

## **МЫШЛЕНИЕ —** **психологическая основа вдумчивого чтения**

Если катарсис относится к эмоциональной сфере чтения, то вдумчивое чтение — прерогатива мыслительной деятельности читателя. В широком значении под мышлением подразумеваются все умственные процессы, происходящие в мозгу человека. Мышлению, как говорил выдающийся английский философ Френсис Бэкон, — принадлежит первое место среди всех способностей души. Тот, кто помнит или пытается вспомнить, — мыслит, и кто воображает — равно мыслит, и кто рассуждает — тоже мыслит. Мы мыслим, когда планируем, когда пытаемся решить проблему, когда формулируем и обдумываем что-то. В ходе мышления человек стремится овладеть своими представлениями, эмоциями, воспоминаниями. Полюсами мышления являются, с одной стороны, фантазия, с другой, — логика. В узком значении под мышлением понимается лишь познавательная и рассудочная составляющая умственной работы. Как значится в словарях, мышление — одно из высших проявлений процесса *познавательной* деятельности человека, характеризующейся обобщением и опосредованным отражением действительности. Мышление оперирует такими категориями как “понятие”, “суждение”, “умозаключение”. Ему присущи определенные логические операции, среди которых анализ и синтез, сравнение, гипотеза, классификация и др. **Если говорить о чтении, то на мышлении основывается главным образом понимание, интерпретация и оценка литературы. Важно заметить при этом, что мышление в области художественной литературы — это не узко предметное, а интегративное мышление, включающее в себя и психологическое, и социальное и философское. По характеру оно эстетическое, ибо осуществляется сквозь призму художественного образа. В целом — это фундамент для осмысления реальной действительности, психологии людей и самосознания личности.**

В последние годы термин “вдумчивое чтение”, понимаемое как глубокое, осмысленное восприятие текста, часто называют “смысловым”, образованным от слова “мысль”. В наиболее законченной форме смысловая стратегия чтения сформулирована Международной ассоциацией чтения IRA (США), занимающейся распространением чтения и читательской грамотности среди

населения во всех странах мира. Она включает пять следующих компонентов:

1. Выделение основного — главных мыслей.
2. Суммирование информации.
3. Вынесение суждения, оценки и ее обоснование.
4. Умение задавать вопросы.
5. Управление вниманием.

Как видно из перечисленных составляющих, всем им присуще логическое начало, основанное на научном методе анализа и синтеза. Специфика художественных текстов в их образной природе в данной концепции не принимается в расчет. Не учитывается при этом и образная природа мышления ребенка, который, как известно, мыслит картинками, звуками, красками.

Перечисленные выше компоненты международного стандарта смыслового чтения во многом совпадают со школьной системой обучения детей чтению и развития восприятия литературных произведений. Смысловое чтение учитель рассматривает как инструмент речемыслительной деятельности ребенка: литературный текст используется в качестве материала для интеллектуального и речевого обучающего тренинга. В него входит умение осмысливать прочитанное, анализировать его, черпать информацию, делать соответствующие выводы, выражать их в слове. «Главное внимание педагога на уроках развивающего чтения, — пишет профессор Л.Н.Засорина,— обращено на смысловое восприятие текста, на умение считывать логику построения фраз, целостного текста, истолковывать его». Нацеленность урока обуславливает соответствующий характер тестов, заданий, упражнений, побуждающих ребенка через лексический анализ текста к поиску его смысла и проверяющих внимание и запоминание.

Если говорить о внешкольной работе, то стратегия смыслового восприятия нашла претворение в известных программах «Семейные чтения», разработанных супругами Невскими из Эстонии и принятых для использования в электронном варианте во многих детских библиотеках России. «Чтения» целиком основаны на выделении различных, общезначимых смыслов литературных произведений и вытекающих отсюда вариантов хода бесед с детьми. К каждому произведению дается несколько вариантов вопросов. Вариативность определяется как целью беседы, так и выделенной гранью смысла произведения. К сложным и многозначным произведениям даны десятки перечней вопросов. (К «Фаусту» Гете, на-

пример, их предлагается более сорока). Руководители детского чтения в зависимости от конкретных педагогических задач могут выбрать для разговора о прочитанном произведении наиболее подходящую линию беседы. Возможность выбора — ценнейшее качество программы, отличающее ее от школьных учебных программ, избегающих многовариантности вопросов к конкретному произведению, как и многовариантности ответов на поставленные вопросы. Не случайно в методических пособиях, адресованных учителю, часто можно встретить готовые ответы на поставленные вопросы, даже в том случае, когда они касаются субъективной стороны чтения. Задача учителя — подвести учащихся к данному ответу, считая его единственно правильным.

Практика подготовки ответов на вопросы, касающиеся личного отношения читателя к тексту, исходит из так называемого *конвергентного* мышления, предполагающего, что на любой вопрос есть только один правильный ответ. Это мышление не предполагает, что на вопросы “Как ты представляешь себе главного героя?”, или “Что ты нового узнал из прочитанной книги?”, “Какие чувства пережил?” можно дать разные, по-своему аргументированные ответы, каждый из которых может считаться правильным, ибо исходит из индивидуального мира читателя. В отличие от конвергентного мышления, тяготеющего к стандарту и конформизму, *дивергентное* — это творческое мышление, идущее от “Я” читателя и не признающее догм. Оно предполагает множественность решения проблемы. На этот тип мышления ориентированы такие телевизионные ток-шоу, как “Основной инстинкт”, “Времена”, выявляющие разные мнения по одному и тому же вопросу. С уходом авторитарности в социальной жизни предпочтение стали отдавать дивергентному мышлению. Подтверждение тому — разного рода “мозговые штурмы”. Собравшиеся вместе люди выдвигают всевозможные гипотезы о способах решения проблемы. Важно при этом, что ни одно предположение не подвергается критической оценке, чтобы не мешать свободному течению мыслительного процесса. Среди предлагаемых решений одно обычно оказывается правильным, хотя его значение может быть не столь очевидным при первом упоминании. На этом принципе, например, строится утвердившая себя телевизионная игра “Что, где, когда?”.

Но вернемся к смысловому чтению. В нем ведущее место занимает *понимание* прочитанного. От того, как понял человек то или иное произведение, зависит его интерпретация и оценка. Понима-

ние — предмет науки герменевтики. Не вдаваясь в подробности этой науки, скажем лишь, опираясь на мнение Л.Выготского, что понимание заключается в том, чтобы ориентироваться в пространстве произведения. Понимание рассказа, по его рассуждению, подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации и в соединении их в том или ином соотношении, в придании каждому из них определенного веса, влияния и степени важности. Эту же мысль академик А.А. Леонтьев формулирует так: понимание текста — это процесс перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления, сжатую или развернутую. Понято то, что может быть иначе выражено. Исходя из того, что каждый читатель, имея определенную степень свободы, вычитывает из текста разное содержание, то интерпретация и оценка прочитанного у разных людей часто не совпадает.

Чтобы понять, интерпретировать и оценить произведение, надо его обдумать, вникнуть в него. Обдумывание может быть стихийным и управляемым. Самостоятельное обдумывание ребенком того, что он прочитал, бывает нередко поверхностным. Цель управляемого обдумывания — системой вопросов помочь ребенку понять произведение, направить его мысль в глубину и побудить выразить свое понимание в слове. (См. “Вопрос как индикатор и двигатель мысли читателя”).

Надо иметь в виду, что не каждый вопрос, обращенный к читателю, ведет к обдумыванию произведения. Различают репродуктивные и проблемные вопросы. Репродуктивные — ориентированы в основном на память и внимание ребенка. К ним относятся вопросы викторинного типа: как звали главного героя, где происходит действие, в каком произведении говорится о таких-то событиях и т.п. В последнее время в целях контроля над чтением детей стали использовать тестирование, представляющее собой стандартизированные вопросы, имеющие определенную шкалу значений. По каждому вопросу читателю предлагают обычно три варианта ответа, среди которых надо найти правильный. Такого рода вопросы заставляют школьника лишь вспомнить названия произведений, авторов, имена главных героев, определенные факты из прочитанного произведения. Развивающий потенциал такого рода вопросов очень мал.

**Мыслительную деятельность ребенка активизируют так называемые проблемные или проблемно-поисковые вопросы. Они создают ситуацию интеллектуального затруднения и направляют мысль чита-**

**теля к поиску ответов и соответствующих доказательств.** В свою очередь, это побуждает читателя к анализу произведения, к выявлению смысла написанного. Читатель становится в некотором роде следопытом. По разрозненным фактам он должен восстановить не только цепь событий, но и причины, вызывающие эти события, и следствия, вытекающие из них. Он не просто ограничивается пересказом событий как неких готовых фактов, но пытается их осмыслить, понять, почему они произошли. Умные вопросы ведут читателя к самой ткани произведения, заставляют всматриваться и искать, делать определенные выводы. Одно дело спросить ребенка “Где и сколько лет жили старик со старухой, чем занимались они, какой у них был дом?”. Совсем другое: “Почему старуха осталась у разбитого корыта?”. Если первый вопрос предполагает лишь воспроизведение фактов, то второй — целиком основан на глубоком проникновении в смысл сказки Пушкина. Готового ответа в тексте на этот вопрос ребенок не найдет. И сформулировать окончательный, не подлежащий обсуждению, ответ на него вряд ли возможно в принципе.

Говоря о проблемных вопросах, побуждающих человека размышлять над читаемым или уже прочитанным текстом, специалисты часто ссылаются на опыт диалогов Сократа. **Классический сократический диалог, как известно, состоял из нескольких этапов.** Он начинался с постановки проблемы, выраженной в виде вопроса, направляющего участников диалога на поиски ответа. Второй этап заключался в разрешении, снятии проблемы на уровне умственного развития участников беседы, которые предлагали варианты аргументированных ответов. Создавалась иллюзия решения проблемы. На третьем этапе сократического диалога проблемная ситуация воссоздавалась на новом, более сложном диалектическом витке. Сократ создавал такой контекст, в котором его участникам становилась очевидной неполнота, ограниченность имеющихся у них представлений. Наличие нескольких точек зрения по одному вопросу вызывало сопоставление, спор собеседников. В этой ситуации Сократ, подобно диспетчеру, указывал на противоречия между позициями и обеспечивал необходимую коммуникацию между авторами разных точек зрения. Заканчивался диалог неким консенсусом, поднимающим участников на новый уровень осознания проблемы. Модель сократического диалога использована, например, профессором М. В.Телегиным в разработке нового школьного предмета “Философия для детей”, построенного на

разговорах с детьми о добре и зле, любви и ненависти, красоте и безобразии и т.д. Приближены к модели сократических диалогов такие традиционные формы библиотечной работы как обсуждения и диспуты.

**Обсуждение** — исконный библиотечный метод. После определенного периода забвения он снова входит в жизнь библиотек. Обсуждение представляет собой коллективный обмен мнениями, организуемый рядом проблемных вопросов, актуальных для данной аудитории и органично вытекающих из обсуждаемой книги. Обсуждение может иметь функцию стимула, поскольку дети могут реализовать свой умственный потенциал значительно полнее, чем в учебной деятельности. Данный метод предполагает обдумывание произведения, интеграцию его с миром самого читающего ребенка и с окружающим реальным миром. В диалоге с другими, иногда в споре, происходит не простое потребление литературы, а самостоятельное управление через осмысленное чтение своим собственным развитием. Хотя вопросы к обсуждению книги обычно ставят взрослые, но решение их вырабатывается, проверяется и формулируется в процессе взаимодействия всех участников. В этом активном процессе каждый ребенок может активизировать и применить свои способности, знания и умозаключения. Обсуждение, начавшееся с ответов на подготовленные заранее вопросы, часто переходит в дискуссию и выходит за рамки выдвинутых проблем. Как это происходит в реальности, можно пронаблюдать на примере дискуссий, проводимых М. Бродским, сотрудником РГДБ, в руководимом им читательском клубе “Диалог”. Обсуждая то или иное произведение, члены клуба всегда имеют возможность высказаться, услышать что-то интересное для себя, попробовать разрешить сообща выдвинутую проблему, просто получить удовольствие от общения, удовлетворить потребность “загрузить мозги”. Успех обсуждений во многом зависит от умения руководителя выдвинуть проблему так, что она способна “зацепить” за живое. Вот, например, в каком направлении шел разговор участников о нашумевшем “Гарри Поттере”: В чем секрет успеха этого английского очкарика у сегодняшнего поколения юных читателей? Если разобраться, он не умнее наших “отроков во Вселенной” и не добрее Вольки ибн Алеши. Может, он современной? Заклятые враги Гарри Поттера, слизеринцы, склонны пренебрегать школьными правилами, но разве сам Гарри их не нарушает? Почему? Может, иначе нельзя бороться с несправедли-

востью, которой полно и в “нормальном” и в волшебном мирах? Есть ли основание у церкви не одобрять, а кое-где и запрещать книги о Гарри Поттере?

Обсуждение в читательской аудитории может носить тематический характер и затрагивать не одну, а несколько книг. На тематическом принципе, например, было построено обсуждение, проведенное в Тюменской областной детской научной библиотеке методистом Л.Н.Харьюзовой. Обсуждался с подростками рассказ В.Тучкова “Два брата”, который сопоставлялся с библейской притчей о братьях Авеле и Каине. Тема обсуждения “О, зависть тяжкая...” касалась злого чувства, толкающего человека на преступление. Как в притче, так и в рассказе говорилось об убийстве одного брата другим. Обсуждение началось с вопросов: “Что общего в этих сюжетах, а что отличного?”, “В чем похожи и в чем непохожи Каин и герой рассказа “Два брата”, “Оправдывается ли цель, какую поставили перед собой Каин и Стив и средства для достижения их цели?”. Чтобы выявить подлинное отношение детей к случившемуся и реакцию на происшедшее, в ходе обсуждения использовался психологический тест от имени Стива и объяснены полученные результаты. Трудная и в то же время актуальная тема разговора с подростками решалась не по трафарету школьного урока и потому вызвала большой интерес участников.

Какой бы характер не носили обсуждение, диспут или беседа, все они предполагают осмысление прочитанного материала. Как же происходит это осмысление? Воспользуемся для ответа книгой В.А.Бородиной и С.М.Бородина “Учим читать”. Исходя из понимания чтения как одного из видов умственной деятельности человека и полагая при этом, что в любой мыслительной деятельности есть определенные этапы, авторы обосновали алгоритм осмысления прочитанного, выделив в нем ряд последовательных ступеней, каждый из которых детализируется. Согласно их концепции, этапу смыслового восприятия предшествует этап определения целей и задач чтения, а также ориентировочное чтение. За смысловым восприятием следует этап оценки прочитанного, за основу которого принимаются различные критерии и их показатели: доступность текста, соответствие целям, социальное и личностное значение и др. В свою очередь смысловое восприятие детализируется. Оно складывается из нахождения главной мысли и ключевых слов, цели сообщения (о чем говорится), основных суждений, раскрывающих главную мысль (что говорится), нахождение фактов и осо-

знание стилистики текста (как говорится). Свою концепцию авторы книги выстраивают применительно в основном к научным и познавательным текстам. Их подход может быть назван “объективным”, ибо он всецело связан с текстом анализируемой книги.

Несколько иной подход, включающий в себя и объективное и субъективное в осмыслении конкретных явлений, мы обнаружили у известного израильского психотерапевта Эрики Ландау. Поставив задачу творческого развития личности ребенка, она выделяет шесть уровней вопросов. Два первых уровня — описательный и каузальный — названы автором объективными. Описательный (“Кто?”, “Где?”, “Что?”, “Когда?”) дает начало осмыслению. Каузальный вопрос (“Почему?”) требует понимания и установления связей. За объективными вопросами следуют субъективные: “Что нового ты об этом узнал?”, “Какие чувства пережил?” и т.п. Через ассоциации и аналогии дети приходят к пониманию проблем, что способствует вовлеченности их в процесс решения. Дальнейший умственный подъем ребенок делает, подходя к четвертому уровню вопросов, названному автором “воображаемый” (“Что было бы, если...?” “Можно ли найти альтернативу решения данной проблемы?”). Еще более высокая ступень, когда ребенок доходит до “оценочных” вопросов, подготовленных решением всех предыдущих. На этой ступени отыскиваются и испытываются лучшие способы связи отдельных факторов, проблем и альтернатив. Заканчивается алгоритм вопросами, ориентированными на будущее (“Что еще интересует тебя в этой проблеме?”, “Что тебе еще хотелось бы узнать?”). Этот вопрос ведет ребенка в будущее, в завтрашний день. Разработанная Эрикой Ландау и проверенная на многих поколениях детей ступенчатая модель постановки вопросов, ориентированных на развитие творческого потенциала личности, на мой взгляд, применима и к осмыслению прочитанных текстов, в том числе и художественных.

Какой бы ход анализа художественного текста руководитель чтения ни выбрал, он должен помнить, что это образное отражение мира, восприятие которого специфично. Вряд ли можно согласиться с таким, например, ходом анализа сказки “Колобок”, какой мы встретили в одном из пособий для учителя. Урок по сказке в первом классе идет лишь в рамках объяснения слов “сусек”, “амбар” “печь”. Ребенку дают знания о том, где и как хранили муку, как выпекали колобки, как сажали их в печь и т.д., то есть речь идет о технологии старинного выпекания мучных изделий. Что ка-

сается образа самого колобка — предмета интереса, радости и переживания ребенка — то его-то как раз и не включили в содержание урока. Нельзя отрицать познавательной роли художественной литературы для читателя-ребенка, но нельзя и сводить разговор о ней только к познанию.

Чем младше ребенок, тем больше ему присуща наглядно-образная форма мышления, которая зачастую подменяет обдумывание и понимание прочитанного. Показательно в этом плане воспоминание В.Короленко. Еще в дошкольном возрасте, учась читать, он просиживал целые дни над польской книгой “Фомка из Сандомира”. Старшие не раз с ласковым пренебрежением уверяли его, что он ничего не понимает. “А я удивлялся, — пишет Короленко, — что же тут понимать? Я просто видел все, что описывал автор: и маленького пастуха в поле, и домик ксендза среди кустов сирени, и длинные коридоры в школьном здании, где Фомка из Сондомира торопливо несет вычищенные сапоги”.

Жизнь показывает, какой бы важной стороной восприятия художественного произведения не считать *понимание*, не им определяется влияние искусства и не оно способно регулировать внутренний мир и поведение читателя. Надо согласиться с мнением А.Н. Леонтьева: “Подлинным и мощным регулятором является не значение. Не понимание. Можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначил термином “личностный смысл”.... Искусство — не только *для* человека, как значение, как познание. Искусство *за* человека и в этом его главное отличие. Не для, а за”. Понять художественное произведение, а тем более ребенку, это значит, прежде всего, проникнуться им, войти в его мир, пережить, прочувствовать и уже на этой основе поразмыслить над ним.

Библиотечная методика литературного воспитания, как известно, не регламентирована стандартами. Ориентированная на индивидуальное общение с читателями, она тем и отличается от учебной, что в своих лучших образцах следует “личностному смыслу” чтения. Она опирается на текст книги, личную позицию библиотекаря и индивидуальное восприятие читателя-ребенка. В основе ее лежит поиск личностного смысла прочитанного произведения, связь с жизнью и опытом конкретного читателя. Опытный библиотекарь вовлекает читателя в сложную жизнь, изображенную в произведении, в которой есть и доброе и злое, высокое и ничтож-

ное, нравственное и безнравственное. На этой основе библиотекарь продвигает мысль читателя в глубину произведения умело поставленными вопросами, разрешающими противоречия и имеющими для самого читателя личностное значение. В библиотеке ребенок чувствует себя свободным быть самим собой и использовать собственные способности, трактовать и оценивать прочитанное в меру своего разумения. Наша задача — поддержать его стремление к самораскрытию и независимому дивергентному мышлению.

#### ЛИТЕРАТУРА:

**Айзерман Л.С.** Размышляя над прочитанным // Литература в школе. — 1999. — № 9. — С. 60-65

**Бородина В.А., Бородин С.М.** Учим читать. — Л.: Лениздат, 1985. — 145 с.

**Бродский М.А.** Держать интерес // Библиотека. — 1999. — №6. — С. 65-67.

**Бродский М.А.** Образ Иисуса Христа в поэме А.Блока “Двенадцать” // Школьная библиотека. — 2001. № 4. — С. 43-47.

**Бродский М.А.** Патриотическое воспитание в дискуссионном читательском клубе // Школьная библиотека. — 2003. № 5. — С. 39-46.

**Бродский М.А.** Трудные места в романе М.А. Булгакова “Мастер и Маргарита” // Школьная библиотека. — 2003. № 1. — С. 44-53.

**Ландау Э.** Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка: Пер. с нем. — М.: Академия, 2002. — 144 с.

**Маранцман В.** Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. — 1998. — №8. — С.91-99.