович. «То есть где не слышите?» — «В XVIII веке не слышу и не вижу: на рисунках той поры не помню колокольчиков под дугою, да и в литературе, по-моему, раньше Пушкина и его современника Федора Глинки никто колокольчик, «дар Валдая», не воспевал»...

Поскольку Владислав Михайлович колокольчика в XVIII столетии не помнил, он предложил справиться у лучшего, на его взгляд, знатока колокольного дела Юрия Васильевича Пухначева (сотрудника журнала «Наука и жизнь»). Юрий Васильевич тут же присоединился к Глинке. Действительно, не слышно, не видно колокольчика в ганнибаловы времена: «Часто на колокольчике стоит год изготовления. Самый старый из всех известных — 1802, в начале XIX столетия».

(Я. Эйдельман)

Ответьте на вопрос: о каких качествах ученого В. М. Глинки свидетельствует этот эпизод?

Раздел II Самостоятельная постановка вопросов к тексту. Задания этого раздела направлены на то, чтобы сформировать у школьников умение так читать текст, чтобы вопросы сами «приходили» в голову. С этой целью использованы тексты, напечатанные не подряд, а с перерывами. Перерывы делаются в тех местах текста, где у читателя может возникнуть вопрос, предположительное решение. Перерыв — это «приглашение к размышлению», которое дает ученику возможность сформулировать вопрос, создать свою версию ответа и направленно искать при дальнейшем чтении подтверждения или опровержения своей версии. Такое построение текста позволяет организовать чтение как диалог с текстом. Кроме того, в заданиях этого раздела на месте перерыва дается подсказка, стимулирующая дальнейший ход размышлений.

Задание 10. Читайте текст и выполняйте встречающиеся по ходу чтения инструкции.

В Перу (Южная Америка) в пустыне Наска можно увидеть рисунки гигантского размера. Некоторые из них достигают ста метров. Они разбросаны километрами на пятьдесят. Рисунки эти образованы светлыми линиями, которые получились в результате удаления с поверхности почвы мелкого гравия, имеющего значительно более темный оттенок, чем почва под ним. Почти все они изображают животных: это летающие птицы, паук, рыба, обезьяна. Или же состоят из прямолинейных полос и символических фигур, значение которых разгадать трудно. Если смотреть на них, стоя на земле, то понять ничего нельзя. Эти фигуры столь огромны, что надо подняться в небо, чтобы увидеть изображение целиком. Рисунки Наски стали широкоизвестными лишь благодаря фотографиям, сделанным с самолета.

В связи с этим открытием возник ряд вопросов.

Попробуйте предположить, какие вопросы возникли у исследователей.

Проверьте себя по дальнейшему тексту.

Кем были неизвестные мастера, создавшие в пустыне гигантские изображения, видимые только с высоты птичьего полета? С какой целью они это делали? Какие способы применяли, чтобы окинуть взглядом свои творения? Короче: кто? зачем? как?

Задание 11. Читайте текст и выполняйте встречающиеся по ходу чтения инструкции.

Теперь уже широко известно то случайное обстоятельство, которое привело к одному из величайших в новое время открытий хранилищ древних рукописей вблизи северо-западного побережья Мертвого моря. В 1947 году юноша-бедуин после долгих и тщетных поисков пропавшей козы остановился отдохнуть в тени скалистой горы. Неожиданно он заметил в скале отверстие, ведущее в пещеру. У него мелькнула мысль, что пропавшее животное могло скрыться в пещере. Он метнул в отверстие камень, надеясь спугнуть козу. Козы в пещере не оказалось, но он услышал звук разбиваемой глиняной посуды. Юноша взобрался в пещеру и обнаружил там глиняные сосуды с кожаными свитками, покрытыми непонятными письменами. Это были первые древние рукописи, обнаруженные на территории Палестины. Рукописи были написаны на древнееврейском языке. При изучении находок ученые надеялись найти ответы на ряд вопросов.

(По кн. И. Амузина «Кумранская община». М., 1980)

Попробуйте предположить, на какие вопросы хотели получить ответ ученые.

Сверьте ваши вопросы с данными ниже.

Когда, в какое время жили эти люди, спрятавшие рукописи? Что можно узнать из этих рукописей об их образе жизни?

Задание 12. Прочитайте текст.

Одним из наиболее своеобразных крабов является краб-пленник, добровольно обрекающий себя на заточение в коралловой колонии. Молодой краб выбирает себе углубление между ветвями кораллов и каким-то таинственным способом направляет рост и развитие коралловых ветвей; через некоторое время он оказывается замурованным в небольшое гнездо с многочисленными мелкими отверстиями, сквозь которые протекает вода, несущая с собой мельчайшие формы растительных и животных организмов — пищу для добровольного пленника. В таких гнездах, однако, находятся только самки крабов. Перед тем как ветви кораллов окончательно сомкнутся, самец навещает самку. Новорожденные крабы благополучно выскакивают на свободу через отверстия в стенках камеры.

(По кн. «Удивительное в мире животных»)

Какие вопросы возникают при чтении текста?

На какие из них можно найти ответ в тексте, а на какие нет?

Раздел III. Смешанные работы: постановка вопросов к тексту и ответы на заданные вопросы. В этом разделе так же, как и во втором, текст дается с разбивками и подсказкой.

Задание 13. Читайте текст и отвечайте на вопросы по ходу чтения.

Когда в Древнем Риме закончилась полоса гражданских войн и к власти пришел молодой Октавиан, по его приказу стали чеканить монеты, на которых изображались богиня мира, колосья, козерог, несущий рог изобилия.

Попробуйте ответить на вопросы:

— *Что обещал народу Октавиан, выпуская такие монеты?*

— *Какую политику он афишировал?*

Но очень скоро на монетах стали чеканить иные символы: изображения земли и богини победы.

(По кн. А. Каждан «В поисках минувших столетий». М., 1963)

О каких переменах в политике Октавиана говорят эти изображения на монетах?

Задание 14. Читайте текст и отвечайте на вопросы по ходу чтения.

Триста лет назад вода в Темзе была такая прозрачная, что с мостов были видны дно и устилавшие его камни и водоросли. Члены английского парламента развлекались между заседаниями тем, что ловили в Темзе лососей. А сейчас водолаз на ее дне не видит своей руки.

Чем можно это объяснить?

Сверьте ваши предположительные объяснения с дальнейшим текстом.

В реки сливают сточные воды, отходы промышленности, нефть и мазут. В реках, на которых стоят большие города, скоро нельзя будет ни купаться, ни ловить рыбу. До поры до времени природа успевала очищать реки от грязи, которую люди сливали в них. Но теперь природа уже не справляется с потоками сточных вод, которыми города наполняют реки планеты.

(И. Акимущин)

Какие важные проблемы надо решать людям?

Задание 15. Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

Около миллиона лет назад в Америке после сильного извержения вулкана Попокатепетль большое озеро оказалось засыпано вулканическим пеплом. Потом пески засыпали пепел, и озеро было навсегда погребено под землей. Прошло время, и люди, ничего не подозревая, построили прямо над подземным озером большой город Мехико — столицу Мексики. Вода для городского водопровода выкачивается из-под земли.

Какие это может иметь последствия?

Проверьте ваши предположения по дальнейшему тексту.

Под землей образуются пустоты, и грунт под городом оседает. Мехико опускается в землю на 30 см ежегодно.

(И. Акимущин)

Какие важные задачи встанут перед жителями города?

Задание 16. Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

Города, просуществовавшие многие сотни лет, под давлением разных воздействий меняли свой облик. Часто сами жители сносили старые дома, выбрасывали старую утварь. Но не

все остатки прошлого исчезли. Под фундаментами новых домов кое-где сохранились остатки старых зданий, иногда довольно значительные. Так, под центральной улицей болгарского города Пловдива недавно обнаружен античный амфитеатр с остатками помещений для гладиаторов. Под новыми мостовыми сохранились старые настилы. Так, в Новгороде обнаружены семнадцать слоев мостовых, один под другим.

Остатки пищи, одежды, строительный мусор все это, накапливаясь десятилетиями и столетиями, образует то, что археологи называют культурным слоем. Всюду, где существовали поселения, остался культурный слой, хотя и разный в разных местах: на окраинах Москвы, например, культурный слой всего 10 сантиметров, тогда как в центре его толщина доходит до 8 метров. Но и это не предел.

Как по-вашему: о чем пойдет речь дальше?

В городах Месопотамии, возникших много тысячелетий назад, встречается двадцатиметровый культурный слой, а в некоторых поселениях Средней Азии известен культурный слой толщиной в 34 метра.

(А. Каждан)

От чего зависит толщина культурного слоя?

Задание 17. Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

Вот что рассказывается в старой африканской сказке.

Паук Анасир считал себя мудрее всех на свете. Он умел строить мосты, сооружать плотины, проводить дороги, умел ткать, умел и охотиться. Но делиться мудростью он ни с кем не хотел.

В один прекрасный день Анаси решил собрать всю мудрость, какая есть на свете, и спрятать ее подальше для себя одного.

Бродил он по белу свету, собирал мудрость везде и всюду и складывал в большой глиняный горшок. Когда горшок наполнился, Анаси придумал спрятать его на вершине самого высокого дерева, чтобы никто не мог найти собранную им мудрость. Прижимая горшок к животу, он стал взбираться вверх, но это было очень трудно. «Отец, — сказал ему сын Интикула, — если бы ты передвинул горшок на спину, тебе было бы легче».

Анаси передвинул горшок с живота на спину, легко вскарабкался на дерево и... смутился...

Почему?
Ваши предположения?

...он нес целый горшок мудрости, а не знал, как с этой мудростью на дерево взобраться. В гнев Анаси вдребезги разбил горшок, и мудрость разлетелась в разные стороны.

Услыхав, что произошло, сбежались люди, чтобы собрать хоть немного мудрости для себя.

Если вам доведется встретиться с глупцом, знайте: это тот, кто опоздал и не получил своей доли.

Эту историю вспоминают люди племени Ашантиев, когда говорят: «Одна голова — хорошо, а две — лучше».

Люди племени Ашантиев сделали не все возможные выводы из истории паука Анаси.

Какие еще выводы можно сделать?

Задание 18, Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

В 1913 г. геофизик Альфред Вегенер выпустил книгу «Происхождение континентов и океанов». В ней он изложил свою знаменитую гипотезу, которая получила название теории перемещения, или теории дрейфующих континентов.

Как вы представляете себе эту гипотезу?

Вегенер был поражен, как точно соответствуют друг другу края континентов. Береговые линии некоторых материков дополняют друг друга, как соприкасавшиеся половинки лопнувшего стекла. Например, северо-восточный угол Южной Америки и Гвинейский залив Африки: первый словно вырезан из второго. Восточный край Северной Америки тоже, если мысленно приложить его к западному побережью Европы, составит с ним единый монолит. В Южной Атлантике есть заливы и бухты, которые словно специально выкроены по размерам береговых мысов континента, раскинувшего свои земли по ту сторону океана.

На какие предположения наталкивают эти факты?

Когда-то на земном шаре существовал единый материк, омываемый одним океаном. Позднее этот материк раскололся, и его осколки расползлись в разные стороны: Южная и Северная Америка «уплыли» на запад, Австралия на восток, Антарктида — на юг.

Что это — научный факт или одна из интересных гипотез?

Континенты начали свой грандиозный дрейф, по подсчетам Вегенера, 130 миллионов лет назад и продолжают свое движение будто бы сейчас. Хотя эта теория широко известна, ее признают немногие.

(И. Акимущкин)

Задание 19. Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

ТРИ ВОПРОСА К ГЕРОДОТУ

Греческому историку Геродоту, жившему в V веке до нашей эры, принадлежит единственное дошедшее до нас описание Марафонской битвы между афинянами и персами.

Персы, так рассказывает Геродот, отплыли из Малой Азии на шестистах кораблях и, овладев по пути несколькими островами, высадились у Марафона.

Узнав об этой высадке, афиняне также направили сюда войска, которыми командовали Мильтиад и другие греческие полководцы. Долгое время афиняне стояли против персов в Марафонской долине, колеблясь, вступать ли им в сражение. На помощь им спешило подкрепление, посланное из Спарты. В конце концов Мильтиад, веривший в победу греков, решил дать бой. Подкрепление, посланное спартанцами, опоздало к сражению, несмотря на то, что спартанцы проделали путь из Спарты очень быстро — за три дня.

Когда афиняне выстроились при Марафоне, их боевая линия равнялась боевой линии противника, хотя численностью они настолько уступали персидскому войску, что персы, по словам Геродота, сочли чистым безумием атаку афинян. Однако афиняне одержали блестящую победу: было убито 6400 персов и только 192 грека. Персы бежали к кораблям и пытались уйти в море, но афинянам удалось захватить семь вражеских кораблей. На остальных кораблях персы отправились к Афинам, рассчитывая взять город, пока его защитники находятся у Марафона.

Таков рассказ Геродота. При чтении этого рассказа у историков возникли вопросы.

Попробуйте поставить три вопроса к рассказу, а потом сверьте их с вопросами историков.

Вот эти вопросы. Почему афиняне, простояв у Марафона столько дней, начали бой с превосходящими силами противника, не дождавшись подхода подкрепления, находящегося в пути? Почему разгромленные персы не бежали на родину, а двину-

лись к Афинам? Почему при панике и отступлении персы из шестисот кораблей потеряли только семь?

На все эти вопросы Геродот не дает ответа.

Не возникает ли у вас на основе этих вопросов один общий вопрос к рассказу Геродота?

Сверьте этот вопрос с данным ниже.

Задумаемся: можно ли считать достоверным рассказ Геродота о разгроме огромной армии персов небольшим войском афинян?

По-видимому, на этот вопрос нельзя дать положительный ответ.

Попробуйте ответить, при каких условиях можно считать достоверными исторические сообщения.

При исследовании событий далекого прошлого историки сопоставляют описание этих событий у разных авторов, чтобы проверить достоверность этих описаний и отбросить возможные искажения. Но это оказывается очень трудным, если событие описано только одним историком. Именно таково описание, оставленное Геродотом. Грек Геродот мог сильно преувеличить успехи афинян, так как сочувствовал им, а не персам.

Раздел IV « Возникновение вопросов и гипотез по ходу чтения.

В этом разделе задания вначале содержат подсказку в виде вопроса или побуждения к выдвижению гипотезы (20—24). Следующие задания этого раздела содержат менее выраженную подсказку. Это только разрыв в тексте, на полях которого нет ни вопросов, ни побуждений к действию.

Задание 20. Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

Это случилось в Индии. Однажды западный ветер принес черную грозовую тучу, и бешеный ливень обрушился на землю. Но не только струи дождя лились на людей, а какие-то блестящие продолговатые предметы сыпались сверху.

Какие у вас возникают догадки о дальнейшем рассказе?

Вместе с дождем с неба падали рыбы, и люди, которые видели это чудо, опускались на колени. Они поднимали руки к небу и благодарили богов.

Американские ученые заинтересовались этим сказочным происшествием и выяснили, что это не единичный случай.

Какие вопросы у вас возникли?

Сверьте их с дальнейшим текстом.

Какие силы поднимают рыб в воздух? Почему потом водяные жители падают на землю?

Сформулируйте свои догадки и сверьте с дальнейшим текстом.

Сильные ураганы, которые проносятся над океаном, поднимают рыб вместе с водой. Когда ураган преодолевает огромные пространства, его сила ослабевает, и поднятые им предметы падают на землю. Именно тогда из грозовых туч низвергается на землю рыбный дождь.

Не возникают ли у вас еще какие-то предположения?

В разных местах земного шара выпадали дожди из водорослей, лягушек, мелких камешков, а в Горьковской области однажды выпал дождь из старинных монет.

Задание 21. Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

Однажды — это было в царствование императрицы Екатерины II — жители Петербурга увидели светящийся шар. От него шло такое сияние, что на Английской набережной было светло как днем. Люди крестились и вздыхали: «Не иначе как божье знамение! С нами крестная сила!»

Какие предположения у вас возникают? Проверьте себя по дальнейшему тексту.

Оказалось, что светит фонарь, вывешенный на четвертом этаже в окне квартиры известного механика Ивана Петровича Кулибина. Фонарь, действительно, по тому времени был совсем необычным.

Какие предположения об устройстве фонаря у вас возникают?
Проверьте себя по дальнейшему тексту.

Понимаете ли вы, что сделал Кулибин? Это был настоящий прожектор — вещь, совершенно в те времена неизвестная. Его задняя стенка была сделана из мелких кусков зеркального стекла. Эта стенка отражала свет единственной свечи столько раз, сколько в ней было кусочков.

(По кн. М. Поступальской «Вечно живой». М., 1967)

Задание 22. Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

Многие птицы осенью покидают родные места на севере и устремляются на юг.

Какие вопросы у вас возникают?

Какие предположительные ответы на них вы можете дать?

Почему? Да потому, что зимой на севере эти породы птиц

погибнут от холода и голода. Но откуда это известно птицам? Когда они собираются в отлет, еще не холодно и корма достаточно. Предположения, что у птиц есть чувство приближающейся опасности, приходится отвергнуть: живущих в неволе птиц, у которых корма достаточно круглый год, осенью охватывает такое же беспокойство, как и их вольных собратьев. Птицы мечутся по клетке, сбивают крылья в кровь о железные прутья и во что бы то ни стало стремятся на волю.

Дайте свое предположительное объяснение этому факту. Проверьте объяснение по дальнейшему тексту.

Мы имеем дело в этом случае с врожденными механизмами поведения — инстинктами.

(По кн. Г. Леве «Учимся всю жизнь». М., 1983)

Задание 23. Читайте текст и отвечайте на предлагаемые вопросы.

Когда американские межпланетные станции «Вояджер» пролетали вблизи Юпитера, они установили, что в атмосфере его спутника Титана имеются сложные органические молекулы, содержащие углерод, водород и азот. Можно было бы считать эти молекулы предшественниками органических соединений, если бы...

Подумайте, какой еще химический элемент необходим для зарождения жизни.

...если бы в эти соединения входил также и кислород.

Недавно этот недостающий элемент был найден: две группы астрономов — на французской обсерватории в Медоне и американской в штате Аризона — обнаружили с помощью спектрального анализа, что в атмосфере Титана присутствуют соединения кислорода с углеродом.

Какое предположение можно сформулировать на основании этого сообщения?

Проверьте себя по нашему ответу.

На основании этого сообщения можно предположить, что на Титане может существовать или может в будущем появиться органическая жизнь. (Если вы предположили, что на этой планете есть жизнь, то ваше предположение страдает излишней уверенностью.)

Задание 24. Внимательно читайте текст и попытайтесь самостоятельно поставить вопросы по ходу чтения.

Почти 25 лет идут раскопки близ Чернигова на всемирно известной Мезинской стоянке первобытного человека. Здесь было сделано немало находок, позволивших в определенной мере реконструировать быт кроманьонца, восстановить его жилище — ярангу, строительным материалом для которой служили кости мамонта и оленя. В процессе реконструкции осталась как бы не у дел группа крупных костей. Представляли они собой разные части скелетов мамонтов и оленей, но их объединяло то, что кости эти были покрыты охрой, украшены затейливыми узорами и имели выбоины непонятного происхождения. Подобные наборы костей на стоянке первобытного человека находили ученые многих стран.

?

Исследования показали, что это древнейшие музыкальные ударные инструменты, используемые чрезвычайно долгое время. В найденном первобытном «оркестре» были трещотка из челюсти мамонта, костяной браслет-кастаньета, подобие барабана и нечто напоминающее ксилофон.

Задание 25. Внимательно читайте текст и попытайтесь самостоятельно поставить вопросы по ходу чтения.

Швейцарский ученый Жан Пиаже всю жизнь посвятил изучению того, как думают об окружающем мире маленькие дети. Однажды он столкнулся с тем, что некоторые дети думают, будто Луна провожает их. Это неудивительно: любому идущему человеку кажется, что Луна движется по небу в ту же сторону. Иногда какой-нибудь ребенок во время вечерней прогулки специально наблюдает, останавливается ли Луна, если он остановится, идет ли Луна дальше, если он пошел дальше. Ученый спросил одного мальчика, за кем из них пойдет Луна, если они отправятся в разные стороны. Мальчик ответил, что сначала Луна проводит взрослого, а потом вернется к младшему и пойдет вслед за ним.

?

В конце концов мальчики, хорошо подумав, договорились одновременно пойти в разные стороны, а потом снова собраться вместе и рассказать друг другу, что они увидели. Так они выяснили, что Луна не идет ни за кем из них, а ее движение только кажущееся.

Задание 26. Внимательно читайте текст и попытайтесь самостоятельно поставить вопросы по ходу чтения.

В Голландии на аэродром Леуварден прилетают тысячи серебристых, сизых и обыкновенных чаек. Из-за столкновений реактивных самолетов с чайками происходили неоднократные катастрофы. Защита от птиц стала для работников аэродрома важнейшей задачей.

?

На магнитофонную ленту записали крики, которые чайки издают при испуге. Эти крики транслировали через громкоговорители. Услышав эти крики, чайки улетали. Летчики, сначала смеявшиеся над экспериментами по отпугиванию птиц, вскоре стали отказываться вылетать без предварительной трансляции крика чаек. Столкновения самолетов с чайками прекратились.

Задание 27. Внимательно читайте текст. Какие вопросы можно поставить по ходу чтения?

На одном американском заводе голуби выполняют роль контролеров, бракующих негодные детали. Использовать голубя в качестве контролера посоветовали психологи. По наблюдениям психологов, голуби не тяготеют однообразным трудом, работают сосредоточенно, старательно. Голуби — на редкость наблюдательные контролеры. Сортируя коробочки для лекарств, они не пропускают ни одной плохо закрытой, как бы мал ни был дефект.

?

Как организована работа голубей? Клетку с птицей ставили около конвейера с готовыми лекарствами. В дно клетки вделаны две стеклянные пластинки. Когда по конвейеру движется хорошо закрытая коробочка, голубь клюет одну пластинку. Если замечает брак, клюет другую.

На обучение контролеров уходило три-четыре дня. Каждый раз, когда они обнаруживали брак, они получали в награду зерно. Приступив к работе, они замечали сначала лишь явные дефекты в упаковке. Но с каждым днем их мастерство совершенствовалось...

Голуби работали добросовестно и не пытались получить еду «незаконно», если бракованные коробочки долго не попадались.

(По кн. Е. Сапариной «О чем молчат медузы». М., 1964)

Задание 28. Внимательно читайте текст. Какие вопросы можно поставить по ходу чтения?

На земле есть два памятника, которые поставлены... лягушке. Первый памятник был сооружен в Парижском универ-

ситете, в Сорбонне, в XIX веке, по настоянию знаменитого естествоиспытателя Клода Бернара. Второй памятник воздвигнут совсем недавно в Токио студентами-медиками.

?

Лягушка «увековечена» вполне заслуженно. Это маленькое животное помогло человеку сделать много важных открытий. Естествоиспытатели и медики проводят на лягушках бесчисленные опыты. Клод Бернар обязан лягушкам рядом важнейших открытий. Японские студенты использовали для своих экспериментов 100 000 лягушек, в честь которых и поставили памятник.

(По кн. Б. Ржевского «Ошибка короля зоопарков». М., 1963)

Задание 29. Внимательно читайте текст. Какие предваряющие вопросы можно поставить по ходу чтения?

Американские ученые Джон Лилли и Элис Миллер посвятили много лет исследованию дельфинов. Они обнаружили, что дельфины обладают великолепными подражательными способностями, могут копировать человеческую речь и сохраняют при этом акцент и интонации дрессировщика. Дельфины хорошо воспроизводят также и человеческий смех.

Это вселяет в ученых большие надежды.

?

Джон Лилли и Элис Миллер надеются, что когда-нибудь дельфины смогут говорить на человеческом языке и помогать людям в море: сообщать об упавших самолетах, затонувших кораблях и о многом другом.

(По кн. Дж. Лилли «Человек и дельфин». М., 1965)

Если у вас возникли другие предположения, они тоже могут оказаться верными.

Задание 30. Внимательно читайте текст, ставьте предваряющие вопросы по ходу чтения.

Однажды, заканчивая подводную съемку, мы внезапно оцепенели от ужаса — ощущение, не очень приятное в глубине моря. Открывшееся нашим глазам зрелище заставило нас остро ощутить, что незащищенному человеку не место в подводном царстве.

?

В мутной толще воды на расстоянии сорока футов от нас сверкнуло отливающее свинцом брюхо акулы того вида, который все специалисты считают заядлым людоедом. Чудовище медленно приближалось. Я утешился лишь тем, что баллоны со

сжатым воздухом, привязанные к нашим спинам, заставят хищницу помучиться несварением желудка. И тут акула увидела нас.

Произошло то, чего мы меньше всего ожидали. Пораженная диким ужасом хищница мгновенно улетучилась. Мы поглядели друг на друга и судорожно расхохотались.

{По кн. Ж.-И. Кусто и Фр. Дюма «В мире безмолвия». М., 1957}

Раздел V. *Самостоятельное выявление скрытых в тексте вопросов и ответов.* Задания этого раздела никаких подсказок не содержат — текст печатается подряд. В нем не подсказывается, где скрытый в тексте вопрос, и читатель должен самостоятельно поставить вопрос и найти в тексте ответ на него.

Все задания этого раздела имеют следующую структуру: 1) рабочий текст; 2) инструкция о выполнении задания.

Задание 31.

Некоторые крабы прикрепляют себе на спину и на ноги водоросли, комки ила, живых губок. Краб-старьевщик дориппе, живущий в Средиземном море, накладывает себе на спину буквально все, что подвернется «под руку». Рыбьи головы, осколки стекла, пустые раковины, одним словом, все, что только можно положить на спину и что не убежит с нее, — все это можно увидеть на спине краба-старьевщика. Во время сражения с другим крабом старьевщик подставляет свою спину. Пока враг возится с захваченной рыбьей головой или просто куском стекла, старьевщик быстро убегает.

{По кн. «Удивительное в мире животных»}

Найдите скрытые в тексте вопросы и ответ на него.

Задание 32.

Памятники Древнего Рима были окрашены. К такому выводу пришли в ходе продолжительных исследований специалисты Национального института реставрации в Риме. Химические и спектрографические анализы показали, что раскрашены были не только статуи, но и барельефы триумфальных арок.

Окрашивали памятники не только с чисто эстетической целью, но и чтобы защитить их. Слой краски придавал живость скульптуре, скрывая некоторые «художественные недостатки», но главное — закупоривал поры камня, препятствуя проникновению влаги и порче памятников.

Найдите скрытые в тексте вопрос и ответ на него.

Задание 33.

Одну из самых крупных жаб в мире — жабу-ага специально привезли из Южной Америки на Гавайские острова, Новую Гвинею и Австралию. Жаба-ага так успешно истребляет вредных для сельского хозяйства насекомых, что урожаи ряда сельскохозяйственных культур зависят от ее «деятельности».

(По кн. «Удивительное в мире животных»)

Найдите скрытые в тексте вопрос и ответ на него.

Задание 34.

Излучать свет могут не только знакомые вам светлячки. В Тихом океане на глубине четырех тысяч метров была поймана рыба, в большой пасти которой находится ярко светящийся орган. Рыба может то «включать», то «выключать» его, как электрическую лампочку.

Когда рыба голодна, пасть у нее открыта и «лампочка» горит. Привлеченные светом, более мелкие рыбы заплывают ей в рот. И хищнице остается только закрыть его.

(По кн. «Удивительное в мире животных»)

Найдите скрытые в тексте вопрос и ответ на него.

Задание 35.

Врачи неоднократно наблюдали, что у людей, перенесших укус змеи, после выздоровления от укуса значительно облегчаются болезненные явления, от которых они страдали до нападения змеи.

Это привело ученых к мысли о том, что змеиный яд обладает некоторыми целебными свойствами. Ученые стали исследовать эти свойства и выяснили, что при введении змеиного яда в слабой концентрации хорошо выражено болеутоляющее действие. Препараты змеиного яда улучшают общее состояние больных, страдающих бронхиальной астмой, эпилепсией, стенокардией.

Найдите скрытые в тексте вопрос и ответ на него.

Задание 36.

Летучие рыбы встречаются в тропических водах всех океанов.

В открытом море иногда можно наблюдать странное явление. Стайка серебристых рыб, точно стайка воробьев, подни-

мается с волны, летит несколько десятков метров, чуть прикасается к волне и быстро летит дальше. Грудные плавники этих рыбок превратились в крылья.

Полет служит летучим рыбам для защиты от водяных хищников. Крылья-плавники позволяют рыбкам выпрыгнуть из воды и улететь от погони на сотню метров. Тем временем враг теряет направление погони.

(По кн. «Удивительное в мире животных»)

Найдите скрытые в тексте вопрос и ответ на него.

Задание 37.

Поразительное на первый взгляд поведение бурундука удалось подглядеть японским зоологам. Наткнувшись на мертвую змею, бурундук набрасывается на нее и начинает с жадностью откусывать кусочки. Но, как оказалось, движет им вовсе не гастрономический интерес.

Пожевав немного мяса, зверек смазывает им свою шкурку. Проведя серию опытов, ученые пришли к выводу, что таким образом бурундук предохраняет себя от нападения других змей. В свою очередь, когда змеям предъявляли на выбор мышей, шкурки которых были «надушены» змеиным запахом и без такового, змеи не проявляли желания нападать на мышей, пахнущих змеями.

Найдите скрытые в тексте вопрос и ответ на него.

Задание 38.

Чтобы подманить добычу, птицеловы пользуются специальными свистульками-пищиками, при помощи которых искусно подражают голосам птиц.

Один из таких птицеловов охотился в тайге на берегу Байкала. Он подражал голосу рябчика. Вдруг над дорогой, у края которой он сидел, появился ястреб, который мчался прямо на него. Птицелову удалось отбить нападение.

В другой раз, когда он подманивал рябчика, подражая его голосу, сзади из-за деревьев с шелестом вырвалась какая-то тень, и охотник почувствовал через шапку довольно сильный удар по голове. Быстро обернувшись, он увидел улетающего прочь ястреба. И этот ястреб ошибся, приняв звук пищика за голос рябчика.

Это значит, что хищная птица в густом лесу при быстром

нападении руководствуется не столько зрением, сколько слухом и может очень точно определить, где сидит жертва.

(С. Гуров)

Найдите скрытые в тексте вопрос и ответ на него.

Мы показали образцы работы с вопросами по ходу чтения. Однако вопросы желательно задавать себе и когда текст прочитан. Например, такие: как новое соотносится с тем, что мне уже известно? В чем дополняет, а в чем, может быть, противоречит? Что остается неясным? Прочитав художественный текст, можно спросить себя: что я еще знаю об этом писателе? Какие его произведения помню? Что нового открыло мне только что прочитанное произведение? Чем обогатило мои взгляды на мир? Изменилось ли мое представление об этом авторе и мое отношение к нему? С какими книгами других авторов можно сравнить прочитанную? Разумеется, может возникнуть большое количество вопросов, связанных с оценкой нравственной позиции автора, характеров действующих лиц, особенностей художественной формы.

Организуя работу с вопросами, учителю следует заботиться об их количестве и разнообразии, но при этом важно, чтобы они были значимыми и небанальными. Оценивая вопросы, которые ставят дети, нужно отмечать такие их качества, как точность, глубина, оригинальность. Нам кажется правильным также поощрять постановку широких вопросов, выводящих за рамки данного текста и соотносящих его содержание с обширным кругом знаний. Обсуждение этих вопросов может стать основой интересного общения и взаимного духовного обогащения читателей.

Систематическое обучение умению ставить вопросы не только путь к глубокому пониманию текста. Выигрыш от этой работы более значим. Ставя вопросы о причинах и следствиях тех или иных явлений, об их сходстве и различии, о возможности и целесообразности других подходов к излагаемым проблемам, школьник развивает свои интеллектуальные способности, необходимые для всей дальнейшей жизни.

ДИАЛОГ С АВТОРОМ

Люблю я книги, интимно
и просто
Со мной говорящие обо всем
на свете.
Е. Чаренц

После того как у школьников сформированы отдельные приемы внимательного чтения, можно переходить к выработке у них умения беседовать с текстом, т. е. с автором (см. образец I на с. 139—141 выполнения задания, направленного на формирование умения вести такой диалог).

Этот прием работы с текстом — новый и непривычный как для школьников, так и для самих учителей. Именно поэтому мы даем развернутый образец выполнения такого вида работы.

Образец диалога с автором является результатом работы экспертной комиссии, состоящей из опытных учителей и научных работников. При выявлении сбоев и трудностей в работе учеников использовались протоколы экспериментов, в ходе которых проверялись предназначенные для пособия материалы.

Материал в образце разбит на четыре колонки. Первая колонка содержит весь текст, напечатанный для более удобного обозрения. Вторая колонка — это тот же материал, но в нем каждое предложение начинается с новой строки. Именно в таком виде он должен поступать к школьнику, чтобы тот имел возможность обдумать свои вопросы и гипотезы по каждому предложению. Третья колонка содержит образец идеального ответа-рассуждения. В четвертой показаны трудности, которые могут испытывать ученики, ошибки, которые могут у них возникнуть, и психологические причины этих ошибок.

Образец II (с. 142) содержит раздвинутый текст и пример диалога с автором.

Приведем также образцы текстов для ведения диалога.

Текст «Встреча с глухаркой»	Текст, разбитый на предложения	Диалог с автором «идеального читателя»	Сбои в работе ученика и их психо- логические причины
Ребят таежного села, перегонявших скот на летнюю пастьбу, потрясла одна встреча. Стадо вспугнуло глухарку, и птица бегала кругами по бугорку с распушенными крыльями. Она пыталась и никак не могла взлететь. Посреди просеки ребята нашли гнездо с четырьмя почти горячими яйцами. Видно, на гнезде мать сидела, распушив крылья, прикрывая своих будущих детей, и крылья закалила от неподвижности. Когда глухарка наконец взлетела, все увидели, что живот у нее голый. Пух она выщипала сама, чтобы каждую каплю своего тепла отдать зарождающимся птицам.	1. Ребят таежного села, перегонявших скот на летнюю пастьбу, потрясла одна встреча. 2. Стадо вспугнуло глухарку, и птица бегала кругами по бугорку с распушенными крыльями. 3. Она пыталась и никак не могла взлететь.	1. Какая встреча, с кем ребята встретились? Чем эта встреча их потрясла? Здесь может быть слишком много предположений, поэтому пока мы лучше ничего предполагать не будем. 2. Так значит, ребята встретились с глухаркой. На один вопрос ответили. Только нужно не забыть, что на второй вопрос (чем потрясла ребят эта встреча?) пока еще ответа нет. Кроме того, здесь возникает еще один вопрос: почему она бегала по бугорку с распушенными крыльями? Она, может быть, отвлекала ребят от своего гнезда, которое, наверное, было где-нибудь неподалеку. 3. Так вот почему она бегала по бугорку... Но это не снимает нашего предположения, что она отвлекала ребят. А почему она не могла взлететь? Может быть, она была ранена.	1. Здесь действительно область поиска практически неограниченна. 2. Получив ответ на первый вопрос, школьник может преждевременно «сбросить» второй вопрос (чем эта встреча их потрясла?). 3—5. Школьник, не придавая должного внимания каждому слову, может не заметить слово «пыталась» и высказать

Текст «Встреча с глухаркой»	Текст, разбитый на предложения	Диалог с автором «идеального читателя»	Сбои в работе ученика и их психо- логические причины
	4. Посреди просеки ребята нашли гнездо с четырьмя почти голыми яйцами. 5. Видно, на гнезде мать сидела, распутив крылья, прикрывая своих будущих детей, и крылья заостенели от неподвижности. 6. Когда глухарка наконец взлетела, все увидели, что живот у нее голый.	4. Подтвердилось наше предположение, что она отвлекала ребят. Но пока все еще неясно, почему она не могла взлететь. 5. Теперь ясно, почему она не могла взлететь. 6. Интересно, почему у нее голый живот? Предположений может быть несколько. Во-первых, перья могли у нее вылезти от долгого сидения на гнезде. Во-вторых, она могла их выщипать нарочно, чтобы прикрыть ими яйца в гнезде в случае отлучки. Наконец, в-третьих, она могла их	предположение, что она это делает нарочно. 6. У школьников может возникнуть лишь одно предположение (чаще всего первое). Для многих учащихся характерна одноплановость мышления, мешающая им увидеть все

Текст «Встреча с глухаркой»	Текст, разбитый на предложения	Диалог с автором «идеального читателя»	Сбои в работе ученика и их психо- логические причины
	7. Пух она выщипала сама, чтобы каждую каплю своего тепла отдать нарождающимся птицам.	выщипать нарочно, чтобы теплом своего тела согреть яйца. 7. Значит, пух она выщипала сама, а слова «отдавала тепло» наталкивают на мысль, что правильным было наше третье предположение: она это сделала для того, чтобы своим телом согревать яйца. Здесь, наконец, получен ответ на вопрос, чем потрясла ребят встреча с глухаркой. Птица потрясла их силой своей материнской любви.	предположения. Сформулировав одно из них, они считают задачу решенной, тогда как развитое мышление позволяет увидеть сразу весь спектр предположений. 7. Школьник может не сделать этого вывода-обобщения, так как он преждевременно забыл вопрос, возникший у него при чтении первого предложения. Таким образом, он не выделил главную мысль всего текста.

Образец диалога с автором (II)

Текст «Редкий случай»	Диалог с автором «идеального читателя»
1. Однажды на Волге произошел исключительно редкий случай. 2. Большой орел быстро опустился на воду и что-то схватил. 3. Он попытался подняться на воздух и не смог. 4. Беспомощно махая крылами, орел поплыл по Волге. 5. Некоторые наблюдатели полагали, что он от удара о воду повредил себе крылья. 6. Другие — что кто-то схватил его из воды. 7. Рыбаки изловили орла, и вот что оказалось: орел вкогтился в огромную белугу. 8. Хищная птица и рыба оказались равными по силе. 9. Орел не был в состоянии ни поднять рыбу из воды, ни вытащить из нее свои крючковые когти. 10. Не лучше было и белуге: она не могла ни освободиться от орла, ни утащить его в воду. 11. Оба хищника стали добычей рыбаков.	1. Какой это был случай? Пока предположить еще ничего нельзя, потому что это может быть все что угодно. Область поиска практически неограниченна. 2. Что же он схватил? Это может быть рыба, или какой-то водяной зверек, или плавающий предмет. 3. Почему он не смог подняться? Наверное, это было что-то тяжелое, что он не мог поднять. Значит, он это бросит. Но тогда должно произойти еще что-то, потому что иначе ничего особенно «редкого» в том, что произошло, нет. 4. Значит, он не мог бросить это «что-то». Оно его, по-видимому, тоже как-то держало. Может быть, его крючковые когти застряли в чем-то и он не мог освободиться? 5. Это могло быть так, но тогда причем тут «что-то схватил»? Может быть, вначале схватил, а потом ударился? Маловероятно. Когда он ударился, ему уже было не до того, что он схватил, и он бы это выпустил. Что же это могло быть? Может быть, какой-то зверь, равный ему по силе. Орел, наверное, не рассмотрел, кого хватает, а зверь оказался не такой уж безобидный. 6. Вот это уже более правдоподобно. Но этот «кто-то» плывет. Как же ему удастся и орла держать, и плыть одновременно? Нет, наверное, все-таки орел зацепился когтями. 7. Правильно! «Вкогтился» — именно это мы и предполагали. 8. Все правильно. 9. Все так, как мы говорили. 10. Равные по силе враги победить друг друга не смогли. Это и есть главная мысль текста. 11. Это действительно редкий случай!

ТРЕНИРОВОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЗАДАНИЙ
«ПРОВЕДИ ДИАЛОГ С АВТОРОМ»

1.

Шли по лесу два товарища.

И выскочил на них медведь.

Один бросился бежать.

Он влез на дерево и спрятался.

Другой остался на дороге.

Он упал, притворился мертвым.

Медведь подошел к нему.

Он стал его нюхать и подумал, что мертвый.

Медведи ведь не едят мертвечины.

Вот медведь и отошел.

Тогда первый товарищ слез с дерева и смеется:

— Ну, что тебе медведь на ухо говорил?

— Он сказал мне, что плохие люди те, которые в опасности от товарища убегают.

(По Л. Толстому)

2.

1) Соболь — небольшой, меньше кошки, зверек.

2) Водится он только у нас, в сибирской тайге.

3) И вот соболь начал исчезать.

4) Меха соболя — один из самых драгоценных в мире.

5) Он необыкновенно прочен, пушист и красив.

6) В старину шкурки соболя даже были деньгами.

7) На них, как на золото, можно было купить разные товары.

8) Оттого охотники преследовали зверька, не заботясь о будущем.

9) И скоро, наверное, он исчез бы навсегда, как исчезло немало зверей.

10) К счастью, советская наука успела взять в свои руки соболье дело.

11) Соболей стали разводить в неволе.

12) Теперь они растут и размножаются сотнями.

(По М. Пришвину)

ОБРАЗЦЫ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ И МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

1. Вечером над озером
Ходит белый пар...
Это рыбы в озере
Ставят самовар.
(И. Пивоварова)
2. Прошу вас, не надо съезжать по перилам!
Вы можете в зубы попасть крокодилам!
Они притаились на каждой площадке
И всех, кто съезжает, хватают за пятки
И тащат на дно африканского Нила,
Прошу вас, не надо съезжать по перилам!
(И. Токмакова)
3. Три маленькие хрюшки
Отчаянно кричат.
Пора помыть им ушки,
А хрюшки не хотят.
Напрасно мы купали
В корыте поросят.
Они от нас сбежали
И в лужице лежат.
(Б. Авдеенко)
4. Не хочу идти я в сад:
Там гуляют и галдят,
Там старушки на скамейке
Неподвижные сидят.
Не хочу идти во двор:
Там работает мотор.
Там уже вторые сутки
В нем копается шофер.
Не хочу идти я в тир;
Там висит на стенке тигр.
Я стрелял в него раз двадцать,
Прострелял его до дыр.
Я хочу идти домой:
Там приволье и покой,
Там мурлыкает и плачет
Без меня котенок мой.
(А. Кушнер)
5. Хорошо иметь чижа,
Слушать пенье не дыша.
Не шумите, помолчите:
Очень песня хороша.
Хорошо иметь щенка,
Отпускать без поводка,
Размахнуться, бросить палку
Принесет издалека.

Хорошо иметь кота,
Не наскучит никогда,
Он пушистый, полосатый
От макушки до хвоста.
Хорошо иметь слона!
Жаль, что комната тесна.

(А. Кушнер)

6. Этот день был очень грустный —
Начался он с огорчения.
Утонула ложка в банке
Земляничного варенья.
Вскоре новые ботинки,
Те, что славно так скрипели,
Вымокли в глубокой луже
И бормочут еле-еле.
Захотел купать котенка —
Уронил кастрюлю на пол,
Ничего не получилось,
Только руки исцарапал.
Вечером, в постели лежа,
Глянул из-под одеяла,
В небе звездочку увидел,
А она тотчас упала.

(О. Дриз)

7. Лишь пестрая осень
Ушла со двора,
Как новая гостья
Явилась с утра.
Покрасила белым
Дома и окошки,
Засыпала пухом
Кусты и дорожки.
Луга замела
И укрыла поля,
И сразу просторнее
Стала земля.
И ярко
На многие тысячи верст
Зажглись на ней тысячи
Праздничных звезд.

(Г. Хадырев)

НА «МЫСЛЕННОМ ЭКРАНЕ»

Воображение важнее знания, ибо знание ограничено. Воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником его эволюции.

Альберт Эйнштейн

Воображение и математика, фантазия и наука — не соперники, не враги, а союзники, руки и ноги одного тела, дочери и матери одного интеллекта.

Джанни Родари

Буратино закрыл глаза и увидел жареную курицу на тарелке. Открыл глаза — тарелка с курицей исчезла. Он снова закрыл глаза и увидел тарелку манной каши пополам с малиновым вареньем. Открыл глаза — тарелка опять исчезла.

Деревянный человечек был создан по образу и подобию человека, и в нем сразу же проявилось важнейшее человеческое свойство — способность к воображению.

Среди процессов, сопутствующих чтению, воображению принадлежит особая роль.

Если диалог составляет логическую основу работы с книгой, то воображение — существенный эмоционально-образный компонент этой работы, ее не всегда используемый резерв.

ЧТО ТАКОЕ ВООБРАЖЕНИЕ

Воображение определяется в науке как психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений), никогда целиком не воспринимавшихся в действительности. Эти образы человек создает путем переработки материала восприятий и представлений, который получен в прошлом опыте и хранится в памяти.

Возникающие в нашем сознании образы могут быть результатом работы как памяти, так и воображения. Если картина, стоящая перед «умственным взором» человека, более или менее точно воспроизводит то, что он видел, она являет-

ся образом памяти. Если же образ, возникший в сознании, не воспринимался человеком, а есть результат мысленной переработки виденного (например, преувеличения или преуменьшения, соединения в одно целое элементов, никогда не воспринимавшихся вместе, различных новых комбинаций уже знакомых элементов), то это образ воображения.

Такими образами в изобилии населены произведения устного народного творчества: мифы, сказки. Вспомним пушкинское — сказочный сон Татьяны, навеянный народными сказками и обычаями.

Один в рогах, с собачьей мордой,
Другой с петушьей головой,
Здесь ведьма с козьей бородой,
Тут остов чопорный и гордый,
Там карла с хвостиком, а вот
Полужуравль и полукот.
Еще страшней, еще чуднее:
Вот рак верхом на пауке,
Вот череп на гусиной шее
Вертится в красном колпаке,
Вот мельница вприсядку пляшет
И крыльями трещит и машет.

Воображение служит познанию мира и его творческому преобразованию. Человечество, лишенное воображения, не могло бы создать современную картину мира. Оно не смогло бы представить себе Землю как шар, не проникло бы в тайны строения атомов, не создало бы понятия бесконечности...

О значении воображения в художественной деятельности свидетельствуют как исследования искусствоведов, так и описания творческого процесса. Так, проведенный специалистами анализ соотношения рисунков с текстом рукописей А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова позволил сделать вывод об опорной роли образов воображения в творчестве этих поэтов. Об этом же говорят и сами создатели литературных произведений. Вспомним В. Маяковского:

Я раньше думал —
книжки делаются так:
пришел поэт,
легко разжал уста,
и сразу запел вдохновенный простак —
пожалуйста!
А оказывается —
Прежде чем начнет петься,
долго ходят, размозолев от брожения,
и тихо барахтаются в тине сердца
глупая вобла воображения.

А вот свидетельство, принадлежащее крупнейшему романисту нашего времени — У. Фолкнеру. Сначала ему виделся только образ беременной женщины, бредущей по дорогам, потом из этого образа вырос большой роман «Свет в августе». Началом создания романа «Гнев и ярость» послужила возникшая в его воображении картина: девочка, сидящая на дереве, и негры, которые снизу смотрят на нее.

О ведущей роли воображения в литературном творчестве можно судить и по высказыванию Ч. Диккенса: «Я не сочиняю содержания книги, но я вижу его и записываю».

Работой воображения в той или иной мере проникнуты все виды человеческой деятельности, хотя в ряде случаев это менее очевидно, чем в искусстве. Как известно, В. И. Ленин считал предрассудком мысль, что фантазия необходима только поэту. «Даже в математике она нужна, даже открытие дифференциального и интегрального исчисления невозможно было бы без фантазии», — писал он {Ленин В. И. Поли. собр. соч. Т. 45. С. 125}.

Изобретения, открытия, интуитивно возникающие решения, яркие вспышки мысли — озарения — очень часто включают образы воображения. Те ученые, которые пытались проанализировать процесс своего творчества, так или иначе описывали сочетание логического и образного. Одно из самых интересных свидетельств о протекании творческого процесса в области точных наук принадлежит выдающемуся физику А. Эйнштейну: «Слова, написанные или произнесенные, не играют, видимо, ни малейшей роли в механизме моего мышления. Психическими элементами мышления являются некоторые, более или менее ясные, знаки или образы, которые могут быть «по желанию» воспроизведены и скомбинированы».

Представитель такой точной науки, как математика, французский ученый Ж. Адамар рассказывает о процессе мышления в ходе математических открытий: «...в нашем случае также имеется вереница образов, развивающаяся параллельно с собственно мыслью. Два умственных процесса, образы и рассуждения, постоянно влекут за собой друг друга, оставаясь в то же время совершенно различными и даже до некоторой степени независимыми. Можно предположить, что существует определенная аналогия между этими двумя явлениями и что одно может помочь понять другое» {Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики}.

М., 1970. С. 80). Высказывания такого рода можно найти в трудах многих ученых, анализировавших работу своей мысли.

Однако это единство образного и логического осознается не всегда и не всеми. Сторонники «чистого мышления» зачастую недооценивают образного начала в своем творческом процессе. Об этом очень точно и вместе с тем очень образно сказал писатель, автор одной из прекраснейших сказок нашего времени, Антуан де Сент-Экзюпери: «Теоретик верит в логику. Ему кажется, что он презирает мечту, интуицию и поэзию. Он не замечает, что они, эти феи, просто переоделись, чтобы обольстить его, как влюбчивого мальчишку. Он не знает, что как раз этим феям он обязан своими замечательными находками. Они являются ему под именем «рабочих гипотез», «произвольных допущений», «анalogии», и может ли теоретик подозревать, что, слушая их, он изменяет суровой логике и внемлет напевам муз... Переплетение ходов мысли причудливо и неразделимо».

Воображение участвует в решении не только творческих, но и практических жизненных задач, многие из которых при помощи воображения решаются не менее успешно, чем при помощи логических построений. Пример тому — два гениальных сыщика, подаренные миру английской литературой: Шерлок Холмс Конан Дойла и патер Браун Г. К. Честертона. Если Шерлок Холмс находил преступника благодаря своей изумительной способности рассуждать логически, то патер Браун — благодаря тому, что он воображал себя преступником, мысленно «влезал в его шкуру»: рисовал в своем сознании те обстоятельства, причины, настроения, которые могли бы привести к совершению преступления, и таким образом «вычислял», кто мог его совершить.

Итак, воображение пронизывает все виды деятельности, начиная от создания произведений искусства и кончая точными науками. Психологами показано, что если мысль теряет образные компоненты, то рабочая эффективность ее утрачивается и творческий потенциал становится мертворождающим.

Из всего этого с очевидностью вытекает, что преподавание должно быть построено таким образом, чтобы работа воображения школьников пронизывала весь учебный процесс, по всем учебным предметам, все годы обучения, от первого до выпускного класса.

ВООБРАЖЕНИЕ И ДЕТСТВО

Для детей воображение — естественная форма их мысли. Оно помогает им освоиться в еще не во всем понятном окружающем мире. То что для взрослого — привычное окружение, малышу во многом «неизвестная земля». Для взрослого каждый предмет или явление имеет знакомый облик и определенные функции. Для ребенка окружающий мир в значительной мере — хаос красок, линий и объемов. И он иногда по-своему домысливает сочетания элементов этого еще не вполне знакомого ему окружения. Так, двухлетний малыш, разглядывая ковер со стилизованным растительным орнаментом, вдруг видит в его узорах совсем не то, что взрослые, и произносит: «кот», «еще кот», «еще кот».

Воображение играет огромную роль в развитии ребенка. Многовековая фольклорная, а вслед за ней и литературная традиция создали специальный жанр, адресованный детскому воображению, — сказку. Дети буквально живут в сказочном мире.

Те взрослые, которые сохранили способность смотреть на мир глазами ребенка, создают прекрасные детские сказки. Герои этих сказок становятся полнокровными обитателями в мире детской фантазии. Буратино и Чиполлино, Мэри Поппинс, Винни Пух и Карлсон, который живет на крыше, великан дядя Степа и крошечный Незнайка становятся спутниками детства для огромного числа детей. Сказка и реальность, образы воображения и образы памяти причудливо переплетаются в их сознании. Однако дети прекрасно понимают условность сказочного мира и хорошо знают, что «по правде», а что «понарошку». Они быстро осваивают возможность придумывать «понарошку» и создают своих вымышленных персонажей. Так, трехлетняя девочка говорит: «Вечером придет дед Диатез, и я буду чесаться». Мальчик трех с половиной лет уговаривает маму: «Мама, если ты уйдешь, то придет Скуч, и будет скучно». Другой мальчик этого же возраста оправдывается: «Это не я испачкал стенку, это пришел Пачк и испачкал».

Особенно ярко детская фантазия проявляется в играх.

Вспомним пушкинское:

Вот бегают дворовый мальчик,
В салазки Жучку посадив,
Себя в коня преобразив.

Наверное, мальчики всех времен и народов «преображали» себя в коня, во всадника, в доблестного рыцаря, в благо-

родного разбойника; в нашем детстве — в Чапаева, совсем в недавние времена — в Штирлица.

Существуют ли различия между фантазией детей и воображением взрослых? Этот вопрос подробно рассматривается Л. С. Выготским.

У детей воображение более свободно и непринужденно, чем у взрослых. Л. С. Выготский приводит слова Гете о том, что дети из всего могут сделать все. Отсюда возникло убеждение, что детская фантазия богаче и разнообразнее, чем фантазия взрослого человека. Л. С. Выготский считает, что это не так: у ребенка опыт беднее, чем у взрослого, интересы проще и элементарнее, отношения со средой лишены той сложности, тонкости и многообразия, которые присущи поведению взрослого человека. Следовательно, детское воображение не так богато, как воображение взрослого. Оно развивается в процессе развития ребенка и достигает зрелости только у взрослого человека (см.: *Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте*. М., 1967).

Однако особенности детского воображения не исчерпываются характеристикой, данной Л. С. Выготским. В воображении ребенка очень сильно развито эмоциональное начало. Кроме того, ребенок больше доверяет продуктам своего воображения. Поэтому в «среде обитания» детей больше вымышленного, чем у взрослых. Поступая в школу, ребенок внутренне готов к дальнейшей работе по развитию воображения. Изучаемое в школе по своему характеру позволяет проводить такую работу: тексты художественных произведений, сведения по истории, географии, биологии, а также физике, химии, геометрии, астрономии включают в себя и материал для «творения» образов, и стимулы их создавать. Естественно, что, приняв на себя заботу о развитии детей в течение 10—11 лет, школа должна заботиться, в числе прочего, и о развитии такого неотъемлемого компонента интеллекта, как воображение.

ВООБРАЖЕНИЕ И ШКОЛА

Как же обстоят дела в школе? С целью выяснить это мы предложили поработать с текстом старого учебника истории для VII класса сначала группе учителей, а затем школьникам с разной успеваемостью. Эксперимент с учителями проводился таким образом. Сначала им был прочитан следующий текст.

«В горном деле и ремесле стали применять водяной двига-

тель. Издавна на мельницах использовали водяное колесо, с помощью которого приводили в движение тяжелые жернова. Для этого в стремительный поток воды погружали нижнюю часть колеса; такое колесо называлось нижебойным.

Позднее было изобретено вышебойное колесо, которое приводилось в движение силой падающей на него воды. От реки, перегороденной плотиной, отводили узкие каналы для стока воды — желоба. Вода устремлялась в желоб и падала сверху на колесо. Оно вертелось и вращало вал, который проходил через стену в мастерскую».

После этого каждый учитель сделал короткий письменный отчет о том, как он обдумывал материал по ходу чтения. Оказалось, что мысль каждого текла как бы в двух руслах: с одной стороны, выяснялся смысловой, логический осто́в текста, с другой — создавался в уме соответствующий «зрительный ряд».

Далее исследовалась работа школьников с этим же текстом. Их ответы, записанные на магнитофон, сравнивались. Приведем для примера два полярных ответа: сильного ученика и слабой ученицы. Сильный ученик не только схватил логическую канву текста, но и как бы видел оба технических устройства. Рассказывая, он помогал себе руками: показывал, как расположены колеса, как — желоба (он называл их «маленькими канальчиками»). Девочка не «видела» ни технических устройств, ни производственного процесса. Она произносила обрывки фраз, которые не имели никакого смысла: «Крестьяне ускоряли свои знания», «С помощью этого текла вода и месилось тесто», «Вода проходила в стену, где работали крестьяне» и т. д.

Этот пример с очевидностью доказывает, что многие учебные предметы не могут быть адекватно восприняты школьниками без создания в уме соответствующего «зрительного ряда», т. е. соответствующих описанию учебника образов и картин. Таким образом, изучение истории для части школьников оказывается «проваленным» из-за недостаточного развития воображения.

В исследованиях на базе других учебных предметов получены аналогичные данные. Так, нами проведен эксперимент на материале художественной литературы. Испытуемым было предложено запомнить с одного прочтения следующий отрывок из «Войны и мира» Л. Н. Толстого.

«Кутузов, сопровождаемый своими адъютантами, поехал шагом. Проскакав с полверсты в конце колонны, он остано-

вился у одинокого заброшенного дома, вероятно, бывшего трактира, подле разветвления двух дорог. Обе дороги спускались под гору, и по обеим шли войска. Туман начинал расходиться, и неопределенно, верстах в двух расстояния, виднелись уже неприятельские войска на противоположных возвышенностях. Налево, внизу, стрельба становилась слышнее. Кутузов остановился, разговаривая с австрийским генералом.

Князь Андрей, стоя несколько позади, вглядывался в них и, желая попросить зрительную трубу у адъютанта, обратился к нему. «Посмотрите, посмотрите, — говорил этот адъютант, глядя не на дальнее войско, а вниз по горе перед собою, — это французы».

Этот текст нельзя понять и запомнить без создания «в уме» соответствующей картины. Испытуемые, как старшие школьники, так и взрослые, прослушав текст, отвечали, что ничего не запомнили. Тогда экспериментатор попросил пересказать только то, что осталось в памяти. Участники эксперимента разделились на две группы. Большая часть испытуемых действительно не могла ничего рассказать. Они произносили только отрывочные, бессвязные фразы. Те, кто смог пересказать текст, в свою очередь, разделились на две подгруппы. Одни воспроизводили текст почти дословно. Они повторяли то, что видели «умственным взором», как бы считывая с «мысленного экрана». У других возникали «сбои» понимания. Так, не увидев на своем «мысленном экране» французские войска на противоположных возвышенностях, они не «впустили» в понимание текста появление французов внизу горы, перед русскими, и не осознали драматизма ситуации.

Этот эксперимент показал, что при чтении художественной литературы большая часть школьников не создает в воображении соответствующих картин. Между тем чтение художественной литературы — богатейший источник развития воображения. Многие читатели привыкают «видеть и слышать» читаемое, но немало встречается и людей с «ленивым воображением», которые не только не создают в сознании «зрительного ряда», но даже пропускают описания как нечто скучное и ненужное.

В работе других исследователей-психологов получены аналогичные данные по другим учебным предметам. Так, Е. Н. Кабанова-Меллер показала, что школьники не умеют «включать» воображение при изучении географии. И. С. Якиманская получила такие же результаты по математике. А между тем знание

географии останется мертвым для тех учеников, которые не представляют себе северной тайги и знойной пустыни, непроходимых таинственных джунглей и бескрайних морей. Не много увидят на географической карте те, кто не умеет мысленно «населить» ее разными, не похожими друг на друга народами, пейзажами, животными, растениями. Мертвым будет и знание истории, если ученик не создаст в своем сознании живых картин изучаемой эпохи, не представит себе людей, их жилье, одежду, образ жизни, их труд, их войны и открытия, их культуру. Только воссоздавая в конкретике ту или иную эпоху, и в первую очередь имея достаточный запас наглядных образов, можно понимать исторические события. Так, часть школьников видят бояр допетровской эпохи похожими на людей нашего времени. При таком представлении они не почувствуют остроты конфликта между боярством и Петром, который заставил бояр сбрить бороды и переодеться в европейское платье, не поймут, что это была не просто «дискуссия из-за костюмов», а одно из проявлений коренной ломки закостенелого уклада боярской жизни и крутой поворот в сторону приобщения России к культуре Европы.

Школьники, не видящие того, о чем рассказывает художественная литература, не станут читать взахлеб книги, которых «не задавали», и будут очень плохо ориентироваться в тех произведениях, которые «проходят» в школе.

Кто же в этом виноват? Дети или мы, взрослые?

Дети приходят в школу с разной степенью развития способности воображать. У некоторых воображение преобладает над словесно-логическим мышлением, есть такие, у которых словесно-логическое мышление доминирует над образным, а у кого-то эти два вида умственной деятельности развиты равномерно (равномерно хорошо, равномерно средне или равномерно плохо). У одних яркий и динамичный «зрительный ряд» возникает сам собой, у других образы бедны, статичны и неустойчивы. Но так или иначе, тусклее или ярче воображать умеют все. И в школу они приходят из мира детских игр, в которых, как мы уже говорили, воображение играет огромную роль. Было бы естественным, если бы школа приняла эту эстафету от дошкольного детства и понесла ее дальше. Однако...

Когда дети приходят в школу, между их духовным миром и получаемыми знаниями возникает тот или иной контакт. Если

материал воспринимается ими как живой, яркий, говорящий не только их уму, но и воображению, учебный труд становится источником не только знаний, но и радости. Если же материал оказывается «сухим», лишенным эмоционально-образного компонента, он воспринимается как чужой, навязываемый извне в принудительном порядке. У многих школьников он вызывает неосознанный, а иногда и осознанный протест.

В стихах французского поэта Жака Превера показан напряженный внутренний конфликт между «сухими» знаниями и детским стремлением к ярким и живым образам. То, что говорит учитель, совершенно не нужно ребенку; школьная премудрость подавляет его; единственным спасением была бы сказка, фантазия — таково содержание стихотворения «Страница поэзии»:

Дважды два — четыре,
Четыре и четыре — восемь,
Восемь и восемь — шестнадцать...
«Повторите», — говорит учитель.

А в это время по небу
Птица-лира летела, и вот
Ребенок ее увидел,
Ребенок ее услышал,
Ребенок ее зовет:
«Птица,
Спаси меня, птица,
Поиграй со мной!»
И тогда
Птица к нему спустилась,
И началась игра.
Два и два — четыре...
«Повторите», — говорит учитель.
Но ребенок занят игрою,
С ребенком птица играет...
Четыре и четыре — восемь,
Восемь и восемь — шестнадцать,
Шестнадцать и шестнадцать — сколько,
Сколько в сумме они составляют?
Шестнадцать и шестнадцать в сумме
Ничего не дают, и особенно
Тридцать два не дают эти числа...
И что же? Они исчезают.
А ребенок запрятал птицу
В парту,
И дети слышат
Песенку птицы.

А учитель
кричит: «Перестаньте,
Перестаньте валять дурака!»

Очевидно, что духовный мир ребенка и содержание обучения «не сомкнулись». В другом стихотворении Превера — «Ленивый ученик» — этот конфликт достигает подлинного драматизма:

Ему задают вопросы,
Предлагают ему задачи.
Вдруг, охваченный смехом безумным,
Все с доски он стирает:
Стирает слова и цифры,
Стирает имена и даты.

И, несмотря на угрозы педагога,
Под громкий вопль вундеркиндов
Кусками разноцветного мела
На черной доске несчастья
Он рисует лицо счастья.

Описанный Превером конфликт, не чуждый и нашей школе, ведет к тому, что у значительной части школьников воображение не развивается. Это накладывает тяжелый отпечаток как на усвоение знаний, так и на формирование личности в целом. «Во всем воспитании ребенка формирование воображения имеет не только частное значение упражнения и развития какой-нибудь отдельной функции, но имеет значение общее, отражающееся на всем поведении человека», — писал Л. С. Выготский (*Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. С. 37*). Отсутствие внимания к развитию воображения у школьников ведет к большим духовным потерям. О слабом использовании в школе такого колоссального интеллектуального резерва, как воображение, пишет, в частности, психолог З. Н. Новлянская: «Учение по сравнению с игрой в чрезвычайно малой степени загружает воображение ребенка, почти не используя таких важнейших его достижений, как способность легко замещать одни предметы другими, легко менять «роль» и подчиняться ее требованиям, по детали, фрагменту представлять целое. Не учитывает современное обучение и... особой связи воображения с эмоциями. Эта связь, делающая игру такой привлекательной и эмоционально насыщенной, отсутствует в новой деятельности — в учении, которое пока не научилось ее сохранять и использовать» (*Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют? М., 1978. С. 98*).

ВООБРАЖЕНИЕ БОРЕТСЯ ЗА СЕБЯ

Некоторые школьники, у которых хорошо развито воображение, своими силами пытаются преодолеть «сухость» школьного материала. Вот что пишет девятиклассник Андрей О.: «Я

долго сижу над учебником физики. Наверное, это потому, что я пытаюсь одухотворить правила и законы, представить их в виде образов».

Младшие школьники по-своему пытаются «одухотворить» учебный материал. В одной из экспериментальных школ детям предложили самостоятельно придумать задачу, в которой была бы использована формула $a - v$. Один из второклассников предложил такую задачу: «Было a бармалеев, v бармалеев убежало. Сколько осталось бармалеев? ($a - v$)».

Поистине титаническую и победоносную борьбу детского воображения с гимназической зубрежкой описал В. Вересаев: заучивание латинских исключений он превращал в увлекательную игру. Латинские слова выстраивались в его воображении, как вооруженные воины. Повторяя строчки, он представлял себе, как ведет своих легионеров на штурм неприступной крепости. «Враги валят на нас со стен камни, льют кипяток, расплавленную смолу, мечут копья, осыпают стрелами». Если слова не вспоминались, воображению мальчика рисовался разгром его войска. Тогда он собирал жалкие остатки своих разбитых отрядов, формировал новую армию, командовал: «Воины, вперед!» — и упорно повторял не запомнившиеся сразу слова.

И «вот первые ряды дружно одолевают все препятствия, вот они уже на зубцах стен. Бегут ряд за рядом. Но силы их иссякают, вниз головами воины летят в пропасть, катятся со стенами по острым выступам, разбитые доспехи покрыты кровью и пылью... Я лихорадочно шагаю по большой аллее, готовлю легионы к новому приступу. Вот особенно эта когорта ненадежна... И опять и опять обучение войска. И наконец — торжество! Нигде не поколебались, ни одного шага никто не сделал назад. Ура! До вечернего чая мною завоевано десять крепостей и выучен трудный, огромный урок, беспощадно заданный учителем латинского языка».

«Одухотворенная», «оживленная» воображением школьная наука становится для таких детей источником радости. В книге «Когда я снова стану маленьким...» замечательный польский педагог Януш Корчак с благодарностью писал о том, что школа добрая: она позволяет в один и тот же день побывать и эскимосом, и оленем, и охотником, и дичью.

Однако приходится признать, что, если дети умеют «населить» учебный материал образами воображения и сделать его «сво-

им» (собственно это и значит «усвоить»), чаще всего это происходит не благодаря организации учебного процесса, а вопреки ей.

ВООБРАЖЕНИЕ И МОЗГ

Надо заметить, что даже хорошо развитое словесно-логическое мышление не может полностью компенсировать слабое развитие воображения. Мышление образами во многих случаях экономнее и убедительнее словесно-логического. В. А. Крутецкий, сопоставляя эти виды мышления, показывает, как дети с преобладанием «мыслительного» типа ума идут по сложному логико-аналитическому пути решения там, где опора на образ дает возможность справиться с задачей легко и просто. Получив задание определить без чертежа форму тела вращения по заданной фигуре вращения (треугольнику) и оси вращения (катету), «аналитик» строит целую систему рассуждения: «Верхняя точка вращаться не будет — она на катете. Точки на другом катете будут вращаться на разном расстоянии от оси, но каждая будет двигаться на равном расстоянии. А раз на равном — каждая опишет окружность, а все вместе — круг. Значит, внизу — круг,верху — точка. А гипотенуза соединит их. Получится конус, правда?» {Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1965. С. 351}.

В то же время школьник с сильно развитым образным мышлением, не пускаясь ни в какие рассуждения, просто видит, что при вращении треугольника вокруг катета получается конус.

Что же происходит с теми детьми, которые «не видят» конуса, водяной мельницы, топографического плана, литературного персонажа? (Заметим, что многие из них при этом все-таки могут ответить заданный материал.) Эти ученики — жертвы словесно-логического обучения, которое преобладает в школе. В их сознании происходит подмена образов словами — воображение замещается знаками, и знаки эти живут сами по себе, утрачивая свою образную базу. В результате учение становится ущербным, формальным, гармонического развития не происходит, хотя ребята, иногда неосознанно, а иногда сознательно, очень стремятся к нему.

Почему же дети тянутся к образности? Почему дефицит образов ведет к «засушиванию» учебного труда? Ответ на эти вопросы можно найти в современной науке о мозге.

Еще И. П. Павлов считал, что людей по типу их мышления

можно разделить на две категории: на художников и мыслителей. Однако в эпоху Павлова наука о мозге не давала возможности обосновать это разделение анатомически. Современная наука обладает данными, позволяющими считать, что правое и левое полушария мозга выполняют в процессе мышления разные функции. Левое полушарие — база словесно-логического и абстрактного мышления. «Мыслители» — это люди с преобладанием «левополушарного» мышления, с более активным левым полушарием.

Конкретное и образное мышление имеет «постоянную протекую» в правом полушарии. «Художники» — люди с более активным правым полушарием. Если представить себе человека, у которого «выключено» одно или другое полушарие, станут очевидными достоинства и недостатки каждого типа мышления. «Левополушарный» человек обладает способностью к логическим операциям, к анализу, обобщению, абстрагированию, у него богатейший словарный запас. Но он слеп и глух ко всему образному, эмоциональному, конкретному, практическому. «Правополушарный» человек воспринимает жизнь ярко и эмоционально. Он «открыт» для богатства и разнообразия впечатлений внешнего мира. Но он не может анализировать свои впечатления и устанавливать между ними логические связи. Эта характеристика абстрактного «левополушарного» и «правополушарного» человека создана на основании обобщения огромного клинического материала.

Какое же из этих полушарий «главнее»? Оба. Для полноценного развития психики необходимы гармоническое равновесие и «взаимная помощь» обоих полушарий. Развитие обоих полушарий (гармоническое или с преобладанием одного из них) обуславливается как врожденными задатками, так и особенностями обучения и воспитания.

Способствует ли существующая система обучения развитию гармонического «двуполушарного» человека?

По мнению целого ряда специалистов, система образования адресована в основном к левому полушарию. Целая половина человеческого мозга — правое полушарие — существует в условиях недогрузки, на «голодном пайке» школьной наглядности, которая сопровождает объяснения учителя, но не требует от школьника решения творческих задач, дающих возможность полноценного умственного развития. Большое количество людей выходят из массовой школы «сухими рацио-

налистами», объединенными умением воспринимать и создавать художественные ценности.

Чарлз Дарвин, который под влиянием огромной и непрерывной научной работы в возрасте около сорока лет утратил способность наслаждаться произведениями искусства, писал, что это равносильно утрате счастья. Те же, кто выходит из школы с развитым «правополушарным» — художественным типом мышления, становятся такими скорее не благодаря школе, а вопреки ей. Это те дети, которые умели «населить» алгебру бармалями, «одухотворить» законы физики и «вести на штурм крепости» латинские глаголы.

Однако известно, что образное мышление поддается развитию. Это хорошо знают преподаватели рисования, музыки, труда, литературы, искусствоведения. Хотя точными сведениями о психологической «механике» воображения наука еще не располагает, уже сейчас можно говорить о некоторых путях эффективного развития воображения.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ

Сегодня можно говорить о трех основных взаимодополняющих и взаимообогащающих друг друга путях воздействия на развитие воображения.

Первый путь — воздействие извне. Оно достигается насыщением учебного процесса наглядным материалом. Это очень важный путь: школьник получает определенный фонд зрительных впечатлений и приучается соотносить их со словесными описаниями. Он получает определенный опыт работы, который должен благотворно влиять на умение в дальнейшем самостоятельно создавать образы и оперировать ими только на основании словесных описаний.

Второй путь — стимуляция воображения, рассчитанная на то, что школьник получает извне не готовый образ, а своего рода «приглашение к придумыванию»: извне дается только первый толчок, «зацепка», исходя из которой ученик создает образы воображения сам. Создание таких «задач на воображение» требует таланта и изобретательности от учителя; количество и характер заданий могут быть безграничны, как безгранично само воображение.

Третий путь — постоянное, целенаправленное самовоспитание, основанное на собственных волевых усилиях учащегося.

Коротко остановимся на каждом из этих путей.

Первый путь хорошо известен. Это традиционный принцип наглядности в обучении. В соответствии с этим принципом в школе накоплен большой фонд наглядных пособий: красочных репродукций, картин, моделей и т. д. Созданы и хорошо иллюстрированные учебники. Среди них в первую очередь надо назвать учебник Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского «История средних веков» для VI класса, удостоенный Государственной премии СССР в 1973 г. На каждом развороте этого учебника расположены 2—3 иллюстрации, в основном цветные: репродукции, планы, схемы, карты. Очень интересен в этом отношении цикл учебников для начальной школы, созданный группой ученых и художников Болгарии во главе с Благовестом Сендовым в 1981—1983 гг. Эти учебники не просто богато иллюстрированы: иллюстрации в них очень разнообразны. Это и репродукции произведений искусства, и цветные фотографии животных и растений, и веселые карикатуры, и смешные человечки, помогающие ориентироваться в материале.

Учебники, бедные иллюстрациями или вообще лишенные их, вызывают у детей протест. Интересно в этой связи свидетельство художника Н. В. Кузьмина о своей учебе в начальной школе. «Чудно сказать, — писал художник, — с малых лет я в обиде на Льва Николаевича Толстого, и еще чуднее, пожалуй, что и сейчас я эту детскую обиду помню и за блажь не считаю. Учитель начальной школы Петр Михайлович преподавал нам грамоту по учебникам Льва Толстого. Ребята раскрыли свою первую книжку и были потрясены: ни единой картиночки! Счастливы из других классов учились по «Родному слову» Ушинского. Там были замечательные картинки: «Пруд и его обитатели», где можно было найти разных рыб, лягушек и улиток, и «Лес», в котором ходили медведи и волки, а на ветках прятались белка и дятел, кукушка и тетерев. А в наших книжках — какого-то «графа Льва Николаевича Толстого» — как голые стены в пустом доме: ничегошеньки. Я и потом, будучи уже взрослым, недоумевал: что за странное иконоборчество у Льва Толстого?.. Толстой с его педагогическим опытом, Толстой, который рисовал своим детям собственноручно картинки к Жюльо Верну, должен был понимать, что для ребят школьного возраста книжка без картинок — не книжка! Как мог умный и добрый Лев Николаевич так обидеть малых ребят?» (Кузьмин Н. В. Круг царя Соломона. М., 1970).

Оснащение книг и других источников знания богатым иллюстративным материалом — необходимое, но недостаточное условие для развития воображения.

Во-первых, «мир» школьных иллюстративных материалов, как бы хорош он ни был, ограничен и статичен по сравнению с многообразной и все время движущейся жизнью, которая кипит вне школы. Недаром такие замечательные педагоги нашего времени, как В. А. Сухомлинский и Ш. А. Амонашвили, проводили и проводят часть уроков на открытом воздухе, давая детям возможность наблюдать «живую жизнь». Во-вторых, коэффициент полезного действия при использовании школьных наглядных материалов недостаточно велик: главная задача наглядного обучения не просто вызывать в сознании школьника определенный фонд образов, но и учить его самого создавать образы и активно оперировать ими. Поэтому творчески работающие учителя и авторы учебников ищут пути к тому, чтобы школьник активно работал с иллюстративным материалом. Так, в упомянутых выше болгарских учебниках для начальной школы есть такие задания: рассмотреть очень похожие рисунки и найти в них различия; рассмотреть группы рисунков, соотносящихся друг с другом как целое и его части, и определить место каждой части на рисунке, изображающем целое, и т. д.

Интересные находки по «пересадке» наглядного материала в умственные образы, с которыми надо оперировать без наглядной опоры, встречаются в работе отдельных учителей. Так, приучая школьников к мысленной работе с географической картой, московская учительница Т. С. Панфилова давала такие задания: «Отвернитесь от карты и представьте себе, что вы плывете на корабле с севера на юг вдоль западного берега Пиренейского полуострова. Устья каких рек и в каком порядке вам будут встречаться?»

Второй путь воздействия на воображение состоит в том, что учитель или учебный материал дает только первоначальный толчок, пусковой момент для дальнейшей самостоятельной работы воображения. О создании таких «зацепок» для работы воображения расскажем подробнее.

«Сегодня я нечаянно открыл вашу «Историю в рассказах» и поневоле зачитался. Вот как надобно писать!» Это отрывок из последнего в жизни письма А. С. Пушкина, оно адресовано А. О. Ишимовой — автору учебника истории. Как же написана

книга, которой «поневоле зачитался» Пушкин перед дуэлью? Приведем из нее отрывок. «В старину в отечестве вашем России не было таких прекрасных городов, как Петербург и Москва. На тех местах, где вы любуетесь теперь красивыми строениями, где вы так весело бегаете в тени прохладных садов, некогда видны были непроходимые леса, топкие болота и дымные избушки. Местами были и города, но вовсе не такие обширные, как в наше время. В них жили люди, красивые лицом и станом, гордые славными делами предков, честные, добрые и ласковые люди, но страшные и непримиримые на войне. Их называли славянами». В этом тексте толчком к активизации воображения является «включение» исторических знаний в родной для детей ландшафт, что сразу как бы приближает события прошлого.

Приведем пример, показывающий, что «населить» образами воображения можно даже самый «сухой» учебный предмет. Для большинства школьников «чемпионом» по скуке является школьный предмет «Русский язык». Скука при изучении грамматики имеет почтенную историю. Более ста лет назад об этом писал В. Г. Белинский: «Для учащихся грамматика русского языка есть наука трудная, тяжелая, скучная, внушающая страх и отвращение... Русская грамматика есть истинный бич для бедных детей» (*Белинский В. Г. Соч.: В 9 т. Т.8. М., 1956. С. 253*).

Л. Н. Толстой отказался от преподавания грамматики в Яснополянской школе, так как считал, что она чужда и непонятна детям.

Однако и в этот «сухой» предмет можно внести фантазию, а скучные грамматические категории — облачить в образы. Замечательный польский педагог Януш Корчак, обучая грамматике детей варшавской бедноты, придумывал для них своеобразные «грамматические сказки». В одной сказке повествуется о том, что когда-то давно-давно все слова были свалены в кучу, где ничего нельзя было разобрать. Но пришла грамматика и разложила все слова по ящикам: в один — все существительные, в другой — все прилагательные, а в третий — все глаголы. В другой сказке, посвященной местоимениям, Корчак рассказывал о малышке «кто» — слове, помогающем спросить о любом человеке в мире.

Поиски образных решений при обучении грамматике ведутся и сегодня. Так, в нашем экспериментальном учебнике «Синтаксис и пунктуация русского языка» веселые человечки

символизируют различные грамматические категории. Есть и «персонализация» грамматических явлений. Например: «Союз да похож на актера: в одном предложении он «играет роль» союза *но*, а в другом — «роль» союза *и*». Есть и волшебная сказка о глаголе *был*.

Другой пример «образной грамматики» — рассказ о «гусях» и «матрешках». Это образы, обозначающие разные структуры сложных предложений. «Гуси» — это сложные предложения, в которых простые следуют одно за другим, «гуськом», как гуси на прогулке. Например: «Волк и заяц в мультфильме ничего не говорят, только волк гоняется за зайцем, а заяц удирает от волка». «Матрешки» — это сложные предложения, в которых одно простое предложение находится внутри другого, как матрешка в матрешке. Например: «Заяц, который все время одурачивает волка, сам получает от этих приключений большое удовольствие». Интересно, что образы «гусей» и «матрешек» придуманы самими школьниками.

Хорошо работают при изучении синтаксиса и пунктуации образы «карликов» и «великанов». «Карлики» — это совсем маленькие предложения, которые из-за своего маленького «роста» могут остаться незамеченными и «недополучить» причитающиеся им запятые. Например: «Волк старался понять, где заяц, но заяц был в маске льва». «Где заяц» — это типичный синтаксический карлик. «Великаны» — это длинные простые предложения, не имеющие никаких оборотов и, таким образом, не требующие постановки знаков препинания. Например: «На протяжении всех серий известного мультфильма «Ну, погоди!» волк из-за погони за зайцем попадает во всякие передраги». Суть работы с «великаном» состоит в том, чтобы воздержаться от постановки запятой, хотя в предложениях «большого роста» очень хочется ее поставить (см.: *Граник Г. Г., Бондаренко С. М. Секреты пунктуации. М., 1986*).

«Гуси» и «матрешки», «карлики» и «великаны» вносят элемент фантазии в одну из самых скучных областей школьного знания.

Интересный путь воздействия на воображение описан К. Паустовским в автобиографической повести «Далекие годы».

В классе учителя географии Черпунова стояли на столе бутылки с желтоватой водой, залитые сургучом. На каждой бутылке была наклейка: «Вода из Нила», «Вода из реки Лимпопо», «Вода из Средиземного моря». Здесь была вода из Волги, Темзы,

озера Мичиган, Мертвого моря и Амазонки. Старый учитель любил показывать эти бутылки на уроках. Он рассказывал, как сам набирал нильскую воду около Каира. «Смотрите, — он взбалтывал бутылку, — сколько в ней ила. Нильский ил богаче алмазов. На нем расцвела культура Египта».

Через несколько лет гимназисты узнали, что в бутылках была самая обыкновенная водопроводная вода. Черпунов придумал эти бутылки с наклейками, считая, что таким путем он даст толчок развитию воображения гимназистов. В данном случае толчок к работе воображения происходит по принципу «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Далекий Нил, Амазонка или река Лимпопо приобретали достоверность, своего рода близость к собственному миру школьников, которой нет при заучивании «чужого» материала даже у тех школьников, которые с этим заучиванием справляются успешно.

Способы активизации воображения школьников путем введения в их работу «пусковых механизмов» ищут и ученые — специалисты по педагогической психологии. Так, Е. Н. Кабановой-Меллер разработаны интересные приемы создания образов воображения. Выявив, что образы воображения у многих школьников неустойчивы, т. е. возникают, но быстро исчезают, Кабанова-Меллер стала искать способы наиболее удачного расположения этих образов в мысленном пространстве.

Пятиклассникам предлагалось рассмотреть в учебнике географии картины «Саванна» и «Пустыня», а затем воспроизвести их путем словесного описания, мысленно помещая одну картину перед собой на столе, а другую позади себя на стене. Интересно, что картину, мысленно помещенную перед собой, школьники воспроизводили без труда, а словесное описание картины, помещенной позади, было затруднено. Учащиеся даже пытались повернуть голову назад и посмотреть на стенку. Этот интересный факт, наблюдавшийся и другими исследователями, еще не нашел научного объяснения.

Ученикам VIII класса было трудно вообразить техническую деталь на основе заданных проекций. Образ детали создавался, но быстро исчезал. Оказалось, что школьники представляют себе эту деталь как бы парящей в воздухе. Когда было предложено мысленно поместить деталь на стол, образ стал устойчивым.

Так стало очевидно, что наиболее удобное размещение образов в воображаемом пространстве — перед собой и, если

характер воображаемого предмета это позволяет, на плоскости (столе, парте и т. д.). Интересная работа проведена Е. Н. Кабановой-Меллер по обучению представлять себе реальную местность на основании топографического плана. Прежде всего школьникам предлагалось вообразить, что они находятся в этой местности и осматривают ее. Однако человек, осматривающий местность, видит вокруг немного: пространство осмотра может быть ограничено деревьями, холмами и т. д. Поэтому Е. Н. Кабанова-Меллер ищет для наблюдателя точку осмотра, из которой хорошо видно и которая открывает возможность видеть далеко. Таковы ее рекомендации: мысленно подняться на холм и, стоя на его вершине, описать открывшуюся картину или представить себя летящим на самолете и наблюдающим местность сверху.

Способность человека реально (и в воображении) видеть пространство ограничена линией горизонта. А изучаемые географией объекты (реки, моря, горные хребты) тянутся на сотни километров. Возможно ли их себе представить? В таких случаях Е. Н. Кабанова-Меллер предлагает вообразить себя в лодке, плывущей вниз по реке, и мысленно наблюдать проплывающий мимо берег. В этом случае человек видит в каждый отдельный момент только такой отрезок речного пейзажа, который может охватить его глаз, но эти отрезки плавно переходят один в другой, создавая целостную картину реки на большом расстоянии (см.: *Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся*. М., 1968).

Таким образом, разработанные Е. Н. Кабановой-Меллер приемы развития «географического» воображения характеризуются двумя свойствами: школьник включает себя как наблюдателя в мысленный ландшафт; предлагаемые приемы способствуют «освобождению» воображения от естественной ограниченности видимого человеком пространства.

Психолог и поэт В. А. Левин работает над развитием детского воображения также путем «толчка извне», стимулируя ребенка к созданию образов при помощи сравнения. Первую половину сравнения (то, что надо сравнивать) он предлагает ребятам «в готовом виде», а вторую половину (с чем сравнивать) они придумывают сами. Сравнения, которые предлагается найти, должны быть точными и в то же время неожиданными.

Мы присутствовали на одном из таких уроков. Прочитав

первые слова стихотворения Н. Матвеевой «Окраины», В. А. Левин оборвал чтение там, где началось сравнение:

Летняя ночь была
Теплая, как...

Он спрашивает у детей: «Какое здесь может быть сравнение? С чем поэт может сравнить летнюю ночь?»

Почти весь класс поднимает руки. Каждый ответ комментируется очень мягко и доброжелательно, но критично, примерно так:

— Ночь теплая, как шуба.

— Хорошо, но шуба — принадлежность зимы, а ночь была летняя.

— Теплая, как мама.

— Очень хорошее сравнение. Но хорошее, когда ты сам описываешь летнюю ночь. А взрослый человек вряд ли так скажет.

— Теплая, как хлеб.

— Очень удачно. А можно ли подобрать такое сравнение, чтобы чувствовалось, что ночь была светлая?

И снова поднимаются руки.

Работа продолжается до тех пор, пока школьники, направляемые педагогом, не создадут того образа ночи, который описан в стихах:

Летняя ночь была
Теплая, как зола.

Создав образ ночи, которая была и теплой, и светлой, они находят и нужное слово.

А вот еще одна форма работы, применяемая В. А. Левиным: педагог называет или показывает какой-нибудь предмет, а дети должны сказать, на что он похож. К ответам предъявляется то же самое требование: сравнение должно быть неожиданным и точным.

На что похож лист клена? На что похожа единица? На что похож цветок, который растет у тебя дома на подоконнике? Ответы некоторых детей действительно поражают неожиданностью (с точностью дело обстоит менее благополучно): лист клена похож на воротничок Петрушки, единица похожа на человека с дудкой. Сравнения, которые приходят детям в голову, своеобразно раскрывают индивидуальные различия между ними: даже среди самых младших учащихся есть свои «физики» и «лирики». «Мой цветочек как солнышко», — говорит

один. «У меня цветочек похож на пароварку», — утверждает другой.

Такую работу можно, по-видимому, организовать на материале самых разных учебных предметов. Так, киевский учитель физики А. И. Шапиро показывает в классе изображение молнии и спрашивает: «На что это похоже?» — «На реку с притоками на географической карте», — отвечают одни. «На сухую ветку», — говорят другие. Такая работа не только развивает воображение, но и дает возможность ощутить единство в разнообразии окружающего нас мира.

Еще один способ развития воображения, который использует в работе с детьми В. А. Левин, — это дописывание стихотворения по двум первым строчкам. Строчки, предлагаемые ребятам, содержат остросюжетную завязку какого-то необычного происшествия. Задача детей — придумать развязку, соблюдая при этом не только логику сюжета, но и заданную стихотворную форму. Приведем пример такой работы. Детям для «зацепки» предлагаются строчки:

В зоопарке бегемот
Проглотил ежа, и вот...

Каждый ребенок по-своему воображает дальнейший ход событий. Вот мрачная картина:

Он глотает фталазол
И на всех ужасно зол.

Вот продолжение, основанное на удачном каламбуре:

Поднял он ужасный крик:
К острой пище не привык.

А вот взгляд с позиции сочувствия жертве:

Две недели сторожа
Ищут бедного ежа.

И, наконец, веселые стихи:

Бегемот всюду хохочет:
Еж ему нутро щекочет!

Итак, два пути развития воображения зависят от учителя и воспринимаются школьниками извне: насыщение учебного процесса средствами наглядности, которые ученик только воспринимает, и активная работа собственного воображения «с подачи» учителя.

Третий путь — это путь целенаправленной работы самого школьника.

Надо сказать, что в годы, предшествующие широкому распространению телевидения, существовал, и притом буквально в каждом доме, могучий источник развития воображения — радио. Воспринимаемые на слух радиопередачи, с их великолепным звуковым оформлением, стимулировали фантазию радиослушателей. В процессе слушания в сознании возникало представление о месте действия и облике действующих лиц. Одним словом, радиослушатель сам додумывал все то, что телезритель получает в готовом виде. Преимущество телезрителя — в обилии получаемых им зрительных образов, радиослушателя — в активной работе собственного воображения.

Образы воображения могут «наплывать» сами собой, безо всякого усилия со стороны воображающего. Пример такого спонтанного проявления воображения приведен З. Н. Новлянской (см.: *Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют?*):

Когда написал я: поляна,
Уселась пчела на цветок,
Две бабочки стали кружиться
И тут же попали в сачок.

(М. Карем)

Но образы воображения могут создаваться и целенаправленным волевым усилием. Вспомним Л. Фейхтвангера, воссоздавшего в романе «Семья Оппенгейм» работу юноши-гимназиста Бертольда Оппенгейма над докладом о восстании Арминия Германца против господства римлян. В ходе работы Бертольд почувствовал, что ему обязательно надо представить себе внешний облик Арминия. С большим напряжением, но безуспешно он пытался нарисовать себе этот облик. Однажды ночью, когда он долго не мог заснуть, он стал разглядывать обои в своей комнате. «На нежном рисунке обоев, сотни раз повторяясь, фантастическая птица сидела на свисающей тонкой ветке. Если немножко прищуриться, то контуры птичьего брюшка и линия свисающей ветки превращаются в очертания человеческого лица. Да, вот оно, наконец, лицо Арминия. Широкий лоб, плоский нос, длинный рот, короткий, но сильный подбородок. Бертольд улыбнулся. Теперь он его обрел».

Если напряженное усилие может привести к созданию одного образа, то постоянная целенаправленная работа приводит к развитию воображения в целом. Обратимся снова к примеру из художественной литературы.

Узник гестапо томится в заключении. Его подвергают пыт-

ке одиночеством. Ни книг, ни бумаги, ни карандаша, ни какой-нибудь иной возможности занять себя у него нет. Однажды, когда его вызвали на допрос, ему удалось похитить из кармана шинели гестаповца книгу. В камере, куда он пронес ее под брючным ремнем, он увидел, что это пособие по шахматной игре, содержащее 150 партий крупных мастеров. Сначала записи партий ничего ему не говорили, но постепенно шахматные фигуры и ситуации стали оживать. Он сделал фигуры из хлебного мякиша, а клетчатую простыню использовал как доску. По прошествии некоторого времени доска и фигуры настолько прочно обосновались в его воображении, что он смог играть в уме, не глядя на доску. Шагая взад и вперед по одиночной камере, он уверенно оперировал воображаемыми фигурами на воображаемой доске, отчетливо видя постоянно меняющиеся на доске ситуации. В дальнейшем ему удалось без труда обыграть чемпиона мира (см: Цвейг С. Шахматная новелла// Собр.соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1982. С. 442.)

Приведенные примеры позволяют сделать следующие выводы. Образцы воображения могут не только возникать, «наплывать» произвольно. Они могут быть созданы и сознательным волевым усилием.

Слабое воображение при постоянной целенаправленной работе может быть развито до очень высокого уровня.

Таким образом, становится очевидным, что воображение может развиваться под влиянием не только воздействия извне, но и собственных усилий человека, целенаправленно совершенствующего свои способности.

Школа может и должна развивать воображение учащихся всех возрастов и на материале всех учебных предметов.

Воображение не поддается такому жесткому управлению, как, например, решение алгебраических задач: это субъективный, глубоко интимный процесс. Но можно и нужно стимулировать воображение и настраивать школьников на самостоятельную тренировку этой способности. Необходимо также оставлять в регламентированном школьном процессе какие-то «свободные пространства». Так, учителя музыки предоставляют детям часть учебного времени для импровизации, воспитатели детских садов и преподаватели рисования поощряют рисование на свободные темы. Творчески работающие учителя литературы используют целые «обоймы» приемов для

развития воображения — от выразительного чтения по ролям до разного рода инсценировок (вспомните «Суд над Онегиным» в «Двух капитанах» В. Каверина), а также сочинений на свободные темы. Итальянский детский писатель Джанни Родари разработал целую систему обучения детей сочинению сказок. В своей книге (*Родари Дж. Грамматика фантазии*. М., 1978) он убедительно аргументирует мысль, что, прежде чем научить детей думать, надо научить их придумывать.

Обобщение способов развития воображения и использование их в учебном процессе могли бы очень обогатить педагогическую практику. Однако пока этот описанный нами опыт — только сумма удачных находок, не составляющих единой системы.

ВКЛЮЧИТЕ ВООБРАЖЕНИЕ!

Как же надо работать со школьниками, чтобы совершенствование воображения вошло в русло систематического развития их интеллекта? Прежде всего надо определить те общие умения, на основе которых может базироваться это развитие. Таких общих умений, на которых основываются все «жанры» умственного труда, его культура и его продуктивность, — два: осознание и самоконтроль.

Ученик может успешно делать что-нибудь «по наитию», не отдавая себе отчета в том, как и почему он это делает. Если он это делает достаточно хорошо, то он не нуждается в специальной заботе учителя. Если же ребенок этим умением не владеет, надо учить его управлять соответствующей деятельностью произвольно и целенаправленно, мобилизуя процессы осознания и самоконтроля: только умея осознать и контролировать свои действия, человек становится полноправным хозяином собственной умственной работы.

Обычно мы мало контролируем или совсем не контролируем работу нашего «мысленного экрана». Очень редко кто осознает, что не в состоянии представить что-то, и из-за этого не может прийти к пониманию. (Вспомните незадачливого Лешку из кинофильма «Точка, точка, запятая», который не понимал физики из-за того, что не мог представить себе электрон.)

Умение понять, выделить, что же именно не удалось представить, — первый и очень важный шаг к управлению своим воображением, к волевому усилию, необходимому для включения «мысленного экрана».

Об умении школьников осознавать те или иные трудности своей умственной работы мы говорили уже не раз. Приобщение к самоанализу и самоконтролю должно охватывать разные, но взаимосвязанные стороны диалога с книгой: определить, все ли слова тебе понятны; все ли мысли ясны; все ли тебе удалось вообразить и т. д. Этот анализ своей работы — шаг к той мудрости, которую завещал Сократ: «Познай самого себя».

«Познавать самого себя» необходимо во всем. Без этого нельзя целенаправленно работать над совершенствованием собственной личности. Однако может возникнуть опасение, что постоянные волевое усилие и самоконтроль могут деформировать или совсем разрушить такую «нежную материю», как образы воображения. Но постоянных усилий может и не понадобиться: когда человек привыкает включать «мысленный экран», это включение дальше происходит само собой, и нужные образы «наплывают» сами. Это переходит в привычку и становится стилем работы.

Управление развитием воображения имеет свою специфику. Многие другие формы работы школьников учитель может построить извне. Работа над развитием воображения должна идти изнутри, от самого школьника, ею нельзя управлять так же жестко, как, например, умением решать математические задачи. Учитель может только стимулировать работу воображения, создавать условия для его включения. В помощь учителю мы разработали специальную систему тренировочных заданий.

Предлагаемые задания объединены в 7 разделов и могут быть для учителя образцом создания упражнений на материале своего учебного предмета, с учетом уровня развития учащихся. Задания основаны на принципе «от легкого — к трудному».

Учитель может использовать один или несколько из предлагаемых текстов по своему усмотрению. Переходить к следующему разделу можно и не исчерпав всех предложенных текстов, если учитель видит, что школьники справляются с заданиями определенного уровня трудности.

Раздел I. В этом разделе в качестве дидактического материала используются отдельные предложения. Они небольшие по объему и простые по структуре. Работая с такими предложениями, школьники должны представить в начале 1—2, а затем 3—4 элемента, которые легко воссоздаются. Увидеть нуж-

но только зрительные образы (пейзаж, портрет, конкретные действия). В предложениях не должно быть художественных приемов (метафоры, сравнения и т. п.). Передавая содержание стихотворных текстов, школьники ни в коем случае не должны стремиться к их дословному воспроизведению.

На этом этапе работа над заданиями организуется так: 1) учитель читает предложение вслух один раз, школьник должен увидеть изображаемое и устно воспроизвести его; 2) учитель читает предложение один раз, ученик представляет себе его содержание и записывает, что запомнил; 3) учитель читает предложение один раз, школьник фиксирует его в виде схемы. Такой вид работы может быть использован только в тех случаях, когда это позволяет материал (например, создание грамматических схем на уроках русского языка).

Виды заданий учитель может определить сам, в зависимости от материала и имеющегося времени.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ

1. Лошади стояли, понуря голову и изредка вздрагивая (А. Пушкин).

2. С крыш свесились толстые острые сосульки (А. Гайдар).

3. Пошел мелкий снег — и вдруг повалил хлопьями (А. Пушкин).

4. По обеим сторонам дороги торчали голые, черные камни (М. Лермонтов).

5. В сие время заяц выскочил из лесу и побежал полем (А. Пушкин).

6. По дороге текли ручейки и прыгали пузыри (А. Чехов).

7. Упали две-три крупные капли дождя — и вдруг сверкнула молния (И. Гончаров).

8. В ста шагах от ворот стоял небольшой домик с красной крышей и зелеными ставнями (А. Чехов).

9. ...За деревьями был виден серый кирпичный дом с высокой аркой в стене (Н. Носов).

10. ...Перед глазами ехавших расстилалась уже широкая, бесконечная равнина, перехваченная цепью холмов (А. Чехов).

И. У ворот увидел я старую чугунную пушку; улицы были кривы и тесны; избы низки и большею частью покрыты соломою (А. Пушкин).

12. Дубровский приблизил лучину, сено вспыхнуло, пламя взвилось — и осветило весь двор (А. Пушкин).

13. Дуня села в кибитку подле гусара, слуга вскочил на облучок, и лошади тронулись (А. Пушкин).

14. Против окна стоял письменный стол, покрытый кипюю картинок, книг, бумаг, разных видов чернильниц и модных мелочей (М. Лермонтов).

15. ...У дверей перед столиком для продажи и приема билетов сидела старая долгоносая женщина в серой шляпе с надломленными перьями и с перстнями на всех пальцах (А. Пушкин).

16. У стола сидела старушка в телогрейке и с платком на голове. Она разматывала нитки, которые держал, распялив на руках, кривой старичок в офицерском мундире (А. Пушкин).

17. Проезжающие по большой орловской дороге... до сих пор еще могут заметить... огромный деревянный дом в два этажа, совершенно заброшенный, с провалившейся крышей и наглухо забитыми окнами, выдвинутый на самую дорогу (И. Тургенев').

18. Над его головой на одном из больших неуклюжих камней стоял маленький мальчик в одной рубаше, пухлый, с большим оттопыренным животом и на тоненьких ножках (А. Чехов).

19. По синим волнам океана,
Лишь звезды блеснут в небесах,
Корабль одинокий несется,
Несется на всех парусах.
(М. Лермонтов)

20. ...Гуськом по стежке,
Соблюдая свой черед,
Котелки забрав и ложки,
К кухням шел за взводом взвод.
(А. Твардовский)

21. Доктор был старенький и весь белый: в чистом белом халате, в белом колпаке, с белыми седыми бровями, а на носу очки (И. Носов).

22. Самый старей из мужиков, дед Спиридон, облокотился на высокую палку и, слезаясь воспаленными веками, глядел на тетушку, весь белый, с тонкой шеей, обмотанной раз десять шерстяным шарфом (А. Н. Толстой).

Раздел II. В заданиях этого раздела используется более сложный для восприятия материал. Это предложения, переходящие в текст, который рождает в сознании ту или иную картину. Например:

«Налево от двери стояли ширмы, за ширмами — кровать,

столик, шкафчик, уставленный лекарствами, и большое кресло, на котором дремал доктор» (*Л. Толстой*).

При записи таких предложений у школьников может произвольно возникнуть перестановка слов, синонимическая замена одних слов другими и т. д. Если при этом смысл текста и содержащиеся в нем зрительные образы не искажаются, то такое воспроизведение текста не следует считать ошибочным. Наоборот, оно свидетельствует о понимании и запоминании и способствует развитию речи. Но может быть и так, что школьник теряет часть информации, пересказывая текст не полностью. Такой пересказ — сигнал неблагополучия: ученик чего-то недопонял.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ТЕКСТЫ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ

1. Поднялся ветер. В одну минуту пламя обхватило весь дом. Красный дым вился над кровлею. Стекла трещали, пылающие бревна стали падать (*А. Пушкин*).

2. Костер слабо дымился. Возле костра стоял большой, перепачканный сажей жестяной чайник. На примятой траве валялась большая белая кость; обглоданная, очевидно, собакой (*А. Гайдар*).

3. Погода утихла; тучи расходились, перед ним лежала равнина, устланная белым волнистым ковром. Он увидел вдали деревушку, состоящую из четырех или пяти дворов (*А. Пушкин*).

4. Я увидел на самом краю неба белое облачко, которое принял было сперва за отдаленный холмик... Ветер между тем час от часу становился сильнее. Облачко обратилось в белую тучу, которая тяжело подымалась, росла и постепенно облегла небо. Пошел мелкий снег — и вдруг повалил хлопьями... (*А. Пушкин*).

5. Вдруг передо мною рытвина глубокая; скакун мой призадумался — и прыгнул. Задние его копыта оборвались с противного берега, и он повис на передних ногах. Я бросил поводья и полетел в овраг; это спасло моего коня: он выскочил (*М. Лермонтов*).

6. ...Под огромным дубом, окруженные часто оплетенным кустарником, сидели два человека: мужчина и женщина; их руки были исцарапаны колючими ветвями, и платья изорваны в долгом странствии сквозь чащу (*М. Лермонтов*).

7. Действительно, обезьянка оказалась маленькая. Если на лапки станет, то не больше полуаршина (около 30 см). Мордочка сморщенная, старушечья, а глазки живые, блестящие.

Шерсть на ней рыжая, а лапки черные, как будто человеческие руки в перчатках черных. На ней был синий жилет (К Житков).

8. Стояла черная, звездная ночь. Возле заводской площадки, возле складов тускло мерцали огни ночных фонарей, вправо и влево ярко горели красные сигналы входного и выходного sema-форов. Впереди слабо отсвечивала вода тихой речки (Л. Гайдар).

9. Итальянец одет был театрально: он был в черном с ног до головы; кружевной воротник его рубашки был откинут, голая шея своею странною белизною ярко отделялась от густой и черной бороды, волосы опущенными клоками осеяли ему лоб и брови (А. Пушкин).

10. Казаки стояли верхами, солдаты под ружьем. Знамена развевались. Несколько пушек, между коих узнал я и нашу, были поставлены на походные лафеты. Все жители находились тут же, ожидая самозванца. У крыльца комендантского дома казак держал под уздцы прекрасную белую лошадь... (А. Пушкин).

11. Вид кабинета... поражал... запущенностью и небрежностью. По стенам, около картин, лепилась... паутина, напитанная пылью; зеркала, вместо того чтобы отражать предметы, могли бы служить скорее скрижалями, для записывания на них, по пыли, каких-нибудь заметок на память. Ковры были в пятнах. На диване лежало забытое полотенце; на столе редкое утро не стояла не убранная от вчерашнего ужина тарелка с солонкой и обглоданной косточкой да не валялись хлебные крошки (И. Гончаров).

12. На водопой проходят кони цугом.
Морозный пар клубится над водой,
И воробьи, взлетая полукругом,
Отряхивают иней с проводов.
(А. Твардовский)

13. Кругом белеются палатки;
Казацьи тощие лошадки
Стоят рядком, повеся нос;
У медных пушек спит прислуга,
Едва дымятся фитили;
Попарно цепь стоит вдали;
Штыки горят под солнцем юга.
(М. Лермонтов)

Раздел III. Тексты этого раздела отличаются тем, что в них даются не только зрительные, но и слуховые и другие образы; передается эмоциональное состояние действующих лиц, их

ощущения. Усложняется художественная структура и образный строй текстов. Объем текстов варьируется от небольших до более крупных. Наряду с уже названными видами работы можно ввести еще два: 1) учитель читает текст, ученик фиксирует его содержание в виде рисунков (они могут быть условными, схематическими — это рисунки «для себя»), а затем его воспроизводит (устно или письменно); 2) текст читается один раз, ученик записывает то, что запомнил. Часть текстов может читать учитель, а часть — ученики. Последующий за этим пересказ является контролем и понимания, и запоминания. Эксперименты показали, что в случае понимания происходит и непроизвольное запоминание.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ТЕКСТЫ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ

1. Дождь шумел, гудел, хлюпал (*М. Шолохов*).
2. Лошади степенно жевали и пофыркивали (*А. Чехов*).
3. Снег падал все так же бесшумно и настойчиво (*К. Паустовский*).
4. Лиза вздрогнула, подняла голову, закричала и хотела убежать (*А. Пушкин*).
5. Глаза ее так и блестели, голос так и звенел (*А. Пушкин*).
6. Заиграл рожок, и деревенское стадо потянулось мимо барского двора (*А. Пушкин*).
7. Он (иной) лежал даже на палубе, как белая крупная соль, и хрустел под ногами (*К. Паустовский*).
8. Его встретила тощая, горбатая старуха с острым подбородком. Она держала в руках сальную свечу и протяжно вздыхала (*А. Чехов*).
9. Вечерело. От речки потянуло сыростью и запахом прибрежного ракушника. Куковала кукушка, и в красных лучах солнца кружилась кучками мелкая, как пыль, бесшумная весенняя мошкара (*А. Гайдар*).
10. Днем — ростепель, капли, греет солнце. Вечером — туман, молочно-серый, неприглядный (*И. Бунин*).
11. Пройдя по коридору, санитары внесли Толю в большую светлую комнату с белыми стенами и высоким потолком. Здесь, как и в коридоре, пахло йодом, карболкой и другими медикаментами. Один из санитаров легко схватил Толю под мышки и положил на высокую твердую койку, застеленную холодной белой клеенкой (*Я. Носов*).

12. С реки поднимались пары, ветру не было; кругом кричали коростели; около мельничных колес раздавались слабые звуки: то капли падали с лопат, сочилась вода сквозь засовы плотины (*И. Тургенев*).

13. Было уже одиннадцать, и солнце пригревало по-настоящему. Проезжающие машины поднимали столбы пыли, которые разносились ветром, засыпая прохожих, попадая на деревянные домики с палисадами. Ребятишки около чайной кидались кепками. Тут же ходили чьи-то курицы, прогрохотал мимо трактор (*В. Белов*).

14. Четырехлетний Павлик Припрыгни... упорно пытался сесть верхом на большую рыжую собаку. Но едва он с пыхтением и сопеньем поднимал ноги, чтобы оседлать ее, Кудлаха перевертывалась и, лежа кверху брюхом, лениво помахивая хвостом, отталкивала Павлика своими широкими, неуклюжими лапами (*А. Гайдар*).

15. Гром отрывистый слышится,
Отдающийся резко,
И от ветра колышется
На окне занавеска.
(*Б. Пастернак*)

16. Он видел лес,
Где распевают птахи
И где ночами ухают сычи.
И этот лес шумел, шумел в ночи.
И этот лес лежал до синя моря.
(*Д. Самойлов*)

17. Где танк гремел — там ныне мирный трактор,
Где был пожар — благоухает сад,
И по изрытому когда-то тракту
Автомобили легкие летят.
(*А. Ахматова*)

18. Еще сквозь сон на верхней полке
Расслышал я под стук колес,
Как слово первое о Волге
Негромко кто-то произнес.
(*А. Твардовский*)

Раздел IV. В заданиях этого раздела используются тексты, в которых появляются элементы того, что нельзя себе представить. Но этих «невообразимых» элементов немного, и тексты по объему не очень велики. Теперь задание формулируется так: «Представьте себе то, что можно представить, и по-

старайтесь понять и запомнить то, чего нельзя представить». Например:

«Среди чистеньких пассажиров теплохода обращает на себя внимание один костромич... Трудно догадаться, чем он живет. Похож на мастерового, который был когда-то хозяином. Руки у него беспокойные, он шевелит губами, как бы припоминает или высчитывает что-то; очень боек; но — не веселый» (по М. Горькому).

ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ТЕКСТЫ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ

1. Извозчики с криком и бранью колотили лошадей, которые фыркали, упирались и не хотели на за что на свете тронуться с места, несмотря на красноречие кнутов (М. Лермонтов).

2. Луна взошла сильно багровая и хмурая, тоже большая, звезды тоже хмурились, мгла была гуще, даль мутнее. Природа как будто что-то предчувствовала и томила (А. Чехов).

3. По обе стороны... серых, очень старых ворот тянулся серый забор с широкими щелями; правая часть забора сильно накренилась вперед и грозила падением, левая покосилась назад во двор, ворота же стояли и, казалось, еще выбирали, куда им удобнее свалиться, вперед или назад (А. Чехов).

4. Приезжий откинул капюшон, обнажив совершенно мокрую, с прилипшими ко лбу волосами голову, и, выразив на своем бритом лице вежливую улыбку, стал отказываться переодеваться, уверяя, что дождик не может ничем повредить (М. Булгаков).

5. Было это в первые дни красноармейской службы, когда новенькая фуражка ядовито зеленела пушистым ворсом верха, как зеленый поемный луг после спада разливных вод, шинель не облежалась еще на круглых плечах и торчала острыми углами затверделого сукна, а казарма казалась оглушительным складом нерассортированного шума (Б. Лавренев).

6. Второй Ивин — Сережа — был смуглый, курчавый мальчик, со вздернутым твердым носиком, очень свежими красными губами, которые... совершенно закрывали немного выдавшийся верхний ряд белых зубов, темно-голубыми прекрасными глазами и необыкновенно бойким выражением лица. Он никогда не улыбался, но или смотрел совершенно серьезно, или от души смеялся своим звонким, отчетливым и чрезвычайно увлекательным смехом (А. Н. Толстой).

7. Княгиня была женщина лет сорока пяти, с серо-зелеными неприятными глазами, выражение которых явно про-

тиворечило неестественно-умильно сложенному ротику. Из-под бархатной шляпки со страусовым пером виднелись светло-рыжеватые волосы; брови и ресницы казались еще светлее и рыжеватее на нездоровом цвете ее лица.

Несмотря на это, благодаря ее непринужденным движениям, крошечным рукам и особенной сухости во всех чертах, общий вид ее имел что-то благородное и энергическое (*Л. Толстой*).

8. Капитан Паркер сидел на кожаном диванчике в своей каюте, которая помещалась тут же, на капитанском мостике. Две электрические лампочки горели над полированным столиком, на котором стояла бутылка виски и стакан содовой воды. Капитан курил из трубки душистый английский табак и записывал в свой кожаный альбом русские впечатления. Он боялся, что за длинную дорогу забудет и не сумеет толком рассказать своим ливерпульским друзьям о России (*Б. Житков*).

9. Английский грузовой пароход «Мери» с полным грузом русского хлеба шел, направляясь вдоль западного берега Черного моря в Босфор, чтобы оттуда идти дальше, в Ливерпуль.

Зеленый и красный огни ярко светились по бортам, там горели сильные электрические лампы. Еще один, белый, огонь горел на мачте. Эти огни на мачтах носят пароходы в отличие от парусных судов, которым пароходы всегда должны уступать в море дорогу (*Б. Житков*).

10. Этьен был мальчик лет пятнадцати, высокий, мясистый, с испитой физиономией, впалыми, посинелыми внизу глазами и с огромными не по летам руками и ногами; он был неуклюж, имел голос неприятный и неровный, но казался очень довольным собою, точно таким, каким мог быть, по моим понятиям, мальчик, которого секут розгами (*Л. Толстой*).

11. На пороге встретил меня старик — лысый, низкого роста, плечистый и плотный — сам Хорь... Склад его лица напоминал Сократа: такой же высокий, шишковатый лоб, такие же маленькие глазки, такой же курносый нос...

Хорь присел на скамью и, преспокойно поглаживая свою курчавую бороду, вступил со мною в разговор. Он, казалось, чувствовал свое достоинство, говорил и двигался медленно, изредка посмеивался из-под длинных своих усов (*И. Тургенев*).

12. Скользя по утреннему снегу,
Друг милый, предадимся бегу
Нетерпеливого коня

И навестим поля пустые,
Леса, недавно столь густые,
И берег, милый для меня.

(А. Пушкин)

13. Держа кувшин над головой,
Грузинка узкою тропой
Сходила к берегу. Порой
Она скользила меж камней,
Смеясь неловкости своей.
И беден был ее наряд;
И шла она легко, назад
Изгибы длинные чадры
Откинув. Летние жары
Покрыли тенью золотой
Лицо и грудь ее; и зной
Дышал от уст ее и щек.

(М. Лермонтов)

Раздел V. В заданиях этого раздела используются тексты, в которых становится больше того, что нельзя себе представить. Эти «невообразимые» элементы могут составлять половину или несколько более половины текста. Но тексты по объему не должны быть большими. Например:

«Он (Чичиков) послал Селифана отыскивать ворота, что, без сомнения, продолжалось бы долго, если бы на Руси не было вместо швейцаров лихих собак, которые доложили о нем так звонко, что он поднес пальцы к ушам своим» (Н.Гоголь).

Задание формулируется так: «Представьте себе то, что возможно, а остальное постарайтесь запомнить».

ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ТЕКСТЫ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ

1. Мерцала над горизонтом вечерняя звезда, но сотни беспокорных земных светил оспаривали сейчас ее первенство (Л. Леонов).

2. «У меня нет карточки, — сказала она (Уля) шепотом, — но если ты хорошо-хорошо посмотришь на меня, — она помолчала и некоторое время смотрела ему в глаза своими черными очами, — ты не забудешь меня...» (А. Фадеев).

3. С надеждой на то, что это ему показалось, он (мальчик) опять глядит в темноту, но горящие зеленым огнем глаза все так же мерцают за печью (В. Белов).

4. Сердце так и замирало в груди, а в раскрытое окно уже смотрел летний вечер и на потемневшем небе невидимая рука зажигала звезды (Д. Мамин-Сибиряк).

5. Осмелевший Петька подобрался к самой палатке. Преж-

11. В восьмом часу утра курчавый человек в трусах с треском распахнул дверь. Масло и песок густым слоем лежали на его груди. Он отвернул кран и с жадностью сунул голову под кран водопровода.

Я до сих пор не пойму, каким образом это мохнатое видение, которое явилось мне в этот ранний час, ухитрялось плавать в том небольшом количестве воды, которое могут удерживать человеческие руки.

Но оно плавало. Оно фыркало, пускало воду струйкой, подобно киту. Оно ныряло в ладони, а лужи стояли вокруг его низких мохнатых ног (*В. Каверин*).

12. ...Из закутанной особы вышла чудесная двенадцатилетняя девочка в коротеньком открытом кисейном платице, белых панталончиках и крошечных черных башмачках. На беленькой шейке была черная бархатная ленточка; головка была вся в темно-русых кудрях, которые спереди так хорошо шли к ее прекрасному личику, а сзади к голым плечикам...

Поразительной чертой в ее лице была необыкновенная величина выпуклых полузакрытых глаз, которые составляли странный, но приятный контраст с крошечным ротиком. Губки были сложены, а глаза смотрели так серьезно, что общее выражение ее лица было такое, от которого не ожидаешь улыбки и улыбка которого бывает тем обворожительнее (*Л. Толстой*).

Раздел VI. В заданиях этого раздела используются тексты, основная ткань которых не включает образов воображения. Однако у некоторых школьников могут возникать образы по ассоциации.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ТЕКСТЫ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ

1. Усилие есть необходимое условие нравственного усовершенствования (*Л. Толстой*).

2. Он был добр и чувствителен, но холоден и несколько надменен в обращении (*Л. Толстой*).

3. Жизнь каждого принадлежит отечеству, и не удальство, а только истинная храбрость приносит пользу (*П. Нахимов*).

4. Патриотизм — это не значит одна любовь к своей Родине. Это гораздо больше. Это сознание своей неотъемлемости от Родины, неотъемлемое переживание вместе с ней ее счастливых и несчастливых дней (*А. Н. Толстой*).

5. Нам нужны высокоразвитые люди, которые не пренебрегают всем тем, что гармонически обогащает человека, и

всегда стремятся знать больше того, что уже постигли (С. Коненков).

6. Владимир Андреевич приближался к той станции, с которой должен он был своротить на Кистеневку. Сердце его исполнено было печальных предчувствий, он боялся уже не застать отца в живых, он воображал грустный образ жизни, ожидающий его в деревне, глушь, безлюдие, бедность и хлопоты по делам, в коих он не знал никакого толку (А. Пушкин).

7. Брудастый Дементий Варламович. Назначен был впопыхах и имел в голове некоторое особенное устройство, за что и прозван был «Органчиком». Это не мешало ему, впрочем, привести в порядок недоимки, запущенные его предместником. Во время сего правления произошло пагубное безначалие, продолжавшееся семь дней, как о том будет повествуемо ниже (М. Салтыков-Щедрин).

8. Фердыщенко Петр Петрович, бригадир. Бывший денщик князя Потемкина. При не весьма обширном уме был косноязычен. Недоимки запустил; любил есть буженину и гуся с капустой. Во время его градоначальствования город подвергся голоду и пожару. Умер в 1779 году от объедения (М. Салтыков-Щедрин).

9. Грустилов Эраст Андреевич, статский советник. Друг Карамзина. Отличался нежностью и чувствительностью сердца, любил пить чай, в городской роще не мог без слез видеть, как токуют тетерева. Оставил после себя несколько сочинений идиллического содержания и умер от меланхолии в 1825 году. Дань с откупа возвысил до пяти тысяч рублей в год (М. Салтыков-Щедрин).

10. И та, что сегодня прощается с милым, —
Пусть боль свою в силу она переплавит.
Мы детям клянемся, клянемся могилам,
Что нас покориться никто не заставит!
(А. Ахматова)

11. Мы знаем, что ныне лежит на весах
И что совершается ныне.
Час мужества пробил на наших часах,
И мужество нас не покинет.
(А. Ахматова)

Раздел VII. В этом разделе используются тексты от средних по объему до больших. Они включают как «вообразимые», так и «невообразимые» элементы. При этой работе можно опираться на имеющийся у школьников опыт: их знакомство с художественной литературой, историей и т. д. Если же учи-

тель считает, что в тексте не все понятно учащимся, он должен дать предварительное объяснение.

ТЕКСТЫ ДЛЯ ТРЕНИРОВКИ

1. Посреди двора возвышалась огромная круглая клумба с цветущими астрами, георгинами и яркими, как огоньки, настурциями. Недалеко от клумбы была куча песка, обнесенная с четырех сторон голубым деревянным заборчиком. Какие-то красивые тихие дети сидели вокруг кучи и лепили пирожки. Они были в ярких, цветастых платицах и костюмчиках. Издали их тоже можно было принять за цветы. По обеим сторонам песочной кучи были разбиты газоны с аккуратно подстриженной зеленой травкой. Вдоль газона стояли удобные лавочки, на которых сидели мамы детей. Они мирно беседовали между собой, читали книжки и следили, чтобы детишки хорошо вели себя и не запорошили друг другу песочком глаза (Я. Носов).

2. Карл Иванович.

Как теперь вижу я перед собой длинную фигуру в ваточном халате и красной шапочке, из-под которой виднеются редкие седые волосы. Он сидит возле стола... в одной руке держит книгу, другая покоится на ручке кресел; подле него лежат часы с нарисованным егерем на циферблате, клетчатый платок, черная круглая табакерка, зеленый футляр для очков, щипцы на лоточке. Все это так чинно, аккуратно лежит на своем месте, что по одному этому порядку можно заключить, что у Карла Ивановича совесть чиста и душа покойна (Л. Толстой).

3. Русый, с кудрявой головой, без шапки и с расстегнутой на груди рубахой, Дымов казался красивым и необыкновенно сильным; в каждом его движении виден был озорник и силач, знающий себе цену. Он поводил плечами, подбочивался, говорил и смеялся громче всех и имел такой вид, как будто собирался поднять одной рукой что-то очень тяжелое и удивить этим весь мир. Его шальной насмешливый взгляд скользил по дороге, по обозу и по небу, ни на чем не останавливался и, казалось, искал, кого бы убить от нечего делать и над чем бы посмеяться (А. Чехов).

4. Внимание приезжего особенно заняли помещики Манилов и Собакевич. Помещик Манилов, еще вовсе человек не пожилой, имевший глаза сладкие, как сахар, и щуривший их всякий раз, когда смеялся, был от него без памяти. Он очень

долго жал ему руку и просил убедительно сделать ему честь своим приездом в деревню, к которой, по его словам, было только пятнадцать верст от города. На что Чичиков весьма вежливым наклонением головы и искренним пожатием руки отвечал, что он не только с большою охотою готов это исполнить, но даже почтет за священнейший долг. Собакевич тоже сказал несколько лаконически: «И ко мне прошу», — шаркнув ногою, обутою в сапог такого исполинского размера, которому вряд ли можно найти отвечающую ногу, особливо в нынешнее время, когда на Руси начинают выводиться богатыри (*Н.Гоголь*).

5. Я возвращался с охоты и шел по аллее сада. Собака бежала впереди меня. Вдруг она уменьшила свои шаги и начала красться, как бы зачуяв перед собой дичь.

Я глянул вдоль аллеи — увидел молодого воробья с желтизной около клюва и пухом на голове. Он упал из гнезда (ветер сильно качал березы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно растопырив едва прораставшие крылышки.

Моя собака медленно приближалась к нему, как вдруг, сорвавшись с близкого дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой ее мордой — весь взъерошенный, искаженный, с отчаянным и жалким писком прыгнул раза два в направлении зубастой раскрытой пасти.

Он кинулся спасать, он заслонил собой свое детище... но все его маленькое тело трепетало от ужаса, голосок одичал и охрип, он замирал, он жертвовал собой!

Каким громадным чудовищем ему должна была казаться собака! И все-таки он не мог усидеть на ветке... Сила, сильнее его воли, сбросила его оттуда.

Мой Трезор остановился, попятился... Видно, и он признал эту силу.

Я поспешил отозвать смущенного пса и удалился, благоговая (*И. Тургенев*).

6. Когда Остап вернулся в гостиницу «Карлсбад» и, отразившись несчетное число раз в вестибюльных, лестничных и коридорных зеркалах, которыми так любят украшаться подобного рода учреждения, вошел к себе, его смутил господствующий в номере беспорядок. Красное плюшевое кресло лежало кверху куцыми ножками, обнаруживая непривлекательную джутовую изнанку. Бархатная скатерть с позументами съехала со стола. Даже картина «Явление Христа народу» и та

покосилась набок, потерявши в этом виде большую часть поучительности, которую вложил в нее художник. С балкона дул свежий пароходный ветер, передвигая разбросанные по кровати денежные знаки. Между ними валялась железная коробка от папирос «Кавказ». На ковре, сцепившись и выбрасывая ноги, молча катались Паниковский и Балаганов.

Великий комбинатор брезгливо перешагнул через них и вышел на балкон. Внизу, на бульваре, лепетали гуляющие, перемалывался под ногами гравий, реяло над черными кленами слитное дыхание симфонического оркестра (*И. Ильф, Е. Петров*).

7. Вошедши в зал, Чичиков должен был на минуту зажмурить глаза, потому что блеск от свечей, ламп и дамских платьев был страшный. Все было залито светом. Черные фраки мелькали и носились врознь и кучами там и там, как носятся мухи на белом рафинаде в пору жаркого июльского лета, когда старая ключница рубит и делит его на сверкающие обломки перед открытым окном; дети все глядят, собравшись вокруг, следя любопытно за движениями жестких рук ее, поднимающих молот, а воздушные эскадроны мух, поднятые легким воздухом, влетают смело, как полные хозяева, и, пользуясь подслеповатостью старухи и солнцем, беспокоящим глаза ее, обсыпают лакомые куски, где в разбитую, где густыми кучами. Насыщенные богатым летом, и без того на всяком шагу расставляющим лакомые блюда, они влетели вовсе не с тем, чтобы есть, но чтобы показать себя, пройтись взад и вперед по сахарной куче, потереть одна о другую задние или передние ножки, или почесать ими у себя под крылышками, или, протянувши обе передние лапки, потереть ими у себя над головою, повернуться и опять улететь и опять прилететь с новыми докучными эскадронами (*Н. Гоголь*).

8. Неприятель, в далеке видный с противоположной горы, снизу, от моста, не был еще виден, так как из лощины, по которой текла река, горизонт оканчивался противоположным возвышением не дальше полуверсты. Впереди была пустыня, по которой кое-где шевелились кучки наших разъездных казаков. Вдруг на противоположном возвышении дороги показались войска в синих капотах и артиллерия. Это были французы. Разъезд казаков рысью отошел под гору. Все офицеры и люди эскадрона Денисова, хотя и старались говорить о постороннем и смотреть по сторонам, не переставали думать о том, что было там, на горе, и беспрестанно все вглядывались в

выходившие на горизонт пятна, которые они признавали за неприятельские войска (*Л. Толстой*).

9. [В приемную залу Бенкендорфа] взошел какой-то генерал, вычищенный, убранный, затянутый, вытянутый, в белых штанах, шарфе — я не видывал лучшего генерала. Если когда-нибудь в Лондоне будет выставка генералов так, как в Цинцинат-е выставка кукол, то я советую послать именно его из Петербурга... Генерал подошел к той двери, из которой должен был выйти Бенкендорф, и замер в неподвижной вытяжке... С ним пришел, вероятно, его адъютант, тончайший корнет в мире с неслыханно длинными ногами, белокурый с крошечным беличьим лицом и с тем добродушным выражением, которое часто остается у матушкиных сынков, никогда ничему не учившихся или, по крайней мере, не выучившихся. Эта жимолость в мундире стояла в почтительном отдалении от образцового генерала.

Влетел Дубельт и сказал генералу: «Граф Бенкендорф искренне жалеет, что не имеет времени принять ваше превосходительство. Он поручил мне пожелать вам счастливого пути». При этом Дубельт распростер руки, обнял его и два раза коснулся щеки генерала своими усами.

Генерал отступил торжественным маршем, юноша с беличьим лицом и с ногами журавля отправился за ним. Сцена эта искупила мне много горечи того дня. Генеральский фронт, прощание по доверенности и наконец лукавая морда Рейнеке-Фукса*, целующая безмозглую голову его превосходительства, — все это было до того смешно, что я едва сдержался (*по А. Герцену*).

10. Я помню ту ночь, перед самой зарей, когда он впервые прочитал «Незнакомку». Читал он ее на крыше «знаменитой» башни Вячеслава Иванова, поэта-символиста, у которого каждую среду собирался для всеношного бдения весь артистический Петербург. Из башни был выход на пологую крышу, и в белую петербургскую ночь мы, художники, поэты, артисты... вышли под белесоватое небо, и Блок, медлительный, внешне спокойный, молодой, загорелый (он всегда загорал уже ранней весной), взобрался на большую железную раму, соединявшую провода телефонов, и по нашей неотступной мольбе уже в третий, четвертый раз прочитал эту бессмертную

* Рейнеке-Фукс — герой поэмы Гете «Рейнеке-Лис»; содержание ее — похождение лисы при дворе короля зверей — льва.

балладу своим сдержанным, глухим, монотонным, безвольным, трагическим голосом. И мы, впитывая в себя ее гениальную звукопись, уже заранее страдали, что сейчас ее очарование кончится, и нам хотелось, чтобы оно длилось часами, и вдруг, едва только произнес он последнее слово, из Таврического сада, который был здесь же, внизу, какой-то воздушной волной донеслось до нас многоголосое соловьиное пение.

И теперь, всякий раз, когда, перелистывая сборники Блока, я встречаю там стихи о Незнакомке, мне видится квадратная железная рама на фоне петербургского белого неба, стоящий на ее перекладине молодой, загорелый, счастливый своим вдохновением поэт и эта внезапная волна соловьиного пения, в котором было столько родного ему (К. Чуковский).

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОООБРАЖЕНИЕ

Попусту твердится, что к сердцу не ложится.

Пословица

Литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели. Именно на них, на этих чутких, обладающих творческим воображением читателей, и рассчитывает автор, когда напрягает все свои душевные силы в поисках верного образа, верного поворота действий, верного слова. Художник-автор берет на себя только часть работы. Остальное должен дополнить своим воображением художник-читатель.

С. Маршак

До сих пор речь шла только о зрительном воображении, рисующем картины на «мысленном экране». Но человеческое воображение гораздо богаче. Оно может создавать образы, связанные и с другими чувствами: слухом («звучал мне долго голос нежный»), вкусом, обонянием, осязанием. Но, пожалуй, самым важным в духовной жизни человека является эмоциональное воображение — способность к переживанию радости, печали, гнева, сострадания в воображаемых обстоятельствах. Такое воображение играет ведущую роль в восприятии художественной литературы. Но и познавательные тексты,

относящиеся как к гуманитарным, так и к естественным наукам, могут включать элементы, «адресованные» к чувствам читателя.

«Над вымыслом слезами обольюсь» — так выразил Пушкин суть «чувствующего чтения». Чем глубже читатель эмоционально откликается на мир чувств литературных персонажей, чем больше он проживает с ними их жизнь, тем ярче и полноценнее он воспринимает художественное произведение и тем сильнее оно воспитывает его как человека. Читатель, способный к такому чтению, проживает не одну, а много ярких и разнообразных жизней. Он становится богаче духовно, если в чтении участвуют и ум, и сердце.

Человек, погруженный в эмоциональный мир книги, читает запоем. Описание такого чтения оставили В. Г. Короленко («Как я читал Диккенса»), М. Горький, рассказавший о чтении Флобера.

Эмоциональное воображение — сердцевина чтения. Без него нет настоящего читателя. И именно оно десятки лет вытравлялось из школьников вульгарно-социологическим анализом художественных произведений, отбивавшим желание читать книги, которые «проходят» по программе. Навязываемые школьникам способы постижения художественных произведений противостественны для нормально чувствующего читателя.

СОПЕРЕЖИВАНИЕ И ДЕТСТВО

Способность к сопереживанию вымышленным персонажам, к глубокой эмоциональной реакции на добро и зло возникает у человека в раннем детстве, раньше, чем он начинает читать, а иногда и до того, как овладевает речью.

Двухлетний малыш, еще не умеющий говорить, жалобно хнычет, показывая пальчиком на свой носик: «Ку... Но...». Это его реакция на стихи:

И пришел к Айболиту барбос:
— меня курица клюнула в нос!

Ему жалко барбоса, у которого болит нос. Он же чуть постарше, уже заговоривший, горячо вступает за нарисованных в книжке птенчиков, к которым подкрадывается змея. Он кричит змее: «Нельзя кушать птенчиком! Надо пить локо!»

Девочке двух с половиной лет прочли стихи:

Дженни туфлю потеряла.
Долго плакала, искала,
Мельник туфельку нашел
И на мельнице смолол.

Для девочки это была первая в ее жизни воспринятая через слово трагедия. Ох, и досталось нехорошему мельнику от маленькой слушательницы! Она колотила кулачком по рисунку, изображающему мельника, а потом закрасила его черным карандашом и наконец попросила заклеить.

Дети остро переживают сказочные события, нередко плачут, когда героям приходится туго, требуют хорошего конца. Известно, что счастливый исход сказки «Красная Шапочка», с удачной хирургической операцией по извлечению героини и ее бабушки из волчьего живота, был дописан по просьбе матерей, которые не могли выдержать слез своих ребятишек. Также появились на свет две последние оптимистические строчки известного стишка о зайчике, который вышел погулять.

Некоторые дети активно борются доступными им средствами за спасение сказочных героев.

«Я прямо своими глазами видел, как серый зайчик ложится под тоненькую березку и умирает... Я заливался горячими слезами и портал всем настроение, потому что меня надо было успокаивать, а я только ревел и ревел... и все думал, как было бы хорошо, если бы с ним этого не случилось! И я так долго думал об этом, что вдруг незаметно для себя пересочинил всю эту историю:

Раз, два, три, четыре, пять
Вышел зайчик погулять,
Вдруг охотник выбегает...
Прямо в зайчика...
Не стреляет!
НЕ пиф! НЕ паф!
Не ой-ой-ой!
НЕ умирает зайчик мой!

Вот это да! Я даже рассмеялся! Как все складно получилось! Это было самое настоящее чудо.

Я уже знал навсегда, что больше не буду реветь в жалостных местах, потому что я теперь могу в любую минуту вмешаться во все эти ужасные несправедливости, могу вмешаться и перевернуть все по-своему, и все будет хорошо. Надо только вовремя сказать: «Не пиф! Не паф!»» (В. Драгунский. «Не пиф, не паф, не ой-ой-ой»).

Способность ребенка к эмоциональному воплощению в другого ярко проявляется в ролевых играх. Папа предлагает пятилетней девочке разыграть по ролям сказку про Лису и Зайца. Роль Зайца отводится девочке. И вдруг она начинает плакать так горько, что папа не на шутку пугается, не заболел-

ла ли дочка внезапно. «Что ты плачешь?» — спрашивает он и слышит в ответ: «Как же мне не плакать? Была у Лисы избушка ледяная, а у меня лубяная». И далее по тексту сказки.

То, что в жизни современных детей ролевые игры занимают мало места, бесспорно, обедняет их развитие.

ШКОЛА И ДУХОВНОСТЬ

Таким образом, ребенок приходит в школу открытым для активного читательского восприятия, и только оказывание, заформализованность школьной жизни делают из него плохого читателя.

Эмоциональное развитие школьника-читателя — одна из важнейших сквозных педагогических задач. Это способ воспитания человека гуманного, получающего опыт понимания других людей, значительно превосходящий его собственный жизненный опыт. Это путь к духовности, отсутствие которой становится питательной почвой для произрастания персонажей фильмов «Чучело» и «Маленькая Вера», рокеров, наркоманов, фашиствующих молодежных группировок и много другого, о чем стыдно и больно говорить. Развитие эмоционального воображения — могучее противоядие против душевной глухоты, жестокости, агрессивности, порождающих разного рода «бесов».

Представим себе молодого читателя, который сумел пережить пронзительное чувство горя и сострадания, выраженное в стихах:

Над Бабьим Яром шелест диких трав,
Деревья смотрят грозно, по-судейски.
Все молча здесь кричит, и, шапку сняв,
Я чувствую, как медленно седею.
И сам я как сплошной беззвучный крик
Над тысячами тысяч погребенных.
Я — каждый здесь расстрелянный старик,
Я — каждый здесь расстрелянный ребенок.
(Е. Евтушенко)

Конечно, такой читатель никогда не окажется среди тех, кто раскапывает останки расстрелянных, чтобы вырвать золотые коронки, оскверняет могилы солдат, погибших в Афганистане, или объявляет себя сторонником фашизма.

Контакт между школьником и книгой подобен туннелю, который надо рыть с двух сторон: совершенствуя способность школьника к работе с книгой и саму учебную книгу. Развитие эмоционального воображения — это в первую очередь работа с самим школьником, обогащение его внутреннего мира.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ АТМОСФЕРА В ШКОЛЕ

Чувства ученика формируются под влиянием всей эмоциональной атмосферы в школе, но в первую очередь атмосферы уроков. Внутренняя отзывчивость, душевный отклик на изучаемый материал — необходимые предпосылки для развития эмоционального воображения. Однако они возникают только при определенной внутренней свободе школьника, возможности иметь и высказывать собственное мнение об изучаемом и собственное отношение к нему. Но здесь привычная нам система обучения нередко создает серьезные барьеры.

Один из главных эмоциональных барьеров — обязательность, принудительность изучаемых текстов, отсутствие возможности выбора. Обязательность гасит эмоциональность.

Много лет назад советские журналисты, путешествуя по Соединенным Штатам, встретились с американскими школьниками. Гости поинтересовались, какие книги пользуются любовью молодых американцев. Ребята назвали книги, популярные в те годы и у нас: «Убить пересмешника» Харпер Ли и «Над пропастью во ржи» Дж. Сэлинджера. На вопрос, хотели бы они, чтобы эти произведения были включены в школьную программу, американские школьники ответили дружным протестом: «Что вы! Тогда все пропадет!»

Даже небольшое проявление читательской свободы приводит к более яркой читательской жизни. Как правило, никто не любит и не чувствует по-настоящему стихи, заучиваемые наизусть в обязательном порядке. И учитель, и дети томятся, когда при опросе приходится выслушивать одно и то же несколько раз. Но если каждому дается право выбрать стихотворение или отрывок для заучивания по собственному желанию, картина резко меняется. Возникает живой интерес, эмоциональность чтения, заинтересованность слушающих и в первую очередь самого учителя.

Фактором, убивающим эмоциональное отношение школьника к тексту и в зародыше уничтожающим эмоциональное воображение, является обязательность не только произведения, но и суждений о нем, навязываемая учителем и учебниками. «Безо всякой охоты читаю методические руководства, которые даже не допускают мысли о том, что ученикам что-то в книге для чтения может не понравиться. В подтекстах этих руководств лежит незыблемый императив, что ученики просто не имеют права высказывать свое недовольство по пово-

ду произведения, внесенного в учебник, они обязаны выучить его», — пишет Ш. А. Амонашвили. Авторитарное навязывание отношения к произведению, суждений о нем у некоторых учителей приобретает характер совершенно недопустимых крайностей. Нам пришлось столкнуться с тем, что молодая учительница запретила ученикам читать летом роман Л. Н. Толстого «Война и мир», который им предстояло изучать на будущий год, считая, что без нее «не так поймут». Другая учительница призналась, что, когда кому-нибудь из учеников не нравится «Что делать?» Чернышевского или роман Горького «Мать», ей хочется дать ему пощечину. Разумеется, при таком стиле обучения никакого эмоционального контакта с произведением у школьника не будет, а если будет, то не благодаря обучению, а вопреки ему.

Поэтому одно из важнейших условий для создания эмоционального отношения школьника к изучаемому предмету и важнейшая предпосылка развития эмоционального воображения — это возможность иметь и безбоязненно высказывать собственное отношение к нему.

Ш. А. Амонашвили предоставляет такую возможность своим питомцам уже в начальной школе. Он поощряет желание детей читать произведения в книге для чтения еще до того, как их они станут «проходить» по программе. А потом спрашивает, стоит ли обсуждать в классе прочитанное. При этом учитель не опасается отрицательного ответа, ведь такие случаи позволяют детям поспорить о вкусах.

Догматическое преподавание знаний, не пропущенных, по словам Ш. А. Амонашвили, «через сердце», страшно не только тем, что создает между учеником и текстом барьер равнодушия, скуки, а то и отвращения. Оно шаблонизирует и оказывает мышление, плодит догматиков, твердо знающих, как надо, а как не надо, что можно, а чего нельзя. «Бойтесь одинаковых человечков!» — сказал детский писатель Ю. Шаров в одной из своих сказок. «Одинаковые человечки», запрограммированные на одинаковые оценки и отношения, не просто глухи ко всему иному, но и очень агрессивны и не задумываясь, но весьма активно выступают против тех, кто не вписывается в заданные шаблоны. Так, поэта Бориса Пастернака травили не только «те, кто поднял руку» (как пел Александр Галич), но и тот рабочий экскаваторщик, который Пастернака не читал, но... разразился в его адрес отвратительными ругательствами. Такой же «одина-

ковый человек» нашелся и на процессе Иосифа Бродского: «Не читал, но...» Эти «запрограммированные» читатели выросли в школе, не допускающей разных оценок, непохожих точек зрения. Поэтому самостоятельность ума, независимость суждений, душевная открытость искусству, эмоциональное воображение не стали их достоянием. Руками этих людей сделано много зла, ибо они не ведали, что творили.

Преодоление авторитарности и догматизма, гуманизация, демократизация — вот те необходимые условия, без которых школа не может растить талантливого читателя, наделенного эмоциональным воображением. Это возможно, говоря словами Дж. Родари, «при условии, что человек живет не в обществе репрессивного типа, не в семье репрессивного типа и учится не в школе репрессивного типа» (*Родари Дж. Грамматика фантазии. С. 179*). Каковы же пути воспитания талантливого читателя?

ПУТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ

Конкретные формы этой работы могут быть бесконечно разнообразны, но основных путей мы можем назвать два: эмоциональное воздействие учителя и творчество самих детей.

Способность учителя вызывать душевный отклик учащихся не определяется ни его опытом, ни даже добросовестностью и трудолюбием. Она суть его личности — таких ее свойств, как равнодушие к изучаемым явлениям или произведениям, любовь к детям, стремление передать им огромный эмоциональный мир своей области знаний, а также педагогический артистизм, позволяющий это сделать. Это сфера бесконечно разнообразного вдохновенного педагогического творчества.

Сравним три урока истории, которые мы видели на экране.

Вот урок из кинофильма «Доживем до понедельника». Короткий рассказ учителя Мельникова о лейтенанте Шмидте. За несколько минут яркой и страстной речи учитель создает образ прекрасного человека, стойкого, бесстрашного, кристально чистого. И школьники получают высокий нравственный образец, окрашенный искренним восхищением их любимого учителя, и несколько сухих строчек в учебнике уже озарены в их восприятии этим отношением.

Урок о Великой Отечественной войне. Молодой учитель приходит на урок... с гитарой. Он рассказывает о мальчиках, которые из двора этой школы уходили на войну, и поет:

Ох, война, что ты сделала, подлая!
Стали тихими наши дворы.
Наши мальчики головы подняли.
Повзрослели они до поры.
На пороге чуть-чуть помаячили
И ушли за солдатом солдат.
До свидания, мальчики! Мальчики,
Постарайтесь вернуться назад!

На экране — потрясенные лица ребят, которые сидят за партами своих погибших ровесников. И, конечно, чтение учебного материала о войне будет проникнуто для них живым ощущением судьбы этих мальчиков и девочек, не вернувшихся назад.

А вот урок истории по системе В. Ф. Шаталова. Четвероклассники слушают рассказ о революционных событиях 1905 г. Учитель говорит о стачках, арестах революционеров и других фактах, бесконечно далеких от жизненного опыта и эмоционального мира младших подростков. При этом не делается ни малейшей попытки обращения к этому эмоциональному миру. Затем рассказ повторяется более сжато, и наконец дети получают ту же «сумму знаний» в виде опорных сигналов. Итогом такой работы может быть прочное запоминание набора фактов, прошедших мимо ума и сердца. На экзаменах ученики с такой подготовкой оказываются в выигрышном положении. Но чем такое знание обогащает? (Этот упрек мы адресуем не самому Виктору Федоровичу Шаталову — педагогу, обладающему высоким артистизмом и эмоциональной «заразительностью», а учителю, демонстрировавшему урок по его системе.)

Эмоциональный урок может остаться в «памяти сердца» навсегда. Об этом написал А. С. Макаренко в очерке «Преподаватель словесности». Через всю жизнь пронес он особую, светлую и тревожную память о «Слове о полку Игореве». И трудно было понять, объяснялось это силой самого «Слова» или силой души преподавателя словесности Мефодия Васильевича Нестерова.

Этот старый педагог отдавал предпочтение простой и точной речи, в которой редко встречалось горячее слово. Но в его мимике было столько эмоции и правды, столько ума, то восхищенного, то осуждающего, то исполненного сомнения, столько сдержанной силы души, что оторваться от него было невозможно. Читая лекции, он жил событиями и образами прошлого, жил сильно и глубоко, хотя и стеснялся это показывать. Но сдерживаться ему удавалось не всегда. Рассказывая о «Слове о полку

Игоре»», он плакал, и слушающих глубоко волновали и его слезы, и само «Слово». Он читал просто, без декламаторских приемов, но с таким неподдельным чувством, что древнее «Слово» неожиданно хватало за сердце. Он говорил о сильных, доблестных людях, которые умирали за Русскую землю, о тех, кто был виноват в их гибели: «Ибо сказал брат брату: “То мое, а это тоже мое”». Утомленный от волнения и горя, говорил он о поэте, который страдал оттого, что красивая, богатая и мужественная Русь гибла от нашествия половцев и от эгоизма, жадности собственных хищников, грабителей и насильников.

И старый учитель, и его рассказ, и текст «Слова» остались в памяти его учеников на всю жизнь, потому что они по-своему прожили и перестрадали трагические события семисотлетней давности вместе с автором «Слова» и вместе с педагогом.

Таким образом, важнейший путь развития эмоционального воображения школьников — это воздействие учителя, его собственного духовного мира, творческой фантазии и артистизма.

Эта сторона общения учителя с детьми не обеспечивается опытом и знанием педагогической науки. Это искусство.

А как быть учителям, которые им не владеют? К сожалению, многие педагоги, даже словесники, не наделены талантом увлекательного рассказа и художественного чтения настолько, чтобы «глаголом жечь сердца людей». Не всякий «захватит» класс даже самым ярким текстом. А спеть на уроке и подавно мало кто сумеет. Однако развивать в себе эти качества и добиваться определенных успехов может каждый. Кроме того, современный учитель готовит урок не в одиночку. С ним — огромная культура, зафиксированная не только в книгах, но и в «звучащих документах» Это записи русской и советской литературной классики в исполнении мастеров художественного слова, запечатленные на пластинках голоса писателей, песни любимых народом «бардов», чьи произведения являют синтез поэзии и современной музыки. Уроки с включением таких записей приобретают насыщенное эмоциональное звучание.

Неповторимая манера авторского чтения Сергея Есенина, Владимира Маяковского, Анны Ахматовой, Давида Самойлова, Андрея Вознесенского, прекрасное исполнение Евгением Евтушенко не только собственных стихов, но и произведений русской классики значительно облегчат вхождение подростка в мир поэзии, откроют слушателю основной эмоциональный

настрой произведения и его «звуковой образ». И что еще более важно — по-человечески приближат читателя к автору. «Открытие» поэта-человека смывает расхожие, штампованные представления о нем. Мягкое, лиричное авторское чтение Маяковского показывает, что он был отнюдь не только «громыхающим» агитатором и горланом, а есенинское исполнение монолога Хлопуши — что его автор был не только нежным лириком. Так уму и воображению школьников открывается нечто гораздо большее, чем стихи, — их создатель.

Не меньшей силой воздействия обладает актерское чтение. Многие подростки вообще плохо воспринимают поэзию (особенно «трудную» — Маяковского, Вознесенского), пока не услышат ее в хорошем чтении. А записанное на пластинку «Слово о Лермонтове» Ираклия Андроникова наверняка звучит более впечатляющее, чем «слово» многих учителей на ту же тему.

Фонд литературных записей все время обогащается, в том числе и такими идущими прямо в руки учителю работами, как исполнение поэзии Пушкина Михаилом Козаковым, как лермонтовская пластинка Олега Даля «Наедине с тобою, брат», и другими. Педагоги, которые любят звучащее слово, собирают фонотеку с такой же любовью, как и библиотеку.

Однако запись (особенно документальная) не впечатляет, если не введена в контекст урока, если учитель просто включает проигрыватель, не объяснив, где, когда, при каких обстоятельствах был записан голос писателя. Далее. Опыт показывает, что учитель не достигает цели, если пытается полностью переложить на звукозапись создание эмоционального контакта между сравнительно большим художественным текстом и школьниками. Значительно более глубоким «вживание» в произведение бывает тогда, когда учитель отводит ученикам не просто роль пассивных слушателей. Он может ориентировать их на оценку чтения, того, насколько выделены чтением те или иные оттенки мыслей и чувств, на создание своих вариантов звукового образа стихотворения или каких-то его частей. В этом случае школьник — уже активный сотворец эмоционального мира и автора, и исполнителя произведения.

Далее мы остановимся на активных формах эмоционального сотворчества школьника и текста. Организация такого сотворчества может быть бесконечно разнообразной.

«Воспитательное влияние литературного произведения на млад-

ших школьников может быть обеспечено только в том случае, если описанные в нем судьбы людей, образы и картины действительности будут пережиты ими как реальные, призывающие к соучастию», — пишет Ш. А. Амонашвили. И он находит разные пути вовлечения детей в это переживание. Так в роли чтецов на его уроках часто выступают сами ученики. Готовясь к уроку, учитель говорит девочке: «Надеюсь, тебе рассказ понравится. Научись читать его выразительно, как ты обычно умеешь, чтобы завтра все слушали тебя со слезами на глазах и возмущались поведением одного героя. Хорошо?» Учитель на таком уроке — тоже слушатель, объединенный с детьми общим вниманием.

«Ведь дети, — размышляет Ш. А. Амонашвили, — уже знают содержание рассказа, знают каждый абзац рассказа, так почему же они слушают Нато затаив дыхание? Почему я сам тоже забываю обо всем, о том, что я сейчас есть воспитатель и все, что происходит в классе, организовано мною?

Нато читает, мы слушаем, по спине то и дело пробегают мурашки — вот кульминация. Голос Нато дрожит, и у многих, может быть, даже у всех, включая меня, глаза наполняются слезами. ...Бондо поглядывает на меня: «Шалва-учитель плачет!» ...Нато читает рассказ тоже со слезами на глазах. ...Нато сейчас сильнее меня. Если бы рассказ читал я, дети, по всей вероятности, тоже расчувствовались бы, но чтение одноклассницы, у которой слова вместе с переживаниями вырываются прямо из сердца, покоряет всех. Нато не просто чтец, она единственная свидетельница событий, вот и рассказывает, переживая, и страдая, и заставляя нас тоже переживать и страдать».

А затем дети и учитель находят еще один способ дать рассказу живое звучание: они самостоятельно создают радиопостановку с музыкальным сопровождением, записывают ее на пленку и слушают все вместе. Вот в чем видит Ш. А. Амонашвили смысл этой работы: «Нет, мы уже не плачем, мы закрепляем в себе сейчас уже омытую слезами позицию быть добрыми и бороться против грубости и насилия. Последние аккорды музыки, вошедшие в наши сердца, так и остаются в них, пропитывая наши чувства умом и смелостью».

«Включение» читателя в эмоциональный мир литературного персонажа может осуществляться и другими путями. Так, Л. А. Концевая при изучении драмы А. Н. Островского «Гроза» предлагала учащимся выбрать одного из персонажей, мысленно

прожить и описать один его день. Психолог Е. П. Крупник давал учащимся задание письменно ответить на вопросы: какому любимому литературному герою вы хотели бы поставить памятник и за что? Каким вы представляете себе этот памятник и почему именно таким, а не иным? Приведем один из наиболее интересных ответов — описание воображаемого памятника Прометею.

«Большая гранитная плита. Тяжелыми цепями, вьевшимися в огромное бронзовое тело, прикован Прометей. Он лежит под палящим солнцем, под таким палящим, что даже чувствуется испарина на его бронзовом лбу. Развернута приподнятая грудь под когтями хищной птицы. Рвет орел окровавленного титана. Напряжены в муке мускулы. Страдает Прометей! Но взгляните внимательно в его лицо, в уголки губ, из которых сочится кровь. Нет, не одно страдание в его лице. Губы чуть-чуть улыбаются. А глаза? И глаза тоже, хотя в них больше тревоги. За что же тревога? За тот огонь, что он отдал людям. За вечный огонь, что горит в светильнике рядом с Прометеем.

Этот светильник со скульптурой Прометея я бы поместил в читальном зале одной из новых библиотек. И чтобы этот зал был пронизан светом, проходящим сквозь стеклянные стены, и с этих стен глядели бы витражи с изображением великих мыслителей всех времен. Чтобы смотрели они на вечный огонь, который жег и их сердца. На огонь — предтечу литературы и искусства. И люди, читающие книги, порой отрывали бы глаза, и взгляд их падал бы на Прометея. Люди, вот он — титан, подаривший вам огонь!»

Творческие работы школьников могут носить и совсем другой характер: будущие «большие читатели» ставятся в позицию «маленьких писателей», которые «перевоплощаются» в своих персонажей и должны понять и почувствовать их как бы изнутри, увидеть мир их глазами. Система обучения таким работам создана и описана психологами Г. Н. Кудиной, А. А. Мелик-Пашаевым и З. Н. Новлянской.

Способность «вчувствования», воплощения в другого, присущую большим художникам, авторы иллюстрируют следующим любопытным эпизодом. И. С. Тургенев, присутствовавший однажды при «разговоре» Л. Н. Толстого со старой лошадью, был поражен глубиной этого общения. «Он не только вошел сам, — писал И. С. Тургенев, — но и меня ввел в положение этого несчастного существа... Я не выдержал и сказал: «Послушайте, Лев Николаевич, право, вы когда-нибудь были лошадью».

Эти же авторы предлагают систему заданий, развивающих у младших школьников способность к перевоплощению: дети придумывают рассказ от имени собаки, попугая, живущего в клетке, слона в джунглях, ставшего жертвой охотничьего ружья... Персонажей ребята выбирают себе сами. На следующих этапах обучения им предлагается рассказать об одном и том же событии с точки зрения людей с разными характерами (например, Хвастуна и Ворчуна) или описать предмет (например, аквариум с рыбками с трех точек зрения: девочки — хозяйки аквариума, кота, который не прочь полакомиться рыбками, и самих рыбок).

Эмоциональное воображение — необходимый компонент восприятия художественного текста, могучий источник духовного роста и нравственного становления личности. В то же время это очень нужный, хотя еще далеко не освоенный практикой обучения путь постижения других областей знания.

Эмоциональная открытость, способность к эмоциональному воплощению в другого — дар, который дети нередко утрачивают в школе под влиянием господствующих методов обучения» Не дать ему погаснуть, постоянно развивать его — важнейшая «сквозная» задача обучения и воспитания. И здесь, повторим, важнейшую роль играют общая эмоциональная атмосфера в школе, свободная от догматизма и авторитарности, эмоциональность и артистизм учителя, организация творческой работы школьников.

Развитию эмоционального воображения могут служить и учебники, причем по всем предметам. В этом случае они будут нести детям не только знания, но и духовно-нравственный опыт, заключенный в знаниях. Последнее крайне важно. Ведь известно, во что обходится людям прогресс науки и техники, не соединенный с нравственностью, человечностью.

КОГДА ТЕКСТ ПРОЧИТАН

Мудрец отличен от глупца
Тем, что он мыслит до конца.
А. Н. Майков

Итак, читатель завершил чтение текста. Провел диалог. Представил то, о чем читал, на «мысленном экране». Выделил главную мысль. Достаточно ли этого? Для тех, кто учит,

чтобы ответить, достаточно. А для тех, кто стремится поумнеть? Тем нужно гораздо больше. Добывать это большее каждый читатель сможет, если привыкнет задавать себе такие, например, вопросы:

— Как соотносится то, что я прочитал, с тем что я уже знаю?

— Что еще хотелось бы узнать об этом?

— Как можно оценить то, о чем я сейчас прочел? Каковы положительные и отрицательные стороны этих фактов (событий, идей)?

— Как оценить то, о чем я узнал, с точки зрения человечности и справедливости?

— Возможны ли другие пути решения этих вопросов?

— Какие причины породили эти события (или эти решения проблем)?

— Каковы возможные последствия (положительные, отрицательные) того, о чем здесь рассказано?

Надо поставить школьника в такие условия, чтобы он сам ставил перед собой эти вопросы и активно искал на них ответы при самостоятельной работе над текстами в широкой практике чтения (не только учебного).

Предлагаем с этой целью несколько заданий.

Задание 1. Найдите в учебниках (а также газетах, журналах, книгах) описание фактов, явлений, событий, в которых вы видите как положительные, так и отрицательные стороны.

Задание 2. Найдите рассказы о проблемах, для которых вы могли бы предложить свое решение.

Задание 3. Найдите описание событий или явлений, причины которых вы можете объяснить.

Задание 4. Найдите описание событий или явлений, в отношении которых вы можете прогнозировать возможные последствия (плохие и хорошие). Расскажите (на примерах из современной жизни), к чему привело неумение предвидеть последствия важных действий.

Задание 5. Древнегреческому философу Сократу принадлежат слова: «Всякое знание, отделенное от справедливости и другой добродетели, представляется плутовством, а не мудростью». Можете ли вы подтвердить эту мысль примерами из прочитанных вами книг, журналов, газет и жизни?

ЗАВЕРШАЮЩИЕ ШАГИ ПОНИМАНИЯ

Эта часть посвящена приемам, которыми пользуются, как правило, после чтения текста. Это план, пересказ и конспект. Конечно, некоторые читатели уже в процессе первого знакомства с материалом составляют в уме план или делают к нему какие-то отдельные заголовки. Но в основном это приемы для завершающей обработки текста. План, конспект и пересказ дают возможность не только охватить текст в целом, но и «пустить в дело» все то, что было получено на предыдущих этапах работы. Это итог понимания и начало произвольного запоминания.

ПЛАН

Я думал уж о форме плана...
А. С. Пушкин

ЗАЧЕМ НУЖЕН ПЛАН?

Кроме самих школьников, которые, работая с текстом, как правило, не составляют план, никто не сомневается в полезности этого приема. Не случайно педагогическая наука и практика никогда не «сбрасывали его с корабля современности».

Что же такое план? В словаре Д. Н. Ушакова говорится, что план — это «расположение, взаимная связь отдельных частей чего-то излагаемого или изложенного, тот или иной порядок, в котором что-либо излагается, композиция». Последнее слово в этом определении — композиция — очень существенно и ко многому обязывает: имеется в виду, что план должен всегда отражать структуру текста, вскрывать его структурные отношения.

А что собой представляет план с точки зрения психологов?

Психологи считают, что это выделение существенного в тексте, которое дает возможность разделить его на соответствующие части. План помогает понять текст. Хотя, казалось бы, наоборот: составить план можно только тогда, когда текст понят. Это тоже верно. Действительно, между планом и пониманием существует двусторонняя зависимость. С одной сторо-

ны, чтобы планировать текст, нужно его понять, с другой — планирование углубляет понимание, так как при этом систематизируется все, что было извлечено из текста на протяжении всей его обработки по ходу чтения.

Вместе с тем составление плана помогает и запомнить материал. Известный советский психолог А. А. Смирнов провел опыты, которые показали, как влияет составление плана на запоминание. В них участвовали школьники разных классов, студенты, профессиональные психологи и специалисты в других областях. Текст для обработки использовался самый разный: художественный, научный и учебный, повествовательный и описательный, легкий и трудный. А результат всегда был один: составление плана помогало запоминанию и влияло на его полноту, скорость, точность и прочность. Причем это влияние обнаруживалось даже тогда, когда не ставилась специальная задача запомнить материал.

Особенно велика роль плана, когда воспроизведение текста во времени отодвинуто от чтения. Тогда даже беглый взгляд на план дает возможность ответить на его пункты, восстановить в виде рассказа содержание давно проработанного текста.

Восстанавливая содержание текста по плану, мы проверяем, насколько хорошо и правильно запомнился текст. Таким образом, план является еще и средством для самоконтроля и самооценки.

Вот для чего нужен план.

А теперь посмотрим, каково его место в реальной школьной практике.

ПЛАН В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Как мы уже сказали, план не принадлежит к числу излюбленных приемов школьников. При выявлении способов работы с учебником нам удалось установить, что лишь 5,1% старшеклассников составляют план при подготовке домашних заданий.

А занимаются ли на уроках составлением плана? Да, занимаются в начальной школе, и довольно много. В среднем звене и в старших классах, как правило, составлению плана не учат: существует иллюзия, что школьники уже владеют этим приемом.

Однако психолог Д. М. Дубовис-Арановская, проверяя умение составлять план, обнаружила, что лишь 15% учащихся сумели это сделать. Остальные дети, которые хотели хоть как-то «откликнуться» на задание учителя «составить план», либо со-

скальзывали на пересказ, либо показывали свое отношение к прочитанному. То, что они сделали, никак нельзя было назвать планом. Ученики пытались «выдать» за план те сведения, которые сохранились у них в памяти. А в памяти ребенка всегда лучше всего удерживается событийный уровень. К тому же к событиям можно эмоционально отнестись, что детям сделать всегда проще и приятнее, чем произвести логический анализ, необходимый для составления плана. Именно поэтому в работах большинства из них отразились события, а не структура текста.

Возникает вопрос: что именно не могут сделать дети, когда у них не получается план?

Чтобы разобраться в этом, рассмотрим один план, вобравший в себя многие типичные недостатки. Этот и подобные ему планы мы получили, когда проверяли у школьников умение работать с книгой. Проверка проводилась в VII—VIII классах ряда школ Москвы, Суздаля и Орши.

Учащимся было предложено составить план к небольшому научно-популярному тексту об аллергии (см. с. 206—208). Однако мы просим пока этот текст не читать. План, который будет анализироваться, составлен в виде вопросов. Такой план имеет право на существование, но при условии, что из ответов на эти вопросы получится краткий пересказ.

В таблице в левой колонке приведен план, составленный учеником в виде вопросов, а в правой — ответы, которые можно на них дать на основании текста. Мы просим вначале прочитать только вопросы (левую колонку).

Конечно же, по этим вопросам совершенно невозможно предугадать, о чем будет рассказано в тексте.

План	Ответы на вопросы плана
1. Когда случилась эта история? 2. Кто чувствовал себя неважно? 3. Что сказал Салтер кошке? 4. Что хочет Салтер? 5. Куда попал Салтер? 6. Как лились слезы? 7. Кто вошел со скрипом в дверь?	1. Эта история случилась в прошлом веке. 2. Салтер «чувствовал себя неважно». 3. «Иди погуляй, — сказал Салтер кошке, — я хочу посмотреть на себя в зеркало». 4. В тексте не сказано, что хочет Салтер. 5. Куда попал Салтер, не известно. 6. «Слезы были невольные, беспричинные, их нельзя было удержать». 7. «Скрипнула дверь: потягиваясь, вошла ангорская кошка».

План	Ответы на вопросы плана
8. Кого подхватил на руки Салтер?	8. Салтер «подхватил на руки Артемиду» (так звали кошку).
9. Что готов был сделать Салтер?	9. «Он готов был содрать с себя кожу — так она чесалась».
10. От чего заболел Салтер?	10. «Салтер страдал аллергией к шерсти животных, как бы выразились теперь медики».
11. Чем заболел Салтер?	11. Салтер заболел аллергией.
12. Над чем заболел Салтер?	12. Это бессмысленный вопрос.
13. Что описал Салтер?	13. «Салтер описал признаки своей болезни».
14. Что есть в биологии?	14. Очевидно, имеется в виду, что в биологии есть термин «первичная реактивность».
15. Что отдают вирусы и бактерии?	15. Этот вопрос не понятен.
16. Что такое первичная реактивность?	16. Это «способность каждого живого организма реагировать на воздействие внешнего мира».
17. Что нужно знать?	17. Вопрос не имеет смысла.
18. От чего произошли они?	18. Этот вопрос не понятен. Не ясно, кто они.
19. От чего может умереть кошка?	19. Это бессмысленный вопрос.
20. Что переносят мыши, суслики, крысы?	20. Мыши, суслики, крысы «переносят холод, голод и болезни».

Прочтем теперь правую колонку. Как видим, ответы на вопросы не образуют связного рассказа об основных событиях, изложенных в тексте. Прежде чем мы перейдем к анализу плана, прочитайте текст.

ЧТО ТАКОЕ АЛЛЕРГИЯ

Случилось это в прошлом веке. Тихим летним вечером естествоиспытатель Салтер сидел на террасе загородного дома. Он чувствовал себя неважно. Какая-то ломота в руках и ногах. Сердце бьется, словно ему тесно. Хуже всего с глазами: перед ними стоял туман, просто нельзя было ничего увидеть. И нестерпимый зуд в веках!

— Иди погуляй, — сказал Салтер кошке, которая спала у него на коленях. — Я хочу взглянуть на себя в зеркало.

Он пошел в дом и остановился перед большим трюмо.

— Что такое? Они стали красными, как у кролика-альбиноса, пробормотал ученый, дотрагиваясь до глаз. И вдруг он заплакал. Слезы были невольные, беспричинные, их нельзя было удержать. Салтер стоял и плакал, не понимая, что происходит.

Скрипнула дверь: потягиваясь, вошла ангорская кошка. Он звал ее Артемидой. Салтер вытер слезы, подхватил на руки Артемиду, погладил ее. И тотчас руки покрылись багровыми волдырями, а из глаз снова потоком хлынули слезы. Он готов был содрать с себя кожу ~ так она чесалась! Он задыхался!

— Так это из-за кошки терплю я такие муки! Кто бы мог подумать, кто бы мог подумать! — повторял Салтер, расхаживая по веранде. Оказалось, что Салтер страдал аллергией к шерсти животных, как бы выразились теперь медики.

Внимательно наблюдая за собой и кошкой, он из своего несчастья сделал неожиданные выводы, которые позднее облегчили страдания многих людей. Он описал признаки своей странной болезни и разработал для врачей особую кожную пробу на аллергию.

Что же такое аллергия? Об аллергии теперь много говорят. Все о ней слышали. Медики в аллергии ищут сейчас корень зла и причины болезней, а физиологи рассчитывают найти в ней союзника и помощника в разгадке многого, чего не понимали раньше. И вместе с тем даже специалисты едва ли сразу могут дать точный и ясный ответ на вопрос об аллергии, поставленный так прямо.

В энциклопедическом словаре аллергия определяется как повышенная или извращенная, ненормальная чувствительность организма к какому-либо веществу. Аллергены — это значит «порождающие аллергию». Они бывают самые разные и самые загадочно-обычные. В истории, приключившейся с Салтером, аллергеном была, например, шерсть кошки.

Как же возникает аллергия?

Есть в биологии такой термин — первичная реактивность. Даже вирусы и бактерии обладают первичной реактивностью. Это свойство всего живого на Земле. Первичная реактивность — это способность каждого живого организма так или иначе реагировать на воздействия внешнего мира: на свет, холод, тепло, туман, запахи, краски, разные вещества, на микробов и их яды. Словом, на все, что нас окружает. Эта способность служит живому организму для защиты. Однако при неблагоприятных условиях первичная реактивность может видоизмениться — усилиться и даже приобрести вредные для организма формы.

Так, если вирусы осветить ультрафиолетовыми лучами, то можно расшатать их первичную реактивность. Теперь они сильнее будут реагировать на многие вещества, которые прежде переносили без особого вреда для себя. Это свойство передается по наследству. И миллиарды потомков облученных вирусов будут вести себя так же, как их «расшатанные» предки, т. е. проявлять повышенную и даже болезненную чувствительность к какому-либо внешним воздействиям.

Первичная реактивность — свойство глубоко индивидуальное.

Основы его заложены в наследственности организма. Эти основы могут быть благоприятными или неблагоприятными для жизни. И даже братья по крови ведут себя по-разному. Взять морских свинок. Произошли они от двух разновидностей диких предков: бразильских и аргентинских, «кровных братьев». Но что касается первичной реактивности, то аргентинским морским свинкам далеко до бразильских. Чем сильнее расшатана первичная реактивность, тем меньше живое существо защищено от внешних воздействий.

Морские свинки, например, вообще «высокочувствительны». Легкий ветерок в помещении — и морская свинка уже чихает:

простудилась. Жаркий день — она врасстяжку, часто дышит: перегрелась. Может умереть от страха, если грубо взять ее из клетки.

А вот мыши, суслики, крысы, напротив, получили от природы в дар такие гены, которые делают их очень жизнеспособными. Особенно крысы: они лучше других переносят и холод, и голод, и болезни.

Ученые внимательно изучают первичную реактивность, чтобы уметь управлять этим свойством для блага людей. Этим объясняется интерес науки к аллергии.

Рассмотрим недостатки плана.

Из плана ясно, что автор не сумел выделить существенное в тексте. С этим связаны неумение разбить текст на части и рядоположность всех пунктов плана. То же, что ученик выделил в виде пунктов плана, он не смог сформулировать.

Сам план, а также «рассказ», который можно по нему составить, напоминают рассказы маленьких детей. Самая характерная особенность этих рассказов — бессистемность. О чем бы ни рассказывал маленький ребенок: о фильме, спектакле, книжке или событиях своей жизни, он часто перескакивает с одного на другое, совершенно не заботясь о логике изложения и при этом пребывая в полной уверенности, что все его понимают.

Особенно трудно бывает ребенку передать содержание фильма. Специфика фильма — его монтаж — особенно наглядно проявляет неумение ребенка рассказывать по плану. Последовательность кадров и их монтажная взаимосвязь таят в себе большие возможности воздействия на зрителя. Именно поэтому в современном кино монтаж часто так сложен. Ребенок же, пересказывая фильм, передает содержание отдельных запомнившихся ему кусков, не заботясь о монтаже: он не может ни передать монтаж фильма, ни сделать свой собственный. Кроме того, рассказывая, ребенок как бы видит этот фильм, т. е. это как бы совместный просмотр, в котором два «зрителя» находятся в неравных условиях. Ребенок «видит» фильм второй раз и поэтому многое, а иногда и очень важное при пересказе опускает. Именно это и порождает непонимание у того, кто его слушает.

Хотя мы и сказали, что приведенный план «интересен» концентрацией недостатков, однако планы других школьников были ненамного лучше. Проверка показала, что большинство учащихся VII—VIII классов план составить не смогли.

Таким образом, получается, что детей учат составлению плана, а они этого делать не умеют. Причины неумения следует искать в самих методиках, так как исследования показывают, что обучить этому можно детей любого возраста.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ПЛАН

Как же учат детей составлять план? Составлением плана занимаются на уроках объяснительного чтения, на которых учителя, как правило, озабочены тем, чтобы дети усвоили предметное содержание текста: поняли фабулу, разобрались в отношениях героев, оценили их поступки. Структура же текста остается вне поля зрения. Между тем именно структура несет очень большую нагрузку в раскрытии содержания текста. Исследования Д. М. Дубовис-Арановской показали, что план помогает понять текст лишь тогда, когда вскрывает его структуру.

Чтобы понять текст, нужно уметь выделить в нем существенное, разделить на части. Д. М. Дубовис-Арановская обнаружила, что маленькие дети часто не понимают самого задания «разбить текст на части». Они говорят, что в «этом рассказе говорится об одном и его нельзя разделить на части». Этот факт, по мнению психолога, можно объяснить тем, что дети анализируют само событие, а не рассказ автора о нем.

Какие конкретные приемы используются при обучении детей составлению плана?

Основной прием обучения — это показ на примере, каким должен быть план. Для этого школьникам вначале дают готовый план. Как правило, это бывает план к изложению. Написав несколько изложений по готовому плану, дети должны начать составлять такой план сами.

На примере им показывают и как формулируются заголовки. Они тоже даются в готовом виде. Работая с такими заголовками, дети должны не только видеть в них образец, но и определять, к какой части текста относится каждый из них.

Другим распространенным приемом обучения является методика восстановления текста. При таком обучении школьникам дается текст, разрезанный на части (чаще всего это бывают абзацы), из которых они должны составить рассказ.

Подобные методики рассчитаны на то, что при их использовании будет действовать психологический механизм переноса. Действительно, чтобы все эти приемы выступили в качестве тренировочных упражнений, ребенок должен отобрать в тексте существенное, понять, как это существенное подводит к выделению главной мысли, и выделить эту главную мысль. На такую «увиденную» структуру должно «наложиться» содержание текста. Если школьник все это умеет

делать, то описанные приемы можно и нужно использовать.

Предлагаем комбинированную методику обучения умению составлять план.

Работу по составлению плана опишем на примере небольшого рассказа.

ЗАБЛУДИЛСЯ*

Стояла холодная зима. Утром Ваня взял сани и поехал в лес за дровами.

Вдруг началась метель. Сильный ветер крутил хлопья снега и бил в лицо. Дорогу замело. Мальчик долго бродил по лесу. Он устал, сел под ель и заснул.

Мимо ехал колхозник Егор. Под деревом он заметил мальчика. Мальчик был еще жив. Дядя Егор завернул Ваню в тулуп и привез в деревню.

Вначале нужно провести диалог с этим текстом:

«Заблудился — возникают вопросы: кто заблудился? Где заблудился? Почему заблудился? Кто заблудился, предположить очень трудно. Где заблудился? Чаще всего это бывает в лесу или на каких-то просторах в непогоду. Почему заблудился? Плохо ориентировался в этой местности или была непогода.

Стояла холодная зима. Наверное, заблудился из-за метели или пурги.

Утром Ваня взял сани и поехал в лес за дровами. Значит, заблудился мальчик в лесу. Наверное, началась метель, и он потерял дорогу.

Вдруг началась метель. Значит, правильно наше предположение.

Сильный ветер крутил хлопья снега и бил в лицо. Все подтверждается.

Дорогу замело. Еще одно подтверждение.

Мальчик долго бродил по лесу. То же самое.

Он устал, сел под ель и заснул. Известно, что в таких случаях люди замерзают. Но Ваня, наверное, не погиб; рассказ называется «Заблудился», если бы он погиб в лесу, рассказ назывался бы как-то иначе. Наверное, его кто-то спасет. Но кто?

Мимо ехал колхозник Егор. Вот он и спасет Ваню.

Дядя Егор завернул Ваню в тулуп и привез в деревню. Все правильно».

После такого диалога ребенок должен выделить главную

* Текст взят из работы психолога К. П. Мальцевой (Развитие логической памяти у детей / Под ред. А. А. Смирнова. М., 1976).

мысль рассказа, а для этого перечислить, о ком или о чем говорится в рассказе и что об этом говорится: «Здесь говорится о времени года, о Ване, о метели и о дяде Егоре. О Ване говорится, что он пошел в лес и заблудился. О дяде Егоре, что он нашел Ваню и спас. О погоде говорится, что была суровая зима и, когда Ваня пошел в лес, началась метель.

Теперь можно выделить главную мысль рассказа: Ваня заблудился, и его спас дядя Егор».

При нахождении главной мысли были выделены четыре существенные мысли, теперь нужно установить их логическую последовательность. Была зима, Ваня пошел в лес, потом началась метель, из-за которой Ваня заблудился. И, наконец, дядя Егор нашел Ваню и спас его.

После этого текст нужно разбить на части, сгруппировав возле каждой существенной мысли относящийся к ней материал. Наконец, каждую часть нужно озаглавить.

Вначале с вопросами, о ком или о чем говорится в тексте и что об этом говорится, к ребенку обращается учитель. Однако после непродолжительной тренировки дети должны сами задавать себе вопросы.

Этот развернутый этап обучения можно сравнить с чтением по слогам. Впоследствии человек забывает о начальной стадии обучения чтению. Также и здесь: все эти развернутые действия-рассуждения (о чем говорится, что говорится?) свернутся, а на смену им придет умение выделять существенное и главное.

При обучении составлению плана соблюдается определенная последовательность действий, которую школьники могут записать в виде следующей инструкции: 1) проведи диалог с текстом; 2) выдели существенные мысли; 3) выдели главную мысль; 4) раздели текст на части, сгруппировав его вокруг существенных мыслей; 5) озаглавь каждую часть.

Кроме того, целесообразно продиктовать школьникам требования, предъявляемые к плану психологами и методистами. Они сводятся к следующему:

1) в пунктах плана должны быть выделены главные мысли, чтобы было понятно, о ком (или о чем) и что говорится в каждой части рассказа;

2) пункты плана должны быть краткими;

3) они должны быть связаны между собой по смыслу.

Работая над планом, школьники по инструкции должны

проверять правильность своих действий, а результаты сверять с записанными в тетради требованиями.

Сравнение с эталоном не только помогает составить план, но и способствует формированию самоконтроля.

Обучая составлению плана, можно использовать тексты, помещенные в других разделах этой книги, и учебники по разным предметам.

ПЕРЕСКАЗ

Коротко да ясно,
оттого и прекрасно.
Русская пословица

Пересказ является одним из самых распространенных в школе приемов работы с текстом. Программой начальной школы предусматривается формирование у школьников умения пользоваться разными видами пересказа: сплошным, кратким, выборочным, с задачей на синтезирование и другими видами творческого пересказа.

Хотя все виды пересказа нужны, мы остановимся лишь на двух из них: сплошном, как особенно распространенном в практике, и кратком, как эффективном, но вызывающем особые трудности приема.

СПЛОШНОЙ ПЕРЕСКАЗ

Несмотря на требования программы, в практике бытует главным образом один пересказ — сплошной, близкий к тексту. В начальной школе он буквально узурпировал весь учебный процесс. Маленькие школьники сами стремятся к дословному пересказу. Они воспроизводят «слово в слово» не только художественные тексты: история и природоведение тоже заучиваются ими, как стихотворение.

Причину этого явления вскрыли психологи. По их мнению, простое заучивание для неразвитого маленького школьника легче, чем воспроизведение по смыслу. Это, в свою очередь, связано с недостатками его речевого развития. Кроме того, дословный пересказ помогает школьнику оградить себя от контроля за пониманием, так как буквально воспроизведенный текст не дает возможности определить, понял ли его ученик. У самого школьника не возникает потребности изме-

нить этот способ работы еще и потому, что дословный пересказ оценивается учителями выше, чем свободный.

Однако привычка к дословному пересказу очень часто мешает школьнику. Так, психолог А. И. Липкина установила, что 70% первоклассников не могут начать пересказ, так как они «забыли первое слово». Предложение заменить это слово не встречало у детей никакого энтузиазма. Подсказка мгновенно возвращала им дар речи и вызывала дословный или почти дословный пересказ.

Однако объем и сложность материала от класса к классу возрастают, и такой способ работы начинает тяготить школьников. Например, учащиеся VII—VIII классов г.Орши жаловались нам, что от них требуют почти дословного пересказа по всем предметам.

Постоянное обращение только к сплошному и главным образом дословному пересказу наносит ущерб детям и вселяет тревогу в учителей средней школы, которые получают в наследство учеников, не приученных осмысливать текст и не готовых к активной работе с ним. Вот что об этом пишут учителя школы № 43 Москвы.

«Учащиеся IV класса, к сожалению, испорчены тем, что на уроках в I—III классах от них требуется подробный пересказ текстов и умение находить пропуски в ответах своих товарищей. Учителя начальной школы добиваются внимания класса к ответу поощрением тех, кто занимается такой «деятельностью» систематически и особо придирчиво, хотя добавления их носят характер несущественного, малозначительного. Все это: 1) приучает тексты учить наизусть; 2) не требует осознанного отношения к материалу; 3) не учит выделению главной мысли».

Так бьют тревогу учителя средней школы. А осознают ли вред дословного пересказа учителя начальной школы? Скорее всего, да. Следовательно, есть какие-то причины, которые вынуждают их обращаться именно к этому приему работы.

Попробуем в них разобраться.

Во-первых, бороться с дословным пересказом — это означает устранить те причины, которые его порождают. Эти причины связаны с трудностями, которые испытывают и учителя, и ученики. Ребенок пользуется дословным пересказом потому, что, как мы уже говорили, он ему дается легче, чем пересказ своими словами. В этом случае школа закрепляет то, с чем он пришел из детства, — дословное, «фотографическое» запоминание. Пересказу своими словами мешает и недо-

статочное речевое развитие ребенка, и неумение себя контролировать. Учитель не в состоянии помочь школьнику прежде всего потому, что он не знает, как обучать пересказу своими словами, да и сам этот процесс кропотливый и длительный. Нет ничего удивительного в том, что в этой ситуации постоянно перегруженный учитель выбирает более легкий путь.

Во-вторых, труд учителя очень часто оценивается именно по ответам учеников. Между тем известно, что, когда школьники пытаются пересказывать своими словами, их ответы поражают своей бессвязностью и косноязычием. Таким образом, учитель так же, как и ученик, «прячется» за дословный пересказ.

Однако стремление оторвать учеников от текста и научить их думать приводит иногда к парадоксальным результатам. Так, в течение ряда лет в одной московской школе мы наблюдали за работой двух учителей истории. Один из них, стремясь развить у своих учеников историческое мышление и вызвать интерес к предмету, ставил перед ними проблемные задачи, вел беседы, организовывал дискуссии. Другой же не мудрствуя лукаво с первого дня учебного года начинал диктовать экзаменационные билеты (в то время по истории сдавали экзамены). Экзамен, который, казалось бы, должен быть объективным критерием оценки труда учителя, демонстрировал следующее: учащиеся, пользовавшиеся готовыми записями, отвечали гораздо лучше тех, кто на уроках решал проблемные задачи и вел дискуссии. В подобных обстоятельствах нужно свято верить в свое правое дело, чтобы не поддаваться искушению и не начать диктовать билеты.

При обучении сплошному пересказу своими словами школьники прежде всего должны знать требования, которые предъявляются к этому приему работы с текстом.

1. Пересказу должно предшествовать составление плана. Оно приведет к осмысленному пересказу своими словами, так как нельзя составить план текста, не поняв его содержания, а понимание — это прежде всего перевод текста на «свой» язык. Кроме того, составление плана отодвинет во времени чтение от пересказа, при этом конкретные слова забудутся, а смыслы запомнятся. Когда школьник пользуется планом, он направляет усилия не на дословное припоминание текста, а на восстановление его содержания в соответствии с планом.

2. Пересказ текста должен быть не дословным, а своими словами.

Так как плану был посвящен предыдущий раздел, мы остановимся только на втором требовании.

Путь к пересказу своими словами лежит через развитие речи. Известно, что одним из критериев владения языком является умение выразить одну и ту же мысль разными способами. А для этого нужно уметь производить синонимическую замену, которая должна осуществляться на уровне не только слова, но и предложения. Этим в школе, как правило, не занимаются: обычно ограничиваются подбором синонимов, их толкованием, выстраиванием слов в синонимические ряды. Между тем основная идея развития речи -- это синонимическая замена в тексте.

Обучая школьников синонимической замене, нужно прежде всего показать им, как много существует способов для выражения одной и той же мысли.

Покажем на примере одного предложения, какие в нем можно произвести синонимические замены отдельных слов и всего предложения.

В «Песне про купца Калашникова» Лермонтов показал тяжёлое для России время.

Вначале попробуем заменить отдельные слова и словосочетания.

В «Песне про купца Калашникова» ~ в поэме, в произведении, в сочинении.

Лермонтов — поэт, писатель, автор, художник, он, стихотворец.

Показал — изобразил, описал, нарисовал, обрисовал, запечатлел, воссоздал картину, открыл для читателя.

Тяжёлое — трудное, страшное, мрачное, жуткое, суровое, грозное, тяжкое, смутное.

Для России — для страны, для родины, для народа, для отчизны, для отечества, для Руси, для русской земли, для нашей земли.

Время — эпоху, пору, момент, полосу, годину, период, отрезок времени.

Такая работа над словом позволит школьникам осознать, что правильно подобрать синонимы можно только в тексте.

Дальше можно показать, как найти синонимическую замену на уровне предложения, иногда с помощью разных синтаксических конструкций:

1. Лермонтов написал «Песню про купца Калашникова», в ней он показал тяжелое для России время.

2. В «Песне про купца Калашникова», которую написал Лермонтов, показано тяжелое для России время.

3. В «Песне про купца Калашникова», написанной Лермонтовым, показано тяжелое для России время.

4. В «Песне про купца Калашникова» нашло отражение тяжелое для России время.

5. В «Песне про купца Калашникова» Лермонтовым отражено тяжелое для России время.

6. То время, о котором пишет Лермонтов в своей «Песне про купца Калашникова», было очень тяжелым для России.

7. «Песня про купца Калашникова» — произведение о тяжелом для России времени.

Естественно, что здесь вовсе не исчерпаны возможности таких замен.

Синонимическая замена — это не единственный способ обучения сплошному пересказу, но мы остановились именно на нем как на наименее распространенном в школьной практике. Кроме того, синонимическая замена и план — это приемы, которые дают возможность перейти к обучению школьников краткому пересказу.

КРАТКИЙ ПЕРЕСКАЗ

Краткий пересказ — один из очень эффективных приемов работы с текстом. Однако в школьной практике он занимает неоправданно скромное место. Естественно, возникает, вопрос: почему? Учащиеся не пользуются этим приемом прежде всего потому, что они им не владеют. А учителя? Программа начальной школы обязывает их учить детей краткому пересказу, методика объяснительного чтения подхватывает эту эстафету и достаточно четко формулирует требования, которым должен удовлетворять краткий пересказ. Эти требования в основном совпадают с теми, которые выдвигают психологи, занимающиеся работой с текстом в начальной школе, а именно:

- 1) должна быть выделена основная мысль автора;
- 2) нельзя допускать произвольных пропусков существенного;
- 3) отдельные основные мысли должны быть связаны между собой;
- 4) пересказ должен быть понятен другому человеку.

Из этих требований видно, что в основе создания краткого пересказа лежат те же приемы, что и при составлении плана. Но к трудностям плана прибавляются собственные трудности пересказа: чтобы создать свой текст, понятный другим людям, необходимо владеть речью и уметь делать логические переходы.

Краткий пересказ — прием, не органичный для детской природы. Если из дошкольного детства ребенок приносит развитое воображение и стремление задавать вопросы, то краткий пересказ в детстве корней не имеет. Напротив, дети тяготеют к излишним подробностям. Психолог А. И. Липкина обнаружила, что задача пересказать кратко для учащихся I—II классов абсолютно невыполнима, если их специально к этому не готовить. Когда детям предложили кратко пересказать текст, они просто не поняли, чего от них хотят. Учащиеся III—IV классов поставленную перед ними задачу поняли, но не знали, как ее решить. Поэтому они просто опускали какие-то части текста, притом иногда очень существенные, и в результате вместо краткого пересказа сделали короткий. Нужно сказать, что для школьников слова *краткий* и *короткий* в применении к пересказу почти всегда являются синонимами. Иногда в их короткий пересказ попадают существенные мысли, иногда несущественные, иногда это самые разные хитросплетения существенных и несущественных мыслей. Во всех наших экспериментах и проверках мы получали от школьников, как правило, короткий пересказ.

Учащиеся среднего звена и старших классов тоже, как правило, не справляются с кратким пересказом. Проведенная нами проверка в VII—VIII классах ряда школ Москвы, Суздаля и Орши показала, что лишь 14% учащихся могут сделать краткий пересказ. В ходе этой проверки школьникам предлагалось сделать краткий пересказ уже упоминавшейся статьи об аллергии (см. с. 206—208). При анализе этих работ прежде всего бросалось в глаза, что почти не было пересказов, включавших в себя только основное содержание текста. Напротив, стремление школьников передать содержание статьи кратко иногда приводило к тому, что ими опускалось самое главное. Учащиеся часто переставляли акценты, и в их рассказах второстепенное выступало как главное. В работах этих школьников основное место занимал рассказ о кошке, который был перегружен всякими излишними подробностями, а о том, что такое аллергия, первичная реактивность, аллергены, не было сказано ни слова.

Другое требование к краткому пересказу — взаимосвязь основных мыслей — также часто не выполнялось. Выделение второстепенных мыслей и отсутствие связи между ними приводило к тому, что краткий пересказ становился непонятным. Вот пример такого пересказа:

«Салтера мучила болезнь. Он держал на коленях кошку. Он сказал кошке: «Иди погуляй, а я схожу посмотрю на себя в зеркало». Он увидел себя и закричал. У него были красные глаза. Салтер заболел от шерсти кошки».

Некоторые школьники подменяли связный пересказ перечислением того, что составляет содержание статьи. Например:

«В этой статье сказано об аллергии. Приведение примеров. Все это научило нас опознавать аллергию. Аллергия — это болезнь кожи и повышенная реактивность у человека и зверей. И, наконец, концовка и пояснение главного».

Однако, несмотря на столь безотрадную картину, психологами экспериментально доказано, что при специальном обучении школьники овладевают кратким пересказом уже в I классе.

Какие же приемы способствуют формированию умения пересказывать текст кратко? Многие из этих приемов нашли отражение в методике объяснительного чтения. Так, известный педагог прошлого столетия Д. И. Тихомиров рекомендовал давать детям готовый план к тексту, состоящий из назывных или вопросительных предложений. Переделка этих предложений в повествовательные помогает сделать краткий пересказ.

Переход к краткому пересказу через план предлагает психолог К. П. Мальцева. По образному выражению ее маленьких испытуемых, пересказ получится, «если ручеек потечет». Действительно, пересказ образуется из сцеплений между пунктами плана.

В методике объяснительного чтения описан еще один прием, который, как правило, не используется в школе. Это выделение в содержании рассказа смысловых опорных вех самими учащимися, которое должно предшествовать краткому пересказу, т. е. перед началом рассказа ребенок должен кратко сформулировать, о чем он будет говорить. Например, если бы школьнику предложили выделить смысловые опорные вехи в статье об аллергии, то он должен был бы дать примерно такой ответ: «Вначале я скажу, что такое аллергия, первичная реактивность и аллергены, потом — о признаках этой болезни, а затем — кем и как она была открыта». А. И. Липкина

экспериментально доказала, что использование этого приема приводит к умению делать краткий пересказ уже в I классе.

Обучая школьников пересказу, можно так же, как при составлении плана, использовать тексты из других разделов нашей книги и любые другие тексты.

КОНСПЕКТ

В конспекте отдельные фразы
и даже отдельные слова имеют
несравненно более важное значение,
чем в обстоятельном
и подробном изложении.

В. И. Ленин

ЧТО ТАКОЕ КОНСПЕКТ?

Происходит это слово от латинского слова *conspectus*, что означает «обзор». А обзор — это всегда нечто сжатое, сокращенное. В словаре С. И. Ожегова конспект определяется как «краткое изложение, краткая запись чего-то», а в словаре Д. Н. Ушакова сказано еще точнее: «Краткое изложение, существенная запись чего-то». Но и это достаточно четкое определение хочется уточнить: это систематизированная, логически связанная запись. Такая запись дает возможность продуманно расставить акценты, при этом уменьшив объем материала и сохранив его стройное изложение. Конспект — это план, превращающийся в краткий пересказ, который содержит только существенную информацию. Образно говоря, конспект — это скелет текста, в котором позвоночником является план. В отличие от краткого пересказа конспект может не содержать плавных переходов от одной части к другой.

В данном случае мы говорим о конспекте как результате определенной обработки материала, но есть еще и сам процесс создания конспекта — конспектирование.

Конспектирование — это такая обработка материала, которая приводит к его сокращению без существенных смысловых потерь. Сокращение происходит разными способами. Это может быть как отбрасывание слов, содержащих второстепенную информацию, так и перевод текста на свой язык, его переформулирование с попутным сокращением.

Конспектирование включает несколько этапов работы:

- 1) отбор из предлагаемой информации самой существенной;
- 2) перевод отобранной информации на свой язык с попутным сокращением;
- 3) запись этого сокращенного, «отжатого» текста.

ВИДЫ КОНСПЕКТА

Существуют разные виды конспекта.

1. *Плановый конспект.* Наверное, правильнее его было бы назвать планом-конспектом. При создании такого конспекта вначале пишется план. Далее, по мере надобности, на отдельные пункты плана «наращивается» текст. Это могут быть цитаты или свободно изложенный текст. Притом некоторые пункты плана могут не нуждаться в более подробном освещении, и тогда они останутся без пояснений. Такой конспект, как правило, используется при подготовке к какому-либо устному сообщению. Он помогает понять изучаемый текст и лучше его запомнить. Однако, если пройдет большой срок, восстановить содержание материала по такому конспекту может быть довольно трудно.

2. *Текстуальный конспект.* Этот конспект представляет собой монтаж цитат.

3. *Тематический конспект.* Такой конспект является кратким изложением одной темы, раскрытой по нескольким источникам. Он может быть связным и расчлененным на пункты плана; кратким и подробным. Кроме того, в нем могут содержаться цитаты и схемы.

4. *Свободный конспект.* Он включает в себя и собственные формулировки, и цитаты. В нем могут быть связные переходы от одной части к другой и могут эти переходы отсутствовать. Это действительно «свободный» конспект. На наш взгляд, такой конспект является наиболее полезным, так как необходимость что-либо сформулировать самому всегда требует более глубокого проникновения в читаемый текст и способствует его запоминанию.

Выбор вида фиксации материала зависит прежде всего от цели конспектирования. Большую роль здесь также играет новизна и важность информации для того, кто конспектирует. При конспектировании человек может ставить перед собой задачу сделать заготовки для «внутреннего пользования» или объективное краткое изложение. Однако даже в последнем слу-

чае конспекты разных людей будут отличаться друг от друга. Это связано прежде всего с тем, что люди обладают разным запасом информации, тезаурусом (в пер. с лат. — «хранилище»), который влияет на содержание конспекта. При конспектировании новая информация соединяется с той, которая хранится в тезаурусе, и именно поэтому чужие конспекты, как правило, оказываются бесполезными. На конспекте лежит печать индивидуальности того человека, который его составляет.

ЗАЧЕМ НУЖЕН КОНСПЕКТ

Конспект так же, как и другие способы обработки текста, о которых мы говорили в этой книге, — прием понимания и запоминания материала. Между конспектом (так же, как и планом) и пониманием — двусторонняя связь. С одной стороны, нельзя конспектировать то, чего не понимаешь, поэтому, чтобы законспектировать текст, нужно вникнуть в его содержание. С другой стороны, сам процесс конспектирования текста способствует его осмыслению.

Конспект помогает запомнить материал. В книге В. П. Павловой «Обучение конспектированию» (М., 1978) говорится о существовании экспериментальных данных о том, что самостоятельно сформулированная фраза запоминается в 7 раз быстрее, чем продиктованная.

Конспектирование — это активный способ не только понимания и запоминания информации, но и концентрирования внимания на читаемом.

Умение составлять конспект письменного текста, безусловно, оказывает влияние на конспектирование устной речи, лекций. Это умение необходимо старшеклассникам и студентам, так как и учитель, и лектор, как правило, используют материал, собранный из разных источников. Кроме того, по наблюдениям В. П. Павловой, конспектирование лекций более эффективно и требует меньше времени и затраты сил, чем извлечение той же информации из каких-либо учебных пособий.

КАК УЧИТЬ КОНСПЕКТИРОВАТЬ

Методика обучения конспектированию определяется содержанием самих понятий «конспект» и «конспектирование».

Конспект — это краткий письменный пересказ, в котором, с одной стороны, нужна гораздо большая отточенность

формулировок, чем в устной речи, а с другой — не обязательно плавные переходы от одной части к другой. В основе конспектирования, как и краткого пересказа, лежит выделение главного содержания текста — существенных мыслей.

Выделенное главное содержание текста нуждается в структурном оформлении. Притом структура конспекта не обязательно должна соответствовать структуре текста.

Умение конспектировать в значительной мере зависит от умения формулировать выделенное содержание и, в частности, привлекать лексику текста. Если при создании собственного текста очень важно пользоваться синонимическими заменами, то при конспектировании материала из конкретной области знаний необходимо употреблять лексику данного текста. Словоупотребление, принятое в определенной области знаний, будет способствовать более точной фиксации изучаемого материала. Подбирая текст для конспектирования, учитель должен учитывать уровень знаний учащихся. Кроме того, как планированию, так и конспектированию удобнее всего обучать на небольших текстах. Впоследствии их объем можно постепенно увеличивать.

Подробная методика обучения конспектированию дается в книге В. П. Павловой «Обучение конспектированию», которую мы уже упоминали. Правда, в ней речь идет об обучении конспектированию лекций студентов-иностранцев, поэтому мы отобрали оттуда лишь отдельные задания, которые имеет смысл использовать в средней школе, и выстроили их в определенной последовательности.

Как мы уже говорили, конспектирование включает следующие этапы работы: отбор самой существенной информации, перевод ее на свой язык с попутным сокращением и запись полученного текста. Именно эти этапы определили последовательность заданий: одна серия заданий направлена на отбор существенной информации и ее сокращение, вторая — на перевод конспектируемого материала на свой язык с попутным сокращением и запись его.

1. Отбор существенной информации и ее сокращение.

Отбор существенной информации и ее сокращение неразрывно связаны с выделением главного, поэтому, приступая к формированию умения составлять конспект, необходимо использовать типы заданий, которые давались в главе, посвященной выделению главного. К ним можно прибавить задания

на выделение опорных слов и предложений. Здесь мы даем только типы заданий, а в качестве тренировочного материала, так же как и при обучении планированию и пересказу, можно использовать тексты из других разделов книги, учебников, критических и научно-популярных статей и т. д.

Задание 1. Выделите опорные слова в предложении.

Например. Доведенные до нищеты и отчаяния крестьяне бросали свои хозяйства и уходили в города. (Опорные слова подчеркнуты.)

Задание 2. Составьте опорную фразу к абзацу (опорная фраза должна быть ключом к пониманию этого абзаца).

Количество абзацев можно постепенно наращивать.

Задание 3. Прodelайте следующую работу с текстом.

1. Составьте к нему план.

2. Отберите наиболее существенную информацию в тексте и запишите ее в соответствии с планом.

3. Через несколько дней расшифруйте конспект, т.е. снова разверните текст и сверьте свою запись с оригиналом.

Вначале тренировку нужно проводить на текстах, которые содержат знакомые школьникам факты, чтобы поставить ученика перед решением одной задачи (сократить текст), не усложненной необходимостью разобраться в новом материале.

II. Перевод текста на свой язык с попутным сокращением.

Задание 4. Напишите по данному тексту свободный диктант.

Свободный диктант представляет собой переходный этап от свободной записи к конспектированию. Методика его проведения достаточно проста: предложение (потом несколько предложений, абзац) прочитывается учителем один раз, а учащиеся, не искажая смысла, должны записать его своими словами. После этого необходимо проверить прочитанное. Сравнение с текстом способствует сознательному отбору слов и словосочетаний.

Задание 5. а) Устно перескажите текст. б) На следующем занятии снова перескажите этот текст без повторного чтения. в) Составьте к нему план. г) Запишите текст в соответствии с планом, попутно его сокращая. Через несколько дней разверните ваш конспект и сверьте с оригиналом.

При повторном пересказе текст, «отстоявшись», освобождается от лишних подробностей и становится более структурно оформленным. План, составленный после повторного пересказа, совершенно необязательно должен повторять струк-

туру текста. Она может быть иной, но адекватной по содержанию.

Эти задания также вначале должны выполняться на текстах, содержащих только знакомую для школьников информацию. После этого нужно давать смешанные тексты, содержащие как известную, так и неизвестную информацию.

Экспериментально доказано, что в понимании текста большую роль играет «фактор края». Под «фактором края» подразумевается влияние новой информации на понимание в зависимости от того, в какой части текста она находится. Исследования показали, что новая информация лучше всего воспринимается, если она заложена в первую фразу абзаца. Несколько хуже, если она завершает абзац.

Особенно трудно воспринимается новое, если оно содержится в предложении, находящемся в середине абзаца или заключено в нескольких предложениях.

На начальном этапе тренировки лучше использовать тексты, учитывающие «фактор края». Однако при последующем обучении не следует ставить школьников в облегченные условия, так как этот фактор, как правило, не принимается во внимание при создании учебной литературы, с которой им приходится иметь дело.

Каждый созданный школьником конспект по прошествии определенного времени должен расшифровываться. Причем разрыв во времени с момента конспектирования до расшифровки должен постепенно возрастать от одного до десяти дней.

ЧТО ЗНАЧИТ «УМЕТЬ РАБОТАТЬ С КНИГОЙ»?

(Примерное содержание бесед со школьниками)

Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил 80 лет и все не могу сказать, что вполне достиг цели.

И. В. Гете

Все, что мы рассказали о работе с книгой, в итоге должно — через учителя — стать достоянием учеников. Чтобы облегчить учителю выполнение этой задачи, мы подытожили все рассказанное в виде материала для бесед со школьниками. Разумеется, этот материал может быть обогащен собственным опытом и наблюдениями, он может также стать основой для активного обсуждения в классе, обмена опытом между школьниками, совместного поиска эффективных форм организации умственного труда.

Цикл бесед может стать по желанию учителя либо составным элементом работы над учебником и дополнительной литературой, либо даже содержанием занятий специального кружка или факультатива.

ЧТО ТАКОЕ УМЕНИЕ РАБОТАТЬ С ТЕКСТОМ

Умение самостоятельно работать с учебником и любой другой книгой необходимо не только тогда, когда вы сидите за партой: приобретать знания самостоятельно придется всю жизнь.

Из чего же складывается это умение?

Усвоить текст — это значит прежде всего понять и запомнить его.

Что такое запомнить текст, понятно: пересказал без потерь, значит, запомнил. Особенно легко это выясняется, если пересказ проверяет другой.

А что такое понять содержание текста? На первый взгляд и это просто. Что-что, а уж сказать, что понятно, что нет, может каждый.

Но это только на первый взгляд. Почти каждый может вспомнить такой случай. Прочитав заданный материал, поняв его и хорошо запомнив, вы оказываетесь у доски. Пока вы

пересказываете выученное, все идет прекрасно. Но вот учитель начинает задавать вопросы. И происходит нечто неожиданное для вас: на некоторые вопросы, относящиеся к этому как будто бы усвоенному материалу, вы ответить не можете. Почему? И возникает сомнение: а поняли ли вы текст? Стало быть, нет! «Однако как же это получилось? Ведь мне казалось, что я понял» — примерно так мы думаем в подобных случаях.

На самом деле обнаружить непонимание непросто. Поэтому у человека часто бывает иллюзия понимания. Именно из-за этого обманчивого чувства и не появляется потребность лучше разобраться в материале, глубже его понять.

Здесь мы расскажем вам о том, как надо работать с текстом, чтобы глубже его понимать и легче запоминать.

МОДЕЛЬ «ИДЕАЛЬНОГО ЧИТАТЕЛЯ»

Давайте представим себе, как работает с текстом ученик, который очень хорошо умеет это делать, — «идеальный ученик», или «идеальный читатель». Этого «идеального читателя» мы не встретили в жизни, а смоделировали, соединив в нем все лучшее, что мы наблюдали у школьников и взрослых, успешно работающих с книгой.

Наша модель «идеального читателя» вовсе не означает, что все читатели должны работать по одной и той же схеме. Читают все по-разному: каждому человеку присуще свое особенное сочетание сильных и слабых сторон интеллекта и памяти. Наша модель не общий шаблон, а описание способов работы, которые могут помочь любому читателю и которые каждый будет использовать по-своему. Если же вы работаете другими путями, но добиваетесь хороших результатов, это можно только приветствовать.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РАБОТЫ

Начиная работу, «идеальный читатель» ставит перед собой задачу сначала понять материал, затем выделить в нем наиболее существенную информацию и только после этого запомнить ее.

Эта последовательность очень важна, если сразу стараться запомнить текст без предварительной работы по его осмыслению, то и понимание серьезно пострадает, и запоминание будет очень трудным — зубрежкой. Если же в первую очередь стараться лучше понять текст, многое из него произойдет само собой, но очень хорошо запоминается.

В работе по пониманию и произвольному запоминанию текста можно условно выделить три этапа.

Первый этап. Работа до начала чтения.

Второй этап. Работа во время чтения.

Третий этап. Работа над текстом после прочтения.

ПЕРВЫЙ ЭТАП

ВКЛЮЧЕННОСТЬ В РАБОТУ

Бывает так, что даже очень хороший актер, лектор, педагог уходит от своих зрителей или слушателей с чувством горького разочарования, хотя в аудитории никто не нарушал порядок. Это бывает, если внешне спокойная и даже как будто бы внимательная аудитория оказывается «глухой», неотзывчивой, не принимает внутреннего — умственного и душевного — участия в том, что она видит и слышит. Такие зрители и слушатели, которые не откликаются на происходящее и не становятся хотя и молчаливыми, но активными собеседниками, ничего не выносят из лекций, спектаклей, уроков.

Бывают и такие «глухие» читатели, которые внутренне не включаются в процесс чтения, а лишь пассивно заучивают материал, привыкая бездумно поглощать плоды чужого умственного труда и не прилагая усилий к их перевариванию и усвоению. Именно о таких читателях говорил немецкий писатель Г. Лихтенберг: «Если при столкновении книги с головой раздается пустой звук, в этом не всегда виновата книга». Если бы книги могли чувствовать, общение со многими читателями оставило бы у них ощущение горечи.

«Идеальный читатель» всегда внутренне включен в процесс чтения, внимателен и активен. Его работа над книгой четко организована.

Что помогает «идеальному читателю» работать с книгой?

Прежде всего умение вести с ней беседу. Хорошее чтение — это как бы диалог между автором книги и читателем. Умение вести такой диалог — настоящее искусство.

РАБОТА С ЗАГОЛОВКОМ

Беседы с каждой главой или каждым параграфом книги начинаются со знакомства с заголовком. У многих «неидеальных» школьников заголовки не пользуются большим вниманием, и не только заголовки разделов, но и такие «мелочи»

как имена авторов, названия книг и эпитафии. Вот что рассказал об этом детский библиотекарь: второклассники прочли рассказ про манную кашу из книги Е. Драгунского «Денискины рассказы». На вопрос: «Кто написал этот рассказ?» — они уверенно отвечают: «Дениска. Ведь рассказы Денискины!» (Светловская С. Н. Путь первоклассника к книгам. М., 1974. С. 14.) Зато «идеальный читатель» относится внимательно к имени автора, заголовкам, эпитафии и т. д. Ознакомившись с этими элементами текста, он не сразу переходит к его чтению, а тратит некоторое время на обдумывание заголовка.

Прочитав заголовок, «идеальный читатель» спрашивает себя: «О чем здесь пойдет речь? Что мне предстоит узнать? Что я уже знаю об этом?» — «Свистать всех наверх!» — вот команда, которая дается всем уже имеющимся по этому вопросу знаниям. На этом этапе возникает состояние готовности, необходимое для того, чтобы дальнейшие знания воспринимались активно и с интересом. Уже в этот момент может появиться ожидание определенных знаний, предположение об их содержании, об отношении этих знаний к старым, уже известным.

Даже сухой, деловой заголовок учебного параграфа дает большие возможности для включения новых знаний в те, что у вас есть, и для предугадывания основного смысла текста (о чем пойдет речь?). Так, прочитав заголовок «Обособленные второстепенные члены предложения», вы уже можете обдумать некоторые важные моменты. Во-первых, вспомнить, какие вы знаете члены предложения и какие из них главные, а какие второстепенные. Раз не говорится, о каких именно второстепенных членах предложения пойдет речь, значит, обо всех, т. е. об определениях, дополнениях, обстоятельствах. Во-вторых, вы можете сообразить, что обособить — это значит отделить или выделить. Следовательно, догадаетесь вы, речь пойдет о том, по каким правилам отделяются или выделяют знаками препинания различные второстепенные члены предложения, когда их надо обособлять, а когда нет.

После того как вы все это проделали в уме, надо попробовать коротко произнести вслух эти рассуждения. Вот как может выглядеть такой рассказ в данном случае: «В параграфе, по-видимому, будет объяснено, когда и какими знаками препинания выделяются или разделяются второстепен-

ные члены предложения: определения, дополнения, обстоятельства».

Эта предварительная умственная работа во многом направит дальнейшее чтение, поможет вам выделить главное в тексте. «Направленность чтения выражима в одной схеме: мы вечно что-то с чем-то сопоставляем, мы оцениваем разницу ожидаемого и действительного» (Троицкий В. К вопросу о времени, или Слово в похвалу чтения // Знание — сила. 1983. № 10. С. 29).

Итак, «остановка» при чтении заглавия вовсе не маленький шаг на пути к постижению нового текста. «Мы только еще тронули обложку, читаем незнакомое название и уже продельываем гигантскую работу, сопоставляя книжкино имя с целым миром прочтенных книг» (там же, с. 29).

После такой «преднастройки» начинается чтение.

ВТОРОЙ ЭТАП

У этого этапа работы есть свой стержень, основное направление чтения. Назовем его «диалог с текстом».

Диалог с текстом. Чтобы диалог с текстом был полноценной содержательной беседой, надо уметь по ходу чтения совершать разнообразную умственную работу: у вас должны возникать вопросы к тексту и предположения о дальнейшем его содержании. Читая, вы будете проверять, совпадают ли они с тем, о чем пойдет речь дальше.

Именно так работают с книгой многие научные работники: ознакомившись при чтении с каким-нибудь научным фактом или предположением (ученые называют его гипотезой), они прерывают чтение, находят свое объяснение этому факту, взвешивают, согласны ли они с выдвинутой гипотезой, предсказывают возможные пути ее проверки и предположительные результаты такой проверки, выдвигают свои гипотезы.

Попробуем вместе проследить, как происходит такое чтение. Сейчас мы предложим вам отрывок из статьи, опубликованной в журнале «Наука и жизнь» (1983, № 7). Текст отрывка будет прерываться возможными размышлениями «идеального читателя» (напечатаны слева). Тому, кто решил стать «идеальным читателем», следует остановиться в тех местах, где прерывается текст, и поразмышлять самостоятельно.

КАК САХАРА СТАЛА ПУСТЫНЕЙ

По-видимому, Сахара раньше была чем-то иным. Может быть, там были леса или болота? Или что-то еще?

Если кто-нибудь станет утверждать, что в Сахаре, самой большой пустыне Земли, когда-то видели огромные тропические коралловые рифы с рыбами и другими морскими животными, его, конечно, высмеют как безудержного фантазера.

Такое начало неспроста. Конечно, в Сахаре нет морских животных. Но, видимо, в Сахаре есть что-то совершенно неожиданное, фантастическое.

Но ральность на его стороне! Да, на северо-западе Сахары, над раскаленной солнцем каменистой и песчаной пустыней, почти на сто метров возвышается коралловый риф.

Коралловый риф? Но ведь кораллы живут только в море. Как мог риф очутиться в пустыне? Судя по заголовку, раньше на месте пустыни было что-то другое. Может быть, когда-то там было море?

Этот риф не живой, а окаменевший, доисторический, его зодчие — мириады выделявших известь крохотных полипов — жили примерно 300 — 400 миллионов лет назад под волнами теплого тропического моря.

Я думал так же!

А поверхность скалистой пустыни, простирающаяся вокруг рифа, — тоже превратившееся в камень дно древнего океана, бывшее когда-то илистым или песчаным. Оно усеяно тысячами остатков окаменевших животных. Более трети огромной поверхности Сахары состоит из превратившихся в камень морских наслоений различных периодов геологической истории, Некоторые обширные районы се-

годняшней пустыни за свою миллионнолетнюю историю восемь раз поглощались морем и снова выходили из него.

Потрясающе интересно! История Земли знает массу аналогий! (Всплывают в памяти известные — у каждого свои.) На Земле нет ничего постоянного, все меняется.

Вы можете подумать: какой смысл самостоятельно искать предположения, объяснения или решения, если все это будет дано в тексте, несколькими строчками ниже? Не легче ли просто прочесть текст?

В чем-то, конечно, легче. Но мысль, даже хорошо понятую с чужих слов, вы никогда не усвоите так осознанно и прочно, как постигнутую собственным умом. «Готовые» знания, «пересаженные» в голову из книги или объяснения учителя, не станут такими же деятельными участниками вашего собственного умственного труда, как добытые самостоятельно. Такое творческое чтение может привести к рождению новых идей, к выявлению ошибок или неточностей в своих прежних знаниях, а главное — к самосовершенствованию. Так что результатом активной работы с текстом становится не только более высокий уровень ваших знаний, но и «сотворение самого себя» — развитие способностей.

Итак, возникновение вопросов, выдвижение своих предположительных ответов на них, сличение предположений с реальным содержанием текста — вот что сопутствует у «идеального читателя» всему ходу чтения.

ВОПРОСЫ К ТЕКСТУ И ОТВЕТЫ НА НИХ

Остановимся на этом подробнее. Рождение в вашем сознании вопросов к тексту и поиск ответа на них — «двигатель» всей работы по осмыслению текста. Недаром еще Сократ, выдающийся мыслитель Древней Греции, считал, что вопросы побуждают к поиску истины.

В неявной, скрытой форме вопросы и ответы на них держатся в любом тексте. С возникновения вопроса начинается работа самостоятельной мысли, ведущая к ответу. Однако не каждый читающий мыслит самостоятельно и не у каждого вопросы возникают сами собой. Принято считать, что они

«приходят в голову» сами по себе, неуправляемо: иногда приходят, а иногда нет. Или: к кому-то приходят, а к кому-то нет. На самом деле процессом «прихождения в голову» вопросов, помогающих осмыслить текст, можно и нужно управлять, постепенно приучая себя задавать вопросы по ходу чтения и искать на них ответы. В конце концов это станет постоянной потребностью и прочной привычкой, вашим стилем чтения.

Вопросы могут быть примерно такими: о чем здесь говорится? Что мне уже известно об этом? Что именно об этом сообщается? Чем это можно объяснить? Как это соотносится с тем, что я уже знаю? С чем это нужно не перепутать? Что из этого должно получиться? Для чего это делается? К чему это можно применить? Когда и как применять?

Давайте проследим на тексте, как «скрываются» в нем вопросы и ответы. Предлагаем вам для этого упоминавшуюся ранее маленькую заметку из журнала «Знание — сила» (1982, № 7).

«Поразительное на первый взгляд поведение бурундуков удалось подглядеть японским зоологам. Наткнувшись на мертвую змею, бурундук набрасывается на нее и начинает с жадностью откусывать кусочки. Но, как оказалось, движет им совсем не гастрономический интерес.

Пожевав немного мяса, зверек смазывает им свою шкурку. Проведя серию опытов, ученые пришли к выводу, что таким образом бурундук предохраняет себя от нападения других змей».

Вы уже догадались, что в первом абзаце скрыты вопросы: почему бурундуки так странно ведут себя со змеями, раз они не едят их? Для чего они это делают? Во втором абзаце дается ответ на эти вопросы.

ВЫДВИЖЕНИЕ И ПРОВЕРКА ГИПОТЕЗ

После того как вопрос возник в сознании читающего, возможны два пути ответа на него. Первый, более простой путь: вы ищете ответ, продвигаясь по тексту дальше. Второй, более интересный: вы, уяснив вопрос, отодвигаете книгу и начинаете обдумывать его самостоятельно. Вы строите свои предположения, как должен быть решен вопрос.

Этот способ работы, описанный еще древнегреческим философом Декартом, используется многими учеными. Например, метод работы выдающегося физика Энрико Ферми над научной литературой состоял в том, что он брал данные

задачи, сам обрабатывал их, а затем сравнивал с результатами автора.

Такую работу «идеального читателя» мы проследили на тексте «Как Сахара стала пустыней».

САМОКОНТРОЛЬ

Выдвигая предположительные ответы на скрытые в тексте вопросы, «идеальный читатель» при дальнейшем чтении обязательно проверяет, совпадают ли его гипотезы с тем, что говорится в тексте. Он проверяет свои ответы на любые вопросы, которые «пришли ему в голову» в процессе чтения. Самоконтроль — необходимое условие и понимания, и запоминания. Проверая свою работу, вы оцениваете ее с нескольких точек зрения: так ли я думал? Верно ли я ответил? Все ли я ответил?

Многие из вас считают проверку знаний исключительной обязанностью учителя и поэтому не проверяют себя, не умеют и не хотят это делать. «Идеальный ученик» понимает, что он сам в ответе за свои знания и умения. Проверка своей работы становится его привычкой, потребностью, одним из важных свойств его личности.

Проследите еще раз, как контролирует себя «идеальный читатель», работая над текстом «Как Сахара стала пустыней».

РАБОТА, СОПУТСТВУЮЩАЯ ДИАЛОГУ

ВСЕ ЛИ ПОНЯТНО?

Работая, «идеальный читатель» все время спрашивает себя: все ли мне понятно? Такой вопрос играет особую роль: он поможет вам осознать, что в тексте ясно, а что нет. Это позволяет не пройти мимо трудностей и не впасть в иллюзию понимания.

Отдать себе отчет в своем незнании или непонимании очень важно: это уже большой шаг вперед на пути получения знаний. Недаром Сократ любил повторять, что он знает о том, что он ничего не знает, а другие его сограждане не знают и этого.

Многие из вас не обращают внимания даже на непонятные слова и выражения в тексте, проскакивают их, не задерживаясь. Поэтому текст остается не понятным как следует, а это мешает вам уяснить не только данный материал, но и последующий. «Идеальный читатель» выделяет в тексте все непонятные

слова и выражения и выясняет их значение. Для этого он обращается к словарям, справочникам, дополнительной литературе или к старшим, которые могут дать нужные разъяснения.

В «Книге о книге» Сергея Львова есть такой эпизод: автор и его товарищ, будучи еще подростками, натолкнулись на непонятное слово «клепсидра» и потратили много времени и сил, выясняя, «кто такая Клепсидра» (клепсидрой в Древней Греции назывались водяные часы). С нашей точки зрения, эти подростки вели себя как «идеальные читатели».

Итак, столкнувшись с каким-нибудь непонятным словом или предложением, «идеальный читатель» не успокоится, пока не добьется ясности.

ВОСПОЛНЕНИЕ ПРОБЕЛОВ ТЕКСТА

Почему при чтении текста возникают трудности в его понимании? Причин много. Среди них и пробелы в прошлых знаниях, и сбои в рассуждениях. В отдельных случаях «виноватыми» бывают авторы учебников.

Тексты учебника не всегда совершенны. Иногда в них что-то объяснено недостаточно полно, иногда не объяснено совсем. Это происходит оттого, что авторы учебников, хорошо знающие свой предмет, не всегда могут учесть, насколько вы еще не знаете его. Поэтому авторы могут не разъяснить что-то, что для них само собой разумеется, а вам неизвестно. В таких случаях у вас могут возникнуть вопросы, на которые в тексте нет ответа.

Чтобы найти этот ответ, «идеальный читатель» мысленно перестраивает материал, добавляет недостающие смысловые звенья, пользуясь своими прошлыми знаниями или обращаясь к другим источникам информации.

Покажем на примере, как «идеальный читатель» работает в подобных случаях. Но вначале попробуйте сами понять текст, который дается ниже. Если по ходу чтения вы остановитесь, подумайте, почему вы это сделали. Постарайтесь также запомнить мысли, которые у вас возникли при первом чтении текста.

Для того чтобы вы могли понять предлагаемый текст, надо знать, что такое союзы и что такое соотносительные слова. На всякий случай напомним.

Союз — это служебная часть речи, которая связывает однородные члены предложения или простые предложения в составе сложного. Союзы по своему составу делятся на про-

стые, т. е. состоящие из одного слова (например, *а, но, да, однако, если, чтобы, что*), и составные, т. е. состоящие из двух или более слов (например, *не только, но и, как будто, потому что, так как, вследствие того что, оттого что*).

Соотносительные слова — это слова, которые находятся в главной части сложноподчиненного предложения. Они стоят при словах, от которых зависит главная часть. Эти слова указывают на необходимость дополнить главное предложение придаточным. Например, есть главная часть предложения *пошел такой дождь...* Здесь слово *такой* является соотносительным словом. Оно требует, чтобы дальше последовало придаточное предложение, в котором будет сказано, какой *такой* дождь пошел (*что мы сразу вымокли до нитки*).

Теперь вы можете приступать к работе с текстом.

ТЕКСТ

Постановка запятой при союзах, способных выделять из своего состава соотносительные слова, целиком зависит от того, хотите вы выделить соотносительное слово (*В лесу было много лыжников потому, что была отличная погода*) или не хотите (*В лесу было много лыжников, потому что была отличная погода*) (Русский язык/ Под ред. И. С. Ильинской, М. В. Панова. М., 1980. С. 144).

Может быть, вам будет интересно сравнить свою работу с работой «идеального читателя»? Прочитав начало текста «Постановка запятой при союзах, способных выделять из своего состава соотносительные слова...», он останавливается и читает его еще раз. Затем спрашивает себя: «Союзы, способные выделять из своего состава соотносительные слова? Как это выделять? Запятые? Или как-то еще?» — и приходит к выводу: «Ничего не понимаю!»

Как видите, «идеальный читатель» установил, что он не понял прочитанного. Во-первых, он не понял, что такое «союзы, способные выделять соотносительные слова». Во-вторых, он не понял, в каком смысле употребляется слово *выделить*.

После этого он начинает рассуждать: «Значит, есть такие союзы, которые могут выделять из своего состава соотносительные слова. Какие же это союзы? Очевидно, союз должен быть составным, так как какое-то слово должно выделяться из него как соотносительное. Какие я помню составные союзы? *Так как, потому что, оттого что* и т. д.».

Обратите внимание на то, что «идеальный читатель» строит

рассуждения, сознательно привлекая свои прежние знания: «Ага, ясно: первая часть таких союзов может стать соотносительным словом». Далее он придумывает какой-нибудь свой пример. «Очевидно, — делает он предположение, — дальше пойдет речь о том, как ставятся запятые, когда это составной союз, и как — если одна его часть станет соотносительным словом».

После этого продолжает чтение: «...целиком зависит от того, хотите вы выделить соотносительное слово...» В этом месте текста «идеальный читатель» снова останавливается, так как отчетливо осознает, что ему непонятно, в каком смысле здесь употребляется слово *выделить*.

«Выделить? — спрашивает он себя. — Знаками? По смыслу?» Следуют вопросы-предложения. Читает текст еще раз, как бы стараясь выяснить причину непонимания. И снова не понимает, так как прежние знания не дают возможности ответить на возникающие вопросы.

Тогда он читает текст дальше, надеясь, что последующее поможет разобраться в непонятном. «В лесу было много лыжников потому, что была отличная погода». Прочитав этот пример, «идеальный читатель» заключает: «Все ясно: соотносительное слово выделяется по смыслу, т. е. к этому слову «прикрепляется» придаточное предложение. Здесь запятая стоит перед *что*, так как только оно осталось союзом, которым начинается придаточное предложение. Если же я не хочу делать *потому* соотносительным словом, тогда оно остается союзом и запятая будет ставиться перед *потому что*, Смысл всего предложения немного изменится. Вот так: *В лесу было много лыжников, потому что была отличная погода*».

Как вы видите, «идеальный читатель», разобрав пример, понял смысл прочитанной части текста. Кроме того, он вполне обоснованно «предсказал» его дальнейшее содержание. Прочитав текст до конца, он убедился в правильности своих предположений.

Итак, «идеальный читатель» в процессе чтения трудных для понимания текстов задает «самовопросы», направленные на выяснение содержания, и повторно читает трудные и малопонятные места. Если предложить такому читателю изложить содержание текста так, чтобы он его понял, пересказ будет примерно следующим:

Есть такие составные союзы (*потому что, оттого что, так как и др.*), в которых первая часть может становиться соотноси-

тельным словом в главном предложении. Например, в союзе *потому что* «потому» может стать соотносительным словом, а «что» сделается простым союзом. Если пишущему надо по смыслу сделать часть сложного союза соотносительным словом, он поставит запятую перед словом, которое останется союзом. Например: *Соловей запел так, что все невольно притихли и заслушались*. А если по смыслу этого не надо делать, он поставит запятую перед всем составным союзом. Например: *Соловей запел, так что все невольно притихли и заслушались*.

РАБОТА С ПРИМЕРАМИ

«Идеальный ученик (читатель)» внимательно изучает примеры, поясняющие ту или иную мысль, правило, закономерность, а если возможно, придумывает и свои.

Конкретные примеры, поясняющие мысли, закон, правило, вовсе не второстепенные детали текста, которыми можно пренебречь. Благодаря примерам основное в тексте, сказанное в общем виде, оживает: становится ясным, как действует изучаемый закон или правило и как надо применять полученные знания в дальнейшей учебной работе. Только обогатив свое понимание достаточно полным набором примеров, можно в дальнейшем безошибочно применять свои знания на практике. Нередко недостающие в тексте смысловые звенья можно восполнить, рассмотрев приведенные примеры. Попробуйте определить, о чем в данном ниже тексте сказано недостаточно полно и какие вопросы возникают в этой связи.

ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Невосклицательные предложения — это повествовательные, вопросительные и побудительные предложения, которые произносятся спокойным тоном, без ярко выраженных эмоций (чувств).

Восклицательные предложения — это предложения, которые произносятся с особой интонацией, выражающей чувства радости, веселья, восторга, страха, ужаса и т. д. (см.: *Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Экспериментальный учебник для IV—VIII классов*. М., 1982. С. 13).

Вот так работает с этим текстом «идеальный читатель». О невосклицательных предложениях сказано, что они могут быть или повествовательными, или вопросительными, или побудительными. А какими могут быть восклицательные? Об этом в тексте ничего не сказано. Тогда ученик обращается к примерам (они даны после текста) и, разбирая их, восполняет недостающие звенья. Приводим эти примеры и рассуждения «идеального читателя».

«Друзья мои, прекрасен наш союз» (А.С.Пушкин). Это простое

предложение, по цели высказывания повествовательное, по эмоциональной окраске — восклицательное.

«Да разве найдутся на свете такие огни, муки, такая сила, которая пересилила бы русскую силу!» (Н. Гоголь). Это сложное предложение, по цели высказывания вопросительное, по эмоциональной окраске — восклицательное.

«Пусть сильнее грянет буря!» (М. Горький). Это простое предложение, по цели высказывания побудительное, по эмоциональной окраске — восклицательное.

Проделав эту работу с примерами, «идеальный читатель» изменяет текст так, чтобы он был понятен каждому, дополняя его сведениями о том, какими могут быть восклицательные предложения. Измененный текст выглядит примерно так:

ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫЕ И НЕВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Предложения бывают восклицательными или невосклицательными. Восклицательные предложения — это повествовательные, или вопросительные, или побудительные предложения, которые произносятся с особой интонацией, выражающей чувства радости, веселья, восторга, страха, ужаса и т. д. (Далее на каждый вид предложения ученик подбирает из текста параграфа соответствующие примеры.)

Невосклицательные предложения — это повествовательные или вопросительные, или побудительные предложения, которые произносятся спокойным тоном, без ярко выраженных эмоций (чувства). (Так как соответствующих примеров в учебнике нет, «идеальный ученик» придумывает свои.)

ВЫПИСКИ И ПОДЧЕРКИВАНИЯ

Большую помощь при осмыслении и запоминании текста вам могут оказать выписки и подчеркивания. «Кто записывает, тот читает дважды», — гласит пословица, дошедшая до нас из Древнего Рима. Само собой разумеется, что делать подчеркивания или заметки на полях можно только в собственных книгах, лучше — простым карандашом. Большим подспорьем могут быть также закладки, которые вкладываются в книгу в нужных местах, или чистые листы бумаги, где можно делать пометки, как на полях страницы текста, но чернилами или цветными карандашами.

Огромная работа Владимира Ильича Ленина над книгами сопровождалась большим количеством выписок, составивших в итоге фундаментальный труд под названием «Философские тетради». В этих тетрадях не только выписки, но и замечания к ним, значки на полях, подчеркивания.

Тщательная работа над текстом была присуща и читательскому стилю А. С. Пушкина. Исследуя его библиотеку, содер-

жащую несколько тысяч томов, современные ученые нашли в этих книгах и подчеркивания, и различные значки на полях. Такой же стиль чтения Пушкин приписал Онегину. Именно разбирая значения подчеркиваний и значков на полях книг Онегина, Татьяна начинает понимать его характер.

Хранили многие страницы
Отметку резкую ногтей;
Глаза внимательной девицы
Устремлены на них живеи.
Татьяна видит с трепетаньем,
Какою мыслью, замечаньем
Бывал Онегин поражен,
В чем молча соглашался он.
На их полях она встречает
Черты его карандаша.
Везде Онегина душа
Себя невольно выражает
То кратким словом, то крестом,
То вопросительным крючком.

ТРЕТИЙ ЭТАП

После того как диалог с текстом закончен, «идеальный читатель» начинает работу, относящуюся ко всему тексту в целом. Эта работа проводится в таком порядке. Вначале он выделяет в тексте главное, самое важное, то, для чего текст создавался автором. Затем составляет план всего текста. И, наконец, он выступает в роли учителя, т. е. задает себе самому вопросы, которые можно ожидать от педагога.

ВЫДЕЛЕНИЕ ГЛАВНОГО

Информация в учебнике не одинакова по степени важности, поэтому после диалога наш «идеальный читатель» с карандашом в руках или просто в уме обдумывает материал и отбирает наиболее значимое, выделяет главную мысль, правило, закон.

Такую работу вы можете проделывать и по ходу выделения диалога, т. е. при чтении. После чтения, завершив анализ прочитанного, постарайтесь понять, что же в тексте главное (ради чего он написан), а что его лишь поясняет. Это «схватывание» сути может происходить неодинаково у разных людей и даже у одного человека в разных случаях. Понимание главного может появиться либо как результат рассуждений, либо интуитивно, одновременно как озарение. Зачастую человек сам не может объяснить, как, какими путями пришла к нему правильная догадка.

Однако некоторыми приемами выделения главной мысли мы пользуемся постоянно, хотя часто и не отдаем себе в этом отчет. Вот эти приемы: первый — очень краткая формулировка сути текста; второй — анализ текста с целью понять, где основная мысль, а где — поясняющие ее примеры; третий — отбрасывание ненужной в данном случае информации. Приведем задания, предполагающие соответствующие приемы работы:

I. Попробуйте самостоятельно дать краткую формулировку (в одном предложении) главной мысли в следующем тексте:

В наши дни неграмотный человек не может рассчитывать на успешное участие в прогрессе человечества...

Значение письма нетрудно понять, если попытаться представить себе наш мир без письма. Что бы мы делали без книг, газет, писем? Что бы произошло с нашими средствами массовой коммуникации, если бы мы вдруг утратили способность писать, или с нашими знаниями, если бы мы не смогли прочесть о достижениях прошлого?

Письмо имеет такое значение в повседневной жизни, что я готов утверждать, что наша цивилизация скорее могла бы существовать без денег, металлов, радио, парового двигателя или электричества, чем без письма. (*Гельб И. Е. Опыт изучения письма. М., 1982. С. 212.*)

II. Определите, где в текстах основная мысль, а где — поясняющие ее примеры.

1. Культурное превосходство той или иной страны часто приводит к тому, что ее письмо заимствуется соседями, менее развитыми в культурном отношении.

В древние времена вавилонский язык был языком общения всего Ближнего Востока, и его распространение было сравнимо с распространением латыни в средние века.

В более поздние времена греческий, латинский, русский и арабский алфавиты широко использовались (и используются поныне) для многих различных языков, (там же, с. 217).

2. Повсеместно, как в древности, так и в наше время, как среди цивилизованных, так и среди примитивных народов засвидетельствовано представление о божественном происхождении письма.

Повсюду, как на Востоке, так и на Западе, введение письма приписывается божеству. У вавилонян письмо изобрел бог Набу — покровитель наук и писец богов. Египтяне верили, что изобретателем письма был бог Тот, и письмо они называли «язык богов». В китайских легендах изобретателем письма считался мудрец Цзан Цзе с ликом четырехглазого дракона. С точки зрения индусов, им был бог Брахма. Скандинавская сага приписывает изобретение рун Одину, а в ирландских легендах изобретателем письма является Огме (там же, с. 219—220).

III. Мысленное отбрасывание ненужной, несущественной информации требует серьезной оценки читаемого с точки зрения его нужности, существенности. Вот шутивая задачка, популярная еще в старой гимназии: «Фунт муки стоит двенадцать копеек. Сколько стоят две пятикопеечные булki?» В большинстве случаев гимназисты «попадались» в скрытую в этой задаче ловушку и пытались решить задачу, исходя из цены фунта муки, хотя для вычисления стоимости двух пятикопеечных булок это ненужные сведения.

В пьесе Н. В. Гоголя «Женитьба» есть такая сцена: сваха Фекла приходит к Подколесину, чтобы сосватать ему невесту Агафью Тихоновну. Между ними происходит следующий разговор:

Подколесин. А приданое-то, приданое? Расскажи-ка вновь.

Фекла. А приданое: каменный дом в Московской части, о двух елтажах, уж такой прибыточный, что истинное удовольствие. Один лабазник платит семьсот за лавочку. Пивной погреб тоже большое общество привлекает. Два деревянных хлигеля: один хлигель совсем деревянный, другой на каменном фундаменте; каждый рублей по четыреста приносит доходу. Огород еще есть на Выборгской стороне: третьего года купец нанимал под капусту; и такой купец трезвый, совсем не берет хмельного в рот, и трех сыновей имеет: двух уже поженил, а третий, говорит, еще молодой, пусть посидит в лавке, чтобы торговлю полегче было отправлять. Я уже, говорит, стар, так пусть сын посидит в лавке, чтобы торговля шла легче.

Отбросьте из рассказа Феклы ненужную для Подколесина информацию.

Выделение главной мысли — одна из основ умственной культуры при работе с текстом.

«Отбирать полезнейшее, — писал великий чешский педагог XVII в. Я. А. Коменский, — дело такой важности, что немислим толковый читатель без умения отбирать. (В самом деле, ведь ученым тебя делают не книги, а их изучение.) Единственно надежный плод чтения — усвоение прочитанного, выбор полезного. Поистине только это держит ум в напряжении, запечатляет воспринятое в памяти и озаряет ум все более ярким светом. Не пожелать выделить из книги ничего — значит все пропустить».

ПЛАН

Устный или письменный план должен отразить в сжатом виде смысловую структуру изучаемого материала. Наилучший план обосновывает и досказывает основную мысль автора.

План — это как бы путь через текст, от факта к факту, от

мысли к мысли. Хороший план четко выражает основное содержание текста и делает его легко обозримым и компактным, удобным для хранения в памяти.

Составление плана поможет вам вычерпать из текста всю заложенную в нем существенную информацию, без потерь. Нередко у неидеальных читателей остаются за бортом сознания целые куски заключенной в тексте информации: глаза видят весь текст, но сознание не воспринимает, не впускает в себя какие-то фрагменты, а память не удерживает их, в результате знание получается искаженным и неполным. Работа по составлению плана в значительной мере оградит вас от таких провалов в изучении текста.

Для того чтобы составить план, «идеальный читатель» мысленно делит текст на части, каждая из которых содержит законченное сообщение о каком-то моменте развития темы. Эта работа должна привести вас к созданию пунктов плана. Таким образом, пункт плана — это короткая, в одно предложение, формулировка основного содержания части текста. «Идеальный ученик» как бы перечисляет существенные мысли текста и вокруг каждой из них группирует материал, тем самым разбивая его на части. При этом он обдумывает порядок частей и связь между ними.

Иногда составление плана оказывается тяжелым делом из-за того, что очень трудно найти краткие формулировки для выражения важных мыслей, особенно если стремиться к единой форме плана, например к тому, чтобы все пункты плана были назывными предложениями. В таких случаях, если план «составляется для себя, лучше дать себе свободу формулировок: пункты плана можно делать и назывными предложениями, и двусоставными. Причем двусоставные предложения удобнее для выражения мысли: в них может быть не только назван предмет или событие, о котором говорится, но и сообщено, что именно о нем говорится.

Составление плана не только способ работы, помогающий понять текст, но и результат понимания: не поняв текст, даже «идеальный читатель» не сумеет составить план.

СХЕМЫ, РИСУНКИ, ТАБЛИЦЫ

Важным средством понимания наряду с планом является самостоятельное составление схем, чертежей или таблиц, отражающих содержание текста.

Многие из вас имеют весьма туманное представление о центральном эпизоде романа Л. Н. Толстого «Война и мир» — Бородинском сражении. Более ясно вообразят его те, кто в процессе чтения составит схему сражения.

В виде схемы можно отразить и события, и ход рассуждений, и понятия. Очень полезно и важно записывать и обдумывать те схемы, которые даны в учебнике или предлагаются учителем, но гораздо важнее научиться составлять схемы, рисунки к тексту или чертежи, таблицы самостоятельно.

Схемы, рисунки, таблицы помогают увидеть и понять структуру текста и взаимосвязь его элементов. Это особенно важно, если элементов много. Не надо думать, что схемы, таблицы обязательно что-то сухое. Немного воображения, юмора — схемы оживут и принесут вам не только большую пользу, но и немалое удовольствие. Вспомните старого учителя географии из книги К. Паустовского «Далекие годы»: «Чтобы мы лучше запоминали всякие географические вещи, Черпунов придумывал разные наглядные способы. Так, он рисовал на классной доске большую букву А. В правом углу он вписывал в эту букву второе А, поменьше, в него — третье, а в третье — четвертое. Потом он говорил: «Запомните: это Азия, в Азии — Аравия, в Аравии — город Аден, а в Адене сидит англичанин». Мы запоминали это сразу и на всю жизнь».

ПОСЛЕДУЮЩЕЕ ОБДУМЫВАНИЕ ТЕКСТА

Заканчивается ли этим работа над учебным текстом? Заканчивается — для тех, кто хочет только добросовестно выучить уроки. Продолжается — для тех, кто стремится как можно больше узнать об изучаемом предмете и как можно глубже понять его.

«Читается трояким образом, — писал русский драматург XVIII в. Я. Б. Княжнин. — Первое — читать и не понимать; второе — читать и понимать; третье — читать и понимать даже то, что не написано».

Откуда может взяться понимание того, что не написано? Оно приходит из привлечения к обдумыванию нового материала всех уже приобретенных вами знаний, которые имеют к этому материалу какое-либо отношение, из установления сходства и различия новых знаний с уже имеющимися. Это могут быть не только знания по данному предмету, но и све-

дения из других учебных курсов (например, по истории — при изучении литературы, по географии — при изучения истории и т. д.). Это могут быть и знания, полученные при чтении других книг, а также пришедшие к вам благодаря кино, радио и телевидению. «Подтягивание» прежних знаний может происходить на всех этапах работы с текстом: и при обдумывании заголовка, и по ходу чтения, и по окончании чтения, при подведении итогов прочитанного. Сопоставляя эти знания с новыми, дополняя одни другими, объясняя одни с помощью других, мысленно выявляя сходство или различие между явлениями, вы получаете большой «прирост» к пониманию. Так, познакомившись при чтении «Мертвых душ» Н. В. Гоголя с Плюшкиным, спросите себя: а что мне известно о таких людях, как Плюшкин? Есть ли еще в литературе образы таких скупых? И можно (если позволяет эрудиция) вспомнить и пушкинского «Скупого рыцаря», и мольтеровского «Скупого», и бальзаковского «Гобсека» и понять, что Гоголь показал не просто плохого, жадного человека, а страшное и уродливое явление, возникавшее в разные времена и у разных народов, «прореху на человечестве».

Прочитав о том, как Чичиков-отец учил своего Павлушу, что главное — беречь и копить копейку, вы уже понимаете: эти наставления — отражение определенных взглядов на жизнь. «Встречалось ли мне что-то похожее?» — спросите вы себя. И вспомните, как отец Петра Гринев, провожая своего сына на военную службу, учил его беречь платье снову, а честь — смолоду; как отец Молчалина завещал ему «угождать всем людям без изъятия». Сравнение этих внешних сходных, но по существу различных ситуаций поможет вам понять особенности жизненного окружения каждого персонажа, его воспитания и сочетания жизненных условий, «вылепивших» его характер.

Таким образом, приобретенные вами знания вырастают корнями в уже имеющиеся и готовятся дать ростки для будущих. На этом этапе обдумывания материала у вас могут появиться предположения о том, что вы узнаете дальше при изучении этого предмета, и вопросы, на которые захочется получить ответы при дальнейшей работе. И все это будет помогать усвоению. Мало того. У вас могут появиться какие-то новые, совершенно свои мысли, оценки, выводы. А это уже не ученическое, а настоящее, зрелое, чтение, которое русский писатель и книговед Н. А. Рубакин охарактеризовал так: «Чтение

есть создание собственных мыслей при помощи мыслей других людей».

ЗАПОМИНАНИЕ

После всей проделанной работы «идеальный читатель» в основном запомнил текст, хотя и не ставил сразу перед собой такую задачу: вначале он хотел лишь понять материал и отобрать нужное для запоминания. Теперь он сознательно ориентирует себя на то, чтобы запомнить отобранное. К этому моменту у него уже есть подчеркивания, выписки, план и схемы. Этот арсенал средств облегчает и запоминание, и дальнейшее повторение, и воспроизведение материала. Запоминая, «идеальный ученик» использует специальные приемы: пересказ по плану с проверкой полноты и точности воспроизведения содержания текста по учебнику, ответы на вопросы учителя или учебника. Хорошо понятый материал легче запоминается. Однако в школьных учебниках вам может встретиться и такой материал, для которого понимания недостаточно, а требуется механическое запоминание. В тех случаях, когда оно трудно дается, вы можете прибегнуть к так называемым мнемоническим приемам, облегчающим запоминание благодаря созданию каких-то зацепок для памяти, своеобразных узелков. Вы, наверное, знаете, что необычные формулировки, помогающие запомнить материал, передаются школьниками и учителями из поколения в поколение.

Так, перечень цветов радуги в определенном порядке зашифрован в известной фразе: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Первая буква каждого из этих слов соответствует первой букве названия цвета: красный, оранжевый и т. д. Одиннадцать глаголов-исключений II спряжения легче заучиваются, если их выстроить в стихотворные строки:

Гнать, держать, терпеть, обидеть,
Слышать, видеть, ненавидеть и т. д.

Некоторые учителя просят школьников, чтобы они сами создавали такие зацепки для памяти. Так, один учитель математики для запоминания сложных формул предлагал своим ученикам изложить их в стихах. Одни лучше справлялись с этим, другие — хуже, третьи совсем не справлялись, но запоминали формулы все. Учительница русского языка со своими учениками придумала целый ряд двустиший и четверостиший, помогающих запоминать различные трудные слова и правила. Так

что «идеальный читатель», встретившись с необходимостью что-то механически заучить, ищет для этого форму, помогающую запомнить, а потом и воспроизвести материал.

ВЫИГРЫШ

Может показаться, что у «идеального читателя-школьника» организация домашней работы более трудоемка, чем у остальных. Но это совсем не так. Обработывая в уме, ставя вопросы и находя на них ответы, проверяя себя, вы гораздо быстрее и прочнее усвоите материал, чем те, кто просто много раз читает и пересказывает его.

При этом вы будете постоянно развивать свой ум, память и сообразительность, а это, в свою очередь, значительно облегчит вам дальнейшую учебу. Кроме того, будет намного интереснее заниматься. Усвоение способов работы «идеального читателя» вскоре даст выигрыш и в качестве знаний, и в количестве времени и сил, затрачиваемых на подготовку уроков, и в настроении, с которым вы будете садиться за работу.

Чтобы легче научиться работать с учебником, мы предлагаем краткую инструкцию-памятку. Но если вам уже захотелось стать «идеальным читателем», не торопитесь ее читать! Попробуйте сначала на основании всего, что мы рассказали о читательской работе, составить эту инструкцию самостоятельно, а потом сверьте с той, которая дается ниже.

I. До чтения текста.

Начинайте работу с заголовка. Настраивайте себя для дальнейшей работы с текстом.

II. По ходу чтения.

Ведите диалог с текстом. Выявляйте скрытые в тексте вопросы, стройте свои предположения и проверяйте их. По ходу диалога старайтесь осознать, что вам непонятно. Выясняйте трудные для вас вопросы. Делайте выписки, подчеркивайте важные мысли, составляйте схемы, чертежи, таблицы. Разбирайте конкретные примеры.

III. После прочтения текста.

Попробуйте выразить главную мысль текста. Читайте повторно трудные для вас части текста. Составьте план. Задавайте себе вопросы по всему тексту. Проверяйте себя.

В деле перестройки сегодняшней школы наблюдаются своеобразные «ножницы». С одной стороны — немало ярких педагогических идей, проектов авторских школ, прекрасного опыта педагогов-новаторов. С другой — отсутствие хорошо разработанного и освоенного массой учителей соответствующего методического арсенала. А кроме того, в сегодняшнем кипении педагогических идей сказывается устаревшая, но непреодоленная традиция такой постановки работы, при которой вопросу, как учить школьника, уделяется гораздо больше внимания, чем вопросу, как он должен учиться сам. Результаты такого положения вещей известны: учитель не может уделить достаточного внимания работе каждого школьника, а школьник не умеет достаточно хорошо самоорганизоваться, что ведет к огромным потерям в уровне обучения и развития. Однако самостоятельная работа не только важнейший резерв обучения и развития, но и необходимый фактор становления личности завтрашнего гражданина, которому предстоит наращивать свой интеллектуальный потенциал всю жизнь.

Наша книга призвана помочь и тем, кто пишет учебники, и тем, кто готовит будущих педагогов, и тем, кто стоит за учительским столом, поднять этот пласт школьного обучения, используя сегодняшние научные знания, и продолжить самостоятельные поиски в этом направлении.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение I

В этом приложении даны образцы еще нескольких типов заданий. От предыдущих они отличаются тем, что их выполнение требует более высокого уровня обобщения.

Задание I. Объясните смысл приведенных высказываний. Подумайте, в каких случаях их уместно вспомнить.

1. В Америке есть пословица: «Если хочешь собрать мед, не опрокидывай улей». 2. Китайскому мудрецу Конфуцию принадлежат слова: «Не жалуйтесь по поводу того, что на крыше соседа лежит снег, если ваш собственный порог не очищен». 3. «Чтобы научиться плавать, — говорят спортсмены, — надо броситься в воду». 4. У древних китайцев была пословица: «Человек без улыбки на лице не должен открывать магазин». 4. Джонатан Свифт, автор «Путешествий Гулливера», говорил: «Самые лучшие доктора в мире — доктор Диета, доктор Покой и доктор Веселье».

Задание 81. Объясните, какую жизненную мудрость можно извлечь из следующих коротких рассказов.

1. Историки рассказывают, что однажды Наполеон в присутствии всего двора кричал на Талейрана, бросая ему в лицо самые низкие ругательства, называя его вором, клевроп-реступником и изменником, человеком, способным за деньги продать родного отца. Талейран, первый дипломат Франции, стоял с высокомерным видом и, кажется, не слышал всей этой брани. Когда Наполеон замолчал, Талейран, ничего не отвечая, прошел в переднюю и бросил одну убийственную фразу: «Как жаль, что такой великий человек так дурно воспитан» — и, набросив плащ, ушел из дворца. 2. Вот что рассказал о себе американский писатель и ученый Дейл Карнеги: «В настоящее время к зеркалу в моей ванной комнате приклеены следующие слова, которые я читаю каждое утро, когда бреюсь: “Я был убит горем, потому что у меня не было обуви. Но это длилось лишь до тех пор, пока я не встретил человека, у которого не было ног”».

Задание III. Расскажите, как вы относитесь к тому, о чем вы сейчас прочтете.

Историки рассказывают, что, когда Александр Македонский видел Луну, он плакал от злости, что не может ее завоевать.

Задание IV. Дайте обоснованное объяснение следующему факту.

До нашего времени дошли сведения о том, что, если в Древнем Риме в сенат вносилось предложение о строительстве канала или плотины, ученые должны были сообщить свое мнение о том, какими могут быть последствия этого строительства через 200 лет.

Задание V. Прочитайте сказку и подумайте, каким людям и в каких случаях жизни стоит ее рассказать.

ЭТО МОЕ МЕСТО

Зяблик жил на старом дереве. Он прилетал сюда два года подряд и вил свое гнездо на одной и той же ветке. Когда он прилетел на третий год, он обнаружил на этой ветке молодого зяблика. «Что ты здесь делаешь?» — спросил старый зяблик. «Хочу свить гнездо», — ответил молодой. «Нельзя! Это мое место!» — закричал старый зяблик. «Нет, мое! — ответил молодой. — Этой весной я прилетел сюда первый». Зяблики стали ссориться, и ни один из них не хотел уступить. Ссора перешла в драку, «Что за шум? — спросила старая кошка. — Я должна посмотреть». И она вспрыгнула на дерево. Птицы не заметили этого: они были слишком поглощены своей ссорой. Она схватила того и другого сразу. «Это не твое место, — сказала она старому зяблику. — Ты прилетел слишком поздно. Ты плохая птица и драчун. Я не могу оставить тебя в живых». И она съела его. «Это и не твое место, — сказала она молодому зяблику. — Ты же знаешь, что старый зяблик жил здесь раньше. Я не могу оставить тебя в живых». И она съела его тоже. Облизываясь от удовольствия, кошка прыгнула с дерева и сказала: «Вот и все».

Задание VI. Сейчас вы прочтете пересказ одной из басен, которую сочинил мудрый древнегреческий баснописец Эзоп. Попробуйте ответить, какие мысли в этой басне вам кажутся очень важными и в каких жизненных случаях можно вспомнить эту басню.

КОТ И КОЛОКОЛЬЧИК

В одном доме было много мышей. Но у хозяина был кот, который безжалостно уничтожал их. И вот однажды самая старая мышь собрала всех на совет в свою нору. «Давайте подумаем, что нам делать», — сказала она. Многие мыши произносили речи, но никто не предложил ничего дельного. Наконец одна мышь сказала: «Вся беда в том, что мы не слышим, как кот подкрадывается к нам. Нужно привязать на шею коту колокольчик». — «Ура! — закричали все мыши. — Ура! Добрая наша подруга, какой прекрасный план ты предложила! Это лучший из всех планов! Побежим за колокольчиком!» Тогда старая мышь сказала: «Это, действительно, прекрасный план. Но скажите, кто из вас возьмется привязать колокольчик на шею коту?» Никто не ответил. Старая мышь повторила свой вопрос, и снова никто не ответил. Одна за другой мыши молча стали разбегаться в разные стороны.

Задание VII. Предлагаем вам три рассказа из книги Д. Карнеги «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей». Объясните, какие важные мысли являются общими для этих трех рассказов.

1

Один десятилетний мальчик работал на фабрике в Неаполе. Он страстно хотел стать певцом, но его первый учитель охладил его. «Ты не можешь петь, — заявил он. — У тебя совсем нет голоса. Он звучит, как ветер в оконных ставнях».

Однако мать мальчика — простая бедная крестьянка — обняла его и ободрила. «Я знаю, что ты можешь петь, — сказала она. — Я уже замечаю твои успехи». Она ходила босиком, чтобы сэкономить деньги на оплату его уроков пения. Эта похвала и поддержка матери-крестьянки изменили жизнь мальчика. Возможно, вы слышали о нем. Его звали Энрико Карузо.

2

Много лет назад молодой человек, живущий в Лондоне, стремился стать писателем; но все, казалось, складывалось против него. Он смог посещать школу только в течение четырех лет. Его отца заточили в тюрьму за неуплату долгов, и наш молодой человек часто испытывал муки голода. В конце концов он нашел работу на большом складе, кишевшем крысами, где наклеивал этикетки на бутылки с ваксой. Ночью он спал в мрачной чердачной комнате вместе с двумя другими мальчишками-бродяжками из лондонских трущоб. У него было столь мало уверенности в своей способности писать, что из боязни быть высмеянным он послал свою первую рукопись по почте глубокой ночью, тайком выскользнув для этого из дома.

Все его рассказы неизменно отклонялись редакциями. Наконец наступил великий день — один из них был принят. Правда, ему не заплатили за него ни шиллинга, но один редактор похвалил его. Один редактор выразил ему свое одобрение. Он был настолько возбужден, что бесцельно бродил по улицам и слезы катились по его щекам.

Похвала и признание, ставшие следствием того, что какой-то из рассказов попал в печать, изменили всю его судьбу, ибо, не случись этого, он, возможно, провел бы всю жизнь, работая на кишевших крысами фабриках. Возможно, вы тоже слышали об этом мальчике. Его звали Чарлз Диккенс.

3

Другой мальчик работал в Лондоне в галантерейном магазине. Он должен был вставать в пять часов утра, подметать помещение и работать, как раб, четырнадцать часов в день. Это была тяжелая, нудная работа, и он презирал ее. Промучившись так два года, он почувствовал, что больше не в силах выдержать этого. Поэтому, поднявшись однажды рано утром с постели и даже не позавтракав, он пешком отправился к матери, которая работала экономкой. Ему пришлось пройти пятнадцать миль.

Он был вне себя от отчаяния. Он умолял ее, плакал. Он клялся, что покончит с собой, если вынужден будет остаться в магазине. Затем он написал длинное, трогательное письмо своему старому школьному учителю, в котором говорилось, что он убит горем и не может больше жить. Старый учитель подбодрил его, заверив, что на самом деле он очень умен, способен заниматься более интересными вещами, и предложил ему работу учителя.

Это одобрение изменило судьбу мальчика и наложило прочный отпечаток на историю английской литературы. Ибо с той поры этот мальчик написал семьдесят семь книг. Вы, возможно, слышали о нем. Его звали Герберт Уэллс.

Задание VIII. Попробуйте свои силы в придумывании. Мы даем вам басни Эзопа, но не заканчиваем их. Конец постарайтесь сочинить сами.

ЗАЙЦЫ И ЛЯГУШКИ

В далекие времена зайцы считали себя очень несчастными, потому что жили в постоянном страхе. Они боялись людей, собак, волков, не говоря уже о львах и тиграх. Опасность окружала их повсюду, и они совсем не могли радоваться жизни.

В один прекрасный день они собрались в лесу, чтобы обсудить свое положение.

Самый старый заяц, который очень устал от жизни, сказал: «Мы живем в постоянном страхе, среди бесчисленных опасностей. Мы не можем нормально есть и спокойно спать. Каждый лесной зверь для нас страшен. Лучше умереть, чем жить так, как мы. Лучше покончить с собой».

Другие зайцы тоже были очень печальны и согласились, что смерть — единственный выход для них. И они решили утопиться.

В лесу было глубокое озеро, и они отправились туда. Когда зайцы подошли к озеру, несколько лягушек, отдыхающих на берегу, так испугались, что попрыгали обратно в воду. Зайцы остановились, и один из них сказал: ...

УМНАЯ МАМА-ЖАВОРОНОК

Однажды семья жаворонков свила свое гнездо посреди засеянного поля. Когда прошло лето, малыши-жаворонки подросли. Пшеница тоже выросла.

И вот однажды хозяин вышел в поле, посмотрел на пшеницу и сказал своему сыну: «Я думаю, что пора убирать хлеб. Завтра я попрошу соседей, чтобы они пришли помочь мне».

Маленькие жаворонки услышали эти слова и побежали к матери. «Хозяин хочет завтра собирать урожай. Мы боимся, что он разрушит наше гнездо. Давай сегодня улетим с этого поля». — «Сегодня мы еще вне опасности, — сказала мама-жаворонок. — Мы можем остаться здесь еще на один день».

На следующее утро хозяин и его сын вышли в поле. Они ждали долго-долго, но ни один сосед не пришел помочь им. Все были заняты на своих полях.

На следующий день хозяин и его сын опять вышли в поле. Хозяин посмотрел на пшеницу и сказал: «Действительно, пора убирать ее. Теперь я попрошу моих братьев и сестер, чтобы они пришли помочь мне».

Маленькие жаворонки услышали эти слова. Они испугались и побежали к маме. «Мама! — закричали они. — Хозяин хочет завтра убить хлеб. Он собирается позвать на помощь своих братьев и сестер».

«Не пугайтесь, — сказала мама-жаворонок. — Пока еще опасности нет. Мы можем спокойно оставаться здесь еще один день».

Действительно, на следующий день ни братья, ни сестры хозяина не пришли. Все они сказали, что, к сожалению, очень заняты на собственных полях.

На третий день хозяин встал рано утром, вышел в поле и стал работать один.

Когда мама-жаворонок увидела это, она сказала: ...

ПЧЕЛЫ, ТРУТНИ И ШМЕЛЬ

В одно прекрасное лето была такая хорошая погода, что повсюду расцвело очень много цветов. Один пчелиный рой устроил свои соты в дупле дерева. Пчелы усердно трудились, и скоро соты наполнились медом.

Но откуда-то налетели злые и жадные трутни. Они проникли в дупло и заявили, что это их соты, они здесь работали и мед принадлежит им. Пчелы не хотели драться с ними и отправились к судье в поисках справедливого решения. Судьей был шмель. Это был мудрый судья, и он хорошо знал жадность и коварство трутней. «Друзья мои, — сказал он. — Я желаю добра тем и другим. Я знаю, как разрешить ваш спор...

Когда концовки придуманы, интересно сравнить их друг с другом и обсудить, а после этого сравнить с авторскими концовками. Ниже даны ответы — авторские окончания каждой из басен.

1. Зайцы и лягушки.

«Друзья, мы не самые несчастные звери в лесу. Посмотрите на этих лягушек. Они боятся даже нас. Наша жизнь не так уж плоха, если есть животные, которых окружает еще больше опасностей. Давайте будем терпеливее и постараемся радоваться нашей жизни».

И зайцы вернулись в свой лес счастливыми. С тех пор они живут спокойно, хотя и осторожно. Они тренируют своих детей в быстром беге, учат их прятаться в кусты при малейшей опасности. Но они больше никогда не думают о том, чтобы утопиться.

2. Умная мама-жаворонок.

«Вот теперь нам пора улетать. Потому что дело делается только тогда, когда человек делает его сам, а не ждет, что ему сделают другие».

3. Пчелы, трутни и Шмель.

«Пусть каждая из сторон построит новые соты и наполнит их медом. По форме новых сот и вкусу меда мы узнаем, кому из вас принадлежат эти соты».

Пчелы с радостью согласились строить новые соты. А трутни не хотели и не умели работать и отказались от предложения судьи.

Тогда мудрый судья сказал: «Теперь совершенно ясно, кто сделал соты, а кто не может их сделать. Соты принадлежат пчелам».

Может быть, нам возразят: зачем нужны какие-то способы работы, инструкции? Читаем и так, слава богу, не безграмотные.

Но вот что интересно: так же, как мы, думают и другие люди, заинтересованные в том, чтобы читатель как можно больше получал от книги.

Американский ученый Д. Карнеги написал книгу «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей». Эта книга продиктована желанием помочь тем людям, которые страдают от своего неумения ладить с окружающими. Д. Карнеги понимал, что его книга принесет пользу только в том случае, если ее прочтут как следует: глубоко поймут и сумеют сделать стилем своей жизни содержащуюся в ней мудрость.

Для этого Карнеги предложил своим читателям то же, что предлагаем мы: описание способов работы с книгой и составленную на основе этого описания краткую инструкцию. Может быть, вам будет интересно с ней познакомиться.

ДЕВЯТЬ СОВЕТОВ О ТОМ, КАК ИЗВЛЕЧЬ НАИБОЛЬШУЮ ПОЛЬЗУ ИЗ ЭТОЙ КНИГИ

1. Если вы хотите извлечь из этой книги наибольшую пользу, то учтите, что имеется одно необходимое условие, одно существенное требование, бесконечно более важное, чем любые правила или приемы. Если вы не отвечаете этому основному условию, то тысяча правил о том, как изучать книги, мало вам поможет. Если же вы обладаете указанным бесценным даром, то можете совершать чудеса, не читая советов относительно того, как извлекать наибольшую пользу из книг.

Что же это за магическое условие? Вот оно: наличие глубокого, страстного желания учиться и твердой решимости развивать у себя умение обходиться с людьми.

2. Сначала бегло прочтите каждую из глав книги, чтобы получить общее впечатление о ней. Возможно, что, когда вы прочтаете одну главу, у вас появится искушение перескочить к следующей. Не делайте этого, если только вы не читаете эту книгу лишь ради развлечения. Но если вы читаете ее потому, что хотите научиться лучше разбираться в проблемах взаимоотношений между людьми, тогда вернитесь к ее началу и еще раз внимательно перечитайте каждую главу в ней. В конечном счете это будет означать экономию времени и принесет свои результаты.

3. Почаще останавливайтесь в процессе чтения, чтобы поразмыслить над тем, что вы читаете. Спрашивайте себя, как именно и когда вы сможете применить каждый совет. Такое чтение поможет вам гораздо больше, чем если вы будете уподобляться гончей, преследующей зайца.

4. Читайте с красным карандашом, с обычным карандашом или с автоматической ручкой в руке. Когда вам встретится совет, который вы, как вам кажется, сможете использовать, отметьте его сбоку черточкой. Если это очень уж важный совет, то подчеркните каждую фразу или поставьте рядом с ней четыре звездочки.

Пометки и подчеркивание строк в книге делают ее более интересной и значительно облегчают повторный быстрый ее просмотр.

5. Я знаю человека, который в течение 15 лет занимал должность

заведующего канцелярией крупного страхового концерна. Каждый месяц он перечитывает все страховые договоры, которые заключает его компания. Да, он читает те же самые договоры из месяца в месяц, из года в год. Почему? Потому, что по собственному опыту знает - это единственный способ удержать в голове статьи этих договоров.

Я сам потратил почти два года на написание книги об ораторском искусстве, и тем не менее мне приходится время от времени перечитывать ее, чтобы вспомнить, что же я написал в своей собственной книге. Удивительно, как быстро мы забываем.

Поэтому если вы хотите извлечь из данной книги действительную, не эфемерную пользу, то не думайте, что для этого достаточно разок пробежать ее. После того как вы внимательно ее прочтете, вам следует ежемесячно просматривать ее в течение нескольких часов. Постоянно держите ее перед собой на письменном столе. Почаще заглядывайте в нее. Всегда помните о тех больших возможностях для усовершенствования, которыми вы сможете еще воспользоваться в недалеком будущем. Не забывайте, что применение содержащихся в ней правил сможет стать привычным, автоматически выполняемым делом только путем упорного и непрерывного обращения к ним. Другого пути нет.

6. Бернард Шоу как-то заметил: «Если просто учить чему-нибудь человека, он никогда ничему не научится». Шоу был прав. Учение - это активный процесс. Мы учимся на делах. Поэтому, если вы хотите овладеть правилами, предлагаемыми в данной книге, делайте что-либо связанное с ними. Применяйте их при каждом удобном случае. Если вы не будете этого делать, то скоро их забудете. В голове удерживаются только те знания, которые применяются на практике.

Возможно, вам будет трудно постоянно применять эти советы. Я знаю это потому, что сам написал данную книгу и все же часто затрудняюсь использовать на практике все то, что рекомендую. Например, когда вы недовольны чем-либо, вам гораздо легче критиковать и осуждать, чем пытаться понять точку зрения вашего собеседника. Часто легче бывает найти недостатки, чем повод для одобрения. Гораздо естественнее говорить о том, чего вы хотите, чем о том, чего хочет другой человек. И так далее. Поэтому, когда будете читать эту книгу, помните, что вы не только пытаетесь получить информацию, вы пытаетесь выработать новые привычки. Да-да, вы пробуете пойти по новому пути. А это потребует времени, настойчивости и повседневной практики.

Поэтому почаще обращайтесь к страницам данной книги. Относитесь к ней как к практическому руководству по вопросам взаимоотношений между людьми и всякий раз, когда перед вами возникает какая-либо специфическая проблема, например как обращаться с ребенком, как склонить жену к вашей точке зрения или же как удовлетворить раздраженного клиента, не поддавайтесь естественной реакции и не действуйте импульсивно. Обычно это оказывается неправильным. Вместо того полистайте эти страницы и еще раз посмотрите подчеркнутые вами абзацы. Затем испытайте эти новые приемы на практике, и вы увидите, что они совершают чудеса.

7. Выразите готовность уплачивать жене, сыну или коллеге десять центов или долларов всякий раз, когда он или она заметит, что вы нарушили то или другое из наших правил. Превратите овладение этими правилами в веселую игру.

8. Выступая как-то перед моими слушателями, председатель правления одного из крупных банков Уолл-стрита описал весьма эффективную систему, использовавшуюся им для самоусовершенствования. Формально этот человек имеет небольшое образование, тем

не менее в настоящее время он является одним из наиболее видных финансистов Америки. Он признался, что своими успехами обязан главным образом постоянному применению придуманной им системы. Вот что он делает. Я изложу эту систему его словами и постараюсь быть настолько точным, насколько мне позволяет память.

«Многие годы я веду книгу записей всех встреч, состоявшихся у меня в течение дня. Моя семья никогда не рассчитывает на мое время в субботу вечером, зная, что часть этого времени я всегда посвящаю поучительному процессу самопроверки, пересмотра и оценки своих действий. После обеда я уединяюсь, открываю свою книгу встреч и обдумываю все беседы, совещания и заседания, которые имели место в течение недели. При этом я спрашиваю себя: какие ошибки я совершил на этот раз? Что я сделал правильно и в каком отношении мог бы поступить лучше?

Какие уроки я могу извлечь из этого опыта?

Часто случается, что этот еженедельный обзор моих действий делает меня очень несчастным. Нередко я удивляюсь своим собственным грубым промахам. Конечно, с годами эти промахи повторяются все реже и реже. Теперь же после какого-либо из таких обзоров я порой склонен слегка похлопать себя по плечу. Эта система самоанализа и самовоспитания, которой я следую год за годом, дала мне больше, чем что бы то ни было другое, когда-либо предпринимавшееся мной.

Она содействовала улучшению моей способности принимать решения и в огромной мере помогла мне в моих взаимоотношениях с людьми. Я рекомендую ее самым настойчивым образом».

Почему бы не использовать аналогичную систему для контроля за применением вами правил, излагаемых в данной книге? Если вы это сделаете, то произойдет следующее:

Во-первых, вы включитесь в процесс самовоспитания, который является и интересным, и вместе с тем бесценным по своему значению.

Во-вторых, вы обнаружите, что ваше умение устанавливать контакты и вести себя с людьми будет неизменно расти и шириться, подобно благородному лавру.

9. Ведите дневник, чтобы заносить в него те успехи, которые принесет вам применение этих правил. Будьте конкретны. Фиксируйте имена, даты, результаты. Ведение таких записей вдохновит вас на еще большие усилия, и как же приятно вам будет прочесть их через много лет, когда в один прекрасный вечер вы случайно на них натолкнетесь!

Для того чтобы извлечь наибольшую пользу из этой книги:

1. Выработайте в себе серьезное, страстное желание овладеть правилами взаимоотношений между людьми.

2. Прочтите каждую главу дважды, прежде чем перейти к следующей.

3. Почаще останавливайтесь в процессе чтения и спрашивайте себя, каким образом вы можете применить каждый совет.

4. Подчеркивайте каждую важную мысль.

5. Ежемесячно заново просматривайте книгу.

6. Применяйте изложенные в ней правила при каждом удобном случае. Пользуйтесь этой книгой в качестве практического руководства для разрешения ваших повседневных проблем.

7. Превратите изучение в веселую игру, предложив кому-нибудь из друзей десять центов или доллар за каждое нарушение вами этих правил, на котором он вас поймает.

8. Еженедельно следите за своим прогрессом. Спрашивайте себя, какие ошибки вы совершили, каких достигли успехов, какие уроки извлекли на будущее.

9. Ведите в конце этой книги дневник с записями о том, когда и как вы применяли преподанные вам правила.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
<i>От авторов</i>	5
На пороге текста.....	8
Погружение в текст.....	43
На «мысленном экране».....	146
Завершающие шаги понимания	203
Что значит «уметь работать с книгой»?	225
Приложения	248

Граник Генриетта Григорьевна
Бондаренко Стелла Морисовна
Концевая Лилия Абрамовна
КАК УЧИТЬ РАБОТАТЬ С КНИГОЙ

Редактор М. Э. Витвицкая
Компьютерная верстка Ю. И. Трушиной

Подписано в печать 15.08.06. Формат 60х90¹⁶.
Гарнитура «Таймс». Бумага офсетная. Печать офсетная.
Объем 16 печ. л. Тираж 10 000 экз. (1 завод; 1-3000 экз.).
Заказ № 441.

ООО «Мой учебник»,
123022, г. Москва, ул. Красная Пресня, д. 28.
Тел./факс (495) 255-93-49, 252-16-14
е-шаП: tu1ex1book@тай.ги

Отпечатано с готовых диапозитивов заказчика
в ОАО «ИПК «Звезда».
614990, г. Пермь, ГСП-131, ул. Дружбы, 34.