

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ШКОЛЬНОГО БИБЛИОТЕКАРЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ «ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА»

В помощь педагогу-библиотекарю

Выпуск 8—9

БИБЛИОПСИХОЛОГИЯ

БИБЛИОПЕДАГОГИКА

БИБЛИОТЕРАПИЯ

Москва

2014

Б59

Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия / Отв. ред. Н.Л. Карпова, редкол.: Н.С. Лейтес, О.Л. Кабачек, И.И. Тихомирова. — М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014. — 272 с.

ISBN 978-5-91540-111-1

В коллективной монографии, посвященной 150-летию основоположника «библиологической психологии» Николая Александровича Рубакина, представлены статьи о различных сторонах деятельности самого Н.А. Рубакина, а также о психологических аспектах творчества А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского, А.С. Пушкина (ч. 1); раскрывающие основы и принципы библиопедагогики, показывающие работу и возможности общения с художественной и учебной книгой на уроке и в школьной библиотеке, в центре внимания которой находится читатель-ученик (ч. 2); статьи по проблемам библиотерапии и материалы из опыта внеклассной работы и логопсихотерапевтических групп с «книгой врачующей» (ч. 3).

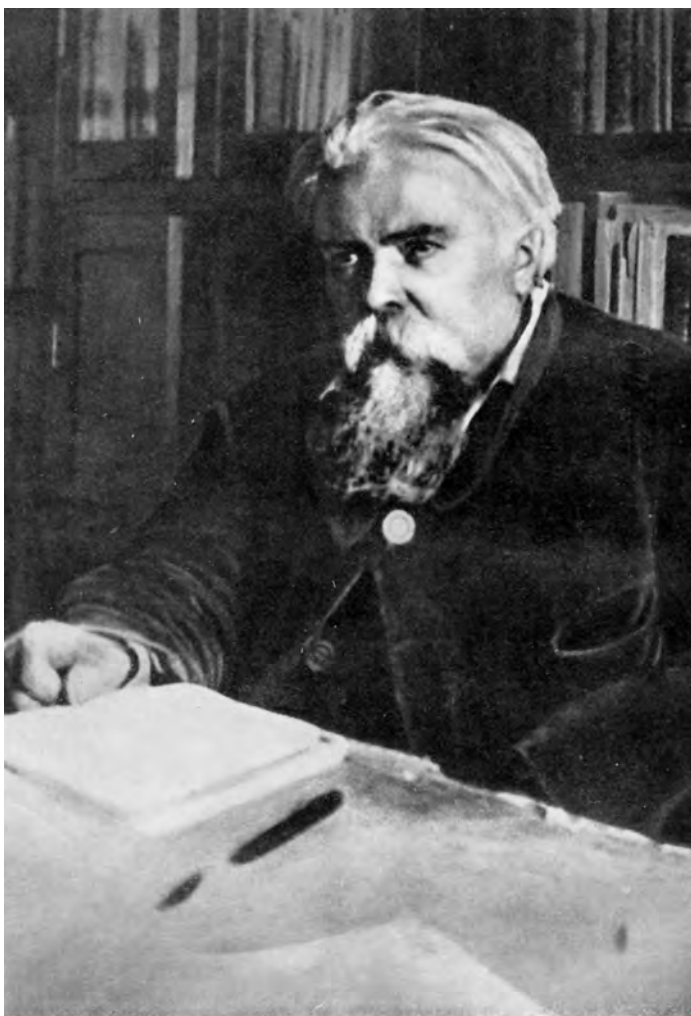
Данная монография продолжает традиции первого выпуска «Библиопсихология и библиотерапия» (2005), адресована и будет интересна библиотечным работникам, психологам, педагогам, филологам — теоретикам и практикам, а также всем, кто занимается вопросами психологии и педагогики чтения и библиотерапии.

На 1 обл: картина М.К. Чюрлениса (1875—1911) из цикла «Сотворение мира».
На 2 обл: Вид Лозанны (Швейцария) середины XX века.

© Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес, О.Л. Кабачек,
И.И. Тихомирова, 2014
© Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014

ISBN 978-5-91540-111-1

150-летию основоположника
«библиологической психологии»
Николая Александровича Рубакина
посвящается



Николай Александрович Рубакин
(1862—1946)

Биографическая справка о Н.А. Рубакине

Николай Александрович Рубакин родился **1 (13) июля 1862** г. в семье купца второй гильдии А. И. Рубакина в Ораниенбауме, ныне переименованном в город Ломоносов.

В **1873** семья переехала в Петербург, где Николай поступил в реальное училище. Его мать, Лидия Терентьевна, оказала на сына большое влияние, приучив к чтению и внушив любовь к книгам. 22 октября **1875** г. в Петербурге была открыта платная библиотека Л.Т. Рубакиной, где Николай начал работать. В **1877** г. в журнале «Детское чтение» была опубликована его первая статья «Обогащение животных».

В **1881** Н.А. Рубакин поступил в Петербургский университет на естественное отделение физико-математического факультета, который окончил с золотой медалью в **1887** году.

В **1887** арестован за принадлежность к «Студенческой корпорации» и отдан на год под гласный надзор полиции.

В **1888** опубликовал «Опыт программы по изучению читателей».

1889—1893 — работал на бумажной фабрике своего отца в Стрельне.

В **1892** принял на себя руководство библиотекой матери.

1894—1897 — заведовал издательством О.Н. Поповой в Петербурге.

1895 — доклад в Москве на съезде Комитета грамотности. Выслан в Рязань под гласный надзор полиции. Опубликовал «Этюды о русской читающей публике».

1897—1900 — заведовал особым отделом в издательстве И.Д. Сытина и одновременно издательством «Издатель».

1900 — 25-летний юбилей библиотеки Л.Т. Рубакиной, насчитывающей 57 тысяч томов.

1901—1903 — первая ссылка. Жил в Крыму, в Новгороде.

1903—1907 — работал в издательстве Гершунина.

1904 — доклад на съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию. По приказу министра внутренних дел Плеве выслан за границу «навсегда», но после убийства Плеве в **1905** г. получил разрешение вернуться в Россию.

В **1906** переехал из Петербурга в Финляндию, в Выборг. Выход в свет основного труда Рубакина «Среди книг» в одном томе.

1907 — передача Петербургской библиотеки Н.А. Рубакина Петербургскому отделу Всероссийской лиги образования. В октябре отъезд в Швейцарию.

1911—1915 — выход второго издания «Среди книг» в трех томах.

1916 — создание секции библиопсихологии при Институте Ж.-Ж. Руссо в Женеве.

1922 — выход двухтомника «Введение в библиологическую психологию» в Париже на французском языке

1928 — секция библиопсихологии превращена в Международный институт библиологической психологии под руководством Н.А. Рубакина.

1928 — издана в России «Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию» (М.-Л.: Госиздат), переиздана в 1929 г.

1930 — Совет Народных Комиссаров СССР постановил дать персональную пенсию Н.А. Рубакину.

1942—1945 — работа в Швейцарии с советскими гражданскими и военными пленными, бежавшими от фашистов.

1946, 23 ноября Н.А. Рубакин скончался в Лозанне.

1948 — урна с прахом Н.А. Рубакина перевезена в Москву и захоронена на Новодевичьем кладбище. В том же году библиотека Рубакина, завещанная им Советскому Союзу, перевезена в Москву и размещена в качестве особого отдела (фонд Р6) в Государственной библиотеке имени В.И. Ленина.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.

Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес.....	7
--------------------------------	---

ЧАСТЬ 1.

Библиопсихология: В контексте «библиологической психологии» Н.А. Рубакина ..	21
---	-----------

В.А. Бородина, С.М. Бородин. К истокам психологического знания о чтении..	21
---	----

В. Я. Аскарова. Либерально-гуманистическая концепция Н.А. Рубакина и ее значение для современного книжного процесса	27
---	----

В.А. Бородина. Чтение как стратегия жизни в трудах Н.А. Рубакина	32
--	----

И.И. Тихомирова. Творческое чтение в концепции Н.А. Рубакина	38
--	----

Ю.П. Мелентьева. Отражение взглядов российских и немецких ученых в теории библиопсихологии Н.А. Рубакина	45
--	----

Г.А. Иванова. Научное наследие Н.А. Рубакина в системе библиотечно-информационного образования	48
--	----

В.В. Рябов, Е.С. Романова. Психологизм творчества Ф.М. Достоевского....	53
---	----

Н.Л. Карпова. Текст и контекст человеческой жизни (<i>о творчестве А.П.Чехова и воспоминаниях о нем современников</i>).....	58
---	----

Д.А. Агапов. Созерцание и деятельность в рассказе А.П. Чехова «Дом с мезонином».....	65
--	----

Г.Г. Граник, Л.А. Концевая. Психологический анализ художественного текста в учебниках серии «Русская филология» (<i>на примере произведений А.С. Пушкина</i>)	67
---	----

З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина. К вопросу о культуре чтения лирики.....	71
---	----

Приложение 1.

Н.А. Рубакин. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию	76
---	----

С.Л. Вальдгард. Очерки психологии чтения	83
--	----

ЧАСТЬ 2.

Библиопедагогика: Читатель-ученик в центре внимания школьной библиотеки ..	91
---	-----------

И.И. Тихомирова. Библиотечная педагогика: сущность и специфика, руководство чтением	91
---	----

А.Ю. Кругликова. Биография и творчество писателя как педагогический ресурс.....	109
---	-----

А.В. Березина. Как герои книг помогают подросткам учиться общаться ...	116
--	-----

И.И. Тихомирова. «Я такой же... Нет, я другой»	121
--	-----

Е.И. Николаева. Роль анализа литературных примеров детской лжи	128
--	-----

Н.Г. Малахова. Развитие децентрации у старших дошкольников и младших школьников на литературных занятиях (<i>по повести Саши Черного «Дневник фокса Микки»</i>).....	136
--	-----

И.Л. Масандилова. Методология творческого чтения в формировании гуманистических ценностей школьников.....	144
Н.А. Борисенко. Приобщение к досуговому чтению — функция учебника русского языка нового типа	149
А.Н. Алексеева, Г.Н. Волкова. Психолого-педагогическая помощь ребенку в условиях современной массовой коммуникации	156
И.И. Тихомирова. Библиотечные ресурсы поддержки и развития одаренных детей	160

Приложение 2.

Н.С. Лейтес. Ранний восход: проблема детской одаренности.....	168
--	-----

ЧАСТЬ 3.

Библиотерапия: Опыт внеклассной работы и логопсихотерапевтических групп ...175

Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес. Библиопсихология и библиотерапия в образовании, воспитании и коррекции.....	175
И.Н. Казаринова. Теоретико-методологические проблемы развития библиотерапии.....	181
О.Л. Кабачек. Библиотерапия как возможность счастья (эссе).....	188
О.Л. Кабачек. Развитие субъектности в литературно-художественной деятельности и библиотерапия	189
И.В. Андреева. Читательское творчество детей как фактор укрепления душевного здоровья.....	195
Т.В. Камаева. Сказкотерапия, или «Волшебная дверь в самого себя»	203
Н.Л. Карпова, Н.В. Кисельникова, М.М. Данина, А.А. Голзицкая. Особенности психотерапевтического общения средствами литературы....	210
К.Б. Саркисян, А.Д. Яковистенко, Е.А. Соколова. Поэтическое слово в библиопедагогике и библиотерапии.....	220
А.Ю. Кругликова. Варианты психологического анализа текстов в семейной групповой логопсихотерапии.....	226
Е.А. Михина. Возрастной аспект библиотерапии.....	234
В.В. Аксючиц, С.А. Гончаренко, Е.З. Загородникова. Использование библиотерапии в группах семейной логопсихотерапии Владивостока.....	237
И.В. Янченко. Рассказы А.П.Чехова и метод библиотерапии в семейной групповой логопсихотерапии	245
А.А. Мелик-Пашаев. Искусство и здоровье	255

Приложение 3.

Библиотерапевтические работы участников групп семейной логопсихотерапии по произведениям А.П. Чехова	263
---	------------

Авторы статей	269
----------------------------	------------

ВВЕДЕНИЕ

Коллективная монография «*Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия*» является продолжением и развитием темы вышедшей в 2005 году монографии «*Библиопсихология и библиотерапия*» (редакторы Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек), которая была первой попыткой представить конкретные работы, ведущиеся в области библиопсихологии и библиотерапии. Книга состояла из трех частей: статьи первой части были в основном о психологических механизмах восприятия текста (главным образом — на разных этапах детства), второй — преимущественно о развитии и воспитании посредством книг (в частности, о разных формах работы детских библиотек с читателями), третьей — прежде всего, о влиянии рекомендуемых психотерапевтом книг на личностные черты (на примере лиц, страдающих логоневрозом). Части книги, дополняя друг друга, давали общее представление о направленности проводимых работ. В прошедшие годы активизировалась деятельность отечественных организаций, пропагандирующих чтение и грамотность, — Ассоциация чтения России, Ассоциация школьных библиотек, Ассоциация книгоиздателей, Научный совет по проблемам чтения РАО и др., — и было проведено много мероприятий, посвященных чтению, появилось большое количество интересных публикаций. И настало время для выпуска второго подобного сборника, который призван помочь учителям-предметникам, библиотекарям, педагогам-методистам по чтению в работе по повышению культуры восприятия и пониманию текстов учащимися, а также привлечь внимание широкой общественности к семейному чтению и большому терапевтическому потенциалу художественного текста.

Изданная в 2005 году монография «*Библиопсихология и библиотерапия*» была посвящена 90-летию Психологического института Российской академии образования — первого психологического института в нашей стране. Данное монографическое издание посвящается 150-летию со дня рождения Николая Александровича Рубакина, нашего выдающегося соотечественника, который в 1920-е годы, живя за границей, создал в Лозанне Институт библиологической психологии и оставил глубокие исследования в области психологии чтения. Но в первом сборнике не было специальных статей, посвященных Н.А. Рубакину, хотя в Предисловии отмечалось, что он явился родоначальником специальной отрасли науки о взаимодействии человека с книгой и в 20-х годах прошлого века выступил с развернутой программой «библиопсихологии» (он и ввел этот термин). Также кратко была представлена суть его программы — системное изучение триады «читатель — книга (текст) — автор», где был провозглашен «примат читателя» в исследованиях воздействия текста на читающих людей разного возраста и социального положения. В данной монографии 1-я часть содержит ряд материалов, специально посвященных Н.А. Рубакину. Они позволяют познакомиться с некоторыми аспектами творчества замечательного книговеда-энциклопедиста и ученого. Это статьи В.Я. Аскаровой, В.А. Бородиной, Г.А. Ивановой, Ю.П. Мелентьевой, И.И. Тихомировой. (В библиографической справке использованы материалы из книги: Рубакин А.Н. Рубакин (Лецман книжного моря.) / изд. 2-е, доп. — М.: Мол. гвардия, 1979.)

Наш второй сборник во многом выстроен по принципу первого: состоит из трех частей, и большинство авторов здесь те же, что участвовали ранее, — это позволило сохранить определенную преемственность. После каждой части дано Приложение: фрагмент текстов первоисточника ведущих специалистов по основной проблематике, заявленной в разделе, или тексты отзывов читателей о произведениях. Соответственно, в Приложение после Части 1 мы включили фрагмент из работы самого Н.А. Рубакина, а также — фрагмент статьи бывшего сотрудника Психологического института С.Л. Вальдгарда, написанной в 1929 г., где он полемизирует с Н.А. Рубакиным по ряду вопросов психологии чтения. Думается, современному читателю и исследователю будет интересно составить свое мнение о научной дискуссии 1920-х годов и познакомиться с уже забытыми именами отечественных ученых.

Так же как и в первом выпуске, данная монография состоит из трех частей: библиопсихология, педагогика чтения и библиотерапия. Но в предыдущей книге Часть 2 была составлена в основном из работ сотрудников школьных и районных детских библиотек и называлась «Воспитательное воздействие книг (в аспекте библиотечного дела)», а в данной монографии в Части 2 основное внимание сосредоточено именно на педагогическом аспекте работы школьной библиотеки, и раздел озаглавлен «Библиопедагогика: Читатель-ученик в центре внимания школьной библиотеки». Это дало основание для изменения названия всей монографии: «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия».

Коротко остановимся на содержании каждой из частей

Часть 1 «*Библиопсихология: В контексте «библиологической психологии» Н.А.Рубакина*» открывается статьей **В.А. Бородиной и С.М. Бородина** «*К истокам психологического знания о чтении*». Авторы констатируют, что современная ситуация в психологии чтения характеризуется наличием огромного массива литературы, хаотичного, плохо отструктурированного, рассеянного в разных научных дисциплинах. В.А. и С.М. Бородины также отмечают неоправданное дублирование, разногласия в терминологии, «непонимание друг друга в профессионально-коммуникативном пространстве, а зачастую и элементарное незнание о накопленных ресурсах в психологии чтения». При этом говорится, что «изобилие публикаций о чтении не находит своего отражения в системе информационных ресурсов, особенно в справочно-библиографическом обеспечении чтения как междисциплинарной и полидисциплинарной области знания». В этом плане предлагаемая монография — пример междисциплинарного подхода к многогранному феномену чтения. Она позволяет познакомиться с работами специалистов разных областей книговедения — теоретиков и практиков, а также дает своего рода обзор интересных публикаций и исследований последних лет, поскольку ряд материалов взят редакторами из уже опубликованных книг и сборников по проблемам чтения.

Далее, как уже было сказано, следует ряд статей, посвященных разным аспектам творчества Н.А.Рубакина.

В статье **В.Я. Аскаровой** «*Либерально-гуманистическая концепция читателя Н.А. Рубакина и ее значение для современного книжного процесса*» подчеркивается, что Н.А. Рубакин, исходя из либеральных взглядов, утверждал ценность каждой читательской личности, ее право на самоопределение и свободное развитие. Он ратовал за право читателя на самоопределение, саморазвитие, самообразование, самовоспитание, уточняя, что вектор активности читателя-субъекта должен быть направлен на себя. При этом либерально-гуманистические представления Н.А. Рубакина о чита-

теле в полной мере распространялись и на детей; за ребенком также признается право на самоопределение: «Ребенок, прежде всего, человек, а не объект для педагогических манипуляций». Автор статьи, критически оценивая общественную жизнь современной России, отмечает, что «в отсутствие внятной культурной политики и приоритетов... концепция читателя пульсирует в достаточно хаотичном пространстве», и «именно сейчас настал момент, когда необходимо переосмыслить идеологическое содержание взаимодействия с читателями, обратиться к гуманистическим смыслам, заложенным нашими великими предшественниками», среди которых авторитетное имя Н.А. Рубакина.

В.А. Бородина в статье «*Чтение как стратегия жизни в трудах Н.А. Рубакина*» пишет о том, что его деятельность, сопоставимая с деятельностью «солидного многопрофильного научно-исследовательского института и одновременно института читательской социализации», ждет еще серьезного концептуального обобщения. В статье указывается, что поскольку чтение и жизнь в судьбе человечества и человека неразрывно связаны, профессиональное сообщество пришло к пониманию чтения как «стратегии жизни». Об этом свидетельствует ряд конференций, прошедших с такой направленностью. Приводя рассуждения Н.А.Рубакина о том, что человек живет в определенных исторических условиях, и характер его жизни определяет, «для чего, что и как читать» в каждом конкретном случае, автор статьи также призывает «искать не только причины «нечтения» или «не такого чтения», а в меру своих индивидуальных и коллегальных возможностей создавать такую читательскую среду, которая способствовала бы многостороннему развитию читателя в процессе его жизнедеятельности».

И.И. Тихомирова в статье «*Творческое чтение в концепции Н.А.Рубакина*» отмечает, что Николая Александровича Рубакина называют просветителем и философом ноосферного масштаба, который заменил собой целый научно-исследовательский институт: сумел подойти к проблемам библиотек, книги и чтения как философ, социолог, книговед, библиографовед, библиотековед, психолог и педагог. Автор подчеркивает, что в созданной Н.А.Рубакиным новой науке библиопсихологии, которую теперь часто называют психологией чтения, разработка вопросов творческого чтения является составной частью. Эта проблематика нашла наибольшее воплощение в монографии Рубакина «Психология читателя и книги», изданной в 1929 году, а в предисловии к переизданию 1977 года этот труд был назван А.А. Леонтьевым «путеводителем по данной теме». При этом творчество читателя ученый условно отделил от творчества писателя, придав первому определенную самостоятельность, хотя и стимулируемую авторским творчеством, которое назвал творчеством «передающим». Творчество читательское совсем другое — это творчество «получающее». И оба феномена не равны друг другу, поскольку чужая устная или печатная речь понимается различными читателями по-разному, нередко диаметрально противоположно. В читательском восприятии, по словам автора названной книги, «прорастают» лишь некоторые элементы текста, но никогда не все целиком. Эта переменна в читательском восприятии содержания, вложенного автором в книгу, кроется в самой природе чтения и слушания, имеющей не репродуктивный, а творческий характер. И.И.Тихомирова подчеркивает: в неадекватности писательского и читательского творчества, как считает тот же ученый, заложен коренной вопрос библиопсихологии.

Работа **Ю.П. Мелентьевой** дает представление о том, как в теории библиопсихологии Н.А. Рубакина отразились взгляды российских и немецких ученых. Отмечая,

что библиологическая концепция Н.А. Рубакина затрагивает комплекс вопросов, связанных с восприятием, пониманием, памятью и т.д., автор приводит слова писателя Льва Разгона: «В библиопсихологию Рубакин *втискивал* биологию, физиологию, рефлексологию». Он хорошо знал работы О. Конта, Э. Маха, Э. Геннекена, Р. Семона, В. Гумбольдта, а также Г. Спенсера, И. Тэна. Именно их работы наряду с работами его современников и соотечественников — И. Павлова, И. Сеченова, В. Бехтерева — легли в основу главного тезиса Н.А. Рубакина: «Содержание книги — это то, что ею возбуждается... у всякой книги столько содержаний, сколько у нее читателей. Каждому читателю — *его* книгу!».

В статье **Г.А. Ивановой** «*Научное наследие Н.А. Рубакина в системе библиотечно-информационного образования*» подчеркивается, что не одно поколение выпускников библиотечных факультетов вузов культуры и искусств постигало научные идеи этого выдающегося ученого, считавшего книгу «могущественнейшим орудием борьбы за истину и справедливость», называвшего библиотеку «ассоциацией книг» и предложившего свой путь организации библиотечного дела на «национальных педагогических основах». Автор отмечает, что труды Н.А. Рубакина ценны методологически и методически, а собственный опыт исследовательской работы по изучению читателей и чтения исключительно интересен, значим для каждого библиотечного специалиста.

Кроме вышеназванных статей о работах Н.А.Рубакина в Части 1 представлен ряд материалов о творчестве А.П. Чехова, подготовленных к 150-летию нашего замечательного писателя, психологизм творчества которого отмечался многими исследователями. В статье **Н.Л. Карповой** «*Текст и контекст человеческой жизни (читая произведения А.П. Чехова и воспоминания о нем современников)*» речь идет о роли личности самого автора в воздействии художественного текста на читателя. Талант А.П. Чехова во многом заключался в том, что он был непревзойденным мастером «полутонов». При этом и его самого, по словам И.А. Бунина, характеризовала «воплощенная сдержанность, твердость и ясность», «воплощенное чувство меры, благородства». Многие современники говорили не только о Чехове-писателе и драматурге, но о мощном влиянии его, казалось бы, «негромких», но наполненных глубоким смыслом произведений на жизнь русского общества конца XIX — начала XX века, — речь шла о прочтении текстов Чехова в контексте русской действительности. Творчество А.П.Чехова — его рассказы, повести, пьесы, письма — дает наглядную возможность соотнести такие понятия, как «текст», «подтекст» и «контекст». Это ярко продемонстрировал наш современник — известный режиссер А.В. Эфрос, рассказывая о постановке чеховских пьес «Чайка» и «Вишневый сад».

В *небольшом эссе самарского психолога Д.Л. Агапова «Созерцание и деятельность в рассказе А.П. Чехова “Дом с мезонином”*» отмечается, что само название наводит на мысль о двух составляющих рассказа. Мезонин, расположенный под небом, созвучен главному герою — художнику, созерцателю, который далек от любой деятельности, ему свойственно созерцание в той его части, которая касается лишь наблюдения за окружающим миром. Автор эссе размышляет о том, что в течение всей жизни человек развивается и познает окружающий мир. При этом указывается, что существуют два пути познания: путь логического мышления и путь созерцания, при котором человек наблюдает картину бытия, лишённую подробностей, но зато обладающую свойством полноты. Автор указывает, что моменты возникновения состояния созерцания также можно увидеть и в произведениях Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, К.Н. Леонтьева, но чаще — у А.П. Чехова.

Сразу отметим, что «чеховская тема» проходит и в Части 3 данной монографии, — это две статьи таганрогского автора **И.В. Янченко** («*Особенности чеховского психологизма: библиотерапевтический аспект*» и «*Рассказы А.П. Чехова и метод библиотерапии*») и статьи ее коллеги **А.Ю. Кругликовой**. О них будет сказано ниже.

Данная монография знакомит читателей и с фрагментами из интереснейшей книги **В.В. Рябова и Е.С. Романовой** «*Психологические аспекты в творчестве Ф.М. Достоевского*» (М.: МГПУ, 2007), где феномен нашего выдающегося писателя представлен как многостороннее явление мировой культуры в литературе, графике, кинематографе. В статье «Психологизм творчества Достоевского» авторы отмечают, что «на примере художественных произведений психолог может развить творческое наблюдение и личностную интуицию» и показывают это на ряде примеров из произведений Ф.М. Достоевского. Психологизм, понимаемый в литературе как достаточно полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей и переживаний персонажа с помощью специфических средств художественной словесности, позволяет писателю показать внутренний мир героя. При этом подчеркивается сложность персонажа и одновременно возможность познания его. «Интерес писателя к загадке под названием “человек” пересекался с его постоянным желанием выйти “за границы”»: он познавал устройство мира для того, чтобы пойти дальше, изучал законы для того, чтобы преступить их. В этом — и предназначение, и врожденная особенность сверходаренных, гениальных личностей. Невольно тяготея к выходу за пределы известного, они познают себя и на своем примере других». И главное, замечают авторы статьи, «только с творчеством Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого в литературе стало очевидно, что постижение человека все же будет лишь частичным».

Г.Г. Граник и Л.А. Концевая в статье «*Психологический анализ художественного текста в учебниках серии “Русская филология” (на примере произведений А.С. Пушкина)*» обстоятельно раскрывают механизмы психологического анализа текста. Авторы обращаются к научному авторитету **Б.М. Теплова**, который в 40-е годы прошлого века предложил использовать в качестве одного из психологических методов исследования анализ художественной литературы. Он «был глубоко убежден, что художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология на новых путях, открывающихся перед ней» и утверждал, что большой писатель — «всегда психолог, его герои — живые люди, которым не только может сопереживать читатель, их может изучать и ученый». Свои теоретические размышления **Б.М. Теплов** проиллюстрировал двумя литературно-психологическими этюдами о произведениях **А.С. Пушкина** — *маленькой трагедии* «Моцарт и Сальери» и о **Татьяне Лариной**, ее темпераменте и формировании характера, о становлении ее личности. В качестве своего примера **Г.Г. Граник и Л.А. Концевая** приводят фрагмент учебной книги по литературе, посвященный разбору одной из «Повестей Белкина» **А.С. Пушкина** — повести «Выстрел». Фрагмент построен в форме беседы авторов с учениками, где рассматривается такое понятие, как *направленность личности*, которое связано со *смыслом жизни*. Авторы показывают, что узкая направленность может не только обездолить самого человека, но и принести страдания другим.

К вопросу о *культуре чтения лирики* обращаются **З.Н. Новлянская и Г.Н. Кудина**. Они отмечают, что «количество читателей лирических произведений составляет очень небольшую часть от общей массы читающих». Но в то же время из всех родов литературы (лирика, эпос и драма) именно лирика наиболее полно аккумулирует в себе эмоциональную жизнь как целой нации, так и отдельного человека. Она явля-

ется мощным средством воспитания чувств и душевного равнодушия, и поэтому во все школьные программы по литературе традиционно включается большое количество лирических произведений лучших поэтов разных исторических эпох. Авторы сетуют на то, что за долгие годы школьного обучения большинство людей не успевают приобщиться к чтению лирики настолько, чтобы обладать стойкой потребностью в ней. Также авторы статьи анализируют причины того, что лирика не вызывает интереса у массового читателя, и рассматривают трудности понимания лирических произведений.

В Приложении к Части 1 даны фрагменты из книги **А.Н. Рубакина** «*Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию*» (1929) (текст подготовлен к печати В.А. Бородиной) и фрагменты из полемизирующей с некоторыми положениями концепции Рубакина статьи **С.Л. Вальдгарда** «*Очерки психологии чтения*» (1929) (текст подготовлен Н.А. Борисенко).

Часть 2 «Библиопедагогика: Читатель-ученик в центре внимания школьной библиотеки» открывается большой теоретической статьей одного из ведущих современных специалистов с области библиотечной педагогики **И.И. Тихомировой** «*Библиотечная педагогика: сущность и специфика, руководство чтением*». Автор уточняет определение предмета библиотечной педагогики как педагогические аспекты библиотечной деятельности и рассматривает данные аспекты, подтверждая, что они включают в себя в той или иной степени все основные части и функции общей педагогики. Библиотечной педагогике также присуща *образовательная* функция, которую часто «называют просветительской и связывают с подвижничеством как социальным архетипом библиотекаря». Выделяется *обучающая* функция и отмечается, что разрабатываемые ныне технологии библиотечной деятельности более всего связаны как раз с данной функцией библиотеки. Также говорится о *воспитательной* функции, поскольку библиотека активно влияет на литературное и читательское *развитие* детей. Реализуя названные виды педагогической деятельности в их совокупности, библиотекарь содействует формированию социально адаптированной и творческой личности. На первое место в библиотечной деятельности как педагогике сотрудничества выдвигается *общение с читателем*.

Говоря о *руководстве чтением* в структуре библиотечной педагогики, И.И. Тихомирова выделяет: помощь читателю в выборе произведений печати в соответствии с его интересами, содействие читателю в овладении навыками самостоятельного выбора книг, а также помощь в овладении техникой чтения и восприятия прочитанного (беседы, обсуждения, обучение методам рационального и эмоционального чтения).

Раздел «*О модели чтения, ведущей к жизни*» автор статьи начинает с утверждения Н.А. Рубакина «*Чтение — это только начало. Творчество жизни — вот цель*». Далее И.И. Тихомирова размышляет о том, что в истории преподавания словесности ни одна из предлагаемых моделей чтения не принесла успеха в формировании позитивного отношения у детей к изучаемой литературе. Особенно большой урон, по ее мнению, принесла и приносит в этом плане господствующая в настоящее время и узаконенная новым стандартом литературного образования школьников модель чтения, которую можно назвать формалистической. «Согласно стандарту, — отмечает автор статьи, — конечный итог литературного образования детей заключается в том, чтобы ученики знали названия, основное содержание изученных произведений, их авторов, элементы книги, умели осознанно прочитывать предлагаемый текст». Среди

перечисленных знаний и умений учащихся нет даже намека на то главное, во имя чего создается и читается истинная литература — художественного постижения глубинного смысла человеческой жизни, способного «заражать» читателя, вовлекать его в размышления над социальной действительностью и психологией людей, и тем самым помогать ему осознавать себя человеком и адаптироваться в социальной среде». Такой результат может дать только *жизненная* модель чтения, максимально приближенная к потребностям растущего человека, к сегодняшним задачам духовно-нравственного воспитания и отвечающей образной природе искусства слова. И такая модель уже разработана петербургским ученым В.А. Левидовым и представлена в его книге «Художественная классика как средство духовного возрождения» (СПб.: Петрополис, 1996).

Основная мысль статьи **А.Ю. Кругликовой** «*Биография и творчество писателя как педагогический ресурс*» состоит в том, что за каждой книгой стоит имя ее автора, который и становится для читателя «проводником к лучшему, тайному, удивительному». Поэтому главная суть библиопедагогики — «открывать педагогические ресурсы не только в самой книге, но и в биографии писателя, его жизненном и творческом пути». Автор статьи пишет о биографическом методе как научном способе изучения литературы, с которым утвердился особый подход к изучению биографии и личности писателя как важнейшего и определяющего фактора его творчества. Также на конкретных примерах показано, что изучение биографии писателя является необходимым условием постижения его художественного мира, творческой лаборатории.

А.В. Березина в статье «*Как герои книг помогают подросткам учиться общаться*» на материале собственного исследования 10—12-летних читателей-подростков показала вариант работы с ними по развитию понимания себя и других и способности к адекватному и всестороннему познанию сверстника через тренинг общения с привлечением художественной литературы. Автор подчеркивает, как важно в тренингах общения и личностного роста повернуть подростка к чтению, заинтересовать его серьезной литературой, поскольку, читая художественные произведения, «подростки учатся сопереживать другим, осознавать свои сходства и различия с другими людьми, принимать самобытность другого человека». В статье приводятся задания для подростков, связанные с чтением, а также дается описание и анализ некоторых игр и упражнений.

В статье **И.И. Тихомировой** «*Я такой же... Нет, я другой*» рассматривается состояние идентификации, которое занимает особое место в картине детского чтения. Идентификация — отождествление себя с литературным героем, узнавание в нем схожих с собой черт — одна из форм образного мышления, составная часть восприятия литературного произведения, благодаря которой литературные персонажи помогают читателю осознать самого себя. Как замечает И.И.Тихомирова, это происходит потому, что в подлинном художественном произведении литературный герой *сгущен* до образа, до символа, до типа. Психологической основой идентификации является *самосознание* человека, оценка им своих возможностей и черт характера, и эффект узнавания себя в другом — порой поражает читателя, как это случилось, например, с юным Корнеем Чуковским, когда он обнаружил связь его самого с героем повести Чехова «Моя жизнь».

Внимание всех, кто работает с детьми, привлечет статья известного петербургского биолога и психолога **Е.И. Николаевой** «*Роль анализа литературных примеров детской лжи*». Автор утверждает, что «ложь ... самый подходящий объект именно для библиотерапии», и апеллирует сначала к Первой Книге Библии — Евангелию, на стра-

ницах которого не раз говорится о пагубности лжи: «Ибо нет ничего сокровенного, что не открылось бы, и тайного, что не было бы узнано» (Евангелие от Матфея, глава 10 стих 26). «Но да будет слово ваше: да, да; нет, нет; а что сверх этого, то от лукавого» (стих 37). «Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные» (стих 15). И далее автор интересно и убедительно на примерах детских сказок и книг для детей показывает, что «встреча с правдой — не всегда простое событие. Именно поэтому ребенок с рождения окутан мягкой и теплой ложью. Взрослые рассказывают ему сказки, в которых герои постоянно обманывают друг друга, даже чтобы совершить свой геройский поступок... Рассматривая это явное противоречие, автор статьи подчеркивает уникальность семьи в том, что она постепенно вводит ребенка в мир реальности, охраняя до поры слабую детскую психику от проблем, которые пока вне ее компетенции. Получая знания таким образом, ребенок учится преодолевать проблемы, а не избегать их, как бывает, когда он встречается с обстоятельствами, для борьбы с которыми у него нет ни сил, ни возможностей. Так, неосознанно опираясь на факты из жизни Золушки, которая тоже обманывала и мачеху, и принца, мы убеждаем себя, что впереди — чудо. И это заставляет напрягать силы, преодолевать трудности и, в конечном счете, — побеждать. В своей статье Е.И. Николаева приводит целый ряд примеров из детских книг, где родители или взрослые люди психологически грамотно и тонко решают вопросы правды и лжи для детей.

Н.Г. Малахова в статье «*Развитие децентрации у старших дошкольников и младших школьников на литературных занятиях (по повести Саши Черного “Дневник Фокса Микки”)*» сетует на то, что сейчас утерян так называемый «материнский фольклор». «В наше время уже не только матери, но и бабушки не ведают обо всех этих потешках, пестушках, колыбельных, задававших младенцу опережающую модель построения мира, являвшихся по сути первой встречей ребенка с поэтической речью: рифмой, ритмом, образностью», пишет автор. Также отмечается, что снижение роли игры в дошкольном детстве, ее упрощение, недоразвитие отражаются на психическом и личностном развитии детей: «У них слабо развито воображение, отсутствуют инициатива в поведении и самостоятельность мышления, они беспомощны в общении друг с другом». «Малышковое чтение — это чтение-общение, чтение-сопереживание и чтение — эстетическая деятельность», — подчеркивает Н.Г. Малахова и показывает, что при чтении художественной литературы — сопереживании героям, отождествлении себя с ними, и при литературном сочинительстве также развивается децентрация — механизм преодоления эгоцентризма. Особенно интенсивно это происходит при сочинении «от другого лица», что показано на примере написания детьми стилизации по повести Саши Черного. Подобно «Дневнику фокса Микки» дети писали дневник или рассказ от лица своего любого домашнего животного (если такового не было дома, они придумывали себе животное сами).

И.Л. Масандилова в представленной работе «*Методология творческого чтения в формировании гуманистических ценностей школьников*» знакомит со своим инновационным методом творческого чтения — литературной импровизационной игрой. Это педагогическая модификация театра спонтанности Я.Л. Морено, участники которого играют, ориентируясь на то, что происходит «здесь и сейчас». Такое действие дает возможность «примерить» на себя различные роли, «прожить» разные ситуации, что очень важно для подростков, которым часто бывает трудно разобраться в своих внутренних ролях. Как отмечает автор, применение предлагаемой методики позволяет школьнику лучше понять себя, способствует творческому и коммуника-

тивному развитию личности, ее эмоциональной сферы, а также помогает ученикам «войти» в мир литературы. Возвращаясь после игры-импровизации к книге, ученик сравнивает свой сюжет, рожденный в процессе игры, с авторским, а значит, имеет возможность взгляда и «внешнего», и «внутреннего», что способствует развитию познавательного интереса и читательских умений. Для наглядности приводятся фрагменты урока — импровизационной игры по роману И. Гончарова «Обломов».

Статья **Н.А. Борисенко** «*Приобщение к досуговому чтению — функция учебника русского языка нового типа*» обращает внимание на тот факт, что досуговое чтение является одним из важнейших компонентов развития личности, поскольку именно оно позволяет освоить личности мировую книжную культуру, сформировать собственный внутренний мир и построить свою индивидуальность. О читателе судят не по количеству прочитанных программных произведений, а по тем книгам, которые человек читает «для себя», «для души», в свободное от основных занятий время, «на досуге». Автор показывает возможности учебника русского языка в приобщении школьников к досуговому чтению на примере учебников нового типа, отмечая, что таких возможностей у всех существующих на сегодняшний день учебниках просто нет. Сегодняшние учебные стандарты отражают рационально-интеллектуальные, технологические аспекты читательской деятельности, опуская эмоциональные и нравственные компоненты. Функцию приобщения учащихся основной школы не только к деловому, но и к досуговому чтению берут на себя учебники нового типа, созданные под научным руководством академика РАО Г.Г. Граник.

В статье прокомментирован тип задания из данного учебника, который носит образное название «Приглашение к чтению». Дан анализ структуры этого нового компонента учебника и показаны психологические механизмы, задействованные при «встрече» ученика с рубрикой «Приглашение к чтению». Вводя данную рубрику, авторы предполагали, что, следуя советам учебника, подростки будут обращать внимание на ссылки и читать рекомендованные произведения, т.е. учебник будет ненавязчиво руководить досуговым чтением школьников. Правомерность гипотезы подтвердило проведенное анкетирование среди учащихся 5—8-х классов из разных школ и регионов, занимающихся по учебникам под ред. Г.Г. Граник, и школьников, обучающихся по другим учебникам.

Злободневна статья **А.Н. Алексеевой** и **Г.Н. Волковой** «*Психолого-педагогическая помощь ребенку в условиях современной массовой коммуникации*». Здесь речь идет о том, что «в настоящее время в процесс развития детей, начиная с дошкольного возраста, вторгается огромное открытое социальное пространство ... информации, не имеющее структурно-содержательной логической связи». Это вторжение, подчеркивают авторы, вызвало настолько значительное изменение социальной ситуации, что обусловило качественные психофизиологические, психические и личностные изменения в проявлениях ребенка. У многих современных детей, с младенческого возраста приобщенных родителями к телевизору и Интернету, возникает особая потребность в экранной стимуляции. Это в определенной степени блокирует собственную деятельность ребенка, приводит к проблемам в концентрации внимания на каком-либо занятии, повышенной рассеянности и гиперактивности. Таким детям трудно воспринимать услышанное, у них возникают проблемы с чтением: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут их связывать, в результате не понимают текста в целом. Также усиливаются такие феномены, как повышенный уровень детской тревожности и страхов, выраженная агрессивность, пониженный уровень самоконтроля и т.д. Поэтому необходимо многостороннее обобщение и анализ раз-

рознённых эмпирических данных о воздействии на несовершеннолетних СМИ. Очень важна разработка методических рекомендаций, касающихся психолого-педагогической грамотности родителей и воспитателей детских дошкольных учреждений и возрастной защиты от разрушающей информации и режимных моментов (как часто, в какое время дня, сколько времени может проводить ребёнок у экрана телевизора и компьютера). В то же время авторы подчеркивают, что книга, СМИ, Интернет не исключают, а дополняют друг друга, предоставляя читателю (пользователю) целостную картину современного научного мира. Необходимы методически и психофизиологически грамотные программы использования новых возможностей для обучения воспитателей и родителей и т.п.

В статье «*Библиотечные ресурсы поддержки и развития одаренных детей*» **И.И. Тихомирова** отмечает, что отличительная черта одаренных детей, независимо от сферы их интересов — активность воображения, которое активизирует другие высшие психические функции человека. Реализация творческого потенциала ребенка во многом зависит от его отношения к книге и чтению. Автор пишет об идее лауреата Нобелевской премии в области физики, академика В.Л. Гинзбурга, который считал, что одаренный ребенок — это, прежде всего, читающий ребенок, и выдвинул проект развития творческого потенциала нации за счет детского чтения и библиотеки. На многочисленных примерах выдающихся людей и своей многолетней работы И.И. Тихомирова показывает, что особое значение для развития одаренности ребенка имеет *творческое чтение*, развитие которого является делом преимущественно библиотекаря. «Именно оно, — пишет автор, — более всего содействует выявлению, поддержке и развитию способностей ребенка к созидательной деятельности. Структура процесса творческого чтения и модель деятельности сознания одаренного ребенка, где интегрирующим центром является воображение, полностью совпадают». В статье представлен богатый спектр форм и методов работы библиотекаря с одаренными детьми.

В **Приложении 2** представлены фрагменты из двух монографий **Н.С. Лейтеса**: «Умственной одаренности» (1960) и «Умственные способности и возраст» (1971), где показана роль чтения и его особенности у одаренных детей разного возраста (текст подготовлен к печати Н.Л. Карповой).

Часть 3 монографии «*Библиотерапия: Опыт внеклассной работы и логопсихотерапевтических групп*» открывается статьей **Н.Л. Карповой** и **Н.С. Лейтеса** «*Библиопсихология и библиотерапия в образовании, воспитании и коррекции*». Отмечая, что в библиопсихологии — в центре внимания взаимодействие, общение читателя с текстом, а в библиотерапии — использование такого общения в лечебно-воспитательных целях, авторы подчеркивают, что разделение этих процессов порой весьма условно, поскольку в каждом из них идет речь и о психологии читательского восприятия (библиопсихология), и, в той или иной мере, — о гармонизирующей психику функциях чтения (библиотерапия). В 1920-е годы Н.А. Рубакин призывал к системному изучению триады «читатель — книга (текст) — автор», поскольку обычно каждая из частей триады рассматривается отдельно, тогда как наиболее существенно их взаимодействие и единство. В 1950-е годы Б.М. Теплов говорил об анализе художественной литературы как методе психологического исследования и о необходимости установить принципы научно-психологического использования материалов художественной литературы в исследовании личности. А литературовед и теоретик искусства М.М. Бахтин разработал концепцию *диалога*, понимаемого не только как норма об-

щения отдельных личностей, но и как норма самосознания, и как способ взаимодействия личности с объектами культуры и искусства. Можно сказать, что и современные библиопсихология и библиотерапия возвращаются к тезису Н.А. Рубакина о «примате» читателя, поскольку именно такой подход к психологии чтения весьма актуален: он близок к установкам гуманистической психологии и личностно ориентированной педагогики.

И.Н. Казаринова осветила современные *теоретико-методологические проблемы развития библиотерапии*. Она подчеркнула, что в последние десятилетия появилось значительное количество психологических и акмеологических служб при библиотеках, образовательных и медицинских учреждениях, и это вызвало интерес специалистов к библиотерапии. В то же время методология, стратегия и тактика библиотерапевтических исследований — практически неизученная проблема на современном этапе. Автор пишет, что на сегодня библиотерапия активно развивается с позиций формирования теории и практики по «кустовой» стратегии, и многие научные проблемы начинают представлять самостоятельные направления, как, например, социальная работа с читателями, библиотерапия заключенных, сказкотерапия и т.д. С одной стороны, это обогащает теорию и практику библиотерапии, с другой стороны — «специалисты смежных наук заявляют о применении библиотерапии, слабо представляя, что входит в ее предметную область». Назрела необходимость глубокой исследовательской проработки данной проблемы.

В статье **О.Л. Кабачек** «*Развитие субъектности в литературно-художественной деятельности и библиотерапия*» прослежены возрастные этапы в становлении читателя-субъекта. Автор замечает, что «практика и теория библиотерапии нуждаются в ответе на вопрос, как воздействует на личность, влияет на психическое развитие в разные периоды онтогенеза художественная литература. Один из подходов — выявление особой роли различных структурных элементов художественного произведения в воздействии на развивающегося субъекта». Рубежным этапом онтогенеза (как чисто литературного, так и общепсихического) является знакомство ребенка с жанром народной волшебной сказки, поскольку подлинная субъектность появляется впервые именно у персонажей этого жанра. Далее условиями развития субъектности у младших школьников становится формирование авторской позиции (например, в ходе специальных библиотечных занятий) и наличие определенных ценностных установок и читательской компетенции. Рассматривая также в формировании субъектности такой феномен, как «затекст произведения», автор намечает и коррекционно-развивающие и терапевтические методики, суть которых: «1) подбор литературно-художественных произведений для пациентов, гармонизирующих их состояние и/или помогающих решить их психологические проблемы; 2) коррекция литературного творчества пациента в сторону гуманизации и гармонизации *затекста*; 3) развитие художественного вкуса путем сравнительного анализа своих эмоциональных (опирающихся на интуицию) впечатлений от разных поэтических произведений (шедевров и менее удачных текстов) — что поможет в дальнейшем самому пациенту выбирать наиболее гармонизирующие его произведения».

Данной статье **О.Л. Кабачек** предшествует ее небольшое эссе «*Библиотерапия как возможность счастья*», где автор утверждает, что сердцевиной библиотерапии является диалог Автора и Читателя. И, называя автора «пророком и волшебником», говорит и о необходимости педагогики чтения.

В статье **И.В. Андреевой** «*Читательское творчество детей как фактор укрепления душевного здоровья*» отмечается, что хотя понятие «читательское творчество» не явля-

ется общеупотребительным в практике научных исследований, но колоссальные архивы и целые музеи рисунков, сочинений, поделок по мотивам литературных произведений, собранных библиотеками, заставляют признать факт его существования. В данном понятии содержится указание на предмет творчества — чтение и восприятие литературного произведения. Как пишет И.В. Андреева, «результатом данного творческого процесса является воссоздание образов и смыслов литературного произведения и рождение новых оригинальных, навеянных прочитанным... и неважно, совершаются они в воображаемом плане или воплощаются в материале искусства — слове, звуке, линии. Читательская (слушательская) деятельность выступает как аналог авторской, так как, опираясь на систему ценностных смысло-жизненных координат писателя, создает новую художественную реальность». Целью психопрофилактики средствами искусства становится формирование «внутренней способности к продуктивному преодолению сложных жизненных ситуаций». Психопрофилактическое воздействие читательского творчества на личность проявляется «в укреплении души, создании определенного “запаса прочности” в виде смыслообразующих мотивов и целей, осознанных потребностей и чувств, позитивного восприятия себя». Отсюда следует, что читательское творчество самоценно, и развитие его в любых вариантах имеет терапевтический смысл. Таким образом, факторами душевного здоровья в творчестве детей-читателей являются: а) осознание скрытых переживаний; б) создание эмоционально положительного настроения; в) формирование художественно-коммуникативной позиции; г) самопознание.

Т.В. Камаева в своей статье «Сказкотерапия, или “Волшебная дверь в самого себя”» приводит результаты собственного небольшого исследования, которое показало, что 53% родителей дошкольников от 100 опрошенных вообще не читают детям сказки или читают крайне редко. Автор подчеркивает известную истину: лишая ребенка уникального по своему значению жанра литературы, родители лишают его ценных жизненных знаний и опыта. Популяризация сказкотерапии в рамках библиотеки направлена на укрепление традиции семейных чтений, на приобщение ребенка к чтению и развитие его читательских способностей как необходимого условия психического и духовно-нравственного становления личности. В статье рассматривается несколько функций сказкотерапии: информационная, развивающая, воспитательная и образовательная, — и приводятся конкретные примеры их реализации в различных формах работы с детьми. Так, например, наиболее полно сказки и другие литературные жанры с лечебным эффектом представлены в библиотерапевтической «Картотеке Неболейкина», состоящей из двух разделов: «Библиотерапия для детей» и «Библиотерапия для взрослых». В основе классификации лежит принцип соответствия книг конкретной проблеме ребенка и взрослого.

В Части 3, так же как и в первом сборнике, представлен конкретный опыт библиотерапевтической работы в группах семейной логопсихотерапии Москвы, Таганрога, Самары и Владивостока, — это статья **Е.А. Михиной** о *возрастном аспекте библиотерапии*, где дан анализ библиотерапевтических работ трех возрастных подгрупп участников московской группы семейной логопсихотерапии и показаны особенности восприятия одних и тех же художественных произведений детьми, подростками и взрослыми; статьи руководителей таганрогских групп — **А.Ю. Кругликовой** и **И.В. Янченко** (о них будет сказано ниже). Коллективная **В.В. Аксютц, С.А. Гончаренко и Е.З. Загородниковой** представляет собой иллюстрацию *использования библиотерапии в группах семейной логопсихотерапии Владивостока* на примере работы с одним из библиотерапевтических текстов — сказкой «Яблоня», сочиненной 14-летней пациен-

нткой, успешно прошедшей курс логопсихотерапии у Ю.Б. Некрасовой и ставшей в 1988 году победителем Международного конкурса «Дитя достижений».

В статье *«Особенности психотерапевтического общения средствами литературы»* **Н.Л. Карпова, Н.В. Кисельникова, М.М. Данина** и **А.А. Голзицкая** анализируют библиотерапию как средство и цель общения и показывают различие в процессах обычного чтения и чтения лечебного, отмечая, что «фигуры библиотерапевтического дискурса обладают культурным потенциалом, испытанным временем и пространством, так как уже стали классическими». Приводится наблюдение социолога С.Н. Плотникова о больших различиях по типу и сложности мыслительных процессов, а также особенностям коммуникации между людьми читающими и нечитающими. Поскольку все авторы данной статьи работают с московскими группами семейной логопсихотерапии, они анализируют специфику метода библиотерапии, разработанного Ю.Б. Некрасовой применительно к группам тяжело заикающихся подростков и взрослых, и демонстрируют использование опыта библиотерапевтических занятий с участниками логопсихотерапевтических групп при создании Клуба семейного чтения в одной из московских общеобразовательных школ. Приводятся промежуточные итоги данной работы и намечаются перспективы реализации проекта Клуба семейного чтения, в то время как результаты работы уже более 40 групп семейной логопсихотерапии в Москве, Владивостоке, Таганроге, Самаре убеждают, что библиотерапия — одна из действенных технологий научения и приобщения к чтению читателей разных возрастов и возрождения традиции семейного чтения. В заключение авторы обсуждают проблемы и перспективы использования библиотерапии как терапевтического метода.

В коллективной статье **К.Б. Саркисян, А.Д. Яковистенко** и **Е.А. Соколовой** *«Поэтическое слово в библиопедагогике и библиотерапии»* рассказывается о подготовленном сотрудниками лаборатории психологии общения и развития речи Самарского Центра развития образования сборнике методических материалов *«Послушайте!...»* с аудиоприложением. Данный сборник — воплощение давнего замысла сделать достоянием широкой общественности не только достижения ежегодного самарского конкурса чтецов-старшеклассников, но и замечательного уже 11-летнего творческого наследия молодежного коллектива «Театр Слова» под руководством К.Б. Саркисян. Также здесь говорится об обращении к поэтическим текстам и практикам работы с голосом и звуком в группах семейной логопсихотерапии, которые с 2001 года успешно работают на базе ЦРО в Самаре и Самарской области. Еще один аспект обращения к художественному слову представлен в работе с младшими школьниками, имеющими нарушения речи. Показано, как в процессе формирования навыков эффективного и вдумчивого слушания у детей и их родителей используются аудиозаписи призеров городского конкурса чтецов.

Статья А.Ю. Кругликовой «Варианты психологического анализа текстов в семейной логопсихотерапии» посвящена проблеме анализа отзывов на прочитанные книги участников таганрогских логопсихотерапевтических групп. Данный метод использовался для изучения личности в работе с детьми, подростками и взрослыми, страдающими заиканием. Руководители-логопсихотерапевты видят высокую миссию использования библиотерапевтических произведений, приводя слова А.П. Чехова о том, что «писатели, которых мы называем вечными или просто хорошими ... имеют один общий и весьма важный признак: они куда-то идут и Вас зовут туда же, и Вы чувствуете, не умом, а всем своим существом, что у них есть какая-то цель», и что у них «каждая строчка пропитана соком, созна-

нием цели», потому «Вы, кроме жизни, какая есть, чувствуете еще ту жизнь, какая должна быть, и это пленяет Вас».

Продолжает эту тему статья И.В. Янченко «Рассказы А.П. Чехова и метод библиотерапии». Прежде всего, автор отмечает, что чаще всего говорили о Чехове как о «писателе-психологе, умевшем в малое слово вложить огромную палитру человеческих состояний и переживаний». При этом особо подчеркивалось, что его произведения, как правило, отличаются внешней простотой, лаконизмом, доступностью и вместе с тем глубоким психологизмом. Одно из общепринятых определений понятия «психологизм», которое предлагает Толковый словарь русского языка, — «углубленное изображение психических, душевных переживаний». Сам же Чехов в рассказе «Учитель словесности» называет психологом того, «кто описывает изгибы человеческой души». Обобщая опыт уже десяти логопсихотерапевтических групп, организованных на базе Центра «Здоровый ребенок» г. Таганрога с 1999 года, И.В. Янченко говорит о достаточно высоком терапевтическом эффекте используемых в данной системе художественных произведений и приводит конкретное исследование библиотерапевтических работ участников групп семейной логопсихотерапии, выполненных по рассказам А.П. Чехова.

Заключает данный раздел сборника замечательное эссе А.А. Мелик-Пашаева «Искусство и здоровье». Не будем пересказывать его содержание, отметим только, что это документальное подтверждение великой силы воздействия на человека художественного слова в тяжелой жизненной ситуации.

В Приложении 3, как и в предыдущем сборнике, представлены **библиотерапевтические работы** участников групп семейной логопсихотерапии. В данном случае это отзывы на рассказы А.П. Чехова (материалы подготовлены И.В. Янченко).

Завершая обзор содержания коллективной монографии «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия», обратимся к Предисловию первого сборника «Библиопсихология и библиотерапия» 2005 года, где отмечалось, что понятия «библиопсихология» и «библиотерапия» получили весьма широкое распространение и служат для обозначения специализированных разделов науки, каждый из которых, однако, еще не имеет подлинных традиций и находится в стадии становления. Можно сказать, что на сегодняшний день это утверждение также актуально: значение данных понятий, несмотря на многочисленные статьи и книги, выпущенные в последние годы, все еще трактуется неоднозначно. И подтверждение тому — статья В.А. Бородиной и С.М. Бородина «К истокам психологического знания о чтении», о которой было сказано выше.

В данной монографии мы не ставили себе целью привести понятия «библиопсихология», «библиопедагогика» и «библиотерапия» к одному знаменателю, а стремились познакомить читателей, педагогов, библиотекарей и специалистов, занимающихся исследованиями сложного феномена «чтение», с различными его аспектами. Все три рассматриваемых в нашей книге феномена имеют в своем названии общую основу: от греч. *biblio* — книга. И обсуждению вопросов о том, что и как изучает библиопсихология, библиопедагогика, а также чем и как занимается библиотерапия, посвящено содержание предлагаемого издания. Надеемся, что оно будет интересно всем, кто занимается проблемами чтения и книговедения.

Авторы и редакторы также ждут отзывы, критические замечания, пожелания и предложения для возможных следующих выпусков данной серии книг в издательстве «Школьная библиотека».

Н.Л. Карнова, Н.С. Лейтес

ЧАСТЬ 1

БИБЛИОПСИХОЛОГИЯ: В контексте «библиологической психологии» Н.А. Рубакина

В.А. БОРОДИНА, С.М. БОРОДИН

К истокам психологического знания о чтении

Современная ситуация в психологии чтения характеризуется наличием огромного массива литературы, хаотичного, плохо отструктурированного, рассеянного в разных научных дисциплинах. В результате происходит неоправданное дублирование, разноголосица в терминологии, непонимание друг друга в профессионально-коммуникативном пространстве, а зачастую и элементарное незнание о накопленных ресурсах в психологии чтения. Вместе с тем избытие публикаций о чтении не находит своего отражения в системе информационных ресурсов, особенно в справочно-библиографическом обеспечении чтения как междисциплинарной и полидисциплинарной области знания. *Психология чтения является самостоятельной отраслью знания и одновременно входит в читателеведение.*

Вопрос о времени возникновения психологического знания, о начале изучения проблем психологии чтения остается открытым. По каким критериям можно судить, что психология чтения становится научным феноменом? И как проводить исследования в историческом контексте? Предположительно *начало возникновения психологического знания о чтении относится к концу X века*. Крупницы этого знания можно найти в исследованиях, посвященных древнерусской культуре.

Н.Н. Розов писал об огромных трудностях, возникающих перед исследователями в изучении читателей: «...сначала в разыскании материала, а потом в его осмыслении и систематизации» [1, с. 20]. *Изобилие публикаций по психологии чтения монодисциплинарного характера оборачивается дефицитом обобщающих работ высокого уровня теоретического осмысления на междисциплинарной основе.*

Отечественный опыт отражения психологического знания о чтении содержится в статье Изборника — к «Слову о чтении книг» — первому в истории русской книги сочинению о том, зачем и как следует читать» [1, с. 22].

Как подчеркивает Н.Н. Розов со ссылкой на работу И. Пенинского «Славянская хрестоматия (СПб., 1828 г.), это было отмечено еще академиком А.Х. Востоковым в комментарии к первой публикации «Слова о чтении книг». Как видим, *проблемы мотивации и методик чтения в контексте понимания осознавались уже в XI веке*. Подтвердим это цитатой из Изборника в современной лексике: «Когда читаешь книги, не старайся быстро прочитывать главу за главой, но пойми, что говорят книги, что в них написано, даже если для этого понадобится трижды обратиться к одной и той же главе». «Почитание книжное» проявлялось и в том, что русский читатель XI века хотел знать, как делаются литературные произведения.

Изборник свидетельствует об интересе читателей той поры к литературоведению, поэтике. В него был включен сборник толкований непонятных слов, составленный для запоминания и быстрой справки.

В Повести временных лет («Повесьть временныхъ лѣтъ») (также называемая «Первоначальная летопись», или «Несторова летопись») писалось о великой пользе от учения книжного, о том, что книги наставляют, являются источником мудрости, в них — неизмеримая глубина, утешение, «узды воздержанию», великая польза «для души своей», по ним учатся и наслаждаются учением. Это — наиболее ранний из дошедших до нас древнерусских летописных сводов начала XII века. Охваченный период истории начинается с библейских времен во вводной части и заканчивается 1117 годом.

По этим источникам можно судить о читателях XI века, психологии чтения, отражаемой в круге их чтения, разнообразного по содержанию и происхождению. Исследователями отмечается факт помещения рисунков читателями на полях книг. Это интересное явление и с позиции психологии, поскольку в нем проявляется синтез словесного и изобразительного искусства, «*потребность не только читать, но и рассматривать книгу, любоваться ею*» [1, с. 33—34]. Судя по материалам изучения древнерусских читателей, споры современных исследователей чтения о том, **что важнее, понимание или воображение, решались в пользу синтеза образа и слова.**

Древнерусские читатели порой вырезали рисунки из книг, как не соответствующих содержанию. Так отражалось их отношение к пониманию содержания книг. Н.Н. Розов отмечает, что «*задача изучения читателя первых веков существования русской книги представляется не только совершенно специфической и новой, но и исключительно трудной. Эта трудность заключается не только в скудности и необычности исходного материала (на старославянском языке), но и в современном состоянии изучения истории русской книги*» [1, с. 35].

В отечественной литературе, посвященной рукописному книжному периоду и первопечатным книгам, можно найти достаточное количество фактов, их интерпретации в психологических аспектах. Среди них: факты «владения» книгой, записи на рукописных книгах их читавших, бережных ценителей, ответственных за жизнь книг в их настоящем и будущем. Книга единичная входила в состав коллективного подбора. Библиотека рассматривалась как единство, как «Книга книг». Есть данные относительно грамотности женщин из высокопоставленных семей (письменные памятники XII—XIV вв.), свидетельствующие о росте уровня образованности женщин из знатных родов. В то же время не владевшие грамотой древнерусские женщины считали чтение занятием бесполезным и всячески противились обучению своих детей. Когда после принятия Русью христианства Владимир Святославович приказал собирать у знатных людей детей и отдавать их в учение книжное, то матери плакали о них, как о мертвых. Долгое время книги вызывали у древнерусских женщин суеверный страх.

Сын Владимира, Ярослав Мудрый, понимая просветительскую значимость чтения, в 1028 году основал народное училище в Новгороде на 300 отроков и приобрел большое количество книг, «*поучаясь которыми верующие люди наслаждаются божественным учением*». Ярославом было собрано много писцов и переписано много книг, тем самым он «*засеял книжными словами сердца людей*». **Книжная культура** того периода — **это и познание, и духовность, и разум, и эмоции.**

Ряд исследователей отмечали трудности в обучении чтению. Не всем оно давалось легко. А.Е. Шапошников приводит примеры из жития Петра, митрополи-

та Киевского и всяя Руси, что учился он плохо, и его родители очень скорбели об этом [2, с. 8].

О трудностях читательского развития говорится в пословицах и поговорках того времени. Например: «Аз, буки, веде страшат, что медведи», «Книги читать — зла не пытаться», «Худа та тетрадь, в которой слов не знать». И в дальнейшем на всех этапах филогенетического развития отмечались трудности обучения чтению, порождающие *«ридинг-фобии»*. Трудности *связаны со многими психологическими особенностями* разных людей, что подтверждает уникальность каждого отдельного читателя. Плохой памятью отличался Сергей Радонежский, однако «чудесное вмешательство» в обучение способствовало достижению успехов. Но есть примеры, когда вмешательства не требовалось. Игумен Кирилл, с юных лет отданный изучению книг святых, отличался остротой ума и вскоре изучил Божественное Писание. Прекрасные успехи в учении показывал будущий епископ Пермский Стефан. Еще ребенком, отданный учиться грамоте, скоро овладел ею так, что через год читал Каноны, стал чтецом в соборной церкви. Он превосходил сверстников хорошей памятью, остроумием и быстротой мысли. Быстро и хорошо выучился грамоте Мартиниан Белозерский. Когда для него пришло время учиться грамоте, то вокруг не оказалось никого, кто мог бы его обучить.

Как видим, уже *много веков назад установлена закономерная связь влияния психологических качеств личности на процесс обучения чтению*, что актуально и сейчас. По найденным берестяным грамотам можно судить и о функциях чтения. Так, Яков просит Максима прислать «чтения доброго». В Древней Руси это понятие тождественно не только понятию «хорошее», но и «нравственное». В этом же послании на берестяной грамоте очевидна проблема лидеров и авторитетов в чтении: Яков доверял вкусу Максима.

А.Г. Глухов приводит из «Изборника Святослава» афоризм, где есть «законы» жизни древних русичей, в ряду которых и закон «почитания книжного». *«Красота воину — оружие, кораблю — ветрило, так и праведнику — почитание книжное»*. В сборнике «Пчела» отмечалось: «Ум без книг, аки птица спешена. Якож она взлетати не может, такоже и ум не домыслится совершена разума без книг. Свет дневной есть слово книжное» [3, с. 5]. В «Поучении соловецкой библиотеки» есть фраза: *«Добро есть, братие, почитание книжное...»*. Значимость и уникальная ценность чтения выражена в поэтической форме. В этих афоризмах отражены законы читательского развития в филогенезе и онтогенезе.

Лексический ряд *«ум, птица (ассоциации с крыльями), домыслие, разум, добро, свет, слово, почитание»* определяет риторику понимания книжной культуры как интеллекта, нравственности, просвещения, духовности.

Древнерусские книжники рассматривали чтение как спасительное для души занятие, непременное условие праведной жизни: *«Нельзя построить корабль без гвоздей, нельзя сделаться праведником без чтения книг»* [2, с. 14].

Книга в Древней Руси воспринималась как божественное, эстетическое, нравственное, познавательное, прагматическое явление одновременно, но доминировало религиозно-нравственное понимание в сочетании с дидактическим. Не все читатели были на «одно лицо». Дифференциация существовала. Можно говорить *о существовании в Древней Руси элитарного читателя и обычного, и даже читателя-профессионала (специальных чтецов)*. Существовала дифференциация читателей: гендерная (женщины и мужчины), возрастная (дети и взрослые), по дидактическому статусу (одни обучали, другие обучались). В семьях образован-

ных князей детям прививалось почтительное отношение к «книжникам» — носителям высокой книжной культуры. О дифференциации в читательском развитии говорит и круг чтения.

Знакомство с грамотой происходило с помощью *буквослагательного метода*. В качестве материала использовали бересту. На бересте «писалом» выцарапывали тексты. Первые берестяные грамоты относятся к X—XI векам. О том, чему и как учили мастера грамоты, косвенно свидетельствуют берестяные грамоты новгородского мальчика Онфима (XIII в.). Онфим выучился 26-буквенному алфавиту, который был достаточен для записи речи, ведения торговых и деловых записей, но не достаточен для «учения книжного», основанного на 43-буквенном алфавите.

Интерес представляет тот факт, что только с середины XVII в. произошли и важные изменения в методике начального обучения. *Буквослагательный метод обучения грамоте сменился звуковым*. Вместо буквенного обозначения цифр (буквами кириллического алфавита) стали использоваться арабские цифры. В буквари вошли связные тексты для чтения, например псалмы. Появились и «азбуковники», т.е. толковые словари для учащихся.

Книжная мудрость осваивалась по «изборникам» (хрестоматиям) энциклопедического характера (например «Изборник Святослава» 1073). Давался материал для запоминания и ответы, вводившие в круг христианских идей и представлений. Краткий и сравнительно легкодоступный курс помогал овладеть элементами знаний в духе византийской образованности. Обучали правилам чтения (определенному темпу, трехкратному повторению и пр.), а также искусству делать книги (выполнять работы переписчика, иллюстратора и переплетчика).

Древняя Русь отличалась своим глубоким почтением к книге, уровень освоения грамотности в Древней Руси и Русском государстве был достаточно высок, грамотность проникла почти во все слои населения. Признаком грамотности и начитанности считалось умение воспроизводить тексты, к месту приводя цитаты, умело сочетая фрагменты, используя в речи устойчивые эпитеты и повторяющиеся фразы («общие места» — «топосы»). Ярким примером подобной «игры ума» является, например, знаменитый древнерусский памятник — «Моление» Даниила Заточника.

Исследователи чтения периода Древней Руси искали ответ на вопрос: кто, что, как и для чего читал. В ответах на эти вопросы находим *психологическое знание о чтении*. Приведенные в качестве примера публикации относятся к книговедческим исследованиям культурологического характера. Другие типы исследований и в другое историческое время имеют непосредственное отношение к психологии чтения. Объем статьи не позволяет даже конспективно обозначить все имеющиеся психологические концепции чтения, созданные уже в 1920—1930-е годы. Они требуют отдельного анализа. Это относится к трудам Х.Д. Алчевской, Н.А. Рубакина, А.П. Нечаева, С.Л. Вальдгарда, К.Б. Бархина, Т.Г. Егорова, Я.М. Шафира, Л.М. Шварца и других.

Считаю целесообразным остановиться на двух работах наших соотечественников, но анализирующих зарубежный опыт конца XIX — начала XX века. Именно в них рассматриваются *психологические и психофизиологические основы процесса чтения* с привлечением новейших (для того времени) экспериментально-психологических исследований, используя объективные методы контроля с помощью аппаратуры. Вероятно поэтому Ал. Трошин утверждал, что «*научные исследования процесса чтения и соединенных с ним психологических и физиологических вопросов начались сравнительно в очень недавнее время, каких-нибудь 30 лет то-*

му назад» [4, с. 5]. Несложно определить дату — 1870 год, поскольку работа написана в 1900 году. Однако в работе Н. Левитова находим ссылку на работу 1838 года о связи понимания текста в зависимости от личного опыта читателя [5, с. 21].

При таких расхождениях об установлении сроков начала изучения психологического знания по чтению необходимо обосновывать исследовательские принципы в рамках определенной научной дисциплины. Возникает проблема для осмысления: как же в целом изучались вопросы психологии? Длительное время они рассматривались в рамках философии, и лишь в середине XIX века психология стала самостоятельной наукой, отделившись от философии. Очевидно ***определенное противоречие между возникновением психологического знания, связанного с письменностью и книжной культурой, и зарождением психологии как науки.***

Программы построения психологии как самостоятельной науки связаны с различием реальной жизни науки и ее отражением в теоретических исследованиях. ***К 70-м годам XIX века созрела потребность в том, чтобы разрозненные знания о психике объединить в отдельную дисциплину, отличную от других.*** Когда время созрело, говорил Гете, яблоки падают одновременно в разных садах. Видимо, время созрело для определения статуса психологии как самостоятельной науки, и тогда почти ***одновременно сложилось несколько программ ее разработки, по-разному определяющих предмет, метод и задачи психологии, вектор ее развития.*** В то же время существует учебник в Московском государственном университете «История психологии». В нем представлено систематическое изложение истории отечественной и зарубежной психологии от античности до настоящего времени как процесса изменения предмета, методов и основных проблем психологического познания.

Для психологии чтения важным является выявление таких закономерностей, которые при всех изменениях письменности и технологий остаются неизменными. Например, меняется круг чтения с появлением новой литературы, развитием науки и искусства, но остается неизменной система функций чтения, хотя в разные исторические эпохи меняется рейтинг этих функций. Анализ работ Ал. Трошина (1900) и Н. Левитова (1927) свидетельствует о наличии в психологии чтения других закономерностей, вне зависимости от филогенетического этапа развития. Так, Н. Левитов делает следующие выводы, в которых сформулированы психолого-педагогические закономерности:

Проблема обучения чтению шире, чем проблема обучения первоначальной грамотности.

Необходимо психофизиологическое обоснование методики чтения.

Требование к мотивированности процесса чтения.

Доминанта на чтение про себя (молча), не разрывая естественных связей между чтением вслух и другими видами речевой деятельности.

Учитывать успешность чтения по стандартным тестам на чтение.

Индивидуализация рассмотрения дефектов чтения.

Обоснование выбора материала для детского чтения, соответствующего уровню развития ребенка [5, с. 91—92].

Любопытный факт, касающийся терминологии. Н. Левитов трактует «*чтение как процесс распознавания писем в своей истории тесным образом связано с историей письменности*», акцентируя внимание на культурологическом аспекте [5, с. 5]. Он приводит различные характеристики чтения в русле задач обучения чтению и рекомендует свою книгу тем, кто интересуется вопросами рационального чтения и проблемой рационального метода обучения чтению. Удивительно, что

практически все задачи обучения чтению, сформулированные 100 лет назад, стоят и перед современными руководителями чтения.

Ал. Трошин дает такое краткое и емкое определение: «*Чтение есть осмысленное понимание письма*». Раскрывая структуру чтения, он выделяет три аспекта, обращая внимание на условность такого выделения, говоря о том, все они слиты воедино. Это: 1) оптическое восприятие письменных знаков; 2) воспроизведение (репродукция) соответствующих звуков, последние вызываются воспринятыми письменными знаками, связь между ними ассоциативная, имеющая форму символического соединения; 3) репродукция того значения, которое подобным же образом соединено с устными словами [4, с. 10—11].

И Ал. Трошин, и Н. Левитов приводят результаты изучения чтения с помощью аппаратных методов с последующим их детальным анализом и интерпретацией с точки зрения синтеза чтения как зрительного акта, слухового и речедвигательного, а также понимания значения читаемого. Анализировались и *различные методики обучения чтению на ранних этапах формирования процесса чтения как явления речевой и психической деятельности*. Приведенные ими данные о чтении актуальны и сегодня.

К сожалению, *в нашей стране в исследованиях чтения почти не используются аппаратные методы*. Авторы данной статьи в 1970-х годах принимали участие в изучении эффективности обучения динамическому чтению на основе метода контроля РГД (регистрация движений глаз) в процессе чтения. Этот метод позволяет получить объективные данные о психофизиологических особенностях чтения как психического и психолингвистического процесса [6]. РГД в сочетании с миографическим методом, измерением продуктивности чтения, выявлением мотивации и рефлексии позволяет обеспечить объективность результатов обучения чтению по разным технологиям и методикам. Для этого *необходима специальная лаборатория по психологическим исследованиям чтения*. До тех пор, пока проблемы психологии чтения будут решаться умозрительно, без аппаратных методов контроля и без использования методов многомерного анализа (корреляционного, факторного, таксономического, регрессионного и др.), нам не добиться существенных сдвигов в развитии чтения как психического процесса, его рационализации и совершенствования.

Дальнейшее конструктивное и перспективное развитие психологического знания о чтении невозможно без комплексирования накопленного. Необходимо особое внимание обратить на создание справочно-библиографических пособий в разных жанрах. Авторы данной статьи также имеют значительный задел в создании информационных ресурсов, отражающих хронологический ход событий. Дело это не только сложное, но и трудозатратное, но без этого дальнейшее развитие психологического знания о чтении не просто «бег на месте», а даже движение вспять, поскольку значительно меняются способы, формы, носители информации. Экспансию видео- и Интернет-культуры вряд ли кто будет оспаривать. Именно поэтому **развитие психологического знания о чтении в системе читателеведения (междисциплинарной науки) должно быть институционализировано.**

1. Розов Н.Н. Читатели русской книги первых веков ее существования и их изучение / Н.Н. Розов // История русского читателя: сб. науч. тр. / ЛГИК им. Н.К. Крупской. — Л., 1973. — Т. 25. — Вып. 1. — С. 20—36.
2. Шапошников А.Е. История чтения и читателя в России (IX—XX вв.): учебно-справочное пособие для б-к всех систем и ведомств / А.Е. Шапошников. — М.: Либерия, 2001. — 80 с.

3. Глухов А.Г. В лето 1037... / А.Г. Глухов. — М. : Сов. Россия, 1974. — 191 с.
4. Трошин, Ал. Психологические основы процесса чтения / Ал. Трошин. — СПб., 1900. — 73 с.
5. Левитов Н. Элементы методики чтения. Теория и практика американской школы / Н. Левитов. — 2-е изд. — М. : Работник просвещения, 1927. — 94 с.
6. Исследование возможностей динамического (ускоренного) чтения: Отчет о НИР / С.М. Бородин, В.А. Бородина, Б.В. Кулагин, О.И. Мартынюк / ВИКИ им. А.Ф. Можайского; № 497И; Инв. № 197526. — Л., 1974. — 47 с.; Бородина В.А. Курс динамического чтения / В.А. Бородина. — Л. : ВИКИ им. А.Ф. Можайского, 1981. — 160 с.; Бородина, В.А. Совершенствование читательской деятельности в условиях библиотеки: дис... канд. пед. наук / Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н.К. Крупской. — Л., 1982. — 251 с.

В.Я. АСКАРОВА

Либерально-гуманистическая концепция Н.А. Рубакина и ее значение для современного книжного процесса

Для каждого периода общественного развития характерно доминирование той или иной системы представлений о читателе, которые складываются у лиц, определяющих и реализующих стратегию книжного дела. Совокупность этих представлений мы называем концепцией читателя. Последняя включает в себя следующую систему представлений: о роли и месте читателя в книжном процессе (объект-субъектная, субъект-объектная и субъект-субъектная); о приоритетном читателе; о социально полезном и социально вредном чтении, а также представления о том, зачем нужно изучать читателя. В различных социумах в отдельные конкретно-исторические периоды могут складываться различные системы представлений о читателе; в тоталитарных системах может доминировать единая концепция читателя, в общественных системах, допускающих существование широкого спектра политических и иных общественных сил, может сложиться несколько сложно взаимодействующих концепций читателя. В частности, концепции могут сложиться и на уровне профессиональных групп и отдельных участников книжного процесса — издателей, библиотекарей, книготорговцев, теоретиков книжного дела и др. Выполняя преимущественно ценностно-ориентационную и нормативно-регулирующую функции культуры, концепция читателя реализуется в сферах издания, распространения и использования книги посредством рекомендаций, норм, предписаний, указаний, принципов, запретов, определения приоритетов, ценностей и ориентиров.

Нынешнее состояние книжного процесса и взаимодействия с читателями — порождение противоречий и разлада в жизни российского социума. В отсутствие внятной культурной политики и приоритетов общественной жизни концепция читателя пульсирует в достаточно хаотичном пространстве общественной жизни. В современных представлениях о читателе и его деятельности не могли не отразиться такие приметы российского дегуманизованного общества, как утрата традиционных моральных ценностей, рост социального нигилизма, разобщенность, потребительское отношение к человеку, забвение функции социальной ответственности. Создается ощущение, что человек перестал быть ценностью, главным мерилем всех преобразований; он технологи-

чески рассматривается как средство решения финансовых, маркетинговых, политических и иных проблем. Налицо утрата традиционных моральных ценностей, рост социального нигилизма, разобщенность, потребительское отношение к человеку, забвение функции социальной ответственности. Читатель как основной адресат книжного процесса сместился на периферию профессионального сознания. В непростых реалиях нынешней жизни авторы озабочены преимущественно реализацией своих книг, бьются за рейтинги и литературные премии, издатели решают проблемы прибыльности собственного бизнеса, специалисты книжной торговли озадачены экономической эффективностью книготорговли. В библиотечной среде наиболее обсуждаемы проблемы выживания библиотек в цифровую эпоху, технологические преобразования библиотечных процессов; в вузы культуры спускаются образовательные стандарты и иные инструктивно-директивные материалы, не просто игнорирующие, а уничтожающие гуманистическое содержание библиотечной профессии. Наиболее дискутируемая тема последних лет — «пиратство», которое рассматривается преимущественно в контексте утраченной прибыли деятелей книжного бизнеса. Думается, что именно сейчас настал момент, когда необходимо переосмыслить идеологическое содержание взаимодействия с читателями, обратиться к гуманистическим смыслам, заложенным нашими великими предшественниками: Н.А. Рубакиным, Н.Н. Федоровым, М.Н. Куфаевым, Б.В. Банком, Л.Б. Хавкиной, С.Л. Вальдгардом, А.М. Топоровым. Это не только дань бережному отношению к историческому наследию, но и стремление к выявлению временных связей, увеличению объема профессиональной памяти, актуализации важнейших смыслов, связанных с центральной фигурой книжного процесса — читателем.

Особое место в данном контексте занимает система представлений о читателе выдающегося отечественного книговеда Н.А. Рубакина. Его концепцию отличают цельность, высокий уровень осмысления; она вобрала в себя лучшее, наиболее ценное из идей, которые витали в воздухе эпохи, высказывались в печати, дебатировались в кругах профессионалов книжного дела.

При всей сложности мировоззрения Н.А. Рубакина и многоцветьи его политических представлений, отметим глубинный либерализм ученого, его стремление к медиативности, примирению противоречий. Он признавал безмерное многообразие форм жизненной активности и реализации индивидуальных особенностей. Можно сказать, что его концепция читателя является венцом, наиболее ярким и продуманным воплощением и частным проявлением полноценной концепции читателя.

При определении роли и места читателя в книжном деле Н.А. Рубакин, безусловно, исходил из гуманистических взглядов, утверждая ценность каждой читательской личности, ее право на самоопределение и свободное развитие. Главенствующим для книговеда-гуманиста был принцип гражданской свободы А. Галесского: «Несправедливо человеку владычествовать над человеком ни посредством денег, ни посредством силы, ни посредством образования» (4, с. 8). Также Н.А. Рубакин утверждал право читателя на самоопределение, саморазвитие, самообразование, самовоспитание. Лексика книговеда указывает на то, что для Н.А. Рубакина читатель — субъект, вектор активности которого должен быть направлен на самого себя. Он должен сам формировать свое мирозерцание, добиваться с помощью чтения собственных целей сво-

ими силами, выбирать и оценивать книги в соответствии с собственными потребностями и запросами, то есть читатель должен «влиять на самого себя» (1, 4). Называя в качестве главных факторов книжного дела — читателя, автора и книгу, Н.А. Рубакин настаивал на главенстве первого, так как роль других факторов, с точки зрения ученого, выясняется обязательно посредством изучения читателя (4).

Издательствам, библиотекам, книжным магазинам Н.А. Рубакин отводил подчиненную роль, — они должны и «нравственно обязаны» помогать читателю «идти вперед и вверх» с учетом его индивидуальных особенностей и «обстановки жизни», «вдумываться в душу читателя», показывать ему возможность усваивать систему наук, вырабатывать взгляды во всех областях жизни и мысли, всемерно распространять знание, понимание и бодрое настроение. Вышеназванные институты книжного дела должны «давать, давать и давать ему (читателю. — *В. А.*) книжную силу самым энергичным образом», «служить рвущейся к книге народной массе. Служить ... не теряя ни дня, ни часа» (3, с. 128). Они должны в своей деятельности учитывать указания, мнения, замечания читателя. Рубакинский читатель активен и требователен: он «желает знать» книги, «хочет пользоваться книгами в соответствии со своими интересами и требованиями», «хочет знать ту книгу, которая со временем могла бы дать ему пользу в жизни». У него «растут требования» к книге, он «стремится к самообразованию». Н.А. Рубакин подчеркивал незыблемое право читателя на самостоятельный выбор и оценку книги: «Сердце, мало-мальски отзывчивое, голова мало-мальски размышляющая, сами решат, на чьей стороне правда, на чьей стороне ложь. Библиотека должна лишь предоставить возможность судить и выбирать» (4, с. 44).

Н.А. Рубакин резко критиковал либеральных народников за попытку смотреть на читателя «сверху вниз», но в то же время предостерегал от приспособления к низшим вкусам публики, потакания им. Он считал, что надо знать эти вкусы, но не подлаживаться к ним, не поучать читателя, но суметь стать для него интересным, разговаривать с ним на равных. Книга должна быть орудием не развлечения, а просвещения, истины, справедливости, «своеобразным отражением Вселенной».

Либерально-гуманистические представления Н.А. Рубакина о читателе в полной мере распространялись и на детей; за ребенком также признается право на самоопределение: «Ребенок, прежде всего, человек, а не объект для педагогических манипуляций» (3, с. 205). Ребенок при выборе книг должен руководствоваться собственными привычками, потребностями, вырабатывать в сознании «нечто свое собственное», а за помощью взрослых обращаться лишь по личному побуждению и желанию. Детская библиотека, как и библиотека для взрослых, тоже своего рода «отражение Вселенной», но в ее фонд нужно включать книги, доступные детскому пониманию (для Рубакина доступность — это вопрос, прежде всего, формы, а не содержания).

Н.А. Рубакин в своих трудах не называл прямо приоритетного читателя, настаивая на необходимости изучения и обеспечения книгой всех слоев читающей публики: и читателя из «привилегированных классов», и народного читателя. Отмечая, что в большинстве библиотек «на первом месте» стоит читатель-дворянин и читатель-чиновник, Н.А. Рубакин старался преодолеть общественное неравенство читателей и разрушить социальный барьер между ними. С его точки зрения,

между читателем «культурным» и читателем «из народа» есть разница, но немало и черточек сходства. Читатель из привилегированных классов не так уж хорош, а читатель из народа не так уж плох: здесь есть и малоподготовленные читатели, и «начетчики». Доказывая несостоятельность чисто сословного подхода к читателю, Рубакин замечал, что и «чистая публика» порой выбирает книжку по объему, формату и спрашивает романы, в которых торжествует добродетель, а не порок. В ходу у таких читателей романы Понсон дю Террайля, Ксавье де Монтпена, сказания об индейцах, английском милорде и им подобные. Никольский рынок поставляет свою продукцию не только народу, но и «командующим классам»: для них продавались издания А. Земского, С.И. Леухина, «Пантеоны всех наук», «Разбойники Чуркины», «Настольные книги холостым с общепонятными рисунками», «Бездны удовольствий для молодых людей, любящих повеселиться», «Весельчаки с новым шиком» и др. «Читатели везде бывают разные», — заключает Н.А. Рубакин (4).

Вместе с тем книговед с особым пристрастием и заинтересованностью относился именно к народному читателю: в «Этюдах о русской читающей публике» он обстоятельно анализирует особенности изучения народного читателя, его типы, появление интеллигенции из народа, особенности читателей из фабричных рабочих. Этой же категории читателей он адресовал собственные научно-популярные книги. Н.А. Рубакин скептически относился к либерально-буржуазным представлениям о народном читателе: «Народу нужны не “народные” книжки, а дешевые, потому что он бедняк, а не дурак» (там же, с. 91). Составители «народных» книжек не знали своего читателя и третировали его как ребенка; Рубакин же считал смешение детской и народной литературы курьезной и непростительной ошибкой. С его точки зрения, народный читатель, «вкусивши немного от древа науки», должен быть в первую очередь обеспечен научно-популярной, доступной по форме литературой.

Вопрос о роли и месте читателя в книжном деле у Н.А. Рубакина теснейшим образом связан с представлениями о социально полезном и социально вредном чтении. К социально полезному он относил чтение, несущее в читающую публику науку, знание, понимание различных областей мира, жизни и мысли, дающее пользу в жизни. Это, прежде всего, то чтение, которое соответствует индивидуальным особенностям читателя и побуждает его волю к действиям, направленным на улучшение жизни. Книгу Н.А. Рубакин воспринимал как орудие добра, просвещения и истины; делая себя с помощью книги образованным и сведущим человеком, читатель определяет смысл своей жизни, формирует свое представление о жизни в целом, повышает ее качество.

Социально вредным Н.А. Рубакин считал отупляющее, нерассуждающее чтение книг, которые не соответствуют подготовке читателя, не затрагивают его душу, не созвучны психическому складу читателя и потому читаются «словно через кисею». Поэтому нередки «библиопсихологические парадоксы», когда «хорошие» книги гниют на полках, а «дрянные» идут нарасхват, когда «умная» книга оказывается бесполезной, а «глупая», напротив, дает читателю очень много (2). Отсюда следует вывод о том, что однозначно плохих книг для читателя нет; главное в том впечатлении, которое они производят на читателя.

Насущный смысл изучения читателей Н.А. Рубакин видел не только в теоретических целях, помогающих лучше понять общественную жизнь, но и в сугубо

практических. Суть последних заключается в том, чтобы принимать обоснованные решения об издании, тематике, адресации, языке, распространении и рекомендации книг с учетом социологических и психологических особенностей читателей.

В данной работе нет необходимости доказывать, что критики Н.А. Рубакина, обвиняющие книговеда в недооценке социального фактора, неправы — это сделал сам ученый в монографии «Психология читателя и книги», напомним о своих работах, в которых он отдал должное социологическому подходу. Здесь же Н.А. Рубакин еще раз подчеркнул необходимость совмещения социального и психологического подходов к изучению читателей: этот синтез позволяет выявить «средний уровень» читающей публики и «средние коэффициенты» в пределах какой-либо группы (профессиональной, классовой, национальной, возрастной, половой), а затем — индивидуальные отклонения от этого уровня, позволяющие разработать «личное уравнение читателя». Чем больше амплитуда удаления от «среднего уровня», тем более выражена индивидуальность читателя. Однако наибольшее внимание Н.А. Рубакин уделял именно психологическим характеристикам личности, т.к. личность, с точки зрения книговеда, играет главенствующую роль при исследовании функционального значения основных факторов книжного дела.

Для Рубакина главный научный вопрос — как найти для конкретного читателя такую книгу, которая захватит его душу, возбудит мысль, даст ему ценное, обширное, научное, достоверное знание и понимание. Это должна быть книга, подобранная с учетом особенностей ума, воли, темперамента, эмоций, внимания, памяти читателя. Только в этом случае можно «превращать печатное, рукописное и устное слово из орудия взаимных непониманий в орудие взаимного понимания» (там же, с. 43). Но как находить эту самую нужную, самую подходящую для данного читателя книгу в данный момент, в данной обстановке его личной, а также общественной и исторической жизни? И где искать ее? Какими способами, методами, приемами? Найти научно обоснованный ответ на эти вопросы — главный смысл изучения читателей для Н.А. Рубакина (3).

Таким образом, у Н.А. Рубакина сложилась целостная система представлений о читателе, которая базируется на либеральных и гуманистических ценностях. Ее важнейшим элементом является обоснование необходимости формирования научных представлений о читателе, поиск возможности объективного понимания субъективных проявлений его личности. Развиваясь в русле либерального течения общественной мысли и являясь ее частной разновидностью, эта концепция носит отпечаток незаурядной личности книговеда: поэтому представляется правомерным назвать ее либерально-гуманистической концепцией читателя Н.А. Рубакина. Думается, что воскрешение смыслов, содержащихся в этой концепции, в состоянии гармонизировать взаимоотношения всех участников современного книжного процесса, преодолеть противоречия, возникающие между читателями и институтами книжного дела.

1. Рубакин Н.А. Письма к читателям о самообразовании // Избранное: В 2 т. — М., 1975. — Т. 2. — С. 3—126.
2. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. — М.: Книга, 1977. — 264 с.
3. Рубакин Н.А. Среди книг // Избранное: В 2 т.: Т. 2. — М., 1975. — С. 200—211.
4. Рубакин Н.А. Этюды о русской читающей публике // Избранное: В 2 т.: Т. 1. — М., 1975. — С. 35—106.

Чтение как стратегия жизни в трудах Н.А. Рубакина

(Статья подготовлена на основе доклада на V Форуме РШБА, опубликованного в журнале «Школьная библиотека» за 2011 г., № 9—10, С. 134—139)

Николай Александрович Рубакин — не просто *символ читателеведения* в России. Он сам и всё его творчество — «*Космос Читателеведения*», «*Читательская Вселенная*», «*Наше Читательское всё*», а в современной лексике — «*Бренд читателеведения*». Несмотря на то что о его вкладе в систему наук о книге, чтении, читателях написано много, он оказывается неисчерпаемым, с учетом и рукописного наследия, хранящегося в Российской государственной библиотеке. Можно смело утверждать, что деятельность Н.А. Рубакина — это деятельность солидного многопрофильного научно-исследовательского института и одновременно института читательской социализации. Ждет своей очереди обстоятельное, серьезное исследование, концептуально обобщающее все, сделанное Н.А. Рубакиным. А пока в связи с его юбилеем есть смысл рассмотреть отдельные читателеведческие проблемы в его трудах [1].

Вне чтения немыслимо развитие человечества и человека. Чтение и жизнь в судьбе человечества и человека неразрывно связаны. Симптоматично, что профессиональное сообщество, причастное к читательской социализации, пришло к пониманию чтения как стратегии жизни. Свидетельство тому — проходящие конференции под таким названием. Желание посмотреть на вклад Н.А. Рубакина под таким ракурсом возникло в связи со сложностью явления чтения, его определенной трансформацией в современном мире бурного развития информационно-коммуникативных технологий. Заново читая работы Н.А. Рубакина, удивительным оказалось, что слово «жизнь» весьма часто встречается в анализе чтения как жизнедеятельностного явления в разных аспектах.

Николай Александрович неоднократно отмечал, что главная суть книги — в жизни, а не в книге. Жизнь и жизнь, прежде всего. Часто цитируется его высказывание: «Чтение книг — это лишь начало дела. Творчество жизни — вот цель». Это было сказано им в Письмах к читателю о самообразовании [2, с. 11]. Он писал, что цель «Писем...» — практическая: «*как экономизировать время и труд и вообще свои силы, работая над самообразованием, как подходить к этой работе не со стороны книги, а со стороны жизни...*» (курсив самого Н.А. Рубакина и далее его же по тексту) [2, с. 5]. «Сама жизнь неизбежным, роковым образом побуждает каждого человека *вооружать себя знанием и пониманием*» [там же, с. 12].

Критерием обладания знанием является умение «*применить к жизни*, к делу, понимая это применение в широком смысле слова... Верховный судья всякого знания и теории — *жизнь*» [там же, с. 59]. В систему жизни он включал *три круга жизни: интимную, социальную, космическую*. Этим кругам жизни соответствуют и круги чтения, но при этом «существует и может существовать одна-единственная система, и имя ей — *жизнь*». Он считал очень важным «...набросать, по схеме жизни, схему знания и понимания ее...» [там же, с. 33].

Поднимается вопрос о количественной и качественной сторонах чтения. Н.А. Рубакин выстраивает иерархию в освоении любого знания: от *фактов* к ис-

тории *исследования* этих фактов, затем — к объяснению фактов и методов, т.е. *теорий*, и далее — переход к изучению *разных* теорий, и, наконец, к *истории этих теорий*, т.е. истории стремлений человеческого ума к познанию возможно полной истины...» [там же, с. 61—62]. По сути использован принцип восхождения по лестнице знаний, позволяющий определить пробелы в них. Это же и методика чтения, в которой можно четко увидеть «пласты» знаний того или иного жизненного явления и двигаться в глубину его понимания.

Рассматривается и вопрос о том, **«что такое хорошая книга»**. Обосновываются два главных критерия: *истины (научный) и справедливости (этический)*. При этом отмечается, что *«человеческая мысль имеет определенный объективный критерий — жизнь, явления жизни...»* [там же, с. 70]. **Что же такое хорошая книга?** Ответ: **«книга, служащая истине и справедливости»** [там же, с. 74].

Проблема количественной и качественной сторон чтения, «хороших» и «нехороших» книг, осмысленного и систематического чтения применительно к отдельному человеку вывела Н.А. Рубакина на рассмотрение вопроса **«что такое подходящая книга»**. Вопрос важный для каждого читателя на протяжении всей его жизни: «Как выбирать для себя действительно подходящие книги, т.е. книги, соответствующие моим личным особенностям? Как разбираться в этих книгах, для меня подходящих книгах, которые из них считать “хорошими”, которые “нехорошими”»? [там же, с. 56]. В результате **была разработана концепция взаимного соответствия психологического типа читателя «хорошей книге», т.е. подходящей книге, форма и содержание которой соответствует складу ума и вообще психике читателя.**

Это, в свою очередь, связано с образованием человека, с вопросом об экономии времени и сил для достижения наибольших результатов при наименьшей затрате сил и времени. Такое знание особо важно для школьных педагогов-библиотекарей в связи с колоссальными информационными перегрузками учеников. Время и силы должны быть затрачены в полном соответствии с результатом чтения. Помочь школьнику — растущему читателю — одна из главных задач и учителей, и библиотекарей, и родителей.

В качестве методологического вектора значимо суждение: «Внешкольное образование не ограничено никакой программой и по существу своему разносторонне, как разностороння самая жизнь». Оно — *«необходимое дополнение и расширение его»*. Также важно и другое утверждение: **«Стремление проникнуть в глубину своей специальности выводит человека за пределы ее». Но «без общего образования человек не может достигнуть должного понимания какого бы то ни было явления, а значит — он не может быть хорошим специалистом»** [там же, с. 13, 14].

На V Форуме РШБА один из его участников — Дмитрий Рогожкин — привел определение книги, которое дал А.С. Пушкин: «переплетенные люди». В контексте заявленной темы можно сказать, что «книги — переплетенные жизни», понимаемые в индивидуальном значении и вселенском. *«Жить только для себя — это значит не расширять, а ограничивать свою жизнь»*, — писал Н.А. Рубакин [там же, с. 121]. Закономерность социализации личности он выразил так: *«Мое Я включает и твое Я, да и мое Я войдет в твое Я одним из необходимых элементов»* [там же, с. 125].

Логично перейти к пониманию Н.А. Рубакиным **«что такое образованный, интеллигентный человек?»**. Можно предположить, что он эти понятия рассматривает как синонимы. Не вдаваясь в дискуссию о различиях этих понятий, целесообразно привести их толкование в лексике самого автора: **«Интеллигентный человек — это такой человек, который настолько знает и понимает жизнь, ее ход, и**

ее потребности, и ее нужды, что в любой момент может проявить себя их действительным выразителем» [там же, с. 20]. Обращаясь к читателям, он призывает не забывать об общественном значении личного образования и самообразования. Первая задача образованного человека — понимать окружающую жизнь. А пробным камнем для оценки является служение окружающей жизни, характер этого служения, отношение к своему делу.

«Образованный человек — прежде всего слуга жизни. Но не только окружающей жизни, не только своего уголка, своего круга, своей семьи, своей личности. Образованность, понимаемая в лучшем смысле этого слова, исключает узость — узость мысли, знаний, понимания, настроения. Узость духа за деталями, за частностями не видит, забывает целое, многое, разнообразное, великое.

Образованный человек — непременно разносторонний, а значит и терпимый человек. Он должен быть совершенно чуждым духу нетерпимости и идейной исключительности, и на каждое с ним несогласное мнение он не может не смотреть, прежде всего, как на факт, который нужно узнать и признать как таковой. Факты требуют вдумчивого изучения, обсуждения и разносторонней оценки. Таким образом, первая задача действительно образованного человека — не быть узким, выработать в себе разностороннее знание и понимание жизни и умение оценивать чужие мнения о жизни, имея свои собственные, фактически обоснованные...» [там же, с. 21].

Это ли не проблема толерантности, о которой так много сейчас говорится и пишется? Все вышесказанное подтверждает актуальность суждений Н.А. Рубакина в наши дни. Вот как он формулирует **признаки образованного человека**.

1) Умение вдумываться, оценивать, понимать окружающую действительность, ориентироваться в ней в любой момент и на любом месте, не теряя самостоятельности своего мышления, соблюдая возможное беспристрастие в своей оценке и стремясь проникнуть мыслью не только в *форму* явлений, и даже не только в формы жизни вообще, а в ее глубины, ее основы.

2) Разносторонние, точные, достоверные знания, на которые должно всегда опираться это умение вдумываться, оценивать и понимать. Разносторонность знаний необходима потому, что сама жизнь имеет много множество сторон, тесно между собой связанных, слитых... Достоверность знания необходима для того, чтобы не ошибаться при оценке качественной стороны, а точность их — при оценке количественной стороны тех явлений жизни, с которыми приходится на своем веку встречаться.

3) Активность — умение действовать, вообще жить ...Активность заключается не в том, чтобы приспособливаться к окружающей среде..., а чтобы, напротив, в этой самой среде и даже в любой среде прокладывать дорогу для проявления своего ума, чувства, воли, творчества, вообще для работы, для жизни. Активность — это наступательное отношение к жизни, способность реагировать на нее таким способом, чтобы раздвигать ее — подчас непомерно тесные, а то и бессмысленно узкие — рамки, воплощая при всех возможных условиях в самой жизни то, что уже накоплено в душе. Разумеется, рамки жизни становятся шире только под напором активности, и потому активность, в конечном итоге, сводится к умению вести свою линию, не считаясь с препятствиями, обходя их, а то и устраняя путем борьбы. Активность — это и есть жизнь...

4) Отзывчивость, способность не только видеть и понимать окружающую жизнь, но и чувствовать, переживать ее, умение ставить самого себя в положение тех, с кем сталкиваешься в жизни, принимать в расчет чужие переживания — будь

это чужое горе или чужая радость, любовь или ненависть, апатия или гнев. Отзывчивость — это умение «не делать другим того, чего не желаешь, чтобы тебе делали».

Определяя принадлежность того или иного человека к кругу образованных, Рубакин считает, что необходимо учитывать не каждый признак в отдельности, а все в совокупности. Отсюда **вывод**: *«Действительно образованный и интеллигентный человек не может быть образованным про себя и только для себя. Он — образованный для всех... он — источник... и распространитель света и вообще добра... На таких-то людях и держится подъем, развитие прогресс общественной и вообще исторической жизни»* [там же, с. 24].

В предисловии к «Этюдам о русской читающей публике» у Н.А. Рубакина есть такие слова: *«История читающей публики — одна из интереснейших и ярких страниц из истории общественного развития... ничто так не характеризует степень общественного развития, степень общественной культуры, как уровень читающей публики в данный исторический момент»* [3, с. 35]. И далее: *«На мировоззрение читателя кладет глубокий отпечаток сама жизнь, т.е. условия, в которых этому читателю приходится стоять, условия экономические, социальные и пр.»*; поэтому, *если русский читатель и виноват в том, что он читатель немногочисленный и не реативный, то в этом виноваты в значительной мере и те условия, в которых ему приходится существовать»* [там же, с. 92, 81].

Есть над чем задуматься всем тем, кто участвует в читательской социализации. Искать не только причины «нечтения» или «не такого чтения», а в меру своих индивидуальных и коллегальных возможностей создавать такую читательскую среду, которая способствовала бы возвышению читателя в процессе его жизнедеятельности.

Как никогда актуален вопрос о том, **что** читает подрастающее поколение, **для чего** и **как**. Ответ мы также находим у Н.А. Рубакина. **Оценка всякой книги** должна осуществляться с точки зрения **главного критерия**: *«мыслящей, чувствующей, страдающей человеческой личности»*. Эта личность живет в определенных исторических условиях, и характер ее жизни определяет **«для чего, что и как читать»** конкретному читателю.

Какие ответы сегодня мы получим на поставленные Н.А. Рубакиным вопросы: **«Что ты, книга, можешь дать мне, личности человеческой, мне — такому, каков я есть, моему уму, моему чувству, моей жизни, борьбе, которую я веду, работе, которую я делаю или намерен делать, в тех условиях, в которые меня поставила судьба-фортуна или судьба-злодейка? Что ты, книга, даешь вообще личности человеческой?... Ты, книга, что, собственно, представляешь из себя и какому именно господину служишь? И какие именно перемены ты намерена или можешь внести в мою и вообще человеческую жизнь? Каковы же твои намерения, цели и средства? Мне, личности человеческой, далеко не все равно, какой ответ ты даешь на все эти вопросы»** [4, с. 130-131].

Далеко не просто найти ответы на эти вопросы, но они являются ориентиром всем тем, кто составляет программы чтения в системе образования, кто прямо или косвенно участвует в читательской социализации для решения жизненных задач человека. И здесь очень **важно учитывать принцип «лестницы» читательского восхождения в жизненных целях**: «Спрос — это первая ступень лестницы, с которой данный читатель начинает собственное чтение и образование. Но ведь за первой ступенью должна следовать вторая, третья и т.д., целая лестница ступеней, ведущая на самые верхи человеческого знания, понимания, настроения, или, выражаясь терминами Гюйо (французского философа, поэта, драматурга —

1854—1888 гг.), за началом жизни каждой отдельной личности следует расширение этой жизни, углубление, возвышение, интенсификация ее. Пусть читатель спрашивает для своего чтения, что угодно. Первое дело — не отгонять читателя. Второе ... — показать ему ту лестницу, по которой он, именно он, — такой, какой он есть, — может идти вперед и вверх. Третье дело — показать ему значение этой лестницы в деле его личного общего образования... Четвертое дело... — дать возможность идти по этой лестнице вперед и вперед, все выше и выше... не теряя из виду значение этого восхождения для жизни» [5, с. 139—140].

И по сей день сказанное Рубакиным является не только актуальным, но и вписывается в новую струю читателеведения — акмеологический подход к решению проблем чтения в компьютерную эпоху жизни.

Книги Н.А. Рубакина для педагогов и библиотекарей должны стать настольными. Полезно в целях повышения профессиональной культуры чтения учителей и библиотекарей изучать разработанную им теорию и практику самообразования применительно к модернизации образования в XXI веке. «Что такое книжное дело? Это дело — сама жизнь и борьба. Каждый человек есть клубок жизни — та точка Вселенной, где сливаются воедино все науки». **«Всегда и везде служить возвышению читателей»** — призыв человека, очарованного книгой и чтением и отдавшего всю свою жизнь этому служению. Сам Н.А. Рубакин всей своей жизнью и трудом всегда и везде служил возвышению читателей. Его колоссальная и монументальная научно-исследовательская и практическая работа пока еще не оценена достойно профессиональным сообществом.

О невнимании к творчеству замечательного книговеда писал Г.П. Фонов [6]. Справедливы и горьки его упреки в адрес всех нас о забвении имени Николая Александровича Рубакина. Фонов отмечал, что в одном и том же году, что и Н.А. Рубакин, родился П.А. Столыпин. Но в 2002 году в связи со 140-летием со дня их рождения П.А. Столыпину были посвящены сотни статей и мероприятий, и даже памятник был открыт в Саратове, а юбилей Н.А. Рубакина «обошелся, по существу, безмолвием даже со стороны тех социальных категорий нашего общества, которые считают этого деятеля своим, в том числе библиотекарей» [там же, с. 45]. Необходимо запечатлеть память книговеда: «иметь бы одну типографию, один книжный магазин, одну более или менее известную крупную библиотеку или хотя бы одну библиотечную кафедру “имени Н.А. Рубакина” (при наличии десятков библиотек, бог знает кому только не посвященных)...». Что касается почитания Рубакину, то оно «временами проявляется, но подлинного, скажем с горькой нотой в голосе, — крайне-крайне мало» [там же, с. 45].

Отметим, что *на родине Н.А. Рубакина* — в Ораниенбауме (ныне Ломоносов) — *есть библиотека его имени* (которое она носит с 1998 года), а в ней — музей-библиотека Н.А. Рубакина, где 27 мая 2011 г. состоялось открытие мраморной стелы с изображением ученого. Автор скульптуры — А.М. Блонский. Церемония сопровождалась поздравлениями и награждением грамотами библиотек — победителей районного конкурса. В качестве приза вручены памятные медали с изображением портрета Н.А. Рубакина и его экслибриса — раскрытой книги с девизом: **«Да здравствует книга — могущественнейшее орудие борьбы за истину и справедливость»**. Задумал и исполнил памятные знаки также Блонский [7].

В 2005 году издательство «Школьная библиотека» в приложении к журналу опубликовало солидный сборник «Библиопсихология и библиотерапия», где не раз упоминались труды Рубакина [8]. Памяти выдающегося книговеда посвящен

и этот, второй, сборник. Подготовлена к печати в этом же издательстве и хрестоматия, посвященная Н.А. Рубакину, концепция которой опубликована в журнале «Школьная библиотека» за 2012 год.

Но этого мало. Деяния Н.А. Рубакина настолько велики, обширны и значимы, что необходимо постоянно анализировать его вклад в книговедение не только в связи с разными датами его жизни и деятельности, хотя и их немало. Например, в 2011 году исполнилось 100 лет со дня выхода его «Писем к читателям о самообразовании» (в журнальном варианте); 95 лет со дня создания Секции библиопсихологической психологии, основанной Институтом Ж.Ж. Руссо и Международным библиографическим институтом по инициативе Н.А. Рубакина и возглавившего ее; 65 лет со дня его смерти 23 ноября 1946 года.

...В Российской государственной библиотеке существует байка, что в хранении обитает призрак Николая Рубакина. По ночам, когда этажи закрываются на ключ и запечатываются сургучными печатями, ночные дежурные слышат, как кто-то ходит, отчетливо слышны шаги, открываются и закрываются двери. Возможно, дело в том, что в своем завещании Рубакин указал, что всю свою личную коллекцию (а это 75 000 книг) он завещает Библиотеке им. Ленина. После его смерти так и сделали. Вместе с книгами привезли и урну с его прахом, и некоторое время она хранилась здесь же. Ну а что такое личная коллекция — это часть души... пометки карандашом на полях, загнутые страницы и много-много мыслей. Похоронили Рубакина в Москве, но призрак его продолжает бродить по этажам... возможно, перелистывая страницы, переставляя книги...

Байка байкой, но, несмотря на скудный финансовый паек для библиотек, надо сделать доступным рукописный фонд Российской библиотеки для всех, кто занимается проблемами чтения. Одни только названия докладов вызывают живой интерес: «Работа библиотекаря с точки зрения библиопсихологии», «Проблема чтения молодежи и антагонизм поколений», «Читатель, познай самого себя». А такое название, как «Пропагандология...», а в скобках расшифровка: «Теория и практика распространения знаний, идей, настроений и действия». Работа была написана в 1935 году, есть автограф [9].

Так что осваивать и осваивать великое наследие Н.А. Рубакина в целях проектирования стратегии жизни через чтение. Девизом жизни самого Н.А. Рубакина была формула: **«Да здравствует книга — могущественнейшее орудие борьбы за истину и справедливость».**

1. Бородина В.А. Взгляды Н.А. Рубакина на читательское развитие личности // Чтение в современном мире: Опыт прошлого, взгляд в будущее: тез. докл. I Общонац. конгресса по чтению 18—21 авг. 1992 г. / секция «Рубакинские чтения». — М., 1992. С. 14; Н.А. Рубакин — наше читательское всё // Петербургская библиотечная школа. 2003. № 2. С. 37—40; Читательская Вселенная Н.А. Рубакина // Педагогика культуры, 2005. № 3/4. С. 40—45; Юбилейные вехи к большому юбилею Н.А. Рубакина // Школьная библиотека. 2010. № 9—10. С. 40—45.
2. Рубакин Н.А. Письма к читателям о самообразовании // Н.А. Рубакин. Избранное: в 2 т. — М.: Книга, 1975. — Т. 2. С. 3—126.
3. Рубакин Н.А. Этюды о русской читающей публике // Н.А. Рубакин. Избранное: в 2 т. — М.: Книга, 1975. — Т. 1. С. 35—104.
4. Рубакин Н.А. Среди книг // Н.А. Рубакин. Избранное: в 2 т. — М.: Книга, 1975. — Т. 1. С. 107—210.
5. Рубакин Н.А. Основные задачи библиотечного дела // Н.А. Рубакин. Избранное: в 2 т. — М.: Книга, 1975. — Т. 2. С. 127—146.

6. Фонотов Г.П. Человек, любивший книгу и искавший истину // Мир библиографии. 2004. № 5. С. 44—48.
7. Еганова Н.И. Праздник библиотек // URL: http://lomonosovlo.ru/admin/komitety/kultura_i_turizm/prazdn (дата обращения: 19.12.2011).
8. Библиопсихология и библиотерапия. — М.: Школьная библиотека, 2005. — 480 с.
9. Фокеев В.А. Книговедение и библиопсихология // Мир библиографии. 2003. № 1. С. 27—29.

И.И. ТИХОМИРОВА

Творческое чтение в концепции Н.А. Рубакина

Николая Александровича Рубакина называют просветителем и философом ноосферного масштаба. Как считает библиотековед В.А. Бородина, он заменил собой целый научно-исследовательский институт: сумел подойти к проблемам библиотек, книги и чтения как философ, социолог, книговед, библиографовед, библиотековед, психолог и педагог. Конкретизируя его психологические открытия, мы с полным правом можем сказать о нем как о создателе новой науки библиопсихологии, которую теперь часто называют психологией чтения. Разработка вопросов творческого чтения — ее составная часть.

Проблематика творческого чтения нашла наибольшее воплощение в монографии Рубакина *«Психология читателя и книги»*, изданной в 1929 году. В предисловии к переизданию 1977 года этот труд назван А.А. Леонтьевым «путеводителем по данной теме». Не вдаваясь в тонкости теоретических споров вокруг этой книги, которые идут и до сих пор, попытаемся передать его теорию в общих чертах, не прибегая к усложненной психологической терминологии, какую использовал ученый, говоря о деятельности головного мозга читателя. В творческом процессе чтения как «следовой» реакции на текст Рубакин выделил три его составляющих: 1) творчество идей, чувств, стремлений в процессе чтения и слушания; 2) творчество новых форм жизни, социальной и индивидуальной, под влиянием чтения и слушания; 3) процесс превращения читателей в писателей.

Творчество читателя ученый условно отделил от творчества писателя, придав первому определенную самостоятельность, хотя и стимулируемую авторским творчеством. На этот вопрос, как исходный для понимания сути творческого чтения, ученый обратил особое внимание. Одно дело, говорил он, творчество авторское и совсем другое — творчество читательское. Первое относится к творчеству «передающему», второе — к творчеству «получающему», которые не равны друг другу. Говоря об этом неравенстве, Рубакин опирался на тысячелетний опыт, который подтверждает, что чужая устная или печатная речь понимается различными читателями по-разному, нередко диаметрально противоположно. В читательском восприятии, по его словам, «прорастают» лишь некоторые элементы текста, но никогда не все целиком. Эта перемена в читательском восприятии содержания, вложенного автором в книгу, кроется в самой природе чтения и слушания, имеющей не репродуктивный, а творческий характер.

В неадекватности писательского и читательского творчества, как считает ученый, заложен **коренной вопрос библиопсихологии**. Этот вопрос, на который меньше всего обращают внимание, нуждается в осмыслении раньше других, ибо все другие — производные от него. Отсюда Рубакин делает вывод: «Первое и цент-

ральное место в библиопсихологических исследованиях должно занять изучение тех действий, влияний, раздражений, которые оказывают печатное, рукописное или устное слово на читателя и слушателя». То, что у нас преимущественно изучается писательское творчество, т.е. сам текст той или иной книги, без учета его влияния на читателя, он считает большой ошибкой, которая, в частности, присуща изучению литературы в школе. (Не она ли привела нынешних школьников к отторжению от чтения программных произведений?) Вот как поясняет это Рубакин: «В настоящее время (добавим — и сегодня. — *И.Т.*) обыкновенно делают так: прежде всего изучается произведение автора, по ним исследуется сам автор, а что касается до читателя и чтения, все это оставляется за пределами литературы, ее истории и теории, тогда как с библиопсихологической точки зрения помимо изучения читательства совершенно невозможно изучать объективно ни истории, ни теории литературы». С точки зрения психологии чтения должно изучаться взаимодействие трех факторов: читателя, книги и писателя, где на первом месте стоит читатель, на втором — произведение и на третьем — автор.

Другим коренным вопросом библиопсихологии в концепции Рубакина является утверждение о том, что **книга** не есть передатчик авторских переживаний читателю, а **возбудитель в читателе собственных переживаний**. Эта мысль проходит красной нитью не только через «Психологию читателя и книги», но и через многие другие труды Рубакина. Вот что он писал, например, еще в 1911 году в «*Письмах к читателям о самообразовании*»: «Всякое слово есть прежде всего орудие возбуждения мысли и лишь затем — орудие передачи ее. Слыша из других уст какое-либо слово, человек связывает с ним свои собственные запасы — те, какие уже имеются в его голове, а вовсе не те, какие были в голове сказавшего это слово». И еще: «Самая суть чтения заключается вовсе не в воспринимании чужих знаний, чужих идей, чужих настроений из читаемой книги, а в переживании *своих собственных*. Самая суть в переживаниях *читателя*, а не в содержании и не выкладывании души *писателя*». Ту же мысль, но другими словами, он высказал в работе «*Практика самообразования*», говоря о главном значении книжного влияния. Это влияние, по его словам, «не столько в том, что читатель выносит из книги, сколько в том, что он *сам переживает* во время ее чтения, — и в том, что он передумывает, читая ее, в том, какие чувства, настроения, стремления, мечты и т.д. зарождаются при этом в читательской душе и стремления к каким именно действиям».

Особое место в теории Рубакина занимает вопрос **об отношении творческого чтения к жизни**. Ученый считал, что высокое художественное произведение заставляет читателя волей-неволей думать над жизнью, оценивать не только людей, но и сам способ оценки, размышлять об основных вопросах жизни, о ее значении, о ее цели, смысле, правде и неправде и т.д. Он был не сторонник такого взаимоотношения с книгой, когда читатель «посиживает, да почитывает». Широко известны его слова «Чтение — только начало. Творчество жизни — вот цель». Эту мысль в разных вариантах он неоднократно повторяет. Вот некоторые из этих вариаций: «Главная суть книги — в жизни, а не в книге», «Мы не к книге, а к жизни зовем наших читателей». В книге «*Практика самообразования*» на вопрос «что значит творчество жизни?» ученый так отвечает: «Это значит проявление живой, мыслящей, чувствующей души вовне». Вместе с тем Рубакин отмечает: «Читать наилучшие книги — еще не значит осуществлять их идеи, указания и объяснения на практике». Это только первые шаги в процессе претворения их в жизнь, своего рода «приоткрывание дверей». Чаше всего между смыслом слов и обозначае-

мой им реальностью имеется разрыв. Здесь много зависит от качества самого процесса чтения.

Исследователь считает, что настоящий читатель, поглощающий читаемую книгу слово за словом, фразу за фразой — существо мифическое. Оно встречается крайне редко. Содержанием книги считается то, что «дошло» до читателя. Не-совершенство чтения и отдаляет книгу от жизни. Отсюда вытекает практический вывод: чтобы книга оказывала влияние на идеи, эмоции, хотения, действия человека, надо его **учить творческому чтению**, т.е. заменить пассивное чтение на активное. Только в этом случае чтение будет способно вести читателя к предвидению, а предвидение — к действию. В обучении людей активному чтению Рубакин видел не только теоретическую, но и прикладную ценность библиопсихологии.

Важной предпосылкой влияния книги на читателя и, следовательно, на жизнь является **качество самой книги**. Исследуя этот вопрос, автор говорит о парадоксах, которые часто наблюдает. Одним из таких парадоксов является: «Книги “хорошие” гниют на полках, сыщицкие и другие дрянные книжки читаются нарасхват». Другой парадокс — когда умный читатель извлекает пользу из глупой книги. Пример такого явления он привел из очерка Глеба Успенского «На родном пепелище», где тот рассказал о положительном влиянии на него «Рокамболя» — популярной книги французского бульварного романиста XIX века*. К психологическим парадоксам Рубакин отнес также вопрос о малочтении и многочтении, о начитанных «идиотах» и неграмотных мудрецах, а также вопрос о книжной и словесной моде, о словобоязни и словоблудстве.

Говоря о читательском творчестве в связи с реальностью, Рубакин ввел понятие «**проекция**». Подобно тому, как изображение, отбрасываемое из проекционного прибора на экран, покрывает его фигурами и красками, каких на самом экране нет, так и построенная проекция читателем «покрывает собой реальность», и мы принимаем проекцию за реальность. Мы принимаем за реальность те наши переживания, образы, понятия, ощущения, которые испытываем при чтении. Ребенок и старик, как и люди разных профессий, условий жизни, глядя на одну и ту же картинку, или читая одну и ту же книгу, видят, понимают и чувствуют в ней разное содержание. Для наглядности этой мысли ученый приводит пример со словом «собака». «Спросим разных людей, что представляют они под этим словом? Пастух представляет собаку сторожевую вроде овчарки, салонная дама — комнатную болонку, охотник — какого-нибудь густопсового кобеля и т.д. При этом и чувства, вызванные словом «собака», тоже будут разные.

Смотря по тому, рассуждает далее Рубакин, какие психические переживания в нас наиболее напряжены в момент построения проекции, мы их относим к разным типам — *интеллектуальным* (суждения, доказательства, умозаключения), *эмоциональным* (позитивные или негативные настроения) или *волевым* (планы действий). Проекции, построенные, главным образом, из ощущений, сообщают яркость даже самой бледной действительности; проекция с преобладанием образов (умственных картин) называются плодом художественного воображения. Из

* «С большим презрением посмотрел я на эту книгу и почти с отвращением прочел первую страницу: все до того глупо и неестественно с самой первой строки, что казалось бы, надо просто бросить сейчас же книгу под стол... Однако среди полного моего одиночества Рокамболь окружил меня такою чепухой и в такое короткое время, что я сам, не замечая этого, рад был принять эту чепуху за действительность». (Цит. по кн.: Успенский Г. Н. Собр. соч. в 9-ти т. Т. 3. Очерки и рассказы. М.: Худ. лит., 1956, С. 108, 110). Вместе с тем надо заметить, что когда вслед за «Рокамболом» Успенскому принесли журнал «Современник» за 50-е годы XIX века, он о Рокамболе начисто забыл.

сказанного автор делает вывод: каждый читатель в процессе чтения строит собственную проекцию читаемой книги, и эту проекцию принимает за качество самой книги и называет ее *содержанием* читаемого им произведения. Иными словами, **читатель вкладывает в книгу свое содержание**, а не то, которое вложил автор. Отсюда Рубакин вывел известную многим формулу: «Сколько у книги читателей, столько у нее и содержаний». Мало того, у одного и того же читателя одной и той же книги, в зависимости от изменений его внутреннего состояния, возраста, жизненного уклада, восприятие прочитанного меняется.

Опираясь на выводы немецкого ученого В. Гумбольта и профессора Харьковско-го университета языковеда А. Потебни, Н.А. Рубакин приходит к утверждению, что книга является не орудием переноса или передачи психических переживаний, а *возбудителем* их. Чтобы вложенное в книгу содержание дошло до читателя, читатель должен сам создать его из элементов собственного сознания и опыта. Сделанный вывод, обоснованный и статистически и биологически, был назван *законом библиопсихологии*. Этот закон применительно к чтению часто формулируется так: чтение — это создание собственных мыслей читателя на основе мыслей писателя. Для разъяснения этой идеи Рубакин прибегает к цитированию Потебни: «Личность поэта (автора), т. е. процессы, которые совершаются в его душе, насколько они могут быть нам известны, — в сущности, процессы нашей души, — души тех, которые понимают и пользуются поэтическим произведением. Личность автора, например, поэта, исключительна лишь потому, что в ней, в большей сосредоточенности, находятся те элементы, которые находятся в субъекте, понимающем его произведения». Разделяя мысли Потебни и его предшественника Гумбольта, Рубакин передвигает главный центр тяжести из книги в читателя, из раздражителя в раздражимого, их возбудителя в возбуждаемого. Углубляясь в сферу чтения и соотнеся его с реальностью, Рубакин делает вывод: чем отвлеченнее читаемая книга, тем труднее читателю свести ее к реальности. Закон Гумбольта—Потебни объясняет различия в толкованиях текстов, разницу во мнениях критиков и комментаторов об одном и том же произведении, а также перемены убеждений с возрастом. Тем же законом объясняется пропасть между говорящим и слушающим, между читающим и пишущим.

Подытоживая мысль о возбуждающей переживании читателя роли книги, Рубакин еще раз разъясняет ее: «На содержание книги нельзя смотреть как на величину неизменную, вечно для всех одинаково существующую. Вечно и одинаково существуют только письма, т.е. крючки и закорючки, бумага, вещь. Но ведь эти письма вовсе не есть *содержание*, а лишь *возбудители* содержания в данном читателе, а это не одно и то же. В первом случае читатель ни при чем, а во втором он — все». А отсюда вывод: **примат содержания должен уступить место примату читателя**. Утвердив эту идею как основополагающую для понимания чтения как творческого процесса, Рубакин далее конкретизирует ее. От целой книги как реактива он переходит к реакции читателя на отдельные слова и фразы текста. В этой связи выделяется три ступени библиопсихологического изучения любого текста: Первая, когда берутся отдельные слова текста и изучается реакция читателя на них, названа Рубакиным *вербальной* психологией. Вторая — *интервербальная* психология. Она изучает реакцию читателя на отдельные фразы. Третью ступень, относящуюся к целому тексту или целой книге, ученый назвал супервербальной. Переживания интервербальные и супервербальные всегда, по его мнению, сопровождаются переживаниями вербальными, и обратно. Все три ступени оказываются тесно связанными между собой.

Вербальная психология охватывает очень широкую область. Стремясь запомнить текст слово за словом и не обращая внимания на взаимосвязь слов в контексте, ею пользуются «зубрилы» и все те, кто не вникает в соотношения слов друг с другом. Так читают корректоры и юристы, стремящиеся понять и истолковать каждое отдельное слово.

В интервербальной психологии всякое слово фразы функционально связано со всеми другими словами того же контекста, при этом длинные фразы действуют иначе, чем короткие. Чем больше количество слов в фразе, тем менее ясным становится ее смысл для воспринимающего лица. Восприятие фразы зависит и от того, где в ней стоит то или иное слово. Слово, стоящее в конце фразы, обладает, как показывает Рубакин, более значительным временем реакции, потому что после него стоит точка, обуславливающая собой некоторую паузу, и уже потому производит более сильное действие. Слово, стоящее в начале фразы, произносится иногда с более значительным ударением. Говоря об интервербальном способе восприятия, Рубакин касается таких понятий, как интервербальное воображение, интервербальная интуиция, внимание, память, ассоциация. В силу последней всякое слово приводит к вспыхиванию в сознании целого роя всевозможных переживаний, ассоциировавшихся в процессе читательской жизни. При этом может случиться так, что эмоции, возбужденные предшествующим словом, налегают на образы, возбужденные последующим словом. Получаются, таким образом, самые разнообразные сочетания — «аккорды» переживаний. Исследовав интервербальные явления, Рубакин приходит к выводу о чрезвычайной сложности тех явлений, которые переживает всякий читатель, переходя от одного слова к другому, к соседнему и т.д. в одном и том же контексте. Оказывается, чем сложнее интервербальные отношения, тем плотнее сливаются слова фразы в единое целое.

Еще более сложным с точки зрения психологии являются супервербальное восприятие. Супервербальная психология изучает такие составные психические элементы переживаний, как суждения и умозаключения. Вообразим себе, пишет Рубакин, что читатель, прочтя какое-либо литературное произведение, уже забыл, что чаще всего и бывает, его заглавие, его героев, его сюжет и развертывание сюжета и тем более фразы, отдельные выражения и слова. Это значит, что все вербальные элементы этого романа уже превратились в супервербальные: читатель лишь кратко может сформулировать результат, который есть не что иное, как «общее впечатление». Из сказанного автор делает очень важный вывод: «Чем дальше от вербальности, тем больше свободы для читательского творчества: там оно в *узах чужих слов*, тогда как в области супервербального творчества для читателя и слушателя существует в этом отношении относительная свобода, потому что здесь вербальный фактор чужой речи уже слаб».

Практическое пояснение изложенной теории вербального, интервербального и супервербального творческого чтения ученый сделал на примере стихотворения Лермонтова «Тучки». В стихотворении 64 слова, связанных между собой. Для начала исследователь предлагает читателю взять цветной карандаш и, внимательно прочитав и перечитав стихотворение, подчеркнуть в нем те слова, какие возбудили в нем какие-либо *образы*. После этого карандашом другого цвета подчеркнуть слова, которые возбудили какое-либо чувство. За ними — слова, возбудившие ассоциации, и т.д. Исследователю остается только произвести подсчет сделанных читателем подчеркиваний, который представляет собой не что иное, как статистику психических переживаний, возбуждаемых отдельными словами

текста. В сделанных читателем подчеркиваниях скажется индивидуальность того лица, на которое именно так, а не иначе, подействовал текст. Таким образом, через пометки читателя, делает вывод Рубакин, можно изучать самого читателя. Это простейшая форма библиопсихологического метода.

Каждое перечеркивание означает не только то, что читатель понял смысл перечеркнутого слова, но что он осознал свое понимание. Если я, говорит Рубакин, перечеркиваю, например, слово «тучки», потому что оно возбудило во мне образ какого-нибудь облака, это значит, что я понимаю и осознаю, что это слово действительно возбудило во мне именно образ. Подобно этому слово «тучки» могут возбуждать и другие психические явления, например эмоции, стремления, воспоминания и т.д. Из этого видно, что читатель в разных случаях может осознавать разные категории своих психических переживаний. Как текст разделен на отдельные слова, так и восприятие и понимание этого текста разделено на ряд актов осознания. Перечеркивание, представляя собой рефлекс, может быть как рефлексом условным, так и безусловным, но каким бы оно ни было, оно всегда будет характеризовать данного читателя. Всякая необычность читательских пометок не менее характерна, чем их обычность, шаблонность или подражательность.

На примере стихотворения Лермонтова «Тучки» Рубакин показал восемь главных категорий психических переживаний читателя: понятий, образов, ощущений, эмоций, органических чувств, стремлений и хотений, действий и инстинктов. Исследование читательских пометок, относящихся к словам или фразам, дает в высшей степени ценный материал для характеристики сложности, тонкости, координированности, отвлеченности и глубины читательских переживаний.

От исследования индивидуальных читательских переживаний Рубакин, развернув применение библиопсихологического метода, переходит к объективному исследованию книги, ее автора и литературы в целом. В частности, он исследует лабораторию литературного творчества, где читатель превращается в писателя, а писатель, плодя читателей, делает литературу необходимой для человечества. Мы не будем подробно освещать эту проблему, для решения которой, идя следом за Рубакиным, надо сделать много методических и научных шагов и отвлечься от темы творческого чтения. Приблизиться к ней дает материал размышлений автора о **творческих способностях читателя**. Он понимает их как способности, развитые до реальных проявлений и действия. От воспринимающей способности творческая способность отличается только своей напряженностью. Если сравнивать творческие способности читателя и писателя, то, по мнению Рубакина, они отличаются только степенью активности.

Изложенная теория творческого чтения Рубакина имеет отношение не только к изучению влияния книги на читателя, она в полной мере применима к самообразованию и педагогике чтения. Эта теория помогает развить в человеке четыре основные качества. Первое — стремление к знаниям. Второе — умение мыслить, вдумываться в окружающую жизнь, понимать ее внутреннюю и внешнюю стороны, ориентироваться (осваиваться) в любых обстоятельствах. Третье — способность чувствовать жизнь, переживать не только умом, а всей душой, умение воспроизводить в своей душе переживания других людей и отзываться на них. Четвертое — проявление себя в жизни, стремление свои знания воплотить в дело. Четыре качества — знание, понимание, отзывчивость, деятельность — вот что отличает начитанного, т.е. образованного человека. Хорошие, как следует выбранные и как следует прочитанные и усвоенные книги должны и могут помочь

развитию в человеческой душе *всех этих четырех качеств*. Этой цели служат вопросы, ответы на которые надо искать в книгах:

1. Как вычерпывать из читаемой книги возможно больше наиболее ценных знаний?

2. Как, читая книгу, развивать в себе умение мыслить, умение вдумываться и в свою и в чужую душу, и в окружающую жизнь и во все?

3. Как вырабатывать в своей душе отзывчивость, чутье, жалость, любовь к людям.

4. Как проявить себя, свою душу, свои знания, понимание, настроение, отзывчивость — в работе, в деле, вообще в жизни (личной и общественной), в борьбе с ее темными сторонами и в создании новых ее форм.

Для того чтобы человек умел искать и находить ответы на поставленные вопросы, нужно чтобы в нем было развито воображение, а также способность, как говорил Рубакин, «мысленно влезать в чужие шкуры», эмоционально переживать и радость, и горе, и, наконец, идти вперед и вверх — не только накапливать знания, но и воплощать их в жизнь, т.е. что-то сделать, устроить, создать.

На способности «мысленно влезать в чужие шкуры» ученый останавливается особо в книге «*Практика самообразования*» в разделе «*В области интимных отношений. Что и как читать по беллетристике?*» Вот что он писал по этому вопросу: «Читая о событиях, описываемых, например, в романе или поэме, нельзя не поставить и такого вопроса и поискать *своего* ответа на него: почему же именно *такие-то* (описываемые здесь) люди при *таких-то* обстоятельствах именно действуют *так*, а не *иначе*, и почему они чувствуют, переживают именно это, а не иное что? Ответы на эти вопросы можно дать, лишь вникнув в души описываемых людей, разобравшись в их душевных и иных качествах, свойствах, в чертах их характера, темперамента, воспитания и т.д., словом, подумав и подумав над всеми описанными людьми». Сама постановка вопроса и поиски ответа на него помогают читателю в самом главном — в понимании человека, человеческой личности и в самом себе и в других. Поэтому, считал Рубакин, «изучение человеческой души и ее переживаний и должно быть сделано главным, центральным пунктом в деле изучения содержания литературно-художественных произведений». Говоря иными словами, основным пунктом вникания в содержание литературного произведения, а значит, творческого чтения, является, по мнению Рубакина, «индивидуальная психология», помогающая уяснению личных переживаний, а через них и общественных проявлений этих переживаний.

Подытоживая сказанное, полезно еще раз изложить открытые Рубакиным основные законы, лежащие в основе чтения как творческого процесса: 1) Творческое чтение — не адекватно содержанию прочитанной книги, в нем отражается личность читателя, его субъективный мир. 2) Разные читатели, читая одну и ту же книгу одновременно, как и один читатель, читая ее в разное время, вкладывают в нее разное содержание. 3) Писатель не передает свои мысли читателю, а возбуждает в нем его собственные. 4) Творческий характер зависит как от качества самого чтения, так и от качества читаемой книги. 5) Творческому чтению надо учить. Для этого развивать в читателе его творческие способности. 6) Педагогика чтения, направленная на усиление влияния книги на читателя, чтобы быть эффективной, должна опираться на законы библиопсихологии.

Имеет ли все сказанное отношение к детскому чтению? Конечно, да. С той лишь разницей, что у ребенка-читателя свои психологические особенности и свои возможности, обусловленные его малым жизненным опытом, которые ав-

тор должен учитывать. Механизм реагирования читателя на книгу, открытый Н.А. Рубакиным, не имеет ограничений, связанных с возрастом и индивидуальностью читателя. С этим механизмом должны считаться как читатели, так и писатели. Опирайтесь на законы библиопсихологии должны также все те, кто поддерживает и развивает читательские способности — педагоги, библиотекари, родители, критики.

1. Рубакин Н.А. Письма к читателям о самообразовании. Избр. в 2-х т. Т.2. — М.: Книга, 1975. — 280 с.
2. Рубакин Н.А. Практика самообразования. Избр. в 2-х т. Т.2. — М.: Книга, 1975. — 280 с.
3. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. — М.: Книга, 1977. — 263 с.

Ю.П. МЕЛЕНТЬЕВА

Отражение взглядов российских и немецких ученых в теории библиопсихологии Н.А. Рубакина

Выдающийся библиотековед, человек огромной эрудиции, «последний энциклопедист», как его называли, оставил после себя 350 журнальных статей, 280 книг и брошюр, изданных на 28 языках, тысячи составленных им библиографических списков для своих корреспондентов. Все они были посвящены, по сути дела, одной теме: изучению книги, читателя, автора.

На основании собственных наблюдений за чтением людей разных сословий, анализа обширного эмпирического материала, полученного в ходе переписки с огромным числом читателей из разных уголков России, Н.А. Рубакиным в конце 1890-х — начале 1900-х годов были написаны такие работы, как «Этюды о русской читающей публике» (1895), «Психология книжного влияния» (1910), «Практика самообразования» (1914), «О сбережении сил и времени в деле самообразования» (1914), «Этюды по психологии читательства» (1914), «Библиологическая психология как теория и практика книжного дела» (Прага, 1928)¹; «Что такое библиологическая психология» (Л., 1924).

В 1922 году во Франции, на французском языке вышел его двухтомный труд «Введение в библиологическую психологию». Позже, в 1929 г. уже в России была опубликована книга «Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию».²

Очевидно, что работы 1910—1928 годов представляют собой подготовительный этап разработки теории, которая стала делом всей жизни Н.А. Рубакина. Анализ этих работ показывает, как постепенно, на основе огромного эмпирического материала, накопленного им самим и другими исследователями, ученый выстраивает основные положения своей теории — «библиопсихологии».

Н.А. Рубакин был первым, кто поставил изучение читателя на научную основу. Ему принадлежит первенство во введении в научный оборот термина «библиологическая психология». Он стал первым, кто пристально взгляделся во взаимо-

¹ Надо помнить, что Н.А. Рубакин в 1907 г. был вынужден эмигрировать и последние годы жил в Швейцарии.

² Эта книга вызвала шквал критики советских библиотековедов, последовавший затем остракизм ученого, замалчивание его имени на Родине вплоть до 60-х годов XX века.

отношения читателя и текста, книги. Библиологическая концепция Н.А. Рубакина затрагивает комплекс вопросов, связанных с восприятием, пониманием, памятью и т.д. По словам автора интереснейшей книги о Н.А. Рубакине «Под шифром РБ» известного писателя Льва Разгона, «в библиопсихологию Рубакин *втискивал* биологию, физиологию, рефлексологию».

Впервые чтение было осмыслено как психологический и социально-психологический феномен и процесс. Обращение к проблеме «психология читателя и книги» требовало огромной эрудиции, знаний, и Н.А. Рубакин обладал ими в полной мере. Имея прекрасное университетское образование, живя в Европе, в атмосфере свободы мысли, научного поиска, он был свободен от необходимости мыслить только в рамках марксистско-ленинского учения.

Он также был хорошо знаком с достижениями отечественной и европейской, особенно немецкой, науки в области философии, физиологии, биологии и т.д.; хорошо знал работы О. Конта, Э. Маха, Э. Геннекена, Р. Семона, В. Гумбольдта, а также Г. Спенсера, И. Тэна. Именно их работы, наряду с работами его современников и соотечественников — И. Павлова³, И. Сеченова, В. Бехтерева — легли в основу главного тезиса Н.А. Рубакина: «Содержание книги — это то, что ею возбуждается... у всякой книги столько содержаний, сколько у нее читателей. Каждому читателю — *его* книгу!».

Опираясь на работы известных ученых, Н.А. Рубакин сформулировал основные законы библиопсихологии: закон Семона, закон Гумбольдта—Потебни, закон Тэна.

«Закон Семона» опирается на понятия мнемы, энграммы, экфории, заимствованные у крупного немецкого зоолога, открывшего т.н. «клеточную память» — мнему.

Мнема, по мысли ученого, накапливает все (физические, химические) процессы, идущие в живом организме, связанные с получением, переработкой и хранением информации. Термин «мнема» в известной степени противостоял представлению о мышлении и памяти, полученному на основе учения об условных рефлексах и рефлекторной дуге.

Для Рубакина очень важным был тот момент, что «мнема» объединяет и раздражение, и возбуждение, и физику, и психику, и сознание, и подсознание личности.

Энграмма — согласно Р. Семону — это след, или следовая реакция раздражения, *ведущая* к некоторым изменениям в организации материи мозга.

Экфория — это внесение, переход энграммы из потенциального в кинетическое состояние.

Мнематические явления — сложный психический процесс воспроизведения реальности под влиянием раздражений, идущих от письменной и звуковой речи, вообще от текста. Мнематические явления определяют все поведение индивида.

Таким образом, пытаясь описать мышление как некий комплекс, Н.А. Рубакин, опираясь на работы Р. Семона, рассуждал по схеме: раздражение — энграмма — повторное раздражение — экфория — мнематическая энграмма⁴ и утверждал, что «каждый читатель в процессе чтения строит собственную проекцию читаемой книги».

³ Известно, что в переписке с И.П. Павловым Рубакин излагал свои взгляды на психофизиологический механизм чтения, и они были весьма высоко оценены.

⁴ Следует отметить, что современные ученые, например Ю.А. Сорокин, высоко оценивают концепцию Семона—Рубакина, несмотря на то, что современная теория высших мозговых функций откасалась от понятия «мнемы» как излишне широкого.

«Закон Гумбольдта—Потебни» в формулировке Н.А. Рубакина имеет следующий вид: «Человеческая речь, так же как все элементы ее вплоть до отдельного слова и даже звука или буквы, суть орудия только психических переживаний... в соответствии с особенностями той мнемы, в какой они возбуждаются, а не орудия переноса или передачи этих переживаний». Проще говоря — каждый понимает написанное и услышанное в зависимости от имеющегося социального и индивидуального опыта. Таким образом, по Рубакину, у книги столько содержания, сколько у нее читателей.

Этот закон опирается на лингво-философскую концепцию крупного немецкого ученого В. Гумбольдта. Его основной тезис, развернутый в работе «О различии и строении человеческих языков и его влияние на духовное различие рода человеческого» (1880) заключается в том, что «язык есть не результат деятельности, но сама деятельность»; «язык есть проявление духа народа»; «человек понимает самого себя лишь постольку он проверил понятность своих слов на других»; «любое слово мыслится индивидом не точно так, как другим».

В своих взглядах Н.А. Рубакин также опирался на концепцию русского лингвиста А.А. Потебни, который понимал язык как «внешнее проявление духовной силы личности». Рубакин считал, что «надо разграничить слово от его влияния». Одно и то же слово в разных ушах звучит по-разному. Каждое слово имеет бесконечно много смыслов, потому что в разных слушателях и читателях оно возбуждает самые разнообразные психические явления. Эти свои субъективные переживания читатель приписывает не себе, а слову.

Таким образом, опираясь на теорию В. Гумбольдта и А.А. Потебни, с одной стороны отрицая объективное содержание книги, с другой стороны, как пишущий человек, понимающий, что некое «среднее значение» все же есть, Н.А. Рубакин вплотную подходит к проблеме формализации текста, которая сегодня представляется весьма актуальной.

«Закон Тэна» гласит: «Энграммы, непрерывно притекающие в мнему и обуславливающие собою качественную и количественную сторону экфорий, всегда находятся в функциональной зависимости, во-первых, с расой, во-вторых, с окружающей средой и, в-третьих, с моментом». То есть, проще говоря, всякое понимание определяется генетикой человека, средой его бытования, временной характеристикой («моментом»). Рубакин поясняет это таким примером: восприятие одной и той же книги в разный период жизни читателя будет совершенно различным. В сущности, «закон Тэна» есть лишь подтверждение «закона Гумбольдта—Потебни»: «Наше знание есть незнание; наше понимание есть непонимание; изучение реальности есть искажение ее».

Таким образом, библиологическая теория Н.А. Рубакина есть результат творческой переработки взглядов российских и европейских, преимущественно немецких, философов, физиологов, лингвистов; привнесение их научных концепций на библиологическую почву; попытка объяснить сложнейшие и тончайшие взаимосвязи книги (текста) и читательского восприятия.

Несомненно, что без глубокого знания достижений европейской науки, без научной свободы, которую ему обеспечивала жизнь за границей и сотрудничество с Международным библиографическим институтом, Н.А. Рубакин не смог бы разработать свою теорию библиопсихологии.

Данная теория вызвала множество упреков в советской печати как во времена первой публикации, так и позже. Гумбольдт, Мах, Тэн и другие далекие от марк-

сизма ученые не могли не вызывать подозрений и неприятия в Советской России. Можно смело предположить, что, живи Н.А. Рубакин в это время в нашей стране, не избежать бы ему «философского парохода».

Сегодня теория Рубакина признается значительным шагом вперед в понимании взаимоотношений читателя и книги, важным для библиотковедения в целом, а также и для других наук — психологии, психолингвистики, языкознания. Библиологическая теория Н.А. Рубакина есть пример свободного поиска истины в свободном мировом научном контексте. Именно так и должна развиваться наука.

1. Воробьева К.И. Отечественная библиологическая психология: история, состояние, перспективы. — СПб., 1996. — С. 35—48.
2. Мавричева К.Г. Н.А. Рубакин (1862—1946 гг.). — М., 1972.
3. Разгон Л. Под шифром «РБ». — М., 1966.
4. Рубакин Н.А. Что такое библиологическая психология. — Л., 1924.
5. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. — М.-Л., 1929.
6. Рубакин Н.А. Избранное в 2-х т. — М., 1972.
7. Сорокин Ю.А. Библиопсихологическая теория Н.А. Рубакина и смежные науки / Книга. Исследования и материалы. Сб. 17. — М., 1968. — С. 55—69.

Г.А. ИВАНОВА

Научное наследие Н.А. Рубакина в системе библиотечно-информационного образования

На протяжении всей истории библиотечного образования труды Н.А. Рубакина — писателя, просветителя, библиотковеда, исследователя, книговеда, создателя библиопсихологии, популяризатора научных знаний — привлекают внимание исследователей, являются неисчерпаемым источником и средством профессиональной подготовки библиотечных кадров. Его работы широко представлены в учебной, учебно-методической литературе, их изучают в курсах психологии, педагогики, социологии чтения, читателеведения, библиографоведения, библиотковедения, книговедения. Не одно поколение выпускников библиотечных факультетов вузов культуры и искусств постигало научные идеи этого выдающегося ученого, считавшего книгу «могущественнейшим орудием борьбы за истину и справедливость», называвшего библиотеку «ассоциацией книг» и предложившего свой путь организации библиотечного дела на «национальных педагогических основах». Труды Н.А. Рубакина ценны методологически и методически, а собственный опыт исследовательской работы по изучению читателей и чтения исключительно интересен, значим для каждого библиотечного специалиста. В современном библиотечно-информационном образовании жизнь и многогранная деятельность этого замечательного ученого, исследователя, оставившего большое научное наследие, должны раскрываться во всей полноте.

Важно иметь самое широкое представление о той огромной работе, которую осуществлял Н.А. Рубакин как читатель, исследователь, библиограф, популяризатор, создатель нового направления в науке — библиопсихологии, и главное — осмыслить значимость его труда для настоящего и будущего. Незадолго до смерти он писал о своей деятельности: прочитано — 250 тысяч книг; создано — 49 больших научных работ; собрано — 230 тысяч книг; составлено и разослано — 15 ты-

сяч программ по самообразованию; опубликовано — более 350 статей в 115 периодических изданиях [11]. С 1889 по 1907 году он переписывался с 5189 читателями, составлял для многих из них индивидуальные программы самообразования. После окончания университета начал создавать свою библиотеку. Собрал около 80 тысяч книг, передал их «Лиге образования» в Петербурге. Также и в Швейцарии, где он жил последние 40 лет, собранную им библиотеку — 80 тысяч томов — завещал России. Сейчас она находится в Российской государственной библиотеке.

Процесс образования предполагает раскрытие многогранной деятельности Н.А. Рубакина — «последнего энциклопедиста» (как его назвал писатель Лев Разгон), который обладал широкими, глубокими и разнообразными знаниями и все их привлекал для достижения одной цели — просвещение народа, борьба за книгу и во славу книги, за читателя и ради читателя» [12, с. 12]. Главную задачу чтения Рубакин видел в расширении «духовной жизни по всем направлениям», в росте человеческой личности и ее укреплении. «*Чтение книг — это лишь начало дела. Творчество жизни — вот цель*», — отмечал он в работе «Письма к читателям о самообразовании» [1, с. 11].

Особенно важно в процессе обучения студентов — будущих специалистов детских и школьных библиотек — рассмотреть идеи Н.А. Рубакина в области приобщения к чтению подрастающего поколения. В статье «Как должно быть организовано внеклассное чтение» (1909 г.) он писал: «*Основные задачи чтения, в общих чертах, те же, что и задачи образования и воспитания*» [2, с. 2]. При правильной организации внеклассного чтения дети должны стать активными читателями, любителями книг. Приучившись знать книги, любить и беречь их, дети тем самым учатся самостоятельно мыслить, вырабатывать свои убеждения, и важной задачей руководителей чтения является воспитание «*серьезного, вдумчивого не только читателя, но и почитателя книг*» [там же, с. 32]. Тот факт, что не все дети любят книги и являются читателями, Н.А. Рубакин ставил в вину руководителям детского чтения, так как был уверен в том, что «*нет нормального ребенка, из которого бы нельзя было сделать читателя, и читателя не силком, а по доброй воле*» [6, с. 172].

Он критически оценивал практику жесткой регламентации чтения, возражал против назойливости руководителей, против превращения ребенка в «объект для педагогических манипуляций». Н.А. Рубакин предлагал «свободное чтение», «Свободный выбор книг» на основе «широко развернутого фонда» библиотеки и предоставления самостоятельности и инициативы читателям. Высоко ценил ученый такие методы, как «часы рассказов», коллективные чтения, клубы детского чтения. Ряд его статей посвящен изучению психологии детей и подростков. Он предложил свою классификацию читателей в зависимости от возраста. Эта классификация близка возрастной типологии читателей, принятой в современном библиотековедении, но его идеи в области детского и юношеского чтения должны быть более полно отражены в соответствующих учебных дисциплинах.

Чрезвычайно значимы мысли ученого, особенно для педагогов-библиотекарей, изложенные в статье «Несколько слов о системе чтения». Н.А. Рубакин подчеркивает огромную роль учителя в воспитании у детей любви к книгам, в организации не только классного, но и домашнего чтения. В процессе внеклассного чтения учитель может воспитать любовь к книге, ставя вопросы таким образом, чтобы ответы на них требовали прочтения тех или иных книг. Учитель может оказать ребенку помощь и в выборе книг. Домашнее чтение учащихся также не должно проходить без внимания учителя, — именно по его инициативе должно

быть организовано совместное чтение с детьми в домашней обстановке. Любовь к чтению воспитывает коллективное чтение с использованием художественного слова и последующим обсуждением книги. Н.А. Рубакин утверждал, что главным в чтении является осмысление читаемого. Остается в памяти лишь то, что самим читателем передумано, перечувствовано во время чтения и после него. *«Надо переживать, — писал он, — надо чувствовать, одевать чужие слова в плоть и кровь так, чтобы они становились как бы самой жизнью»* [6, с. 32].

Н.А. Рубакин занимался отбором книг для детского чтения, выступал против бездарной литературы и высоко ценил творчество В.Г. Короленко, А.П. Чехова, М. Твена, Ч. Диккенса и других авторов, считая их произведения прекрасным материалом для чтения подрастающего поколения. Страстный пропагандист книги, он отстаивал широкий круг чтения. Настойчиво проводил такую мысль: для того чтобы книга была усвоена читателем, она должна быть не просто хорошей, но обязательно соответствующей данному читателю: *«Подходящей книгой называется такая, которая в наибольшей степени соответствует всем твоим качествам и свойствам, например, запасу твоих знаний, складу твоего ума, твоим желаниям и стремлениям, вообще всем твоим душевным качествам»* [3, с. 76].

Труды Н.А. Рубакина обогащают сферу знаний не только студентов — будущих специалистов по проблемам библиотек, но и уже работающих библиотекарей-практиков и педагогов. Особое значение имеет его знаменитая книга «Этюды о русской читающей публике». Эта книга, как справедливо отмечает Г.П. Фототов, «лучшее из того, что по данной тематике было написано в нашей стране... единственная в своем роде работа по широте охвата проблем — от издательского, книготоргового и библиотечного дела, образования народа до портретов отдельных читателей — как показателя уровня духовного развития основных слоев населения» [13, с. 17].

Большую роль в образовании и самообразовании библиотекарей сыграл труд Н.А. Рубакина «Среди книг». Первое издание этого труда в двух томах вышло в 1906 г. и отразило 7,5 тысячи названий книг. Второе издание, вышедшее в трех томах (соответственно — в 1911, 1913 и 1915 гг.), включало уже 20 тысяч книг. Это издание имеет подзаголовок «Опыт обзора русских книжных богатств в связи с историей научно-философских и литературно-общественных идей. Справочное пособие для самообразования и для систематизации и комплектования общественных библиотек, а также книжных магазинов» [4].

Библиотекари имели возможность ознакомиться с широким кругом книг — художественных, публицистических, по языкознанию, этике, общественным наукам, учились систематизировать их, комплектовали ими свои библиотеки. В этом книговедческом и библиотековедческом труде представлен научно обоснованный подход к работе с читателями. Теоретическая часть работы содержит очерки о книжных богатствах, каждый раздел предваряется замечаниями автора, характеристикой книг и авторов, историческими фактами и идеями. Выделяются книги, которые рекомендуются не только для библиотек различных типов, но и предназначенные для разных групп читателей. В отборе книг отчетливо выражен дифференцированный подход к читателям.

Труд Н.А. Рубакина «Среди книг» имел большое значение для организации чтения в библиотеках. Известный публицист и мыслитель В.В. Розанов писал: «“Среди книг” будут читать и именно по ней организовывать читальни, библиотеки, даже сортировать в магазинах товар» [13, с. 19—20].

Являясь зачинателем новой научной теории — библиопсихологии, Н.А. Рубакин считал эту теорию своим главным научным достижением. Создание ее началось в России, когда в молодые годы он начал писать научно-популярные книги, учитывая запросы читателей и их психологические типы. Анализ действия «сотен тысяч книг на сотни тысяч читателей», практические наблюдения и теоретические выводы явились источником этой теории. Для российских специалистов основные положения и мысли библиопсихологии, изложенные в труде «Психология читателя и книги», стали предметом изучения лишь в 20-е годы. XX столетия, когда этот труд был издан в Москве и Ленинграде.

В настоящее время возрос интерес к освоению методологии и методики библиопсихологии. В учебнике В.М. Беспалова «Психология чтения» большой раздел посвящен методологическим и методическим «вершинам», по его выражению, библиопсихологии Н.А. Рубакина. Автор учебника констатирует, что «возможности библиопсихологии еще до конца не изучены и не исчерпаны», что «время становления библиопсихологии уже прошло, а эра библиопсихологии в науке еще не наступила» [(8, с. 7—8)]. На занятиях со студентами автор названного учебника предлагает на основе методологических и методических достижений библиопсихологии рассматривать три наиболее актуальных ее аспекта: «раскрытие и объяснение процессов восприятия и понимания знаковой информации человеком; объяснение сложных инновационных операций в психике человека (в том числе творческих актов); разработку универсального тестирования, выявляющего внутреннюю, скрытую от простого внешнего наблюдения информационно-психологическую структуру личности и текста» [8, с. 8]. Следует отметить, что магистры, обучающиеся по программе «Теория и методология библиотечно-педагогической деятельности» с огромным упорством постигают эти «вершины» и стремятся в своих научных работах рассмотреть деятельность Н.А. Рубакина как основателя акмеологического подхода к чтению.

Изучая труды Н.А. Рубакина по психологии чтения, студенты анализируют и другие вопросы: взаимосвязь между развитием общественной жизни, книжного дела и читателем; зависимость читательского развития от социальных условий и книжного дела; влияние этих факторов на круг чтения и типы читателей и др. Анализируя систему взглядов Н.А. Рубакина, они внимательно изучают также публикации, посвященные его жизни и деятельности. Среди них: работы А.Я. Айзенберга, В.А. Бородиной, К.Г. Мавричевой, А.Э. Разгона, А.Н. Рубакина, Г.П. Фонотова и др.

Из публикаций последних лет большой интерес вызвала статья В.А. Бородиной «Чтение как стратегия жизни в трудах Н.А. Рубакина (к 150-летию со дня рождения)». В ней сказано: «Николай Александрович Рубакин — не просто символ читателеведения в России. Он сам и все его творчество — «Космос читателеведения», «Читательская Вселенная», «Наше Читательское все», а в современной лексике — «Бренд читателеведения» [10, с. 134]. В.А. Бородина справедливо отметила, что научное наследие Н.А. Рубакина еще далеко не исчерпано и что наступило время концептуального исследования, обобщающего все сделанное выдающимся ученым по многим направлениям.

Наследие Н.А. Рубакина с большим интересом осваивают не только будущие библиотечные специалисты — бакалавры и магистры, но и слушатели системы повышения квалификации. В Московском институте открытого образования для них введена учебная дисциплина «Акмеология чтения». Отдельная тема в этом

курсе посвящена читателеведческим проблемам в трудах Н.А. Рубакина. Слушатели убеждаются в том, что призыв ученого «служить всегда и везде возвышению читателя» — это призыв прежде всего для них, библиотекарей. Да и сам Н.А. Рубакин в письме И.П. Павлову от 12 февраля 1926 г. писал, что научный труд «Психология читателя и книги» «написан вовсе не для ученых, а главным образом для библиотекарей, и не столько для того, чтобы решать вопросы, сколько для того, чтобы поставить их и показать ту связь, которая неизменно существует между теорией литературы и литературной критикой, с одной стороны, и между естественно-научной постановкой исследования тех же явлений» [12, с. 13].

Теоретическое наследие Н.А. Рубакина обогащало и продолжает обогащать знаниями всех тех, кто занимается проблемами чтения и библиотечного дела в стране. И в XXI веке исследователи, библиотечные специалисты, учащаяся молодежь вновь и вновь обращаются к трудам этого разностороннего ученого — страстного пропагандиста книги и чтения. Его труды являются основой интеллектуального поиска в области библиотечно-информационной деятельности, связаны с созданием качественно новых технологий читательского развития личности, что в наше время чрезвычайно актуально. Глубоко проникая в систему библиотечно-информационного образования, его работы способствуют опережающей подготовке высококвалифицированных специалистов. Сын Н.А. Рубакина, Александр Николаевич, в своей книге выразил уверенность в том, что научные труды его отца в области изучения психологии читателей и книги станут «предметом широкого исследования и применения его идей» [12, с. 170].

1. Рубакин Н.А. Избранное: В 2-х т. / Н.А. Рубакин. — М.: Книга, 1975.
2. Рубакин Н.А. Как должно быть организовано внеклассное чтение учащихся / Н.А. Рубакин // Русская школа. — 1909. — № 9. — С. 2—4.
3. Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием / Н.А. Рубакин. — М.: Сов. Россия, 1962. — 127 с.
4. Рубакин Н.А. Среди книг: Опыт обзора русских книжных богатств в связи с историей научно-философских и общественных идей. Справочное пособие для самообразования и для систематизации и комплектования общеобразовательных библиотек, а также магазинов. В 3-х т. / Н.А. Рубакин. — М.: Наука, 1911.
5. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию / Н.А. Рубакин. — М.: Книга, 1977. — 264 с.
6. Рубакин Н.А. Этюды по психологии чтения / Н.А. Рубакин // Русская школа. 1910, №11. — С. 172—175.

Литература о Н.А. Рубакине

1. Айзенберг А.Я. Выдающийся теоретик и практик самообразования (К выходу в свет «Избранного» Н.А. Рубакина) / А.Я. Айзенберг // Сов. педагогика. 1976, № 7. — С. 141—143.
2. Беспалов В.М. Методологические и методические вершины библиопсихологии Н.А. Рубакина / В.М. Беспалов // Беспалов, В.М. Психология чтения: Учеб. пособие. — М.: МГУКИ. — С. 7—16.
3. Бородина В.А. Читательская вселенная Н.А. Рубакина / В.А. Бородина // Педагогика культуры. — 2005. — № 3—4. — С.40—45.
4. Бородина В.А. Чтение как стратегия жизни в трудах Н.А. Рубакина (К 150-летию со дня рождения) / В.А. Бородина // Школьная библиотека. — 2011. — № 9—10. — С. 134—139.
5. Николай Александрович Рубакин (1862—1946) // Великие люди — библиотекари: от А до Я / Сост. Е.И. Полтавская; под ред. Ю.Н. Столярова. — М.: Школьная библиотека, 2005. — С. 86—88.

6. Рубакин, А. Рубакин: (Лоцман книжного моря) / А. Рубакин. — М.: Мол. гвардия, 1967. — 204 с.
7. Фонотов, Г.П. Выдающийся просветитель: Новое прочтение Н.А. Рубакина / Г.П. Фонотов // Читающая Россия: мифы и реальность. — М.: Либерия, 1996. — С. 14—25.

В.В. РЯБОВ, Е.С. РОМАНОВА

Психологизм творчества Ф.М. Достоевского

Интерес к изучению личности во все времена развития человеческого общества психологической мысли был активным и содержательным, особое внимание уделялось и уделяется приближению теории к практике. Однако сама психология все же оказывалась ближе к первой, тогда как со второй была связана художественная литература, сыгравшая большую роль в понимании психологии личности. Именно на это указывает Л.П. Гримак, отмечая: «...психология в большом долгу перед человечеством. До сих пор она является лишь в значительной мере набором знаний о человеческой психике, но в очень малой степени служит человеку руководством в его повседневной жизни и деятельности. Почему так получилось — разговор особый. Во всяком случае, следует признать, что роль художественной литературы в этом смысле оказалась более значительной» [2, с. 10].

Использование художественного образа как объекта психологического исследования и возможности подобного метода не обозначены в научной литературе. Однако некоторые ученые все же делали шаги в этой области. Л.С. Выготский (1965), П.М. Якобсон (1964), М. Арнаудов (1970), занимаясь психологией искусства, пытались раскрыть некоторые особенности литературного творчества с помощью научной психологии. Г. Олпорт (1982) отметил, что на основании литературы можно выделить типичные ситуации, в которых оказывается человек на протяжении жизни, и, кроме того, рассмотреть те случаи, при которых определенные воздействия не приводят к ожидаемым результатам. Б.М. Теплов пытался проследить динамику поведения Татьяны, какой описал ее А.С. Пушкин в «Евгении Онегине». «Жизнь Татьяны, — писал он, подводя итог рассмотрению пушкинского романа глазами психолога, — это замечательная история овладения своим темпераментом... история воспитания в себе характера» [6, с. 311]. Его исследования в области использования литературы как источника психологической информации не пошли дальше анализа поведения пушкинской Татьяны, но тем не менее и эта работа убедительно доказала, что художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материала, без которого не может обойтись научная психология.

В художественных произведениях детально описаны поступки людей и их переживания, представлены разнообразные характеры и модели поведения в жизненных ситуациях, прописаны внутренняя логика или цепь внешних событий, которые обуславливают тот или иной человеческий поступок. Именно благодаря богатому набору жизненных ситуаций и моделей поведения на основе литературных произведений можно выстроить типологию личностных конфликтов и способов принятия решений, вариантов выхода из кризисных ситуаций. Кроме того, настоящая, большая литература преподносит характер в его развитии, привлекая психологов необходимостью рассматривать личность с учетом непрерывной ее динамики. И самое главное, на примере художественных произведений психолог

может развить творческое наблюдение и личностную интуицию, о важности которых в психологии познания пишет А.А. Бодалев. Умение верно оценить суть и конкретные особенности человека напрямую зависит от интуиции. «Способность интуитивно определять состояние другого человека, его отношение к делу, судить о нем как о личности развивается у индивида по мере накопления опыта обобщения и совместной деятельности с разными людьми, в ходе анализа и обобщения этого опыта... Широкий и разнообразный запас хорошо систематизированных впечатлений о других людях, накопленный человеком в ходе прямого контакта с людьми и преломленный им сквозь призму научно-теоретических знаний о личности, — важнейшее... условие высокой продуктивности интуиции» [6, с. 51—52]. Опыт, накопленный в художественной литературе, способен кому-то заменить, кому-то обогатить опыт, полученный в ходе прямого контакта с людьми.

Все вышесказанное в полной мере относится к произведениям Ф.М. Достоевского.

Не вызывает сомнения, что автор психологического романа должен быть тонким психологом. Всю жизнь изучая сложные особенности и механизмы психики людей, Достоевский-художник пришел к верному (точному и правильному) выводу, известному сегодня всему миру, неоднократно цитируемому и возводимому многими в девиз: *«Человек есть тайна. Ее надо разгадать, и ежели будешь ее разгадывать всю жизнь, то не говори, что потерял время; я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком»* [Достоевский. Письмо М.М. Достоевскому: 3, Т. 28. Кн. I, с. 63]. Интерес писателя к загадке под названием «человек» пересекался с его постоянным желанием выйти «за границы»: он познавал устройство мира для того, чтобы пойти дальше, изучал законы для того, чтобы преступить их. В этом — и предназначение, и врожденная особенность сверходаренных, гениальных личностей. Невольно тяготея к выходу за пределы известного, они познают себя и на своем примере других. В случае с Достоевским принято говорить, что он заставляет спуститься в самые «глубины» (человеческой души или природы) и посмотреть, что там происходит.

Психологизм, понимаемый в литературе как достаточно полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей и переживаний персонажа с помощью специфических средств художественной словесности, позволяет автору показать внутренний мир героя. При этом писатель подчеркивает сложность персонажа и одновременно возможность познания его. Только с творчеством Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого в литературе стало очевидно, что постижение человека все же будет лишь частичным. Казалось бы, даже у Шекспира изображение страстей и противоречий человека не было таким детальным, как у мастеров психологизма, однако и у них доскональное рассмотрение не стало полным. Объяснить это следовало бы тем, что все, известное другим людям о человеке и известное ему самому о себе, согласно знаменитому высказыванию мыслителя В.В. Розанова, не исчерпывает полноты сущности индивида: в нем обязательно есть сверх этого что-то еще, чего не знает никто.

Психологизм Достоевского (как индивидуальный метод), имевший свои специфические черты, как раз и возводил в принцип «бесконечность» человека, а значит, и неабсолютную его познаваемость. Вместе с Л.Н. Толстым Достоевский по-новому расставляет акценты в литературе: писателей теперь интересует не столько характер, сколько личность, общечеловеческая природа индивидуальности. В отличие от Л.Н. Толстого, которого занимало развитие и взаимосвязь

душевных процессов, Достоевский проникает в тайны подсознания, вскрывая то, чего человек о себе не знает или не хочет знать. Однако оба психолога-романиста представляли принципиально незавершенного, становящегося человека. И это рассматривалось не столько в качестве залога спасения, совершенствования персонажа, сколько в качестве неотъемлемого свойства личности. Обладая помимо сознания самосознанием, человек в своем развитии должен переходить от самопознания к самоотношению, а затем к саморегулированию. Именно движение от осознания своего места в мире и оценки себя к контролю и моделированию собственной индивидуальности и характеризует зрелую личность, или «второй способ существования» человека в трактовке С.Л. Рубинштейна.

Психологическое письмо Достоевского, включая все три взаимопроникающие формы (комментарий автора, внешнее и внутреннее изображение), особенно богато на способы, на художественные средства передачи состояний персонажей. Используя говорящие имена, монологи, диалоги, пейзаж, портрет, жесты, мимику, сны, детали, он дополняет их антитезой и системой двойничества, особенностями речи персонажей и строем самого повествования. Однако необходимо заметить: Достоевского интересует человек, его переживания как таковые, их источник и проявление. Именно поэтому он мало внимания уделяет описанию среды, внешности персонажей, зато много — беседам и исповедям, стремясь скорее подвести читателя к потоку мыслей и борьбе чувств своего героя.

Достоевский чрезвычайно внимательно изучал тайны духовной жизни человека, и источником психологических знаний для него стала собственная личность. Достоевский «пишет о себе, для себя и от себя», — замечает А.В. Луначарский [4, с. 205], и эта характеристика ни к кому не применима так, как к Достоевскому. Невероятно многогранная и одаренная личность, писатель в себе самом мог черпать вопросы, проблемы и идеи для произведений. К этому следует добавить богатый жизненный опыт автора (особенно опыт трагических ситуаций) и судьбу, кидавшую его от вершины к низине, и наоборот. Ранний литературный успех и череда провалов, пренебрежение, каторга и новое литературное признание, смерть ребенка и триумф пушкинской речи. Даже при таком перечислении очевидно, что «полнота» бытия любого человека в жизни Достоевского приобретает особую остроту и рельефность. «Полюса» получают форму гиперболизированных крайностей, и та сила, с которой они проявляются, вполне объясняет существование на пределе возможностей, сверх сил, на грани нервного срыва — то, что сам писатель точно определил как «надрыв» (именно в этом состоянии пребывают и герои художника).

Можно предположить, что подобные потрясения «пробудили» в Достоевском «священную», по представлениям древних, болезнь — эпилепсию. Однако при разговоре о гениальности и болезни писателя невозможно сказать, что стало причиной, что следствием, и в то же время очевидно, что именно эпилепсия открыла те знаменитые «две бездны», которые способны были созерцать братья Карамазовы. Бездна «над нами», бездна «высших идеалов», и бездна «под нами», бездна «самого низшего и зловонного падения» [Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы: 3, Т. 15, с. 129], с исключительной отчетливостью представлявшие в приступах, порождали в писателе раздвоенность и обостренное восприятие всех душевных движений. Подобное тонкое «чувствование» позволяло художнику не только верно определять подлинно переживаемое в конкретный момент времени другими людьми, но и выделять те черты, которые прочим были незаметны, как, скажем, патологическая страсть или истинный, скрытый мотив (стремление казать-

ся благородной и жертвенной у Катерины Ивановны в «Братьях Карамазовых», самолюбивое, болезненное сравнение с Наполеоном у Раскольникова или навязчивое, во многом поклонническое сопоставление с Ротшильдом у Долгорукова).

Необходимо, думается, сказать еще об одном истоке психологизма художника, о многоликости его «я». Достоевский чувствовал, что в своей жизни способен прожить не одну, не две, но много жизней, и потому, конечно, появились его герои, одновременно похожие на него и не похожие между собой. С одной стороны, такая насыщенность предполагает жажду жизни (подобно карамазовскому могучему желанию жить), с другой — писатель пытается разобраться в собственном существе, понять, какой из «его» голосов оказывается прав.

Достоевский, стремясь осмыслить свою натуру, пишет о себе. Стараясь высказаться, выплеснуть накапливаемое в ходе сложной внутренней работы, художник пишет для себя. Желая исповедаться, потрясти читателя, заразить его, он пишет от себя. Но важно заметить, что именно душа, признающаяся в самых глубинных своих переживаниях, наиболее открыта для прорицания и способна многое объяснить. Мастер психологизма, Достоевский обращается к таким способам, позволяющим раскрывать внутренний мир персонажей, которые в равной мере могут пригодиться сегодня и профессиональным психологам. Согласно высказыванию Н.Г. Чернышевского, первый источник психологических знаний для писателя действительно есть «самоуглубление, стремление к неутомимому наблюдению над самим собою» [7. Т. 3, с. 426]. Для того чтобы достигнуть глубокого понимания людей, полного их знания, автор психологического романа должен изучать человека в самом себе, обладать техникой самонаблюдения. Последнее дает возможность показывать внутреннее движение (или работу) человеческой мысли, предоставляет прочную основу для изучения жизни индивида вообще и, способствуя развитию наблюдательности, приучает быть внимательнее к людям. Наблюдение и самонаблюдение, развитие которых зависит как от воли художника, так и от обстоятельств его жизни, становятся необходимой подготовительной ступенью в творчестве. Имея самостоятельное значение, эти методы составляют основу и прочих способов приобретения необходимых для художника знаний. Потому старая мысль философа: «познай самого себя» — закон для психолога-романиста.

Вторым источником психологических сведений следует считать отличное знание культуры прошлого. Перерабатывая, впитывая в себя многовековую культуру, художник, усваивая ценности иных народов и выражая национальные черты, может развить, поднять, довести до высокого уровня свое творчество. Третий источник психологических знаний — изучение автором людей, их нравов, языка и прочее. Перефразируя слова основоположника научной педагогики в России К.Д. Ушинского, можно сказать, что психолог-романист должен стремиться узнать человека, со всеми его слабостями и во всем его величии, с его мелкими будничными нуждами и великими духовными требованиями. Он должен знать человека в семье, обществе, среди народа и наедине со своею совестью, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Для воплощения своей идеи художник мысленно должен накапливать разнообразные факты, создавать образы и различные формы их словесного выражения.

Вот почему Достоевский советовал писателям всегда иметь при себе записную книжку и карандаш для фиксирования всех важных сведений, замечаний, мыслей, законов, встречающихся при чтении и в разговорах. В записных книжках самого Достоевского найдутся анекдоты, поговорки, загадки, описания праздников, выдержки из высказываний разных людей и многое другое.

Достоевский глубоко вживался в своих героев и героинь и всечасно делил с ними все их земные радости и горести. Он любил подолгу мысленно оставаться наедине с каждым из своих героев, особенно в трудные минуты их жизни: именно наедине он отчетливо видел все грани внутреннего мира персонажей. С предельной убедительностью писатель освещал их жизнь и раскрывал психологические мотивы поступков. И надо отметить, едва ли не единственно эта особенность творчества Достоевского, эта удивительная жизненность его персонажей определяет невероятную притягательную силу его произведений, заставляя сопереживать героям и позволяя писателю безраздельно владеть эмоциями и доверием читателей.

В связи со способностью произведений Достоевского увлекать, захватывать, поглощать читательское внимание полностью следовало бы вспомнить слова Л.Н. Толстого. Он утверждал, что произведение искусства становится заразительным благодаря оригинальности и ясности выражения чувства и вследствие искренности художника, то есть большей или меньшей силы, с которой художник сам испытывает чувство, которое передает. Способность увлекаться собственным замыслом очень тесно связана с даром художественного перевоплощения, которым в удивительной мере обладал Достоевский. Перефразируя слова С. Цвейга, можно сказать, что многообразные «отходы и жизни» в романах Достоевского, все подслушанные свидетельства о крайнем моменте сознания, являющиеся его величайшими психологическими достижениями, были бы невысказанными без катастрофических потрясений, без глубинного раскапывания ужасов, пережитых самим. Выражаясь проще, чтобы рассказать о сотне смертей, Достоевский должен был сам сотни раз пережить, перечувствовать, перестрадать собственную смерть в мельчайших деталях.

Психологическое письмо Достоевского, весь набор средств, составлявших суть его психологизма, был ориентирован на возможно более полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей и переживаний персонажа и, порой, представляется, преимущественно раскрывал последнее. В мире Достоевского все изменяется постоянно и с рекордной скоростью, суть жизни, по его мысли, составляет борьба, а следовательно, неизменное движение. Потому и душевное движение — переживания, волнения, смена эмоций — для Достоевского по определению должны иметь значение особое. Душевное волнение конкретного характера, конкретного оттенка, возникающее в результате воздействия на человека внешних и внутренних раздражителей, у писателя не просто обуславливает эмоциональное состояние личности, но составляет подлинную основу существования. В мире Достоевского переживание имеет особое, едва ли не первостепенное значение.

Благодаря обостренному восприятию действительности, в силу таланта и в силу болезни Достоевский, как уже отмечалось, великолепно понимал чувства других. К характерным для него причинам такого «чувствования» можно было бы добавить и свойственное писателям в целом стремление проникать в чувства людей, не обнажаемые перед посторонними, а также опыт, приобретаемый в процессе создания произведений. Подобные неотъемлемые, уже профессиональные, свойства обычно делают восприимчивость художника настолько тонкой, что он может найти особый

путь к скрываемому — тот, который не доступен другим. Для этого требуется предельно чувствительная организация нервной системы, в частности ее рецептивного аппарата, который, в добавление, неизменно совершенствуется в результате писательского опыта. У психологов-романистов умение насквозь видеть человека доходит до степени, получившей в характеристике М. Горького определение «жуткой», и выдает в авторе великолепного знатока человеческой природы. Именно такой взгляд у Достоевского-психолога: взгляд, при котором человеку кажется, что раскрыты все тайники его души. При подобном взгляде та проницательность, до которой людей обычно доводят жизнь, заботы, тревоги, усиливаясь, становится исключительной. При обыкновенном видении люди со временем начинают настолько понимать друг друга, что потребность в речевом общении почти исчезает, равно как и необходимость прибегать к экспрессии, выразительным движениям в полной мере: последние, резко сокращаясь, теряя свою интенсивность, в то же время приобретают такую многозначительность, при которой один взгляд, одно прикосновение, одно движение могут сказать больше, чем целый поток слов. Взгляд художника, в свою очередь, «читает» внешние проявления человека еще более проницательно. Именно «жуткий» взгляд, который отмечают у себя сами писатели, особая апперцепция психолога-романиста, подразумевающая понимание, «улавливание» скрытых мотивов чувства и действия иного индивида на уровне интуиции, ощущений, думается, и составляют отличие психолога-романиста от психолога-ученого.

Подобное видение художника (его ракурс, «ключ») и опытным путем выработанная им система передачи и интерпретации эмоций способны оказать существенную помощь науке. Эмоции, интересовавшие и древнегреческих мыслителей, и средневековых философов, и предложивших научное объяснение этому явлению ученых XIX века (века бурного развития естественных, социальных наук и формирования психологии как науки), продолжают интересовать и современных ученых.

1. Бодалев А.А. Психология общения. — М.: Воронеж, 2002.
2. Гримак Л.П. Как гармонизировать общение с собой? — М., 2000.
3. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. — Л., 1972—1986.
4. Луначарский А.В. Достоевский как художник и мыслитель // Красная новь. 1921. Кн. 4.
5. Рябов В.В., Романова Е.С. Психологические аспекты в творчестве Ф.М.Достоевского. М.: Московский городской педагогический университет, 2007.
6. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т.1. — М., 1985.
7. Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч.: в 16 т. Т. 3. — М., 1947.

Н.Л. КАРПОВА

Текст и контекст человеческой жизни

(о творчестве А.П. Чехова и воспоминаниях о нем современников)

Взрослый, умудренный жизнью человек отличается от ребенка тем, что умеет не только смотреть — но и видеть, не только слушать — но и слышать, не принимая на веру каждое утверждение или чье-либо высказывание, и находить порой их скрытый смысл. А настоящего писателя и художника слова отличает умение не только писать, говорить — но и сказать, донести свою мысль до читателя, пользуясь и прямыми, и иносказательными средствами и полутонами, владея

секретами подтекста. Анализом воздействия художественного текста на читателя занимаются многие науки, в частности — библиопсихология, библиотерапия, поэтическая антропология, музыкально-поэтическая антропология [2, 3, 7, 8]. Роль личности самого автора в данном вопросе очень велика.

Непревзойденным мастером «полутонов» был Антон Павлович Чехов [9], о котором Иван Бунин — его современник, писатель, поэт, переводчик, тоже человек тонкой душевной организации, — через 10 лет после кончины Чехова сказал, что, хотя издано много его писем, много воспоминаний о нем, — и все-таки он не разгадан, не понят, не почувствован как следует, — «слишком своеобразный, сложный был он человек, душа скрытная, застенчивая даже в силу своей тонкой организации, и воедино слитая с редким по остроте умом» [1, 7—8]. В противоположность утвердившемуся мнению о «мягкотелой интеллигентности» Чехова Бунин характеризовал его как «воплощенную сдержанность, твердость и ясность», «воплощенное чувство меры, благородства», человека «высшей простоты, высшего художественного целомудрия» — и подчеркивал, что многие пишущие о нем «забывают, что Чехов (по-своему воспитавший в себе общественные чувства и по-своему живший ими) жаждал всегда не «хороших слов», а подлинного, непосредственного веяния жизни». Особо Бунин отмечал чеховскую речь: «Прост, точен и скуп на слова был он даже в обыденной жизни. Словом чрезвычайно дорожил, слово высокопарное, фальшивое, пошлое, книжное действовало на него резко. Сам говорил прекрасно — всегда по-своему, ясно, правильно... терпеть не мог таких слов, как “красиво”, “сочно”, “красочно”...» [1, с. 12—16]; «очень ценил талант шутки и тех, которые быстро улавливают шутку», нередко говорил, смеясь, «мешая, по своему обыкновению, шутку с тем серьезным, что было в душе» [1, с. 19, 27].

А Александр Грузинский-Лазарев — писатель-юморист, последователь и почитатель А.П.Чехова — заметил: «Мне казалось, что от Чехова не может укрыться ни малейшая фальшь, и ему невозможно солгать; позже то же писал о Льве Толстом один из знакомых Толстого» [1, с. 45].

Хорошо знавший А.П.Чехова Александр Амфитеатров — публицист, прозаик, литературный и театральный критик — признавался: «Для меня Чехов — самая святая из святынь русской литературы, непосредственно примыкающая к Пушкину и Лермонтову... громадный талант и тончайший ум совмещались в нем с великою душою, беспредельной сердечностью без фраз и громких слов, с твердым ясным характером, высота которого будет раскрываться с годами все в новых и новых светах» [1, с. 75]. Замечательно наблюдение Амфитеатрова о том, что «Чехов всегда изумительно тверд и ясно знает, чего он хочет, во что он верит, что может сказать, что должен сказать... Всякому факту от глядит прямо в глаза, исследует его, классифицирует... Отсюда — чеховская бесстрашная грусть: основная черта его творчества... Чехов — один из глубочайших, может быть, глубочайший из русских наблюдателей-объективистов, шел через факт к закону жизни» [1, с. 105—106].

Многие современники говорили не только о Чехове — писателе и драматурге, но и о мощном влиянии его, казалось бы, «негромких», но наполненных глубоким смыслом произведений на жизнь русского общества конца XIX—начала XX века, — речь шла о прочтении текстов Чехова в контексте русской действительности. Творчество А.П. Чехова — его рассказы, повести, пьесы, письма — дают наглядную возможность соотнести такие понятия, как «текст», «подтекст» и «контекст».

Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (4-е изд. 1999 г.) дает такое определение: «**Текст** — 1. Всякая записная речь (литературное произведение, сочинение, документ, а также часть, отрывок из них). 2. В лингвистике: внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению. 3. В полиграфии: основная часть печатного набора (без иллюстраций, чертежей, таблиц) [6, с. 791]. **Подтекст** — внутренний, скрытый смысл текста, высказывания; содержание, которое вкладывается в тексте чтецом или актером [6, с. 544]. Известный психолог С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «для подлинного понимания не только текста речи, но и говорящего, не только абстрактного “словарного” значения его слов, но и смысла, который они приобретают в речи данного человека в данной ситуации, очень существенно понимание эмоционально-выразительного подтекста, а не только текста».

Относительно **контекста** в Толковом словаре указывается, что это понятие книжное, им означает «относительно законченная в смысловом отношении часть текста, высказывания», поэтому есть и устойчивый фразеологизм: «*Значение слова узнается в контексте*» [6, с. 291]. В свою очередь, в Новейшем психологическом словаре **контекст** (от лат. contextus — соединение, связь) определяется более полно: как «обладающая смысловой завершенностью устная или письменная речь, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов — слов, выражений или отрывков текста. Для отдельного высказывания, слова или словосочетания, входящих в состав целостного текста, контекстом являются другие (предшествующие или последующие высказывания) или весь текст в целом. Отсюда выражение: “*понять по контексту*”. Для целостного текста контекстом выступают все другие тексты из той же социальной сферы» [10, с. 211—212]. Именно в этой трактовке мы используем данное понятие, рассматривая творчество любого художника в соотнесении с его жизненными и общественными событиями.

О тонких взаимоотношениях текста, подтекста и контекста литературного произведения говорил наш современник — известный режиссер А.В. Эфрос: «Читая что-либо, я меньше всего читаю, “про что” тут. Нет, разумеется, я понимаю, “про что”, допустим, чеховские “Иванов” или “Дядя Ваня”. Но Чехова я не за то люблю, что пишет он *о том* или *об этом*. А потому, что за всем, что бы ни писал он, скрывается кто-то, кто так мне близок и симпатичен. Собственно, даже и не скрывается, потому что разве автору можно скрыться? Даже если бы он этого очень хотел. Но Чехов, по-моему, и не хотел даже» [11, с. 59—60].

Сделаем небольшое отступление о специфике разного рода текстов — литературных, театральных и кинематографических (если рассматривать как целостный текст книгу, спектакль и фильм, которые, конечно, также имеют свой подтекст и контекст). В книге Н.А. Крымовой, где собраны ее критические статьи и воспоминания о людях театра, есть размышления о взаимоотношениях А.В. Эфроса с кинематографом. Она приводит слова Эфроса по поводу утверждения знаменитого кинорежиссера М. Ромма о том, что «через несколько лет кинематограф даст образчики все более подробного, все более точного и глубокого исследования человеческой жизни. Театр на это не способен, так как он технически примитивен». Анатолий Васильевич, «во-первых, усомнился, что примитивная техника помещает театру глубоко исследовать человеческую жизнь» (хотя в массовости театру не угнаться за кинематографом). «И еще, — сказал он, — я решил остаться в теат-

ре потому, что, при всей своей любви к кинематографу, в театре, мне кажется, я ощущаю то своеобразие и ту особую прелесть, какую, видимо, не очень чувствуют многие кинематографисты в своем деле». И для примера привел чеховские «Три сестры» в постановке Художественного театра: «Мысленно перенесем этот спектакль на экран. В кино и березы будут настоящими, и комнаты настоящими. А какой пожар можно будет показать в третьем акте! И это, наверное, будет хорошо (конечно, если постановкой фильма займется талантливый кинематографист). Но это будет уже совсем другое искусство. Конечно, вся картина спектакля куда статичнее, чем это можно сделать в кино. И березы искусственные. И даже нарочито они расставлены на сцене. И актерам иногда приходится форсировать голос, и, может быть, даже утрировать мимику. Но и в этой статике, и в этой легкой нарочитости, и в этом легком форсировании чувств и звуков — одним словом, во всей этой милой условности есть своя прелесть, своя поэзия.

Театр — это определенная форма художественного отображения и осмысления жизни» [4]. В плане наших размышлений отметим, что театральная постановка — особый текст, написанный особым языком в отличие от текста и языка кинофильма.

Логично здесь обратиться и к тексту литературному, где все образы, в том числе и зрительно-звуковые, возникают только благодаря слову.

Как пишет К.Б. Саркисян, в одном из сборников, посвященных творчеству Осипа Мандельштама, встретила фразу об известном мандельштамовском понимании слова: «Любое слово является пучком, и смысл торчит из него в разные стороны...». И далее шло рассуждение на тему «музыка»: «...уже в самом звучании этого слова слух поэта различал переплетение еще двух слов: одного однокоренного и тоже греческого происхождения, а другого далекого и чисто русского. Впрочем, это было услышано до Мандельштама. Еще Е.А. Баратынский поставил рядом два слова, чьи слоги звучат в слове “музыка”»:

И отрываюсь, полный **муки**,
От **музы**, ласковой ко мне,
И говорю: до завтра, звуки!
Пусть день угаснет в тишине!

Спустя более чем полвека другой поэт с “негромким голосом” — И.Ф. Анненский — в стихотворении “Смычок и скрипка” вновь подчеркнул не только фонетическое, но и смысловое родство слов, указывающих на страдание и на искусство звука:

И было **мукою** для них,
Что людям **музыкой** казалось.

Двадцатилетний Мандельштам, как будто суммируя словесные разработки своих поэтов, выстроил в ряд все три слова...:

Полон **музыки**, **музы** и **муки**...» [6, с. 6—7].

Вот — пример того, как по-разному смотрели, видели и слышали, сказали и поняли, казалось бы, одно слово разные поэты... Но все толкования замечательны! Опять — текст и подтекст авторского понимания явления, а также — умение читателя (данном случае литературоведа) всмотреться и вслушаться в окружающий данное явление контекст...» [8].

Возвращаясь к жизни и творчеству А.П.Чехова в контексте русской действительности, нельзя обойти две темы — влияние на него публициста, драматурга и издателя А.С. Суворина (роль которого многие абсолютизировали) и тему «провала» первого спектакля его «Чайки».

На наш взгляд, прав А. Амфитеатров, знавший обоих и достаточно пространно написавший о роли Суворина в жизни Чехова: «...Суворин, проверив коснувшегося его слуха отзыв, сразу уверовал в Чехова. Понял в нем великую надежду русской литературы, возлюбил его с страстностью превыше родственной и сделал все, что мог, для того, чтобы молодое дарование Чехова росло, цвело и давало зрелый плод в условиях спокойствия и независимости... Дал ему вырасти внепартийным и независимым» [1, с. 81, 83]. В этой помощи таланту молодого писателя — безусловная заслуга влиятельного книгоиздателя. Но в то же время Амфитеатров подчеркивает, что «влиять на этот здравый, твердый, строго логический и потому удивительно прозорливый ум была задача мудреная... Суворин видел Чехова лишь настолько, насколько тот позволял проникать в себя. Вообще-то этот разрешенный слой вряд ли был глубок. Чехов был не тот, кто любил конфиденции» [1, с. 89, 103]. «В противоположность Суворину, он (Чехов. — *Н.К.*) ужасно глубоко зачерпывал жизнь даже в самых незначительных ее мелочах. Совсем не заботясь о том, совсем произвольно... Суворин — огромное воображение, чутье, инстинкт, эмоция и “человек волны”. Прежде всего — эхо. Чехов — великое знание, воля, система и сила. Прежде всего — голос» [1, с. 102, 109]. Думается, в такой трактовке можно и жизнь человека рассматривать как целостный текст, которому можно дать и образное определение («Суворин — эхо», «Чехов — голос»).

И более яркий пример «текстового» и «контекстного» восприятия события или явления можно проследить по тому, как читали и принимали современники пьесы А.П.Чехова. Александр Измайлов (известный прозаик, критик, поэт-пародист) так рассказывает о театральном событии 17 октября 1896 года: «Катастрофа с “Чайкой” — один из наиболее памятных моментов в жизни Чехова. Печальная строчка о провале пьесы, с какой связывались едва ли не самые смелые надежды писателя, прорезает даже самый краткий биографический набросок о Чехове. И когда Чехов попадет в учебники, об этом будут учить гимназисты...». Но суть «провала» — оскорбление, которого Чехов не мог забыть всю жизнь: сам рассказывал, что «был ранен, почувствовав, что некоторые из его товарищей в антракте “отнеслись к нему высокомерно”. В его душе навсегда осталось пренебрежительное и раздраженное мнение о критиках и рецензентах» [1, с. 55].

Причина особой травли премьеры «Чайки» во многом была в том, что Чехов был «уже писатель с совершенно определенно установившейся и чрезвычайно лестной репутацией. Как драматург, это — автор имевшего успех “Иванова” и неудавшегося “Лешего”. В “Русской Мысли” уже прошел его “Сахалин”. После знаменитой “Палаты № 6” он — уже постоянный и почетный сотрудник газеты “Русская Мысль”. Об его пьесе заранее оживленно говорят. На пьесу идет не случайный рецензент “из мелких”, а специалисты театральной критики и сами писатели... Но отрицательный эффект первого спектакля был настолько ошеломителен, фиаско пьесы настолько очевидно, что было немыслимо отстаивать успех комедии. Даже дружественный Чехову Суворин в ночной заметке не мог скрыть неуспеха» [1, с. 56—57]. Он написал: «Пьеса не имела успеха, хотя в чтении это — прямо талантливая вещь, стоящая по литературным достоинствам гораздо выше множества пьес, имевших успех».

В «Петербургской Газете» авторитетный критик А.Р. Кугель высказался так: «Давно не приходилось присутствовать при таком полном провале пьесы. Это тем замечательно, что пьеса принадлежит перу талантливого писателя, хотя, быть может, и не в меру возвеличенного друзьями ... почти не аплодировали актерам. Вещь неслыханная в стенах доброго Александринского театра!.. Выражаясь словами беллетриста Тригорина, “брюнеты были возмущены, блондины сохраняли полное равнодушие”... В анонимной заметке в “Петербургском Листке” отмечалось, что “Чайка” погибла. Ее убило единоголосное шиканье всей публики... “Чайка” — это какой-то сумбур в плохой драматической форме» [1, с. 57—61].

Лишь 19 октября Суворин дал комментарий всем голосам прессы, заступившись за «Чайку». Он писал: «Сегодня день торжества многих журналистов и литераторов. Не имела успеха комедия самого даровитого русского писателя из молодежи, которая выступила в 80-х годах, и вот причина торжества ... О, сочинители и судьи! Кто вы? Какие ваши имена и ваши заслуги?.. Написать такую оригинальную, такую правдивую вещь, как “Чайка”, рассыпать в ней столько наблюдений, столько горькой жизненной правды может только истинный драматический талант... но для сценического успеха необходима и ремесленность, от которой автор бежал...» [1, с. 61—63].

Действительно, «ремесленность» и эпатажность на потребу публике — это не для Чехова. Анатолий Эфрос писал об особенностях его драматургии: «У Чехова в пьесе — *эмоциональная математика*. Все построено на тонких чувствах, но все тончайшим способом *построено* (выделено автором. — Н.К.)». И сам Эфрос, режиссер 1960—1980-х годов, отмечал изменение жизненного контекста чеховских пьес: «Теперь, быть может, такое время в искусстве, когда эту эмоциональную математику нельзя передать через быт. Надо подносить ее зрителям в каком-то открытом, чистом виде. Пикассо рисует одним росчерком, точно и метко, всю позу схватывая, все движение. Но это — почти символ, почти условный знак... То же самое и в театре. Можно создать иллюзию жизни, можно создать атмосферу, живые характеры и т.д. А можно во всей этой жизни в пьесе найти тот единственный росчерк, который сегодня выразит очень важное чувство и очень важную мысль... Ритм и стиль репетиции стали иными, потому что иным стало мышление...» [10, с. 80—81]. И суть пьесы «Вишневый сад» Эфрос определил несколькими фразами: «Опасность и беспечность. Беззащитность. Быстротекущая жизнь и “недотепы”. Неумелое сопротивление надвигающейся беде. Уходит в прошлое, а будущее не наступило» (10, с. 81).

Стоит сказать и о том, что первая постановка чеховских «Трех сестер» самого Эфроса в 1967 году была «скандальной», по отзывам той же прессы. А вот о второй постановке в Театре на Малой Бронной пьесы в 1982 году критик Елена Давидова писала: «Режиссер явился, круто изменив свою манеру. Как в ересь, он впал в неслыханную прежде простоту, продемонстрировав редкую свободу от зрительских ожиданий, — и, кажется, это не стоило ему никаких усилий... Незнакомые молодые артисты существуют в какой-то новой манере: отход от психологизма, легкая быстрота касания, небрежение деталями в пользу целостного образа (вспомним, что именно о таком видении пьесы писал А.Эфрос! — Н.К.)... Режиссер предлагает нравственную модель выживания в ситуации катастрофического отторжения духа. Ясная этическая цель вызвала к действию новые художественные средства — аскетические. С этого момента искусство Анатолия Эфроса изменилось столь решительным образом, что многие к нему так и не смогли приспособиться... » [4].

Но именно чеховский психологизм — тонкое воздействие на читателя и зрителя — стало особо привлекательно в начале XX века в России, позже на Западе, где после Второй мировой войны с развитием в философии и литературе экзистенциализма ярко обозначился интерес к сути человеческой жизни — изгибам души и переживаниям.

И в этом контексте можно снова обратиться к личности А.П. Чехова. Его современник — журналист, театральный и литературный критик Сергей Яблоновский в очерке «Два Чехова» подчеркивал: «Всмотритесь, вдумайтесь: разве их было не два? Во всем различные, порою до такой степени, что они являлись антиподами один другому. Даже имена у них были совершенно различны: одного звали Антоша Чехонте, другого звали Антон Павлович Чехов. Один родился в крестьянской семье, добившейся некоторого материального достатка, живущей жизнью городского мещанства. Другого надо было бы назвать аристократом, если бы по поводу этого слова не приходилось каждый раз делать оговорок... один... веселым, звонким смехом заливается по поводу всего, что встречает вокруг себя. А встречает он обывательщину, пошлейшую, тупую, невежественную, злобную, лживую обывательщину... У другого были сумерки, и хмурые люди, и такая скорбь, какой, может быть, за исключением Лермонтова, ни у кого не было в русской литературе» [1, с. 111—113]. И далее, младший современник писателя, хорошо знавший его, размышлял: «Но откуда же все-таки эти два лица? Почему всем дано одно, а ему — два? Потому что в Чехове медленно, как все огромное, рос и формировался внутренний человек... Чехов выработал сам того исключительно человека, которым предстал перед нами, завершил свое развитие. И одно только было в нем всегда вечное, чему он никогда не изменил: безусловная честность, безусловная правдивость, беспримерная независимость и как художника, и как человека... Весь был свой особенный, ни на кого не меняющийся... Цельный, сильный, настоящий; друг и учитель» [1, с. 116—117].

...Каждый человек неповторим, текст и контекст его жизни уникален, и все же есть те, кто имеет единственный голос, который нельзя смешать ни с чьим другим, пример того — А.П.Чехов. И особую симпатию к этому большому художнику слова вызывает тот факт, о котором писали современники: «... у него была своя собственная песня, никем до него не пропетая; он был таким огромным среди окружавших его маленьких писателей 1880-х и 90-х годов, а полагал, что его достоинство и сила в том, что он — хорист, артельный рабочий...» [1, с. 115]. Думал, что читать его после смерти будут 7—10 лет, но минуло уже столетие, а мы повторяем слова, сказанные в начале века двадцатого: «Чехов весь в будущем, и мы только начинаем понимать, как он был огромен, но уже давно поняли, что необходимо поставить вехи, провести демаркационные линии: русская литература до Чехова и русская литература после Чехова. А если хотите, то и еще больше: русская жизнь до Чехова и русская жизнь после Чехова, потому что влияние творчества Чехова на русскую жизнь бесспорно и велико» [1, с. 115—116].

1. А.П. Чехов в воспоминаниях современников / Сост. А.Л. Костин. — М., 2004.
2. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. — М., 2005.
3. Зинченко В.П. Возможна ли поэтическая антропология? — М., 1994.
4. Крымова Н.А. Имена. Книга 4. Высоцкий. Неизданная книга. — М., 2004.
5. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка... 4-е изд., доп. — М., 1999.

6. Осип Мандельштам. «Полон музыки, музы и муки...»: Стихи и проза / Сост. и комментарии Б. Каца. — Л., 1991.
7. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги / Краткое введение в библиологическую психологию. 2-е изд. — М., 1977.
8. Саркисян К.Б. «И слово в музыку вернись...» (музыкально-поэтическая антропология). — Самара, 2001.
9. Чехов А.П. Собр. соч. в 12 т. — М., 1960—1964.
10. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь и др. Изд. 2-е. — Ростов н/Д, 2006.
11. Эфрос А. Профессия: режиссер. — М., 2003.

Д.Л. АГАПОВ

Созерцание и деятельность в рассказе А.П. Чехова «Дом с мезонином»

В течение всей жизни человек развивается и познает окружающий мир. Согласно Раушенбаху, существуют два пути познания: путь логического мышления и путь созерцания, при котором человек наблюдает картину бытия, лишенную подробностей, но зато обладающую свойством полноты [4, с. 271]. Моменты возникновения состояния созерцания можно увидеть в произведениях Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, К.Н. Леонтьева и, конечно, А.П. Чехова, например в его рассказе «Дом с мезонином».

Само название наводит на мысль о двух составляющих рассказа. Мезонин, расположенный под небом, созвучен главному герою — художнику, созерцателю по жизни. Он далек от любой деятельности, ему свойственно созерцание в той его части, которая касается лишь наблюдения за окружающим миром: «Обреченный судьбой на постоянную праздность, я не делал решительно ничего. По целым часам я смотрел в свои окна на небо, на птиц, на аллеи, читал все, что привозили мне с почты, спал» [5, с. 76].

В то же время символ деятельности близок хозяйке дома Лидии Волчаниновой: «В это время Лида только что вернулась откуда-то и, стоя около крыльца с хлыстом в руках, стройная, красивая, освещенная солнцем, приказывала что-то работнику. Торопясь и громко разговаривая, она приняла двух-трех больных, потом с деловым, озабоченным видом ходила по комнатам, отворяя то один шкаф, то другой...» [5, с. 83].

Читая рассказ, постепенно не только погружаешься в размеренный быт героев того времени, но и начинаешь по-другому смотреть на «неодушевленные» предметы. Усадьбный дом превращается в «самостоятельное существо», которое словно с высоты своего строения (мезонина) смотрит на происходящее вокруг: «...милый, наивный старый дом, который, казалось, окнами своего мезонина глядел на меня, как глазами, и понимал все» [5, с. 92].

Художник и Лида находятся в рамках своего узкого восприятия реальности, а усадьба выступает в роли наблюдателя, раскрывая перед читателями иное измерение бытия. Усадьба становится точкой покоя, вокруг которой происходят события.

Герои постоянно спорят, жестко отстаивая только свою позицию: «Мужицкая грамотность, книжки с жалкими наставлениями и прибаутками и медицинские пункты не могут уменьшить ни невежества, ни смертности, так же как свет из ва-

ших окон не может осветить этого громадного сада. Вы не даете ничего, вы своим вмешательством в жизнь этих людей создаете лишь новые потребности, новый повод к труду», — говорит художник, на что ему Лида с презрением возражает: «Ах боже мой, но ведь нужно же делать что-нибудь!»

Но художник не унимается: «Нужно освободить людей от тяжкого физического труда. Нужно облегчить их ярмо, дать им передышку, чтобы они не всю свою жизнь проводили у печей, корыт и в поле, но имели бы также время подумать о душе, о боге, могли бы пошире проявить свои духовные способности. Призвание всякого человека в духовной деятельности — в постоянном искании правды и смысла жизни. Сделайте же для них ненужным грубый, животный труд, дайте им почувствовать себя на свободе, и тогда увидите, какая, в сущности, насмешка эти книжки и аптечки. Раз человек сознает свое истинное призвание, то удовлетворять его могут только религия, науки, искусства, а не эти пустяки». В ответ, еле сдерживаясь, хозяйка, усмехнувшись, произнесла: «Освободить от труда! Разве это возможно?» [5, с. 88]

При чтении рассказа, несмотря на противоположность мнений героев, создается ощущение изумляющей целостности этих двух позиций, которое подкрепляется высказыванием Ж. Лакруа: «Освещенное любовью созерцание уже не может быть бегством от мира. Христианин — это тот, кто трудится над осуществлением истории: разнообразие призваний, одних — более созерцательных, других — более деятельных, не означает противостояние их, поскольку все должны служить одному делу» [3, с. 494].

А.П. Чехов сочетал в себе способность вдумчиво описывать окружающую действительность с пониманием ее истинной природы и того, что необходимо сделать для нее. Объединение созерцательного и деятельного восприятия действительности, которое олицетворяет дом с мезонином, присуще самому автору. А.П. Чехов одухотворяет усадьбу не только потому, что она объединяет главных героев, но и потому, что, являясь неподвижным центром, вокруг которого кипит жизнь, она представляет собой обитель всех деятельных начинаний и мыслей, вдохновляющих главных героев. Поэтому она и становится своеобразным микрокосмом созерцания, зеркальным отражением мыслей и мироощущений автора.

В рассказе «Дом с мезонином» писатель будто раскрывает перед читателями грани своей личности. Чехов умел, погружаясь в деятельность, не признавать ее власти над собою, ясно видеть необходимость высших, духовных целей бытия: «Кто искренне думает, что высшие и отдаленные цели человеку нужны так же мало, как корове... тому остается кушать, пить, спать или, когда надоест, разбежаться и хватить лбом об угол сундука» [цит. по: 2, с. 144].

А.П. Чехову присуще «высшее созерцание», а именно созерцание в деятельности. Он выступает наблюдателем жизни и, принимая людей, с любовью описывает исполняемые ими роли. Мудрость у него сводится к простоте и естественности. М. Горький писал о Чехове: «У Чехова есть нечто большее, чем мирозозерцание, — он овладел своим представлением жизни и таким образом стал выше ее. Он освещает ее скуку, ее тяжести, ее стремления, весь ее хаос с высшей точки зрения. И хотя эта точка зрения неуловима, не поддается определению — быть может, потому, что высока, — но она нами всегда чувствовалась в его рассказах и все ярче пробивается в них» [6, с. 33].

1. Агапов Д.Л. Персонализм как методологическая основа психокulturологических секций // 5-е Ознобишевские чтения: Мат-лы науч.-практ. конф. 29—30 июня 2007 г. — Самара, Инза: Би, 2008.

2. Дунаев М.М. К югу от Москвы. — М.: Искусство, 1986.
3. Лакруа Ж. Избранное: Персонализм: пер. с франц. — М.: Росспэн, 2004.
4. Раушенбах Г.В. Геометрия картины и зрительское восприятие. — СПб.: Азбука классика, 2002.
5. Чехов А.П. Повести и рассказы. — Куйбышев: Куйб. кн. изд-во, 1984.
6. Чехов А.П. Pro at contra / Сост.; предисл., общ. ред. И.Н. Сухих; послесловие; примеч. А.Д. Степанова. — СПб.: РГХИ, 2002.

Г.Г. ГРАНИК, Л.А. КОНЦЕВАЯ

Психологический анализ художественного текста в учебниках серии «Русская филология»

(на примере произведений А.С. Пушкина)

Пушкин кажется понятным, как в кристально прозрачной воде кажется близким дно на безмерной глубине.

Валерий Брюсов

Правда, эти повести занимательны, их нельзя читать без удовольствия: это происходит от прелестного слога, от искусства рассказывать (conter), но они не художественные создания, а просто сказки и побасенки.

В.Г. Белинский

В 40-е годы прошлого века Б.М. Теплов предложил использовать в качестве одного из психологических методов исследования анализ художественной литературы. Он был глубоко убежден, что «художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология на новых путях, открывающихся перед ней», и говорил о возможности и необходимости «установления принципов научно-психологического использования данных художественной литературы» [2, с. 360].

Идея Б.М. Теплова неслучайна. Большой писатель — всегда психолог, его герои — живые люди, которым не только может сопереживать читатель, их может изучать и ученый. Свои теоретические размышления Б.М. Теплов проиллюстрировал двумя литературно-психологическими этюдами. В них в качестве инструмента исследования он использовал предложенный им метод на произведениях Пушкина. Первый этюд посвящен маленькой трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери», второй — Татьяне Лариной, ее темпераменту и формированию характера, становлению ее личности.

Психологический анализ художественной литературы неоднократно привлекал к себе внимание психологов (см., например, работы Л.С. Выготского). Но вот что интересно: сейчас, когда синтез властно вторгается во многие области научного знания, то, что предложил Б.М. Теплов, получило развитие в литературоведении. Такие литературоведы, как, например, Б.С. Мейлах, Ю.М. Лотман, А.З. Лежнев, В.С. Непомнящий раскрывают героев художественных произведений как литературоведы-психологи. Психологический анализ стал одной из ос-

новых частей их подхода к художественной литературе. В их методе слились литературоведение и психология, история и философия.

Одним из интереснейших направлений такого комплексного подхода являются исследования проблемы смысла жизни. В работах В.Э. Чудновского, Н.Л. Карповой и сотрудников их группы литературоведы и психологи могут найти интересный материал, который поможет по-новому взглянуть на многие проблемы психологии, в том числе психологического анализа художественных произведений.

Мы предположили, что психологический анализ художественной литературы может стать одним из способов воспитания Читателя, читателя, умеющего понимать художественный текст, открытого его эмоциональному и эстетическому воздействию, способного проявить нравственную позицию в оценке читаемого и умеющего грамотно выразить свои чувства и мысли как в устной, так и в письменной форме. Это человек, который «судит, наслаждаясь текстом, и наслаждается, рассуждая» (И. Гёте). Читателем с большой буквы мы называем человека, для которого чтение является потребностью, формой духовной жизни и средством созидания самого себя как личности.

Мы поставили перед собой задачу создать психологические учебные книги по русской филологии. Такие учебные книги могут использоваться школьниками для самостоятельной работы и учителями при организации работы в классе. Однако, как известно, прямой проекции науки в практику школы нет, и работы литературоведов, а также немногочисленные исследования психологов в этой области просто перенести в школу нельзя. Поэтому нами было открыто и разработано направление, которое мы определяем как «школьное литературоведение на психологической основе». В учебник закладывается особый, созданный нами литературоведческий материал, который строится на основе психологических закономерностей восприятия художественного текста. Создание такого текста для учебной книги по русской филологии — это специальная и достаточно сложная научная и практическая задача.

В качестве примера приводим фрагмент учебной книги по литературе, посвященный разбору одной из «Повестей Белкина» — повести «Выстрел». Фрагмент построен в форме беседы авторов с учениками.

* * *

Мы надеемся, что вы уже прочитали повесть и подумали над прочитанным. А теперь выскажем свою точку зрения мы. Вы, может быть, с ней не согласитесь. Тогда спорьте с нами. Но только доказывайте свою правоту.

В литературоведении неоднократно высказывалась мысль, что «Выстрел» — одна из самых загадочных повестей Пушкина. Тем интереснее найти разгадку.

Читая «Выстрел», вы, наверное, уже поняли, что эта повесть интересна не только своей острой, захватывающей фабулой (сюжетом), которая держит читателя в постоянном напряжении, но и загадочностью главного героя. Загадка этой повести, скорей всего, именно в самом герое. Герое с необыкновенным именем — Сильвио, о котором рассказчик сообщает, что «какая-то таинственность окружала его судьбу». Психологическая разгадка Сильвио — вот главная пружина всей повести. Сама же разгадка таится в смысле жизни героя. Чтобы ее разгадать, вам предстоит превратиться в литературоведа-психолога и вместе с нами провести исследование.

В психологии есть такое понятие **направленность личности**, которое связано со смыслом жизни. Это интересы и склонности человека. От того, для чего он жи-

вет, чем интересуется, зависит очень многое: наполненность жизни, успех, окружение, настроение и многое другое, Значительность и широта интересов освещает все, что человек делает. А бывает наоборот: кто-то одержим одной идеей, одной страстью, и тогда он может превратиться в неполноценного человека, маньяка. Вот такое подавление всех интересов одним создает **узкую направленность**. Узкая направленность может не только обездолить самого человека, но и принести страдания другим.

Наверное, вы уже поняли, что все это имеет непосредственное отношение и к Сильвио. Однако все по порядку.

Представьте себе захолустное местечко, где расквартирован армейский полк. Там нет ни одного «открытого дома, ни одной невесты». Будни, скука, однообразие, учение, трактир, пунш, карты — вот жизнь офицеров русской армии. И на фоне всей этой унылой серости — загадочный Сильвио.

Найдите в тексте слова, которые особенно ярко характеризуют его внешность и впечатление, которое он производил.

Наверное, вот что вы нашли: «Мрачная бледность, сверкающие глаза и густой дым, выходящий изо рта, придавали ему вид настоящего дьявола».

Конечно, он не мог не поразить воображение тех, кто с ним общался. С текстом в руках проведите свое наблюдение за ним, чтобы ответить на основные вопросы: что же это был за человек и в чем смысл его жизни?

Наверное, вы без труда увидели, что он человек яркий, необычный. Вначале блестящий гусар, который «привык первенствовать». И это не просто положение в обществе — это его страсть. Что говорит об этом сам Сильвио? Найдите его слова в тексте.

Скорей всего, вы отметили слова: «смолоду это было во мне страстью». В нем было все, чтобы страсть эту удовлетворять, и он наслаждался своей славой и обожанием товарищей. Но вдруг все изменилось...

В полку появился другой кумир, который ни в чем не уступал Сильвио, но к тому же был еще красив, знатен и богат. Найдите в тексте характеристику графа, которую дает ему Сильвио.

Вот она: «Отроду не встречал счастливец столь блистательного! Вообразите себе молодость, ум, красоту, веселость самую бешеную, храбрость самую беспечную, громкое имя, деньги, которым он не знал счета и которые никогда у него не переводились, представьте себе, какое действие должен был он произвести между нами. Первенство мое поколебалось».

Появление графа изменило не только жизнь Сильвио — оно изменило его самого: из блестящего повесы-гусара он превратился в злобного завистника. И теперь всеми его поступками начинает руководить зависть. Зависть приводит к дуэли, дуэль — к отставке. На смену зависти приходит более страшный мотив — жажда мести. Злобный завистник превращается в злобного мстителя. И теперь зависть — это уже не просто мотив поведения: это — основной, единственный смысл жизни. Так у Сильвио возникает узкая направленность, которая подчиняет себе все: она изменит жизнь Сильвио, она будет разъедать его душу.

Страшный смысл жизни делает страшным и самого Сильвио. Какую пустую, никчемную жизнь он теперь ведет! Он стреляет: стреляет в карты, стреляет в стены, стреляет в мух! Он весь во власти мести и своего «ужасного искусства».

Сильвио не живет, а ждет своего часа. И это час мщения. Ради него он даже отказывается от дуэли, хотя это грозит ему прослыть трусом. Он, храбрый дуэлянт,

который на всех дуэлях в полку «бывал или свидетелем, или действующим лицом», пренебрег своей репутацией ради предстоящей мести.

И вот час настал. И что же происходит? — Нечто совершенно неожиданное: Сильвио опять не стреляет в графа!

Но почему?! Как вы думаете, почему?

Вполне возможно, вы скажете, что выстрелу помешала жена графа, которая кинулась Сильвио в ноги.

Есть еще одна версия; о ней говорит он сам: «Я доволен, я видел твоё смятение, твою робость, я заставил тебя выстрелить по мне, с меня довольно».

Конечно, Сильвио жаждет унижить графа. Он не забыл свое унижение: мало того, что граф дал ему пощечину, он еще на дуэли с Сильвио, под дулом револьвера, ел преспокойно черешню и выплевывал косточки. Вzbешенному и униженному Сильвио даже казалось, что косточки долетали до него, хотя это было невозможно: они стрелялись на двенадцати шагах.

Однако это сейчас с него «довольно» только унижения графа, а раньше у него была совсем другая цель. Почему он не убил графа на той, предыдущей дуэли? Найдите в тексте мысли Сильвио об этом.

Вот что, наверное, вы отметили: «Что пользы мне, подумал я, лишиться его жизни, когда он ею вовсе не дорожит. Злобная мысль мелькнула в уме моем. Я опустил пистолет».

Решение лишить графа жизни в момент, когда он будет ею особенно дорожить, пришло к Сильвио, когда он был в состоянии аффекта⁵. И оно могло измениться. Как вы знаете, этого не произошло: прошло время, однако и в момент исповеди рассказчику Сильвио по-прежнему полон решимости убить своего врага. Убить, а не унижить. Притом не просто врага, а богатого графа, то есть человека, стоящего на другой, более высокой ступени социальной лестницы... Нужно отдать должное графу: он был достойным соперником Сильвио. И дело не только в его храбрости. Вспомните, как он появился в полку. Он вовсе не хотел отобрать у Сильвио его славу. Напротив, он хотел с ним сблизиться. Это Сильвио его отверг. Отверг, и возненавидел, и стал мстить.

Так почему же Сильвио так и не убил графа?

Вмешательство жены графа, удовлетворение от его унижения действительно сыграли свою роль, но есть и другая причина, более глубинная.

Страшный мститель Сильвио вновь стал человеком. Оказалось, что его душа не умерла. Ее не убил страшный мотив мести, который вел его по жизни и который, став узкой направленностью, превратился в смысл жизни. Его душа жива. И это она не дала Сильвио сделать заветный выстрел, к которому он готовился несколько лет. И хотя в эти годы «не прошло ни одного дня», чтобы он «не думал о мщении», ожившая душа Сильвио не дала ему убить графа и обездолить, превратить во вдову его молодую красавицу жену. Однако, если бы душа Сильвио не проснулась, никакая красавица жена не смогла бы ему помешать — он бы «перешагнул» и через нее.

То, что душа Сильвио проснулась, подтверждает и конец повести, очень значительный. Прочтите его еще раз.

Самое главное в этом конце, что Сильвио был убит, участвуя в борьбе греков за свою независимость.

⁵ Аффект (образовано от латинского слова *affektus*, что означает душевное волнение, страсть) — сильное кратковременное эмоциональное состояние.

А теперь нам бы хотелось, чтобы вы обратили внимание на особенности композиции повести.

Вначале показана унылая, тусклая жизнь в местечке, где служит рассказчик, подполковник И.Л.П., а тогда юный офицер. И вдруг здесь возникает колоритная фигура Сильвио, который будоражит воображение и вызывает всеобщий интерес. Кульминация этой части — исповедь Сильвио, рассказ его о графе и о себе.

Потом показывается унылая жизнь того же рассказчика в своем поместье, где он поселился, выйдя в отставку. Скука здесь еще больше, чем в полку. Это жизнь, в которой ничего не происходит. И вдруг — приезд графа и всеобщий интерес к нему, в том числе и того же рассказчика. И опять центральное, самое напряженное место — это рассказ графа о себе и о Сильвио; вначале о том, что мы уже знаем со слов Сильвио, а потом о том, что же произошло с Сильвио, когда он покинул полк, чтобы расквитаться с графом.

Исследователь прозы А.С. Пушкина З.В. Кирилюк обращает внимание еще на один момент: «...нелестные характеристики героев основываются на их личных сообщениях о себе, а не на сообщениях противников... Если бы, ничто не меняя в самом рассказе, поменять местами субъекты повествования в двух эпизодах повествования (граф рассказал бы, как он невозмутимо стоял перед дулом пистолета Сильвио, когда тот изнемогал от бессильной злобы. А Сильвио сообщил бы о страшном смятении графа, о бесчестящем его выстреле и о том, как сам он великодушно отказался стрелять в противника), герои не только утратили бы индивидуальные черты, оба предстали бы перед читателями лжецами и хвастунами» [1, с. 130].

И, наконец, о самом рассказчике. Что вы могли бы сказать о нем?

Это не просто человек умный, думающий, наблюдательный. Его не случайно любил Сильвио, и не случайно он был единственным, чьим мнением Сильвио дорожил. И.Л.П. — человек нравственный. Он не просто рассказчик: он оценивает все, что видит, со своих нравственных позиций. Обратите внимание, как лаконично, но емко говорит об этом Пушкин. После исповеди Сильвио, казалось бы, юный офицер должен был вновь проникнуться трепетом по отношению к Сильвио, но он не торопится: «Я слушал его неподвижно; странные противоположные чувства волновали меня».

Теперь постарайтесь вспомнить все, что вы узнали из этой повести, и соединить в единую картину.

1. Кирилюк З.В. Система повествования и эволюция принципов построения характеров в прозе Пушкина // Историко-литературный сборник к 60-летию Л.Г. Фризмана. — Харьков, 1995.
2. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1985.

З.Н. НОВЛЯНСКАЯ, Г.Н. КУДИНА

К вопросу о культуре чтения лирики

Не секрет, что количество читателей лирических произведений составляет очень небольшую часть от общей массы читающих. Не секрет и то, что из всех родов литературы (лирика, эпос и драма) именно лирика наиболее полно аккумулирует в себе эмоциональную жизнь как целой нации, так и отдельного челове-

ка. Откликаясь на всё, что происходит в окружающем мире, она является мощным средством воспитания чувств и душевного неравнодушия. Вероятно, именно поэтому в любые школьные программы по литературе традиционно включается большое количество лирических произведений лучших поэтов разных исторических эпох. И тем не менее почему-то за долгие годы школьного обучения большинство людей не успевают приобщиться к чтению лирики настолько, чтобы обладать стойкой потребностью в ней.

В чём же причина того, что лирика не вызывает интереса у массового читателя, не становится для него необходимой? Может быть, просто в том, что выпускники общеобразовательной школы не научились читать лирические произведения, в том, что они трудны для них? А если это так, то с чем же связаны трудности понимания лирических произведений?

Попробуем выявить характер хотя бы некоторых из этих трудностей. Сравним, как понимают не слишком сложный лирический текст дети, только что научившиеся читать, и читатели, за плечами у которых полный курс общеобразовательной школы — ученики второго класса начальной школы и студенты второго курса одного из гуманитарных вузов г. Москвы.

И детям, и взрослым (школьникам и студентам) мы предложили прочитать стихотворение детского поэта Т. Белозёрова «Перед сном»:

Ну и шуба! —
Мягче пуха —
В изголовье —
Край полы.
Кот мурлычет
Прямо в ухо,
Кот мурлычет,
Кот мурлы...

После знакомства с текстом всем читателям (и школьникам, и студентам) задавался один и тот же вопрос: какая «картинка» возникает в их воображении после прочтения этого произведения?

Часто ученики начальной школы отвечали на этот вопрос приблизительно так: «Стихотворение про кота. Он лежит на полу. У него мягкая шуба. Он мурлычет». Если задать дополнительный вопрос: «А кому же в ухо он мурлычет?», дети пытаются «уточнить» картинку: «Кот сидит на плече у хозяина». Следующий вопрос: «А где же находится этот хозяин и что он делает?» — приводит к целому веру ответов — от вполне адекватных («лежит рядом с котом») до фантастических («а хозяин в шубе на дворе стоит»). То есть даже с помощью наводящих вопросов детям не всегда удаётся воспроизвести картину жизни, адекватную тексту.

Очевидно, во-первых, что дети не воспринимают стихотворение как целостное высказывание, принадлежащее кому-то. Во-вторых, они не умеют с помощью воображения «достраивать» картину жизни, отражённую в стихотворении, по художественным деталям — авторским «указателям». И в этом нет ничего удивительного — второклассники ещё только начинают свой читательский путь и не могут обладать высоким уровнем культуры чтения.

Удивительно, что подобным же образом отвечают на наш несложный вопрос и некоторые студенты: «Стишок про кошку, которая мурлычет; вызывает мягкие и приятные ощущения. Представляется маленький котенок». Это изначально

ошибочное понимание, что «стишок про кошку», приводит к целому ряду последующих искажений и к неправильной трактовке художественных деталей.

Приведём соответствующие выдержки из ответов студентов. Вот два толкования первой строки, в которой говорится о шубе: «Шуба мягче пуха». Как приятно провести рукой по мягкой шерсти кота». «Он описывает мягкую шерсть кота: «Ну и шуба! — Мягче пуха», причем, восхищаясь ею, что показывает восклицание в первой строчке».

Читатели выделяют существенную художественную деталь, но строят с её помощью картину, весьма далёкую от той, которую задумал автор. Расстеленная шуба, на которой отдыхает лирический герой, превращается для них в шкуру кота, который расположился рядом с хозяином. И происходит это потому, что героем произведения стал для них не лирический герой, который отнюдь не кот, а засыпающий на мягкой шубе человек, может быть, ребёнок. Эту «потерю» лирического героя подтверждают и толкования последней строки — «Кот мурлычет, кот мурлы...». Вот некоторые из них:

«Самая последняя фраза «кот мурлы...» кажется незавершенной. Кот с помощью доступного ему языка выражает удовольствие, а потом засыпает, недосказав свое «слово»;

«Троеточие в конце четверостишия говорит, что человек задумался о прелестях этой кошки»;

«Возможно, что это *не* полное стихотворение, а лишь отрывок, я только так могу объяснить его незавершенность, да и начало как будто является продолжением от какого-то более большого и более наделенного смыслом стихотворения».

Подобные ответы (а в одном из них появляется даже кот, «которого зовут Мурлы...») — свидетельство тому, что, даже замечая особый авторский приём (специальную незавершённость слова, многоточие в конце последней строки стихотворения), читатели в силу неверной исходной установки не могут воспроизвести то содержание, которое с его помощью выражено.

Правда, многие студенты и даже некоторые из младших школьников всё-таки стараются найти в стихотворении того, кому выраженное в нём переживание. Однако каков результат этих поисков?

Одни читатели считают, что переживание и выражающий его внутренний монолог принадлежит самому автору: «Мне представляется картина в пастельных тонах, за окном метет метель. В этом стихотворении понятно, что автор пребывает в сонном состоянии и в конце засыпает». (Этот читатель наивно не замечает противоречия в своём ответе. Ведь, если кто и уснул, то это опять же лирический герой, а не автор, который пишет стихотворение.)

Другие в разной степени конкретизируют лицо, которому мог бы принадлежать этот монолог:

«Представляется деревенская изба, старинная печь, на ней — шуба, уютная, в которую зарыться можно. На ней лежит ребёнок, рядом с ним большущий серый кот»;

«Маленькая девочка, лет семи, лежит в уютной комнатке под теплым одеялом. А на голове лежит «шубка», т.е. пушистый-пушистый персидский кот, который «мурлычет прямо в ухо». Он так убаюкивающе мурлычет, что девочка засыпает»;

«Стихотворение отражает домашний уют и спокойствие. Безмятежное состояние. Мурлыканье кота усыпляет хозяина. Хозяин, скорее всего, живет один. И его одиночество разделяет кот»;

«Я думаю, что хозяйка лежит рядом с котом. Под шубой подразумевается шкурка кота, который лежит у изголовья».

Среди ответов студентов оказалось и такое «экзотическое» прочтение: «Данное четверостишие рассказывается от лица несмышленного мышонка. Он еще маленький и многого в жизни не знает. Он находится рядом с котом, который ласкает слух мышонка своим мурчанием. Кот собирается съесть мышонка, но тот не подозревает об этом и восхищается красотой кота. К сожалению, восхищение длится не долго». (Студентка позже пояснила: «Я была очень удивлена, узнав, что сама неправильно истолковала стихотворение. Была уверена, что это подобие стихотворению С.Я. Маршака, и написала, что вижу мышонка, восхищающегося кошкой, которая в конечном итоге его съедает».)

Подобные ответы студентов показывают, что и у значительной части взрослых читателей, так же, как и у детей, отсутствует умение читать лирическое произведение именно как лирическое, в его родовой специфике.

Знания о родовом делении литературы, о содержательных и формальных особенностях лирических жанров остались чисто абстрактными литературоведческими знаниями и имеют мало отношения к читательской практике. Лишь у отдельных читателей-студентов они стали средством выбора адекватной читательской стратегии и конкретных читательских действий.

Приведём примеры подобных, редко встречающихся, полноценных прочтений.

Прочтение первое.

«Когда я прочитала это стихотворение первый раз, я ничего не поняла, потом я разобралась и поняла смысл.

В этом стихотворении каждая строчка описывает нам ситуацию, как бы рисует постепенно картинку в воображении. Прочитав первые две строчки, сразу представляешь, разумеется, шубу, длинную, мягкую и почему-то в моем представлении именно рыжую. Она небрежно лежит на диване. После двух последующих прочитанных строк рисуется картина дальше. «В изголовье край полы» нам дает знать, что кто-то лежит на том самом диване, и у него под головой находится край полы шубы. Потом появляется кот, добрый и нежный, потому что он любит мурлыкать над ухом. И тут как раз мы понимаем, что хозяин кота лежит на мягкой шубе и под мурлыканье кота потихоньку засыпает...

Это стихотворение передает спокойное, домашнее, доброжелательное настроение».

Приведённая выше интерпретация интересна тем, что читательница отмечает момент затруднений понимания текста («когда я прочитала это стихотворение первый раз, я ничего не поняла»), фиксирует усилие, которое потребовалось для его понимания («потом я разобралась и поняла смысл»). Но, преодолев себя, она, следуя за автором по всем его «указателям», строит в своём воображении целостную картину, которая помогает ей полно и точно воспроизвести эмоциональную гамму произведения.

Прочтение второе.

«Перед нами, видимо, одно из тех стихотворений, которые предназначены для прочтения детям перед сном и призваны настраивать их на добрый лад и приятные мысли, служащие билетом на просмотр таких же добрых, мягких и “пушистых” снов, как шуба из стихотворения. Не случайно стихотворение называется “Перед сном”».

Когда читаешь его, окунаешься в необыкновенное тепло, чувствуешь мягкость и комфорт. Начинает даже казаться, будто, в самом деле, слышно успокаивающее и убаюкивающее кошачье мурлыканье рядом. Стихотворение наполнено уютом и добром. Приятно обволакивает мысли читателя, словно теплое одеяло или мягкая шуба, на которой спит лирический герой стихотворения, разместив в изголовье кровати край полы. Героем стихотворения может являться кто угодно — и взрослый, и ребенок. Во время сна все одинаково равны, тем более что описанная в стихотворении обстановка так и располагает к тому, чтобы герой постепенно ушел в сон. Об этом говорит последняя, оборвавшаяся на полуслове строка “кот мурлычет, кот мурлы...”. Как трамплин, оттолкнувшись от которого при прочтении взглядом, мы сами ныряем в пространство, дающее волю воображению, и понимаем — вот он, непосредственный переход в таинственное царство сна, который мы обычно не ощущаем и который показан здесь таким интересным образом. Стихотворение простое, легкое, запоминающееся. На душе после прочтения словно сворачивается клубочком маленький котенок и мурррлычет. А мурррлычут кошки только тогда, когда им очень хорошо, уютно, спокойно».

Эта интерпретация может служить примером полноценного восприятия лирики, возникающего в результате адекватных её родовой специфике читательских действий. Читатель начинает свой путь к пониманию с определения жанровой задачи произведения и его названия, которым пользуется как смысловым ключом. Он легко «достраивает» по художественным деталям картину происходящего, адекватно воссоздаёт образ лирического героя стихотворения, с помощью особых языковых средств воспроизводит развитие переживания, эмоциональную атмосферу произведения.

Очевидно, что автор этой интерпретации обладает целым рядом сложных читательских умений, представляющих собой общую стратегию чтения лирики. Эта стратегия предполагает, прежде всего, ориентацию читателя на родовые черты лирики, установку на то, что при встрече с лирическим произведением он должен сосредоточиться на вычитывании переживаний, мыслей и чувств особого — лирического героя. Она предполагает умение «вычитывать» развитие чувства-мысли этого героя, проследить изменения его настроения, вызываемого различными событиями жизни. А последнее, в свою очередь, невозможно без умения по авторским «вехам» и «указателям» воссоздать условную картину жизни, увидеть его «глазами» лирического героя.

Но, как можно было убедиться, ответы большинства студентов показывают, что они такой стратегией не владеют. Конечно, в школе они «проходили» и родовое деление литературы, и особенности лирики. И даже про лирического героя и художественные детали неоднократно слышали. Может быть, даже формулировки из учебника заучивали. Но все эти литературоведческие понятия, к сожалению, так и не стали для них средствами читательской деятельности, средствами проникновения в содержание даже очень несложного лирического произведения. Это значит, что курс литературы в школе, которую все наши студенты успешно закончили, не помог им овладеть культурой чтения лирики настолько, чтобы читать её самостоятельно в течение всей своей жизни.

Чтобы все выпускники общеобразовательной школы становились по-настоящему культурными читателями, необходима коренная перестройка преподавания литературы на основе полноценной и разносторонней литературной деятельности.

Н.А. РУБАКИН

Психология читателя и книги Краткое введение в библиологическую психологию

Глава I

ЧТО ТАКОЕ БИБЛИОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ?

Определение, содержание и объем этого понятия

Определение. Библиологической психологией, или, короче, библиопсихологией, мы называем *психологию книжного дела* в процессе его эволюции и диссолюции, то есть развития и упадка, в связи с условиями окружающей социальной среды — места и времени. <...>

Родовым признаком библиопсихологии является то, что она представляет собой одну из отраслей именно *психологии*, один из определенных отделов ее, который существует и имеет право на самостоятельное существование, рядом с другими такими же отделами, каковы, например, психология педагогическая, объектом которой является психология ребенка и его воспитания, или психология криминальная, изучающая психологию преступника и преступления, и т. д.

Видовым признаком библиопсихологии является ее особый объект, а именно *книжное дело*. Если мы определим теперь оба эти признака библиопсихологии — родовой и видовой, то определим и содержание этого еще нового и непривычного термина.

Содержание понятия библиопсихологии

А. Родовой признак его: психология. В каком смысле понимаем мы этот термин? Как известно, в настоящее время научная психология переживает глубокий и решительный кризис: на место психологии старой, интроспективной выдвигается новая — экстроспективная, или объективная, иногда называемая рефлексологией; на место психологии как науки *о душе* выдвигается психология *без души*; на место изучения «способностей души» — изучение внешних проявлений психических процессов. При этом исследователь психических переживаний, как их качественной, так и количественной стороны, обосновывает свои выводы прежде всего данными объективных наблюдений, не решаясь опираться на данные, непосредственно переживаемые и интроспективно замечаемые изучаемым субъектом. Эти последние берутся под строгий контроль объективных наблюдений. Такая точка зрения новой психологии должна быть использована и в области библиопсихологии.

Слово, фраза, книга, совокупность книг, целая литература рассматриваются при этом как *возбудители реакций*, как реактивы на исследуемого индивида и

коллектива, причем качественная и количественная стороны возбужденных реакций являются характеристикой реагирующего. Библиопсихология есть психология книжного дела, изучаемого по реакциям, т. е. внешним проявлениям.

Этот термин «книга, слово как реактив на читателя» введен был нами впервые в 1903 году, а затем научно обоснован в трудах Лозанской секции библиопсихологии. <...>

В. Видовой признак его: книжное дело. Рассмотрим теперь, в основных чертах, тот признак библиопсихологии, который отличает ее от других отраслей психологических наук. Библиопсихология исследует психические явления, связанные со всеми отраслями книжного дела и в них происходящие. Определение этого термина зависит от того, что мы будем понимать под книгой. Мы будем подразумевать под этим термином *всякое произведение слова*, — будь это слово печатное, рукописное или устное. Эти три главнейшие формы словесных произведений, созданных и постоянно, хронически создаваемых человечеством в его социальной жизни, соединены одна с другой целым рядом переходных ступеней и постоянно переходят одна в другую. <...>

Объектами библиопсихологического изучения в процессе книжного дела являются:

- 1) работники его и их психические типы;
- 2) их труд и его психические особенности;
- 3) продукты их труда, от качества которого зависит степень воздействия печатного, рукописного и устного слова на индивида и коллектив;
- 4) социальная среда, обуславливающая и качественную и количественную сторону психологии книжного дела как трудового процесса.

В отличие от наук, исследующих явления только литературные (авторство, читательство, литературу и т. п.), библиопсихологические исследования обнимают всех работников книжного дела, участвующих в процессе и вносящих свой элемент в явления, которые называются «ореолом и *влиянием* печатного, рукописного и устного слова на индивида и коллектив», потому что слово действует не только тем, что называется его «содержанием», но и тем *ореолом*, каким оно окружено в момент действия.

Ореол, которым окружен каждый экземпляр любой книги, доходящий до данного читателя, представляет собою очень сложное психологическое (социально-психологическое) явление, в создании которого участвует не только сам читатель и автор, но и издатель (имя, реноме издателя), и типографшик, я значит, и наборщик, и все те работники, трудом которых создан этот экземпляр (и от которых зависит внешность издания, — тоже один из элементов ореола) и чрез руки которых он дошел до читателя. Поэтому к библиопсихологии должны быть отнесены:

- а) профессиональная ориентация работников книжного дела;
- б) изучение психических явлений, происходящих в работнике в процессе его труда, психология его *профессии*. <...>

Психология работника и его труда кладет определенный отпечаток на продукт и вообще результат труда. Поэтому можно говорить о *психических свойствах продукта и результата*. Таким образом, у каждого явления книжного дела получается свой психический коррелят. Самый процесс труда всех работников книжного дела как в их социальной совокупности, так и в индивидуальностях их, с библиопсихологической точки зрения есть не иное что, как их *поведение*, т. е. совокуп-

ность их действий и поступков, — основных движений (реакций) каждого работника и всех их вместе, и связи между ними, причем все эти факторы, т. е. работники, их движения, действия, поступки, труд, находятся в функциональной зависимости от условий социальной среды, места и времени. Задача библиопсихологии — *объективное изучение поведения работников книжного дела во всех отраслях этого последнего*. Их поведение — это и есть материальная основа книжного дела. <...>

Из предыдущего уже видно, что под термином «книжное дело» мы будем понимать не только совокупность книг и не только совокупность произведений печатного, рукописного и устного слова, но и совокупность всех трудовых процессов, которыми эти ценности созданы в прошлом, создаются в настоящем и будут создаваться в будущем. *Книжное дело есть таким образом труд и трудовой процесс. Психология книжного дела есть психология такого труда и процесса.*

С библиопсихологической точки зрения к книжному делу должны быть отнесены и такие ценности, как произведения драматического искусства, музыки, живописи и вообще пластики (до «выразительного человека» включительно). Психология театра неотделима от психологии печатных и рукописных драматических произведений. Пластика человеческой речи есть один из элементов драматического искусства. На границе между ними стоит психология оперы, оперетки. Некоторые явления в области психологии книжного дела могут быть поняты не иначе, как путем психологического изучения музыки, напр. пение и мелодекламация, музыкальность речи, произношение, тембр, ударение и т. д.

Изучение живописи с психологической стороны безусловно необходимо для понимания той громадной роли, какую играют в книжном деле всякого рода иллюстрации к текстам, диаграммы, чертежи и разные другие графики как образные схемы отвлеченного мышления. Нуждается в психологическом изучении и фотография, фиксирующая момент, равно как и кинематография, фиксирующая ряд моментов и в таком виде воплощающая содержание художественных и др. произведений. Поэтому во всех этих так называемых изящных искусствах надо видеть особые главы библиопсихологии. <...>

Что касается до филологии, то предмет библиопсихологии выходит далеко за пределы только филологических изысканий.

Объем понятия библиопсихологии

Выяснив содержание этого понятия, его родовой и видовой признаки, переходим теперь к выяснению его объема. На предыдущих страницах мы отчасти уже определили, к каким категориям жизненных явлений относится объект библиопсихологии. Все эти явления можно классифицировать так:

1. Процессы *создания* ценностей печатного, рукописного и устного слова.
2. Процессы их *циркуляции*, их проталкивания в социальную среду и стремления к ним, их притягивание.
3. Процессы их *утилизации*.

Нетрудно видеть, что эти три процесса, точнее сказать — этот тройной процесс аналогичен производственному процессу, обнимающему производство, циркуляцию, распределение и потребление хозяйственных благ, человеческим трудом создаваемых хронически. Этим тройным процессом уже определяется объем понятия библиопсихологии. А так как книжное дело есть *процесс*, отсюда неизбежно следует: библиопсихология должна подходить к его изучению дина-

мически и диалектически. Книжное дело никогда не стоит, а течет. Изменяются авторы, изменяются читатели, книги, действия книг, формы речи, грамматика и риторика; изменяются приемы производства, распределения и потребления библиопсихологических ценностей. Всякое изменение имеет свой психический коррелят. Книжное дело тоже развивается путем противоречий, которые и обнаруживаются и разрешаются в его процессе, в борьбе и через борьбу противоположностей. <...>

Подходом человека к человеку управляет особый закон библиопсихологии, глубокой практической и теоретической важности, — закон консонанса и диссонанса эмоций. О нем будет идти речь в одной из следующих глав. Мы увидим, что в процессе продвижения всякой ценности, печатного, рукописного и устного слова, по ее траектории консонанс эмоций передающего с эмоциями получающего способствует продвижению этой ценности. Диссонанс же их эмоций мешает ему. Подобные же явления консонанса и диссонанса существуют между эмоциями коллектива (преобладающие в нем эмоции) и индивида.

Этот консонанс и диссонанс играет в книжном деле не только не меньшую роль, чем так наз. содержание печатного или устного слова, но еще более важную. Эта роль обыкновенно не изучается и даже упускается из виду теоретиками и историками литературы. С библиопсихологической точки зрения, это межкнижное и межиндивидуальное, но вполне социальное явление продвижения словесных ценностей по их траекториям нуждается в особенно серьезном изучении, потому что самый центр тяжести всякого успеха, всякого значения, всякого влияния печатного, рукописного и устного слова находится именно здесь в соотношениях психологии тех, кто передает и кто получает. <...>

Процесс создания библиопсихологических ценностей

Сделаем краткий обзор тех процессов книжного дела, которые определяют объем понятия библиопсихологии.

Подлежат нашему изучению: процесс создания библиопсихологических ценностей, психических и материальных.

А. ЦЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКИХ. — В их создании участвует, потому подлежит библиопсихологическому изучению, целый ряд так наз. интеллигентных профессий. Среди них главное место занимают следующие три типа, в чистом виде очень редко встречающиеся в жизни:

- а) мыслитель, искатель истины («человек ума»);
- б) художник («человек чувства», мыслящий образами или представлениями);
- в) администратор, организатор («человек воли»). <...>

В. ЦЕННОСТЕЙ МАТЕРИАЛЬНЫХ. — К числу профессий, создающих материальную сторону книжного дела, относятся, например, те, которые участвуют в процессе производства бумаги, краски, шрифта, печатных машин и т. п. <...>

Таким образом процесс создания книги, обнимающий как создание «содержания» ее, так и ее ореола, есть процесс единый, целостный, а его психология — одна из глав библиопсихологии.

Процесс распространения библиопсихологических ценностей и их циркуляция

Под этим термином следует понимать переход их не только от индивида к индивиду и к коллективу, но и переход их от коллектива к индивиду, причем всегда

второй тип распространения преобладает над первым. Всякий из нас, пользуясь теми или иными библиопсихологическими ценностями из окружающей среды, всегда получает их в *большем* количестве, чем в каком даст их ей. Следует отличать психологию получения этих ценностей из коллектива, из социальной среды, от психологии внедрения в него тех ценностей, которые являются продуктом индивидуального творчества.

Существует, наконец, третий вид распространения, когда распространитель является лишь передатчиком того, что им самим не создано, а лишь получено из индивидуального же или социальных источников. <...>

Подлежат библиопсихологическому изучению три главных вида распространения и распространителей:

а) путем слова устного (психология разговора, в том числе по телефону и радио, ораторства, проповеди, лекторства, пропаганды, фонографа и радио);

б) слова рукописного (психология частных писем, интимных дневников, мемуаров, гекто— и мимеографов, старых рукописей и т. д.);

в) слова печатного (психология издательства, книжной торговли, книжных складов, магазинов, кольпортажа, офенства, психология библиотечного дела, во всех его разновидностях, психология таких распространителей печатных произведений, каковы, напр., правительство, разные общества, учреждение, политические партии, школы, церковь и т. д.).

Подлежит библиопсихологическому изучению работа и таких распространителей, как почта, телеграф. <...>

Таким образом, работа распространения и распространителей тройная:

- 1) завоевание пространства и времени;
- 2) продвижение, организация продвижения в пределах завоеванного;
- 3) интенсификация действия в толпе с момента водворения и в интересах продвижения.

В интересах библиопсихологического изучения этих явлений необходима особая организация статистики. О ней будет идти речь ниже.

Процесс утилизации библиопсихологических ценностей

Под их утилизацией или использованием мы должны понимать *превращение их в жизнь*. Слушать даже хотя бы самые умные-разумные наставления еще не значит следовать им. Читать наилучшие книги — еще не значит осуществлять их идеи, указания и объяснения на практике. Чтение и слушание их суть только первые шаги в процессе утилизации, а не самая утилизация. Она лишь приоткрывает двери.

Утилизация библиопсихологических ценностей — тоже процесс, один из видов трудового процесса, называемого книжным делом, а эта его разновидность предполагает существование определенных профессий и профессионального труда.

Лишь с первого взгляда кажется, что не нужно иметь профессиональной подготовки, чтобы слушать чужую речь. В действительности же, на основании экспериментальных исследований, оказывается, что слушать чужих речей мы не умеем, — не умеет огромное большинство имеющих уши и вовсе не глухих людей. Из 10—20 слов мы обыкновенно слышим 5—6; из сотни слов, дошедших до наших ушей, мы понимаем 15—20; из этого числа понятых мы запоминаем 3—4. Такого слушания нельзя считать работой действительно плодотворной. Но и эти

слова, которые мы слышим и понимаем, мы понимаем лишь приблизительно и, что особенно важно, даже и можем-то понимать только так. <...>

Еще более несовершенен другой вид утилизации библиопсихологических ценностей, а именно путем *чтения* рукописей и печатной речи. В сущности, настоящий читатель, поглощающий читаемую книгу слово за словом, фразу за фразой, — существо мифическое. Оно встречается во всяком случае очень редко. Обыкновенно книги вовсе не читаются, а то, что называется их чтением, сводится к скаканию глаз. Читатель перескакивает через буквы, читая слова; перескакивает через слова, читая фразы, а то и через абзацы, параграфы, главы и т. д. До читателя доходит только очень небольшая часть текста, но никогда не доходит весь текст целиком. Содержанием книги считается при этом только то, что дошло. Все это склеивается при помощи цемента, черпаемого из читателя, а не из книги, и в результате получается некоторый конгломерат, который и называется «содержанием книги». <...>

Между смыслом слов и обозначаемую им реальностью, как мы увидим, имеется пропасть, на краю которой привычные смыслы привычных нам звуков речи обыкновенно и застревают. Поэтому лишь ничтожное число читателей способны передать читаемую ими мало-мальски отвлеченную книгу словами обычного языка: ее передача обыкновенно сводится к повторению слов той же книги, только в несколько иных комбинациях и в ином их числе. Отсюда вывод: чтение, как и слушание, очень несовершенный путь к превращению библиопсихологических ценностей в жизнь. Тем более — оно плохой путь к пониманию жизни.

Переходя к тем формам труда, которые специально посвящены утилизации этих ценностей, отметим четырех главнейших представителей их. Такими являются:

1. Всякий слушатель устной речи.
2. Всякий читатель речи печатной или письменной.
3. Всякий учащийся, утилизирующий библиопсихологические ценности в целях изучения. К этой категории принадлежат и педагоги, читающие ради пополнения своих знаний и в интересах сообщения их другим.
4. Всякий практик, который впитывает прикладные знания из чужой речи в целях какой-нибудь практической работы (учится работать по книгам или по чужим словесным указаниям, а не путем подражания соответствующему поведению других, уже обученных работников).

Утилизацией библиопсихологических ценностей следует считать во всех этих случаях такое внедрение их в каждого из этих работников, какое сопровождается влиянием на их идеи, эмоции, хотения, действия и на все их *поведение*.

Здесь перед нами конечная практическая цель библиопсихологии, поскольку она наука прикладная, и выяснение путей к этой цели, поскольку она наука теоретическая.

Библиопсихология как наука синтетическая

Теперь, после того, как на предыдущих страницах был дан анализ и содержания, и объема библиопсихологии, мы можем дать и более точное ее определение. *Мы понимаем под библиопсихологией ту отрасль современной (бихевиористской) психологии, объектом которой является поведение работников во всех областях того трудового процесса, который называется книжным делом и включает в себя все*

процессы создания, распространения, циркуляции и утилизации всех ценностей печатного, рукописного и устного слова. <...>

Библиопсихология прежде всего наука *индуктивная* и *синтетическая*, идущая от фактов к их рассортровке, сопоставлению, объединению и обобщению. Чтобы осветить с психологической стороны всю область книжного дела синтетически, т. е. как единое целое, библиопсихология старается собрать, систематизировать, использовать, во-первых, данные естествознания и математики, во-вторых, данные гуманитарных (общественных, философских, исторических) наук, в-третьих, данные филологии и лингвистики, в-четвертых, данные библиографии и библиологии, в-пятых, — различных прикладных наук, наконец, в-шестых, — всех отраслей современной психологии. <...>

Библиопсихология — одна из социальных наук

...Такие явления, как литература, книга, писатель, читатель и все книжное дело, суть явления социальные, равно как и человеческий язык. Создание, циркуляция, утилизация библиопсихологических ценностей — явления социальные. Нет и не может быть в области книжного дела ни одного психического явления, которое не было бы обусловлено социальным фактором. Как чтение, так и влияние книги предполагают для своего существования социальную среду, обуславливающую как их происхождение, так и их развитие, и их результаты.

Индивид как таковой... является продуктом коллективной жизни, и из того, что наука изучает индивида, как она же изучает и коллектив, вовсе не следует, что она отодвигает при этом на второй план значение социального фактора в оформлении индивида. Подобно этому, индивидуализация чтения и обучения предполагает существование социальной среды, в которой происходят эти явления и которые постоянно и неизбежно влияют на самую индивидуализацию, ее ход и даже суть. В этом смысле к индивиду, живущему в коллективе, нельзя подойти иначе, как *через социальный коллектив*. Но и к коллективу нельзя подойти иначе, как *через индивида*. Самый этот подход — явление тоже социальное. Говорение-слушание, писание-чтение, давание-получение — все это процессы социальные, из которых, как мы и отметили, слагается весь процесс книжного дела. <...>

Социальный характер библиопсихологии виден и из активизма этой науки, и из тех социальных целей, какие она себе ставит, и из тех методов, с помощью которых стремится к этим целям. Библиопсихология есть наука о *социальном психическом воздействии*. Это последнее выражается в виде распространения знаний, идей, настроений, навыков, умения, в интенсификации труда, в развертывании социально полезного поведения, в целесообразном и планомерном приспособлении мирозерцания к трудовому, т. е. активному, (процессу творчества общественно-полезной работы).

Цели и задачи библиопсихологии, теоретические и практические

...Практическую цель библиопсихологии можно формулировать так: наука эта должна указать верный и наиболее быстрый и успешный путь к экономизации времени, сил и средств для всех работников книжного дела и вообще умственного труда. Она должна избавить их от напрасной, иногда даже бессмысленной траты их энергии во всех без исключения областях книжного дела.

Такую цель, вместе с практическими способами ее достижения, можно назвать *интеллектуальным тэйлоризмом*. В этом практическом смысле библиопсихология есть интеллектуальный тэйлоризм. Она представляет собою научную организацию всех отраслей труда в области книжного дела. <...>

Библиопсихология ставит себе следующую теоретическую цель: она ищет способов внести в изучение книжного дела *объективность понимания*. <...>

Теперь вряд ли кто оспаривает целесообразность библиопсихологии как особой научной дисциплины, посвященной книжному делу во всей его психической сложности. Если вся современная культура и цивилизация, как мы уже заметили выше, держится на книжном деле, как может не существовать особой науки о таком их базисе? <...>

Рубакин, Н.А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. — М.: Книга, 1977. — 264 с. (Впервые эта книга была издана в России в 1929 г.)

С.Л. ВАЛЬДГАРД

Очерки психологии чтения

Несколько предварительных замечаний

Для кого нужно изучение психологии чтения? Для всех, кто имеет дело с книгой. Оно необходимо для тех, кто создает книгу, — для авторов, редакторов, издательских работников. Их оно научит создавать лучшие книги, более соответствующие нуждам работы, более продуктивно достигающие своей цели в смысле желательного влияния на читателя. Изучение психологии чтения нужно и тем, кто «потребляет» книгу, — читателям, которых оно научит лучше и продуктивнее читать. <...> Наконец, изучение психологии чтения остро необходимо <...> библиотечным работникам — посредникам между автором и читателем, педагогам, руководящим чтением миллионных масс. <...>

В области психологии книжного дела должна быть особо отмечена работа Н.А. Рубакина, в частности его книга «Психология читателя и книги» (Гиз. 1929). Большая заслуга Рубакина состоит уже в том, что он является пионером и глашатаям возникающей новой науки. В его книге разбросано немало ценного материала, использованного, в частности, и в этой работе. Но надо все же прямо сказать, что в целом, в основных своих установках «библиопсихология» Н.А. Рубакина для нас неприемлема — это не то, что нам нужно. Нереален метод Рубакина, нехороша его эклектическая смесь старой и новой психологии. Но главное — совершенно неприемлемо его однобоко-индивидуалистическое понимание чтения, его непонимание и недооценка социальной природы книжного процесса <...>.

Та марксистская психология книжного дела, которую нам нужно создать, должна ставиться в сугубо социальной плоскости. Она прежде всего должна быть материалистической, не замыкаться в узкие рамки познающего субъекта («проекции» Рубакина). <...>

Другое требование, которое должно быть поставлено перед изучением психологии чтения, состоит в том, чтобы оно было как можно ближе к нуждам практической педагогической работы с книгой. <...> Психология чтения должна быть

педагогической — она должна обслуживать нужды педагогики книжного дела. <...>

Сделаем одну оговорку. Мы будем преимущественно иметь в виду чтение научной книги (включая в это понятие и научно-популярную, в том числе и массовую общественно-политическую книгу). <...> В пределах научного чтения мы будем иметь в центре внимания массовую книгу и ее читателя — рядового рабочего и крестьянина. Ведь именно здесь встают наиболее жгучие вопросы практической библиопедагогики. Другая оговорка — мы будем иметь в виду психологию чтения взрослого.

Глава 1

Что такое чтение?

Социальная и индивидуальная сторона чтения

<...> В книжном процессе всегда есть две стороны — передающая и воспринимающая, в нем участвует не меньше двух человек (автор и читатель, обычно больше <...>), и процесс книжной передачи и воздействий совершается в этом хотя бы небольшом человеческом коллективе, взятом как социальное целое. <...>

Вся трудность вопроса состоит в том, что чтение одновременно является и социальным, и индивидуальным психологическим процессом. Читаю я, читатель, я интересуюсь, понимаю, соглашаюсь, усваиваю, эмоционально реагирую. Все это происходит в моем головном мозгу, в моем сознании, во мне как в субъекте поведения. Но в то же время я воспринимаю от другого человека, он мне передает, и в этом состоит социальная сторона чтения, которая налагает особый социальный отпечаток и на все мои индивидуальные процессы интереса, понимания и пр. <...>

Двойственность социальной и индивидуальной сторон чтения (в единстве целого, разумеется) является одной из основных общих установок нашего дальнейшего исследования. Чтение прежде всего представляет из себя социальный процесс передачи и воздействия передающей стороны на воспринимающую. Но эта социальная передача осуществляется при помощи индивидуально-психологических механизмов в головах автора и читателя. <...>

Передающая и воспринимающая стороны в книге

Как мы уже сказали, в книжном процессе как процессе социальной передачи есть передающая и воспринимающая стороны. Передающей стороной на первый взгляд является автор. Однако не трудно увидеть, что за автором всегда стоит тот или иной социальный коллектив — класс, партия, государство, научная организация, церковь и пр. <...>

Что сказать о воспринимающей стороне книжной передачи — о читателе? Читатель для нас так важен, что о нем надо писать специальные книги. Читатель выступает перед нами во всей сложности и многогранности своей социально-обусловленной личности — со своими интересами, жизненным опытом, миропониманием, с системой своих взглядов, эмоциональных отношений, оценок, целеустремленностей, наконец, со своими различными действиями и поступками. Все это важно в восприятии книги, и все это должно быть учтено в

процессе книжной передачи и воздействия. <...> Автор должен внимательно учитывать психологические особенности своего читателя и ориентироваться на них в книге.

При этом у каждой книги не один, а много читателей. Воспринимающей стороной, так же как и передающей (хотя и в ином смысле), является социальный коллектив. Читатели бывают различны по своим социальным, биологическим и — в результате того и другого — по своим психологическим особенностям. Однако индивидуальные различия читателей выступают лишь на фоне группового сходства (классового, профессионального, возрастного, полового и пр.). Дело в том, что качества и особенности книги отбирают соответствующую группу читателей, более или менее сходных по своим читательским качествам. Каждая книга имеет свой определенный круг читателей. Есть книги для крестьян, для рабочих, для интеллигентов, для женщин, для молодежи и пр. Это обстоятельство в книжном деле очень важно. Передающая сторона должна знать, к кому она обращается; она должна ясно осознать круг своих потребителей и ориентироваться на определенного читателя, учитывая все его групповые психологические особенности. Плохо бывает, когда в книге нет этой четкой ориентировки на определенного потребителя (читателя) и когда не поймешь, для кого она написана. <...>

Эмоциональная сторона чтения

Перейдем теперь к другой, чрезвычайно важной, стороне чтения, которой мы до сих пор сознательно почти не касались. Мы имеем в виду его эмоциональную сторону. Мы говорили о мыслительных или образных процессах при чтении, об их отношении к речи, о чтении как о способе познания мира. Нас могут упрекнуть в интеллектуализации психологии чтения, в недооценке его иррациональных элементов и прежде всего его эмоциональной стороны. Желая предотвратить этот упрек, мы хотели бы подчеркнуть большое значение эмоциональных механизмов чтения <...>. Надо, однако, заметить, что, говоря об эмоциях, мы имеем перед собой не только чрезвычайно еще мало изученную, но и трудно поддающуюся изучению область. Поэтому говорить об эмоциональных явлениях читательского поведения очень трудно и даже рискованно — здесь нужна большая осторожность, и не приходится претендовать на особую точность и ясность анализа.

С нашей точки зрения, чтение в основе своей всегда является интеллектуальным процессом. Будь ли то соотносящие отвлеченно-логические мыслительные построения или развитие конкретных художественных образов, эти интеллектуальные процессы всегда являются тем ведущим стержнем, который прежде всего воспринимается читателем. И лишь в дополнение к этому в большей или меньшей мере присоединяются те или другие эмоциональные реакции (переживания) читателя, которые в общем итоговом процессе чтения имеют больший или меньший (иногда очень большой) удельный вес. <...>

Очень важным для нас обстоятельством является то, что социальное речевое возбуждение эмоций бывает двух родов — оно бывает конкретным, образным, часто носящим характер художественных образов, или же обобщенно-логическим, в виде соотносящих мыслительных построений. При этом первая форма гораздо более эмоциогенна. Конкретные образы гораздо легче вызывают большее количество более сильных эмоций, чем обобщенные и отвлеченные мыслительные построения. В деятельности нашей нервной системы, вероятно, существует

антагонизм между эмоциональностью, с одной стороны, и между функциями обобщения и абстракции — с другой. Конкретный образ ближе к реальному объекту, вызывающему эмоцию. Поэтому чем конкретней и образней написана книга, тем она живее и эмоциональнее, и, наоборот, чем отвлеченнее она, тем суше.

В беллетристике, где в основе лежит образ, эмоциональная сторона чтения имеет столь большой удельный вес, что должна быть признана самодовлеющей и как бы «равноправной» с познавательной стороной (хотя она и здесь зависит от образа, то есть от интеллектуального процесса, и им вызывается). В научной же книге, где основными и ведущими всегда являются мыслительные построения, эмоциональная сторона отступает на второе и вспомогательное место. Но и здесь она очень важна. Вот почему ценным качеством научно-популярной книги является возможно большее количество эмоционального конкретного (образного) материала. <...>

Что надо изучать в психологии чтения

Какие же вопросы психологии чтения практически наиболее важны и должны быть изучены в первую очередь? Основным содержанием и основной проблемой библиопедагогики, так, следовательно, и обслуживающей ее отрасли психологии надо признать вопросы влияния книги на читателя — какие изменения производит чтение в его сознании и поведении и как оно их производит. Это целый ряд вопросов, целая область исследования — о том, как книга передает знания, как она вырабатывает мировоззрение, как она воспитывает эмоции, создает целеустремленности, организует социальное поведение, побуждает к деятельности, учит, как надо действовать, и т. д. При этом влияние книги должно рассматриваться не изолированно, а в тесной связи с другими социальными воздействиями. <...> Это основные вопросы нашей педагогики и педагогической психологии.

Однако, кроме них, существует и ряд других, не менее важных вопросов. Дело в том, что осуществление намеченных форм влияния книги упирается в целый ряд условий, специфичных для книжного процесса. Так, например, все мы хорошо знаем, что книга не будет прочтена (а следовательно, и не окажет своего влияния), если она по трудности недоступна и непонятна читателю. Это ставит перед нами вопрос о понимании, а в связи с ним и о доступности книги. В массовой работе с книгой — это один из наиболее важных вопросов. Не менее важен вопрос об интересе. Читатель не возьмет и не прочтет книгу, если она ему не интересна. Интерес — основа всей библиотечной работы и необходимое условие влияния книги. <...> Важен вопрос и об усвоении читаемого, без которого оно тоже не окажет своего действия. <...>

Глава 2

Интерес (до и во время чтения)

Интерес в ориентировочном поведении

В читательском поведении большую роль играют те причины и факторы, которые побуждают к чтению. Почему читатель берет книгу и вообще, что побуждает его к чтению еще до начала последнего? А когда он начал читать книгу, что побуждает его читать дальше и довести чтение до конца? Вопросы эти особенно

важны в условиях нашей политпросветработы со взрослыми, где, в отличие от школьной работы, в особенности с детьми, мы имеем совершенно свободное пользование книгой — не только без всякого элемента принуждения, но и без тех вспомогательных факторов традиции, привычного каждодневного распорядка и пр., которые побуждают к учебной работе в школе.

В чтении научной книги основным побуждающим к нему фактором является познавательный интерес. Познавательным интересом мы называем желание узнать что-либо, увидеть интересующий объект, поговорить о нем и, в частности, прочесть о нем в книге. При этом восприятие и познание интересующего объекта доставляет удовольствие. <...>

Познавательный интерес в смысле желания узнать об интересующем вопросе или явлении относится к той стороне нашего поведения, которую можно было бы назвать ориентировочной. Ориентировочная сторона поведения направлена на то, чтобы разобраться (ориентироваться) в окружающей среде, чтобы узнать о том, что вокруг нас делается. <...> В этой ориентировочной стороне поведения и возникают наши интересы. <...>

Интерес до начала чтения. Качества интереса

<...> Мы рассматриваем интерес как особую форму влечения — как познавательное влечение, до известной степени сходное с другими влечениями (к пище, к общению с людьми и пр.). Но в отличие от них интерес есть влечение к знанию. <...> В читательском поведении познавательное влечение (интерес) побуждает пойти в библиотеку или в книжный магазин, стоять в очереди, рыться в каталогах и, наконец, получив книгу, найти время, место и силы для ее чтения. <...>

Рассматривая интерес как познавательное влечение, мы найдем в нем ряд качеств, имеющих большое значение в читательском поведении. <...>

Прежде всего, интересы бывают в различной степени организованы. <...> Если интерес организован, читателя интересуют определенные вопросы или явления окружающего мира. Если же указанные связи не налажены или нечетки, интерес не организован и проявляется лишь в самой неясной, расплывчатой форме.

Большое значение имеет при этом вербализация интереса — его словесное название. <...> Если читатель умеет словами формулировать свой интерес, «назвать его», сказать, что его интересует, — это уже большая доля необходимой организации и выявления интереса. Но, к сожалению, это не всегда так бывает — наши читатели часто не умеют «назвать» свои интересы ни другим, ни самим себе.

Близко к этому стоит и другое качество интереса — различная степень его осознанности. У иного читателя есть интерес, но он сам как следует этого не сознает. Интерес не дошел до ясного сознания, и читатель сам как следует не знает (не осознал), что, собственно, его интересует. В противоположность этому мы наблюдаем ясно сознанные интересы, подотчетные читателю и потому четко выявляемые и перед другими. Здесь тоже большую роль играет словесное название (вербализация) интереса.

Различная степень организованности, вербализации и осознанности интереса играет большую роль в читательском поведении. От этих качеств интереса зависит различная степень его выявленности у читателя, а отсюда и различная степень определенности спроса на книги. <...>

Следует также упомянуть о различной интенсивности (силе) интереса, которая тоже является одним из его качеств, имеющих немалое значение в читательском поведении (в спросе). Интересы бывают то очень сильными, захватывающими, то, наоборот, очень слабыми, едва заметными; бывают они и самых различных степеней интенсивности. <...>

Очень важным качеством интереса является различная степень его активности. Бывают интересы, активно и настойчиво ищущие себе удовлетворения. Но бывает и пассивная форма интереса, не ищущая, а лишь выжидающая появления интересующего объекта. Недостаточная активность интересов также содействует неопределенности читательского спроса. <...>

Восприятие интересного. Интерес во время чтения

<...> Процесс чтения надо рассматривать как определенную форму деятельности. Как и всякая деятельность, чтение требует затраты энергии, времени и места. А раз происходят затраты, то нужно и нечто положительное, что компенсировало бы их и активизировало данную деятельность. Этим положительным и компенсирующим затраты сил, времени и пр. является знание, получаемое из книги и удовлетворяющее интересы читателя.

Интерес, действующий до начала чтения и побуждающий к нему, создает некоторую первоначальную (исходную) зарядку активности чтения, с которой читатель приступает к книге. Дальше, в процессе чтения, эта зарядка активности должна все время поддерживаться, пополняться и усиливаться. Только при таких условиях чтение будет продолжаться. Иначе первоначальная зарядка постепенно истощится, чтение прекратится, и книга останется недоконченной.

Значение темы книги, ее содержания и оформления

В связи с этим стоит то положение, что книга должна быть интересной не только по своей основной теме, но и по содержанию. Эти две стороны отнюдь не надо смешивать. Тема книги — это то, о чем в ней говорится. Содержание — то, что говорится в книге. Первое может быть интересным, второе нет. И наоборот. Надо, чтобы было интересно и то, и другое. <...>

Содержание книги должно отвечать наличным или возможным интересам читателя. <...> Но дело не только в количестве затронутых интересов. Дело не только в том, о чем говорит книга (ее теме) и что она об этом говорит в своем содержании. Большое значение имеет также то, как она об этом говорит. Мы подходим здесь к вопросу об оформлении содержания, которое с точки зрения интересности книги играет очень важную роль. Один и тот же материал можно передать более интересно или менее интересно, причем это зависит от тех речевых и мыслительных построений, которыми передает этот материал та или иная книга. Так, например, книга может, поставив интересный для читателя вопрос, тут же, с самого начала, поверхностно на него ответить. Этим она погасит активность читателя, для которого дальнейшее чтение будет уже неинтересным. Умелый автор сделает иначе: поставив в начале заинтересовывающий читателя вопрос, он сумеет поддерживать активность в течение чтения всей книги. Он заставит читателя воспринять весь «причитающийся» материал и лишь после этого (вернее — во время этого, то есть на протяжении всей книги) даст углубленный ответ на поставленный вопрос. <...>

К оформлению книги относится расположение в ней более интересного и менее интересного материала. Автору часто приходится, наравне с нахватывающим материалом, передавать читателю сравнительно мало интересующие его сведения, а иногда бывает нужно заставить прочесть и явно неинтересное. Тут-то и надо суметь так расположить материал, чтобы зарядка активности, созданная более интересным, преодолела и менее интересное, если можно так выразиться, «по инерции»...

Кроме расположения материала, играет роль и последовательное развитие содержания, которому в процессе чтения должно соответствовать развитие и нарастание интереса. Это хорошо видно в чтении беллетристики, где читателя заинтересовывает развитие сюжета, и интерес следует от одного события к другому, к третьему и т. д., так что все время хочется знать, «что будет дальше»? В научной книге картина, правда, иная. Вместо развертывающихся перед читателем конкретных образов мы видим в ней развитие логических построений. <...> Но и здесь вместе с ними должен нарастать интерес, и у читателя должно быть желание знать: «ну, так что же?», «что отсюда следует?», «а дальше что?» Пример этого мы видели в умелом расположении вопросов и ответов на них. <...>

Заинтересовывание за пределы книги

Недостаточно, чтобы данная книга с интересом была прочитана до конца. Надо также, чтобы она заинтересовала читателя самым обсуждаемым в ней вопросом и чтобы интерес этот в достаточно интенсивной и активной форме сохранился у читателя на будущее. Надо, чтобы возникший у читателя интерес побуждал его читать другие, дальнейшие книги. Это «последствие» интереса за пределы заинтересовавшей книги имеет большое значение в практической библиопедагогике. Часто бывает, что книга заинтересует читателя многими вопросами, во время чтения у него возникает целый ряд новых интересов, но они бывают мимолетны, неустойчивы <...>. Поэтому встает вопрос о том, как закрепить эти интересы, как перевести их в длительную форму, усилить, сделать активными. <...>

В создании новых интересов играет роль целый ряд обстоятельств. Прежде всего надо упомянуть, что некоторые авторы с целью сделать книгу более интересной не брезгают никакими средствами и опираются на самые различные интересы читателя, подчас имеющие лишь очень далекое отношение к обсуждаемому вопросу. Книга, скажем, посвящена вопросам физики, а автор, чтобы «заинтересовать», рассказывает анекдоты, делает экскурсы куда угодно, но только не умеет найти интересное в самом своем предмете. В подобных случаях, когда содержание книги выходит далеко за пределы темы, трудно ждать, чтобы у читателя возник интерес к этой теме. Книга должна суметь найти интересное в самом вопросе, показать его с интересной стороны, в таких отношениях к другим явлениям, которые близки и интересны читателю (например, те же вопросы физики поставить в связь с техникой и производством). <...>

Мы уже говорили, что мало вызвать интерес, — надо его закрепить и усилить. Мы имеем здесь перед собой еще одно качество интереса — различную степень его длительности. Интересы бывают мимолетные, на мгновение вспыхивающие и тут же прекращающиеся; бывают интересы, длящиеся днями, неделями, годами, вплоть до пожизненных. В педагогике чтения важен вопрос о закреплении мимолетных интересов, о их переводе в более длительную и устойчивую форму.

Чтобы закрепить интересы, возникающие во время чтения, авторы используют различные приемы — несколько раз на протяжении книги повторно заинтересовывают одним и тем же вопросом, заинтересовывают им с разных сторон и т. д. Большое значение имеют четкое подытоживание и словесная формулировка заинтересовывающих вопросов <...>. Наконец, очень важно указание книг для дальнейшего чтения. <...> Если книга сумела заинтересовать — интерес направляется на следующую книгу, после нее — на третью и т.д. <...> Мы имеем здесь динамику читательских интересов — крайне важную проблему, которая уже уходит за пределы наших очерков.

* * *

Мы остановились лишь на некоторых, более актуальных социально-педагогических функциях книги. Ограниченный размер работы и неизученность вопроса не дают возможности коснуться целого ряда других, чрезвычайно важных и интересных форм влияния книги. Так, например, следовало бы поставить вопрос о том, как чтение книг воспитывает некоторые общие качества нового человека — общественную сознательность, активность, коллективизм и др. <...>

Очень интересен также вопрос о психотерапевтическом влиянии книг, о том, как чтение их лечит и исправляет те или иные дефекты и патологические отклонения в системе социального поведения читателя. Мы уже не говорим о явно патологических случаях, когда применение книги относится к компетенции врача. Вопрос этот может и должен быть поставлен и по отношению к различным случаям «патологии обыденной жизни», когда читатель, не попадая к врачу, все же нуждается в бодром, оздоравливающем, выправляющем воздействии.

Вальдгард С.Л. Очерки психологии чтения. — М.-Л., 1931. — С. 5—40, С. 106—107.

ЧАСТЬ 2

БИБЛИОПЕДАГОГИКА: Читатель-ученик в центре внимания школьной библиотеки

И.И. ТИХОМИРОВА

Библиотечная педагогика: сущность и специфика, руководство чтением

1. Библиотечная педагогика: сущность и специфика

Определение предмета библиотечной педагогики как *педагогических аспектов библиотечной деятельности* дано в «Библиотечной энциклопедии» (2007) А.Н.Ванеевым. Подойдем к раскрытию «педагогических аспектов библиотечной деятельности» через анализ общего понятия «педагогика». Как социальная наука она входит в систему гуманитарного знания, поскольку непосредственно обращена к человеку. Само слово «педагогика» греческого происхождения, означающее «детоводческое мастерство», то есть сопровождение ребенка в жизнь, воспитание его. С точки зрения современной науки педагогика раскрывает роль образовательного процесса в развитии личности, разрабатывает практические пути и способы повышения его результативности. Но и в трактовке педагогики как науки и особой сферы практической деятельности среди специалистов единства нет. Разной в определении этого понятия подтверждают современные словари и энциклопедии.

Начавшись как наука о воспитании детей, педагогика в процессе эволюции расширяла свою сферу, вышла за рамки детства и стала охватывать такие понятия, как *образование, обучение, воспитание и развитие*. Нынче к этим составным частям педагогики и к ее соответствующим функциям иногда присоединяют еще одну — *социализацию личности* (от латинского слова *socialis* — общественный). В педагогических статьях можно встретить утверждение, что педагогика и социализация личности — это синонимы. Под социализацией чаще всего понимают усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, системы социальных связей и отношений, присущих данному обществу. Но есть и другие определения этого понятия. Философ И.С. Кон социализацией считает усвоение индивидом социального опыта и готовности растущего человека к выполнению социальных ролей. Педагог А.В. Мудрик понимает под социализацией развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры.

Социализирующая педагогическая функция официально возложена на специальные образовательно-воспитательные учреждения: ДОУ, школы, гимназии, вузы. Огромное влияние на социализацию личности оказывает семья. Она может

действовать на человека как позитивно, так и негативно. Рисками нынешней социализации подрастающего поколения являются разрушение семейных отношений, алкоголизм, сиротство, увеличение количества правонарушений среди несовершеннолетних, девальвация духовных ценностей, насаждение культа денег и многие другие негативные социальные явления. В последнее время предметом серьезного осмысления стали процессы, протекающие в неформальных объединениях, в стихийно возникающих группах молодежи (готы, эмо, рокеры, фанаты и др.) и неоднозначно влияющие на сознание и поведение молодого человека. Сказывается на социализации личности и экономический кризис, увеличивший число семей, живущих за чертой бедности, порождающий рост озлобленности и агрессивности в детской среде: старших к младшим, бедных к богатым — и наоборот.

Большое влияние на социализацию личности в школьные годы оказывает сложившаяся у нас на сегодняшний день система образования, нацеленная преимущественно на получение знаний и не ориентированная должным образом на развитие личности и ее воспитание. Характерная особенность социализации — ее непрерывность и незавершенность. Она протекает на протяжении всей жизни. Говоря о педагогике как целостном явлении, охватывающем и соединяющем в себе разные формы духовной деятельности, известный теоретик педагогики М.С. Каган включил в нее преобразующую (творческую) деятельность, цель которой — изменение субъектом объекта ради создания нового.

В конце XX века в качестве ведущей категории педагогики выдвинулось **образование**. В основе образования лежат знания о мире, обществе, природе и человеке. Общество знаний, в которое вступил постиндустриальный мир, потребовало образованных компетентных людей, умеющих грамотно взаимодействовать с окружающим миром, способных определять и создавать будущее, что выдвинуло качественно новые требования к системе образования. Его цель — не получение человеком готовых знаний впрок, а создание мотивации и возможностей на основе приобретения существующих знаний рождать новые. Поставленная цель образования, смена его парадигмы от «образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни» (в европейской традиции чаще используется термин «непрерывное образование») обусловили модернизацию всей образовательной системы. Модернизация нацелена на достижение всеобщего доступа к образованию, его высокого качества и эффективности. В этой ситуации особенно важной задачей стало формирование информационной культуры подрастающего поколения, что предполагает использование не только печатных изданий, но новых информационных технологий (электронных, цифровых). Образование как система получения знаний обеспечивает, как сейчас говорят, *культурную компетенцию* или *инкультурацию* — интеграцию личности в национальную и мировую культуру.

Говоря о роли образования в современную эпоху, нужно подчеркнуть, что освоение знаний при всей его важности носит *безличностный* характер, ибо отражает объективные закономерности и свойства бытия и зависит от степени развития интеллектуальных способностей человека и его памяти. Знания и нравственность лежат в разных плоскостях. Технология получения знаний осуществляется, как правило, через монологическую коммуникацию, т.е. через просвещение — передачу в устной или письменной форме некой информации кем-то кому-то. Результатом образования считают культурную компетентность человека, его об-

щую эрудицию, осведомленность, сформированное мировоззрение и развитый интеллект.

Основной декларируемый вектор образования последних лет в России — *гуманизация* — до сих пор расходился с реальностью — с общим курсом на рационализацию учебного процесса и доминантой информационных технологий. Образование оказалось отчужденным от духовности, от культуры, от личности. В концепции модели Новой школы, школы XXI века, стратегией образования становится саморазвитие и самореализация личности школьника. На смену идеологии «образование—преподавание» приходит «образование—созидание», когда развитие личности ученика становится центром внимания педагога. В качестве ключевой компетенции учащихся выдвигается «умение учиться», а в способе индивидуально-личностного развития приходит стратегия духовно-нравственного воспитания, что влечет за собой усиление внимания работе с художественной литературой, внесение соответствующих коррективов в программы подготовки учителей по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Важно заметить, что акцент в модели пространства Новой школы делается на внеурочную деятельность школьника, на работу клубов, кружков, студий, ориентация на саморазвитие и самореализацию личности, что потребует развития коммуникативных способностей ученика, использования способов поиска, сборов, анализа и интерпретации информации. Фундаментом качественного образования, в котором нуждается современное общество, многими учеными признано *чтение*. Возникнувшие новые потребности в чтении с листа и с экрана приводят школьника в библиотеку, что актуализирует ее роль в педагогическом процессе.

В отличие от образования, **обучение** касается преимущественно организационных форм образования и направлено на привитие человеку умений, навыков и способов деятельности. По отношению к образованию обучение носит прикладной характер и осуществляется главным образом посредством обучающих технологий: практических занятий, тренингов, уроков, упражнений, семинаров, консультаций по конкретным вопросам. Большое место сегодня в обучающем направлении деятельности образовательных учреждений занимает обучение детей умению добывать информацию всеми существующими способами. В начальной школе ребенок обучается базовому умению читать и писать и получает первые навыки анализа печатного текста и его интерпретации. В последние годы в процесс обучения активно вошли компьютерные технологии, электронные тренажеры, мультимедиа. Слова «образование» и «обучение» часто употребляются вместе, что указывает на их неразрывную связь.

Одна из основных и самых сложных в педагогике категорий — «**воспитание**». Иногда воспитание называют ценностно-ориентационной деятельностью. Под воспитанием в широком смысле понимается одна из основных функций общества, направленная на передачу новым поколениям социально-исторического опыта, без которого невозможно воспроизводство и развитие общества, человека, существование самой человеческой цивилизации. В этом плане воспитание сливается с социализацией. С точки зрения педагогики воспитание — это влияние на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, принципов, системы ценностей, способствующих становлению, формированию и развитию человека как личности, как духовного деятеля, как субъекта культуры. Процесс воспитания как интегральный процесс развивает все сферы сознания ребенка, главными из которых являются эмоционально-

чувственная и волевая, обеспечивающие нравственное поведение человека, делающие его способным жить в обществе и участвовать в его развитии.

Эмоционально-чувственная сфера определяет отношение человека к миру, к людям и самому себе, действует в механизме выбора «добро—зло», «хорошо—плохо», «можно—нельзя—надо». Волевая сфера — это механизм нравственного поведения, деятельности, поступка. Воспитание — это не просто привитие ребенку определенных навыков поведения, как значится в Словаре русского языка С.И. Ожегова (в этом плане можно воспитать и щенка), а укоренение его сознания в культуре нации. Интересное понимание этого явления дала психолог Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. Она увязала его со смыслом самого слова «воспитание», понимая его как «в ОСЬ питание», питание Оси, жизненного стержня, развитие самосознания человека.

Начиная с 1990-х годов, слово «воспитание» было вычеркнуто из педагогической лексики. Оно исчезло из словарей. Не нашлось ему места даже в «Большом толковом словаре правильной русской речи» Л.И. Скворцова, изданном в 2006 году и содержащем восемь тысяч слов и выражений. И лишь в самое последнее время к слову «воспитание» стало возвращаться уважительное отношение. Жизнь показала: попытка обойтись без воспитания, подменить его обучением и образованием не увенчалась успехом. Результаты оказались устрашающими. Складывался тип молодого человека без веры в завтрашний день, отрицающий духовные ценности, человека с потребительскими наклонностями и циничным отношением к традиционным святыням — труду, семье, Родине, любви...

Особо следует подчеркнуть, что если получение знаний и обучение идет через безличную коммуникацию, то воспитание как аспект педагогики осуществляется главным образом через общение, форму связи субъекта с другим субъектом. По определению известного философа и теоретика педагогики М.С. Кагана, общение — это межсубъектное взаимодействие, цель которого — достижение единства действующих лиц при сохранении субъектной уникальности каждого. Оно может быть межличностным диалогом, межгрупповым, когда социальная группа выступает как «совокупный субъект», и внутриличностным, когда личность полисубъектна, и ее сознание становится внутренним диалогом.

Первостепенное значение для обеспечения внутреннего диалога, когда ребенок размышляя делает нравственный вывод сам, имеет художественное освоение мира, отождествленное в великом искусстве, и прежде всего в художественной литературе. Ее воспитательная функция общепризнанна. «Литература, — говорил известный гуманитарий Ю. Лотман в своей книге «Воспитание души», — дает возможность пережить непережитое, возможность приобрести опыт прохождения непройденных дорог — не только того, что случилось, но и того, что не случилось. А история неслучившегося — это великая и очень важная история» [8]. Воспитание искусством осуществляется не путем усвоения знаний, а через эмоциональную сферу, или, как говорят психологи, через подсознание, кумулирующее в себе инстинкты, переживания, совесть и многое другое, что регулирует и корректирует человеческое поведение. Цели воспитателя и искусства оказываются схожими. Как талантливый педагог стремится развивать индивидуальность своего воспитанника, так и гениальный художник в каждом создаваемом им образе выявляет его индивидуальность. В неразрывной связи с воспитанием находится самовоспитание — сознательная деятельность человека, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности во благо себе и

людям. Базируясь на активизации механизмов саморегуляции, оно предполагает наличие осознанных целей, идеалов, личностных смыслов. Надо сказать, что большой урон делу воспитания нанес нынешний подход к преподаванию литературы в школе. Сказалось исключение из программ уроков внеклассного чтения, сокращение часов на предмет «Литература», введение Единого государственного экзамена, искажившего полноценное восприятие школьниками литературных произведений.

Близко к понятию «воспитание» стоит категория **«развитие»**. Под развитием понимается трансформация, качественное изменение человека в направлении большего усложнения, большего многообразия его бытия. Развитие обнаруживается в мыслительной деятельности и, в частности, в складывающейся мотивации предпочтения индивидом некоторых видов деятельности, в изменении его социального поведения, взглядов и убеждений. Развитие ребенка, согласно Л.С. Выготскому, есть переход от одной возрастной стадии к другой, связанный с построением и изменением его личности. Ученый выдвинул идею зон ближайшего развития — т.е. задач, которые слишком сложны для самостоятельного решения, но становятся доступными для ребенка с помощью взрослых или более умелых сверстников.

Изменение человека от младенчества к юности сопряжено с возрастанием сложности его психики и поведения, что требует от педагога разных форм общения с разными возрастными группами детей. Часто с понятием «развитие» отождествляют поэтапный процесс формирования способностей человека. Говоря о позитивном развитии личности школьника, ряд ученых (Т.Г. Галактионова, Л.С. Илюшин, Е.И. Казакова и др.) выдвигают в качестве доминанты личностную ориентацию на успех, понимая успех как получение результата в «зоне ближайшего развития». В последнее время в педагогике стал выдвигаться принцип нелинейного развития, протекающего не в одном, а в разных направлениях. Происходит преломление общего в индивидуальном, требующем всемерной поддержки. В отдельных работах философов можно встретить суждение, что вершиной развития человека является «человек духовный» [5].

Что касается *творческой* деятельности, то она реализуется в младшем возрасте в виде рисунков, стихов, песен, ролевых игр. В старшем школьном возрасте школьники приобщаются к проектной и исследовательской деятельности. К творческой деятельности относится и восприятие литературы, развивающее метафорическое мышление читателя. О необходимости развития творческого начала с детства говорят многие. К сожалению, в наших школах пока эта направленность является слабым звеном. Речь идет не об обучении будущих великих музыкантов, писателей, ученых, а о реализации творческого потенциала каждого ребенка.

Таковы вкратце составные части педагогики. Надо сказать, что они на протяжении веков развивались неравномерно. Основное внимание педагогика уделяла дидактике, т.е. методам обучения, и не придавала должного значения другим формам активизации сознания, которые выходили за рамки познавательных, аналитических способностей учеников. Эта неравномерность дошла и до наших дней, оставив доминантой образовательно-обучающую функцию и удалив на задворки воспитательно-развивающую и творческую составляющую педагогики. В концепции образовательной модели Новой школы и в новом ФГОСе сделана попытка эту неравномерность методологически и практически устранить.

Все перечисленные части и функции педагогики включила в себя в той или иной степени развития **библиотечная педагогика**, которая еще в дореволюционной России входила в общую педагогику как органическая ее часть, связанная с внешкольным образованием. Как и общей педагогике, ей присуща *образовательная* функция, которую часто называют просветительской и связывают с подвижничеством как социальным архетипом библиотекаря. Эта функция в последние годы приобрела характер информационной деятельности, раскрывающей детям доступ ко всем богатствам знаний, как поддерживающих школьные программы, так и выходящих за их рамки.

Обеспечивая локальный и удаленный доступ детей к объективной и всесторонней информации о мире в доступной и безопасной форме, пробуждая к ней интерес, поощряя любознательность, библиотекари расширяют кругозор детей, знакомят их с системой знаний. Из библиотечных методов, расширяющих диапазон знаний школьников, надо назвать саму организацию библиотечной среды, в которой представлена вся мировая культура в ее системной классификации. Систематизированные книжные фонды библиотеки, объединенные в информационно-коммуникативное пространство, создают в глазах посетителя библиотеки наглядный универсальный образ знаний. Раскрывая эти богатства путем книжных выставок, тематических обзоров, устных форм информирования, экскурсий по библиотеке и других средств приобщения к знаниям, в число которых входит и Интернет, библиотека раздвигает границы образования школьников. Важнейший канал получения знаний детьми — научно-познавательная литература, справочные издания и энциклопедии. Приобщая детей к ним, библиотекарь развивает познавательные интересы школьников, обогащает запас знаний.

В реализации целей образования ключевое положение занимает **школьная библиотека**. «Сильные школьные библиотеки рождают сильных учащихся!» — такой вывод, подтвержденный опытом работы многих школьных библиотекарей, сделали авторы книги «Реализация целей образования через школьные библиотеки» Т.Д. Жукова и В.П. Чудинова, подготовленной к первому в истории России Съезду школьных библиотекарей (2007) [4].

Библиотеке, работающей с детьми, свойственна и *обучающая* функция. Разрабатываемые ныне технологии библиотечной деятельности более всего связаны как раз с обучающей функцией библиотеки. Эта функция реализуется в форме библиотечных уроков, создания специальных памяток методико-практического и библиографического характера, консультаций по конкретным вопросам, обучения системам поиска и использования информации, работы с книгой. Приобщая детей к использованию различных источников информации: энциклопедиям, справочникам, словарям, Интернету, — библиотекари тренируют в детях универсальные учебные действия, которые помогают им учиться.

Наличие в библиотечных фондах запасов отечественной и мировой художественной литературы позволяет библиотеке широко использовать ее возможности в *воспитательных* целях: организовывать громкие чтения литературных произведений, проводить беседы, обсуждения, читательские конференции, побуждать читателей к размышлению о связи прочитанных книг с их жизненным опытом, стимулировать написание читательских отзывов. Создавая программы развивающего чтения, а также библиографические указатели, рекомендательные списки литературы, ориентированные на разные возрастные группы, библиотека активно влияет на литературное и читательское *развитие* детей, про-

двигает их от менее сложной к более сложной литературе, углубляет и совершенствует их восприятие.

Вершиной (акмэ) восприятия текста признано *сотворчество с автором*. Систему читательского развития разрабатывает в последнее время наука акмеология. Организуя у себя духовную среду, работая с родителями, готовя подростков к жизни и профессионально ориентируя их, приобщая к лучшей литературе, взаимодействуя с читателем, библиотека содействует *социализации* личности, ее формированию. В последнее время в профессиональной литературе можно встретить понятие «коммуникативная социализация» — выстраивание отношений библиотекаря с читателем, опыт взаимодействия, коммуникативной компетентности. Так, исследуя этот вопрос в книге «Библиотекарь и читатель: типы поведения» (2009), профессор С.А. Езова делает вывод: «У нас накоплен значительный опыт коммуникативной социализации в библиотеке, нуждающийся в обобщении в ракурсе этого важнейшего резерва социального развития личности читателя и библиотекаря» [3]. Уделяя внимание развитию полноценного восприятия читаемых книг, побуждая на основе чтения к созидательной деятельности (рисованию, ролевым играм, написанию читательских отзывов, созданию рукописных книг и др.), библиотекарь развивает в ребенке *творческое* начало. Реализуя названные виды педагогической деятельности в их совокупности, библиотекарь содействует формированию целостной, социально адаптированной и творческой личности.

Трактовка библиотечной деятельности как педагогики сотрудничества выдвигает на первое место **общение с читателем**, что также глубоко исследует С.А. Езова, приводя слова К.С. Станиславского: «Для того, чтобы общаться, надо иметь то, чем можно общаться, то есть прежде всего свои собственные пережитые чувства и мысли». Об особенностях педагогического общения в библиотеке пишет Н.В. Клименкова. С ее точки зрения, общение в библиотеке — это специфическая форма взаимодействия, обусловленного чтением, нахождением нужной литературы и обсуждением прочитанного. В этой форме взаимодействия библиотекарь выступает не столько в функциональной роли, сколько как личность со своими ценностными ориентациями, интересами и целями, причем в его общении с читателями весьма непросто отделить личные связи от деловых, провести резкую грань между ними [7].

В связи с темой библиотечной педагогики полезно вспомнить, что в 1984/85 учебном году в МГИКЕ А.Я. Айзенбергом был создан курс «Библиотечная педагогика», цель которого — развитие педагогического мышления у будущих специалистов. Этой теме посвящена его статья «О содержании курса “Библиотечная педагогика”» [1]. Состояние библиотечной педагогики в советский период подытожил и наметил перспективы этой деятельности В.И. Терешин в учебном пособии «Педагогические аспекты деятельности советских библиотек» (МГУКИ, 1988), где основная роль была отведена когнитивной педагогике, информации и знаниям.

С развитием информационных технологий, использование которых в последнее время выходит на передний план, в трактовке библиотечной педагогики само определение библиотечной деятельности претерпевает изменение. «В настоящее время, — пишет профессор А.Н. Ванеев в «Библиотечной энциклопедии» (2007), — вся библиотека — это педагогическая система, направленная на воспитание и образование читателей». Способствуя целенаправленному и соответствующему интересам читателя доступу к знаниям и информации, влияя через книгу

и чтение на его внутренний мир, библиотека превращается в своего рода социальный институт содействия непрерывному образованию.

В учебные программы библиотечных факультетов последнего десятилетия включена дисциплина «Основы педагогического мастерства». На отделении СПбГУКИ, готовящем библиотекарей для работы с детьми, введена специализация «Педагог детского чтения» и изданы в 2000 году соответствующие учебно-методические материалы. Сама профессия выпускника библиотечно-информационных факультетов определена как «Библиотекарь-библиограф-преподаватель», введена и новая специальность — «педагог-библиотекарь».

Библиотечная педагогика, в отличие от общеобразовательной, предполагает, как уже говорилось, добровольное посещение библиотеки, нерегламентированный характер взаимоотношений в системе «библиотекарь—читатель», исключая контроль над получением знаний и оперирование оценками. Главным средством библиотечной педагогики является книга, которая через чтение и его активизацию со стороны библиотекаря способна влиять на читателя, на его кругозор и жизненные установки. Усилить это влияние, научить полноценному чтению — задача библиотекаря.

В силу объективного снижения в последние годы активности чтения в стране, в том числе среди детей, в системе библиотечной педагогики стала сегодня занимать центральное место **педагогика чтения**. Трактовку этого понятия применительно к детям дала в предисловии к межвузовскому сборнику научных трудов «Педагогика детского чтения: история, теория, перспективы» (2002) профессор Г.А. Иванова: «Это система научного знания о воспитательной направленности литературы для детей и юношества, о формировании интеллектуального и духовного облика ребенка-читателя под воздействием различных социальных факторов и воспитательных концепций». Составной частью педагогики чтения традиционно является рекомендательная библиография, определяющая репертуар чтения детей, обучающая ориентации в книжном потоке. В сегодняшней ситуации пренебрежения детьми и взрослыми чтения как вида деятельности, в структуру педагогики чтения включается продвижение самой идеи чтения как предпосылки культурного и интеллектуального развития человека. На это главным образом направлена и Федеральная программа «Поддержка и развитие чтения в России», утвержденная в ноябре 2006 года.

При определении современной библиотечной педагогики бытует мнение, что, оставшись по сути гуманитарной, она по способам и формам реализации стала технологической, поскольку изменился ее технический уровень, возросла необходимость использовать различные массивы электронной информации. Но технократический образ библиотечной педагогики у многих специалистов вызывает протест (А.В. Соколов, С.А. Басов, Л.Н. Гусева и др.). Они отстаивают гуманитарный, культуротворческий смысл всего библиотечного дела особо — для растущего человека и его воспитания. Техническая сторона дела, по их мнению, носит чисто прикладной характер, не меняющий гуманитарной миссии библиотечной педагогики, направленной на то, чтобы «наши дети овладели культурным кодом нашей нации, человеческим кодом культуры» (Г.П. Ивлиев). К этому мнению присоединяется и автор данной статьи.

Особое значение библиотечная педагогика имеет для школьной библиотеки, с которой для большинства школьников начинается вхождение в библиотечное пространство. Отметим, что на Парламентских слушаниях 1 июня 2009

года деятельность библиотек, и прежде всего школьных, была отнесена к важнейшим системам формирования духовно-нравственного мира ребенка. В докладе президента Русской школьной библиотечной ассоциации Т.Д. Жуковой подчеркивалось: «Новым моделям образования должны соответствовать новые модели школьных библиотек, которые сами могут быть катализаторами и ресурсом создания новых моделей образования». Также говорилось о библиотеке как «аптеке для души», как особого пространства, ключевая цель которого — пробудить душу ребенка, помочь ему найти собственный путь в жизни и творчестве, научить его не готовые ответы искать в Интернете, а самому творить свое будущее и будущее планеты». Именно на этих Парламентских слушаниях было рекомендована для школьного библиотекаря должность «библиотекаря-педагога», которая реализовалась с 2011 года в формулировке «педагог-библиотекарь».

Подводя итог, скажем, что на протяжении многих веков педагогическая мысль вела научный поиск путей и методов приобщения подрастающего поколения к миру книжной культуры в целях развития личности. Эту педагогическую миссию взяла на себя библиотека. Наиболее выражена она у школьного библиотекаря. Осознание ее особой педагогической роли привело к необходимости определить статус школьного библиотекаря как библиотекаря-педагога. Эта интегрированная, универсальная профессия, требующая надпредметного и системного мышления специалиста, отражает реальный опыт библиотечной работы со школьниками. В этой профессии органически соединились образовательная, обучающая, воспитательная и развивающая функции, а также способность реализовать творческий потенциал ребенка в разных видах созидательной деятельности, вызванной чтением. Педагогическую миссию библиотекарь осуществляет специфическими библиотечными ресурсами, библиотечными методами в библиотечном развивающем книжном пространстве, располагающем к свободе читательского самопроявления, не копирующими ресурсы, методы и условия учителя-предметника. Передавая через чтение опыт, зафиксированный в книгах, от старшего поколения к младшему, уча искусству чтения и общения, поддерживая творческую инициативу детей, педагог-библиотекарь готовит школьников к полноценному вхождению в социум, чтобы они не только могли жить и развиваться в нем, но и совершенствовать его.

2. Руководство чтением в структуре библиотечной педагогики

Термин «руководство чтением» в педагогике появился еще в XIX веке, но современные специалисты, отмечая некоторую авторитарность данного термина, используют и другие понятия: *активизация чтения, поддержка чтения, педагогическое сопровождение* и др. В содержании понятия «руководство чтением» выделяются три составные части: 1) помощь читателю в выборе произведений печати в соответствии с интересами читателя, подбор и рекомендация литературы по теме запроса, содействие формированию новых интересов; 2) содействие читателю в овладении навыками самостоятельного выбора книг; 3) помощь в процессе чтения и восприятия прочитанного (беседы, обсуждения, обучение методам рационального чтения) [2].

В последнем издании учебника «Руководство чтением детей и юношества в библиотеке» (1992) в определении понятия «руководство чтением» употребля-

шея раньше слово «воздействие» заменено на «общение». В основе процесса лежит установка на личность, взгляд на читателя как на субъект, а само руководство чтением детей нацелено на воспитание. Идея связи руководства чтением с реальным поведением ребенка и опытом его жизни российскими библиотекарями-педагогами осознана давно. Например, книга «Руководство к чтению поэтических сочинений» русского педагога Виктора Острогорского, изданная в Петербурге в 1875 году, до 1911-го выдержала пять изданий и была одобрена Ученым комитетом Министерства народного просвещения для ученических библиотек средних учебных заведений и городских училищ, для библиотек учительских институтов и семинарий и для бесплатных библиотек-читален.

В этой книге содержится обоснованное указание, подтвержденное массой примеров, как вести разговор о художественном произведении, какие вопросы, ведущие от литературы к жизни, ставить и обсуждать. Цель книги — содействовать воспитанию души, веры в добро и в человеческое достоинство. Автор рекомендовал читателям найти себе надежного руководителя в чтении, который знал бы хорошо возраст, жизнь, характер, вкус, настроение души растущего человека и умел выбрать такие книги, которые бы влияли, «сообразно с потребностями, то руководя, то одобряя, то развивая». Содержание разговора с читателем определялась не только спецификой художественного произведения, но и нравственными целями, чтобы читатели задумывались о самих себе, «чтобы с лицами, созданными поэтом, сравнивали себя самих, чтобы, взвешивая их дурные и хорошие планы, учились обдумывать и выполнять свои» [12]. Из названных целей и задач складывалось руководство чтением художественных произведений в России.

В начале XX века Н.А. Рубакин высказал мысль, подтвержденную его собственным опытом: «Чтение — только начало. Творчество жизни — вот цель». Идея неразрывного единства руководства чтением с формированием жизненных установок ребенка с его нравственностью и поведением красной нитью проходит через все четыре издания учебника «Руководство чтением детей в библиотеке», через опыт школьных и детских библиотекарей. Она проходит, в частности, и через творческую деятельность библиографа-методиста И.Н. Тимофеевой. Ее беседы с детьми о художественном произведении всегда переходили в разговор о жизни. Этому она учила библиотекарей, давая им советы, как беседовать с детьми о добре и зле, о любви и ненависти, о жестокости и милосердии, о стойкости и мужестве, о соблазне и его преодолении. И чтобы это был не абстрактный разговор, а сугубо конкретный, вытекающий из образной природы того или иного произведения.

Эта же мысль подтверждается и опытом такого крупного специалиста в области детского чтения, как психолог РГДБ О.Л. Кабачек. В статье «Хорошая книга выстраивает личность» она пишет: «Чтение настоящей художественной литературы формирует объемное, живое восприятие окружающего мира, природы, жизни. Подлинное художественное произведение всегда обращается к образам, воплощающим важнейшие культурные и нравственные ценности. Оно выводит человека к лицемерию и переживанию самых глубин жизни. Взаимодействие души ребенка с нравственным зарядом такого произведения потрясает ее, порождает катарсис — благотворный эмоциональный взрыв, помогает увидеть в обыденном вечное» [6]. Деятельность библиотекаря по руководству чтением призвана углубить и развить то в произведении, чего сам ребенок не всегда способен увидеть и осознать.

Само слово «руководить» означает вести за руку, то есть направлять, помогать, корректировать, регулировать. Оно отвечает потребности самого ребенка в развитии, в восхождении к высотам культуры, чего самостоятельно, без участия взрослого, он сделать не в силах. «Дитя, — говорил известный писатель и педагог В. Одоевский, — не может научиться из самих книг всему тому, что ему нужно знать. При книге необходимы объяснения и замечания искусного руководителя, который бы заставлял его беспрестанно вникать в смысл прочитанного и помог таким образом его разумению» [11]. Объяснения и замечания искусного руководителя необходимы ребенку и при выборе книг, чтобы в репертуар его чтения попадала доброкачественная духовная пища, а не суррогат.

Составляющие понятия «*руководство чтением*» в лапидарной форме определил еще К.Д. Ушинский. Этими составляющими он назвал две. Первая — что читать. Вторая — как читать. По его мнению, без этих составляющих чтение не имеет смысла. Сегодня для возрождения и претворения в жизнь педагогической системы руководства детским чтением настало благоприятное время. Идея поддержана «Рекомендациями парламентских слушаний «Законодательное обеспечение деятельности библиотек общеобразовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания детей», а также общественно-государственным проектом «Концепция развития библиотек общеобразовательных учреждений Российской Федерации до 2015 года».

Руководство чтением, как уже было сказано, проявляет себя в наши дни более всего в сфере библиотечного общения и реализуется преимущественно через библиотечное обслуживание и рекомендательную библиографию. Хотя в определение понятия «Библиотечное обслуживание» педагогических аспектов не заложено (согласно ГОСТ 7.0-99 — «Библиотечное обслуживание — это совокупность разных видов деятельности библиотеки по удовлетворению потребностей ее пользователей путем предоставления библиотечных услуг»), задачи библиотечного обслуживания фактически во многом смыкаются с задачами библиотечной педагогики. Согласно учебнику Ю.П. Мелентьевой «Библиотечное обслуживание» (2006) они предусматривают: 1) поддержание высокого статуса книги и чтения как средства социализации (развитие, образование) личности; 2) разработку методик и технологий приобщения к чтению, продвижение чтения; 3) формирование высокого уровня культуры чтения и информационной культуры во всех читательских категориях.

Без педагогической функции, говорится в учебнике, библиотечное обслуживание превращается в чисто технический процесс, а библиотека — в книгохранилище [10].

Главным элементом библиотечного обслуживания, как и библиотечной педагогики, является *общение с читателем* (об этом уже говорилось). Оно обычно предваряет выдачу книги и следует за ее возвращением. Именно в общении по поводу чтения реализуется чаще всего принцип сотрудничества библиотекаря с читателем, который нельзя свести к какой-то сумме правил или технологических процессов. Его важнейшая предпосылка — взаимный интерес библиотекаря и читателя друг к другу, готовность понять и принять нечто новое, идущее от конкретной личности.

Научное направление, связанное с библиотечным общением, сформировалось в России в 90-е годы прошлого века. На сегодняшний день это одно из самых активно разрабатываемых проблем библиотечного обслуживания. Так, в мо-

нографии С.А. Езовой «Библиотечное общение как феномен исследования» в списке литературы содержится триста четыре названия книг и статей по этой теме. В числе названных работ есть и те, которые посвящены педагогической составляющей библиотечного общения.

Особое место в системе библиотечного общения занимает индивидуальное общение, когда библиотекарь и читатель ведут диалог друг с другом. «Индивидуальное» в этом случае в равной мере относится и к библиотекарю и читателю. Индивидуальное по отношению к библиотекарю означает персонифицированный стиль общения, определяемый личностными качествами — жизненным, читательским опытом, багажом знаний, социальной позицией и установками. Каждая хорошая книга для ребенка — это ступень в его духовном развитии при условии, что этот мир переживаний будет насыщенным и богатым. Вот здесь и нужна «рука» библиотекаря, чтобы помочь ребенку открыть самого себя.

Большое значение в педагогике чтения имеет рекомендательная библиография, отвечающая за репертуар чтения детей, противодействующая попаданию в круг их чтения пустопорожней массовой литературы. Составление рекомендательных списков, включающих золотое ядро детского чтения, заложено в традициях отечественной культуры: дать детям свод духовно безопасных книг, способных содействовать развитию ребенка, становлению его как личности и гражданина. Так, во вступительной статье к пособию И.В. Владиславлева «Что читать» (1918) Н.А. Рубакин писал: «Укажите детям гг. взрослые на существование возможно большего числа хороших книг, а воспользоваться вашими указаниями по своему хотению и выбрать из них по своему разумению наиболее для них интересное — это сумеет и сам юный читатель. Такая постановка дела и есть не что иное, как организация свободного и самостоятельного чтения, а это и есть идеал всякого чтения» [13].

В условиях, когда чтение и воспитание рассматриваются как стратегический ресурс российского общества, вопрос о том, что читать детям, становится особенно актуальным. От того, что предлагается читать детям, зависит престиж чтения, отношение к нему и детей и взрослых. Те и другие нуждаются в надежной подсказке: взрослые — в систематической информации о доброкачественной литературе, в отборе лучших книг для чтения детей, дети — в доступной им информации о лучших книгах. Этой задаче отвечает сегодня библиотечный сайт «Библиогид» (имеется его бумажный вариант).

О том, что дети предпочитают игровые формы библиографических пособий в бумажных и электронных вариантах, пишет Г.С. Ганзикова. В последнее время рекомендацию лучших новинок осуществляют детские и юношеские журналы, вводя рубрику «Премьера книги» («Костер», «Крылья» и др.) При отсутствии крупных рекомендательных изданий для детей стали пользоваться спросом малые библиографические формы, создаваемые силами самих библиотекарей: информационные листки, книжные закладки, картотеки «Библиотекари читают. Библиотекари рекомендуют», самодельные списки «Читатели советуют». Хорошую помощь библиотекарям оказывают такие журналы, как «У книжной полки», «Читаем вместе», которых называют навигаторами в мире книг. Они адресованы взрослым читателям, но отдают должное и детям. В отборе лучших книг для детей стали принимать участие библиотекари отделов комплектования.

Отделом комплектования ЦГДБ им. А.С. Пушкина (Санкт-Петербург) создан «Миллениум 1000 книг. Книжный микс» (М., Школьная библиотека, 2013).

Достоин поддержки факт создания при ЦГДБ им. А.П. Гайдара (Москва) экспертного совета по критике выходящих новых детских книг. Для школьных библиотек силами РГДБ составлен в 2008 году список «Круг чтения. Что читать дошкольникам и младшим школьникам» («Школьная библиотека». 2008. № 10. Вкладка).

Таким образом, руководство чтением было и есть ядро библиотечной педагогики, которую психолог О.Л. Кабачек назвала уникальной лабораторией, оперирующей всем лучшим в педагогике.

3. О модели чтения, ведущей к жизни

Особенно большое влияние на человека чтение книг оказывает в детстве. Пережитое и усвоенное в эту пору отличается большой психологической устойчивостью. «Я думаю, это происходит оттого, — писал С. Я. Маршак, осмысляя этот феномен, — что ребенок отдается всем своим впечатлениям и переживаниям непосредственно, без оглядок, то есть без этой сложной системы зеркал, которая возникает в его сознании в более позднем возрасте» [9]. Не случайно общение с книгой в детстве является непременным атрибутом автобиографий большинства людей, ставших впоследствии известными личностями России, ее гордостью. Именно книгам, прочитанным в детстве и юности, они обязаны своим духовным становлением, самосознанием и стремлением принести пользу своему Отечеству. Нет почти ни одной автобиографии, где не запечатлены книги, прочитанные до наступления совершеннолетия (См.: «Школа чтения: опыт, теории, размышления: Хрестоматия» [15]). Самим перечислением прочитанных книг и их восприятием в ранние годы авторы показывают, как шло формирование их мировоззрения, на какой почве взращивалась их душа, какая литература окрыляла их ум и сердце и определяла отношение к миру.

В истории преподавания словесности сменяли друг друга разные модели чтения. Ни одна из них не принесла успеха в формировании позитивного отношения у детей к изучаемой литературе. Особенно большой урон, на мой взгляд, принесла и приносит в этом плане модель чтения, которую можно назвать формалистической, господствующая в настоящее время и узаконенная новым Стандартом литературного образования школьников.

Авторы Стандарта, как и многих учебных пособий по литературе, по всей видимости, полагают, что произведения, изучаемые в школе, созданы величайшими писателями для того только, чтобы (цитирую документ): «Выделять смысловые части художественных текстов, составлять тезисы, выделять проблематику изученного произведения, характеризовать особенности сюжета, композиции, роли изобразительно-выразительных средств, выделять авторскую позицию». Согласно Стандарту, конечный итог литературного образования детей заключается в том, чтобы ученики знали названия, основное содержание изученных произведений, их авторов, элементы книги, умели осознанно прочитывать предлагаемый текст. Среди перечисленных и не перечисленных знаний и умений учащихся нет даже намека на то главное, во имя чего создается и читается истинная литература — художественного постижения глубинного смысла человеческой жизни, способного «заражать» читателя, вовлекать его в размышления над социальной действительностью и психологией людей, и тем самым помогать ему

осознавать себя человеком и адаптироваться в социальной среде. Подчеркнем, что если, изучая химию или физику, школьник изучает химию или физику и ничего более, то, изучая литературу, как это ни парадоксально, он изучает не литературу саму по себе, а жизнь, изображенную в ней.

«Искусство — одна из немногих возможностей по-настоящему жить и поддерживать жизнь в тех, кто творит искусство, и тех, кто его воспринимает». Эти слова лауреата Нобелевской премии Генриха Белля, сказанные об искусстве в целом, выражают вместе с тем суть искусства слова. В правде жизни, в «сгущенной истине» (А. Солженицын) видели миссию литературы великие писатели, художники, мыслители. В правде, которая непостижима для неопытного, мало прожившего человека. Погружаясь в книгу, читатель получает возможность, какую не дает ему реальность: в одной жизни пережить множество других жизней, попробовать себя в разных обстоятельствах, испытать неиспытанные еще состояния любви и ненависти, милосердия и искушения, победы и поражения и тем самым получить опосредованный жизненный опыт, чужую жизнь сделать своей.

Интересно высказался о возможностях литературы Олег Павлов, писатель, удостоенный премии Букера. Он рассказал, как после прочтения подряд нескольких выдающихся произведений отечественной и мировой литературы у него сложилось ощущение: «Вот мир подлинный, достоверный, литература его для меня создала. Но я пока живу в мире очень маленьком, как в клетке, и непонятно, где выход в этот большой мир. А я хочу в него войти». В подлинный, достоверный мир хочет войти и каждый мыслящий подросток, особенно современный, живущий в пространстве агрессивной, разрушительной культуры и не устоявшихся социальных отношений. Он, как и всякий растущий человек, ищет ответа на вековые вопросы: как быть счастливым, как найти свое место в мире, как отличить правду от лжи, добро от зла, в чем смысл человеческой жизни. Художественная литература, написанная рукой таланта, какую бы тему ни поднимала, всегда касается этих и подобных им вопросов. Однако в большинстве случаев школьники, лишённые направляющей руки взрослых, ищут ответы где угодно, но только не в литературе, не осознавая, что в ней-то они как раз более всего нуждаются. И потому часто оказываются в состоянии опустошения, обособленности, душевного хаоса. Не случайно современная Россия занимает одно из первых мест в мире по количеству правонарушений и самоубийств среди несовершеннолетних. Стало ясно: если сегодня мы не поможем литературе коснуться ума и сердца тех, кто сидит за партой, не дадим им толчка для самопознания, не откроем «подлинной и достоверной» жизни, не научим быть Человеком на опыте человечества, мы будем бояться завтрашнего дня.

У Виктора Розова есть статья «Как жить», предпосланная к одному из изданий романа И. Гончарова «Обыкновенная история». В ней он говорил о способности искусства создавать особого рода реальность, когда явление, заинтересовавшее автора и освещенное ярким светом его гения или таланта, предстает перед нами особенно зримым, а иногда зримым «насквозь». Погружение в эту реальность помогает читателю определить свои жизненные позиции, свои представления о нравственном и безнравственном, свои идеалы и предпочтения целей, какие ставит перед собой человек. Литература предупреждает читателя о последствиях выбора того или иного способа жизни, тех или иных цен-

ностных установок, поступков и их мотивов. Уловив в Гончарове сторонника трезвого разума и расчета, Розов отмечает в то же время, что писатель криком кричит о том, что любовь к людям выше всякого расчета и бездушного дела. Всякое дело, если оно является только средством личного преуспеяния, становится тяжким, а порой и гибельным для причастных к нему людей. Эту же мысль, звучавшую современно, утверждал в своем романе «Подросток» Достоевский. Он предупреждал: пока человек думает о своей ли выгоде, своем ли покое, об удовольствиях, об идее стать Ротшильдом, пока он сознательно допускает порок в свои мысли, как Аркадий Долгорукий, — до тех пор ни счастье, ни смысл жизни не дадутся ему.

В определенном смысле под рубрику «Как жить» подпадает вся художественная литература, написанная талантливыми писателями-гуманистами. Но художественная литература, как известно, учит жить не назиданиями и сентенциями. Она вовлекает читателя в жизненные ситуации и во взаимоотношения людей, предоставляя ему самому разобраться, что его радует и что огорчает, что заставляет волноваться и что негодовать, что следует беречь и что подлежит отрицанию. Здесь в борении чувств и мыслей и происходит установка на определенный тип человеческих отношений, выработка черт личности, обогащение духовным опытом человечества, сконцентрированным в литературе. Так, внешние по отношению к читателю социальные нормы превращаются во внутренние регуляторы поведения, закрепляются в эмоциональной памяти и действуют как безусловный рефлекс.

Выдающиеся педагоги прошлого считали литературу великим учебником жизни, учебником более мощным по сравнению с любыми другими рациональными и дидактическими методами. На ее материале, с учетом природы этого вида искусства, с проекцией на современность, они вырабатывали в детях стремление к правде, добру, веру в прогресс, в нравственное совершенствование, желание служить высшим целям. Они развивали у читателей способность соизмерять свой внутренний мир духовным миром персонажей, черпать у них жизнестойкость, находить в них поддержку в решении своих проблем.

Эта задача в наши дни чрезвычайно осложнилась в связи с засильем массовой литературы, навязывающей детям ложные ценности, уводящие от реальности и социальных задач в мир монстров, мутантов, магов и другой нечисти, размывающей понятия добра и зла, заставляющей ребенка верить не в свои силы, а в волшебство. Агрессивный, разрушительный потенциал этих произведений явно противоречит созидательной направленности классической литературы, сбивает читателя с толку, отравляет вкус, заставляет облегченно смотреть на жизнь, вносит в сознание детей сумятицу представлений. Все это усугубляется использованием языка вражды в СМИ, а также ломкой нравственных и социальных ориентиров, происходящих в стране. Стоит ли удивляться в этой связи тем жизненным девизам выпускников школ, какие зафиксировало исследование, проведенное в Российской государственной детской библиотеке в начале XIX века. «Жить, ничего не делая, но иметь все, что хочу», «Попасть наверх», «Люби себя, чихай на всех, и в жизни ждет тебя успех», «Человек человеку — волк».

Социологи установили, что нынешнее поколение юных читателей игнорирует традиционный взгляд на литературу как на учебник жизни. Литературу, изучаемую в школе, они рассматривают преимущественно как материал для выполне-

ния заданий учителя, а читаемые по собственному выбору книги считают средством развлечения — не более. Учителя и библиотекари смирились с положением, когда суррогат культуры оттеснил на задний план подлинную культуру, воинственно заявив о своем приоритете. Трудно учиться на материале литературы «подлинной и достоверной» жизни тем, кто ни разу не испытал ее могучего влияния, кого обделила судьба учителем литературы, имеющим смелость выйти за рамки предписанной формальной методики и вывести ребенка на размышления о нем самом и окружающей действительности.

Из двух видов интереса — интереса к познанию и интереса к участию, думающий учитель или библиотекарь отдает приоритет второму. В основе интереса к участию лежит сопереживание — особого рода воображение, позволяющее разделить с героем любое чувство: радость, тревогу, боль. Читателю предлагается мысленно представить себя в тех обстоятельствах, в которых его вместе с героями поставил писатель, начать жить в этих обстоятельствах и смотреть на мир, на людские поступки и взаимоотношения с той точки зрения, к которой вынуждает эта позиция.

Преподавая детям то или иное произведение, педагог перенаправляет свое внимание с текста на так называемую «обратную связь» — на мысли, чувства, образы, вопросы, которые рождаются в сознании читателя, из них исходит, на них опирается, от них проводит цепочку связи с произведением. Возбуждение интереса он ищет в наличном круге детских представлений, который органично соединяет с идеями и конкретностью произведения. При этом разговор то устремляется в глубину текста, то выныривает на поверхность, к жизненным реалиям и опыту самих детей. Этот метод, названный «Метод дельфина», активно формирует аналоговое и ассоциативное мышление, способность к идентификации — необходимые качества для полноценного восприятия художественной литературы.

Проследивая вместе с читателями судьбы героев, педагоги показывают, что жизнь человека, даже самого благополучного, никогда не бывает беспроблемной. Каждому на своем пути приходится переживать и горе, и одиночество, и обиды, и потери. На примерах персонажей они готовят детей к преодолению трудностей, помогают выстоять нравственно в любой ситуации, оставаясь при этом человеком. Как бы ни сложилась судьба растущего человека, ему придется жить среди людей. Это значит, надо понимать их, разделять с ними их участь, уметь находить общий язык, угадывать их состояние. Участь с помощью педагога проникновению во внутренний мир персонажей, дети получают опыт общения с разными людьми, с разными характерами, с разными судьбами, с какими им придется или уже приходилось сталкиваться в жизни.

Чтобы литература читалась не ради чтения, а помогала жить читателю сегодня и готовила к жизни завтра, педагог или библиотекарь путем продуманных вопросов вовлекает школьника в жизненные ситуации, изображенные в произведениях, опираясь при этом на его личностное отношение к проблемам, какими озабочены герои книги. Вместе с этим идут совместные поиски аналогичных примеров из реальной жизни и других видов искусства. Соединяя жизнь, изображенную в книге, с реальной жизнью, окружающую детей, взрослый побуждает читателя высказывать свои соображения, почему произошла ситуация, почему герои вели себя так, а не иначе, какими мотивами они руководствовались, и как это сказало, или могло сказаться, на других людях.

Таким образом, читая художественную литературу, дети под руководством педагога учатся разбираться в людях, вдумываться в их взаимоотношения, отличать существенное от второстепенного, устанавливать связи между психологией и поведением персонажа и окружающей действительностью. Чем глубже и интенсивнее проходит этот процесс, тем сильнее книга оказывает свое обогащающее влияние на читателя.

Проблематика великого произведения многогранна, разом ее не охватить. Чтобы не ограничиваться общими фразами, а вводить читателя в конкретность жизни, педагогу приходится сосредоточиваться на отдельных эпизодах книги, выделять одну или несколько ситуаций, наиболее значимых и доступных детям данного возраста. Вместе с ситуациями определяется нравственный аспект их рассмотрения, актуальный для читательской аудитории в данное время. Такими аспектами могут быть дилеммы: добро и зло, правда и ложь, гуманность и бесчеловечность, толерантность и нетерпимость, искушение и его преодоление, верность и предательство, милосердие и жестокость и многие другие, от решения которых зависит жизнь каждого человека, его личный успех и признание. Тот или иной аспект заранее определяется, а затем кладется в основу вопросов для обсуждения, что придает разговору глубину и значимость, обуславливает эмоциональную включенность читателя в текст.

Все перечисленное можно назвать *жизненной* моделью чтения, максимально приближенной к потребностям растущего человека, к сегодняшним задачам духовно-нравственного воспитания и отвечающей образной природе искусства слова. Эта модель, корни которой в традициях российской школы, в полном объеме разработана петербургским ученым В.А. Левидовым и представлена в его книге «Художественная классика как средство духовного возрождения». За свой проект он получил авторское право и стал одним из победителей конкурса 1992—1993 годов по гуманитарным наукам фонда «Культурная инициатива». Данная модель, которая учитывает возрастные потребности детей, и должна определять генеральное направление работы с художественной литературой в современной библиотеке. Только идя этим путем, учитель или библиотекарь сможет развить у детей желание читать великие произведения, предугадывая в каждом их них жизненные открытия и самих себя.

Что касается умений выделять смысловые части художественного текста, составлять тезисы и планы, выделять проблематику и характеризовать сюжет литературных произведений, то при всей их полезности, они в сегодняшних условиях имеют лишь вспомогательное значение, важное скорее для будущих литературоведов, или текстологов, чем для подавляющей массы выходящих в жизнь граждан России, определяющих ее будущее. Каждый из нас должны сказать себе: «Ждать и отступать нам больше некуда». Если мы сегодня через подлинную и достоверную литературу не введем детей в мир подлинной и достоверной жизни, мы потеряем растущее поколение России для созидания.

Подытожим тему рядом положений, которые обеспечат в работе с художественным произведением переход от литературы к жизни:

- Не текст должен видеть читатель, когда читает художественное произведение, а заключенную в нем жизнь.
- Увлекать детей неторопливым чтением, способствующим переводу слова в образ.

- Развивать способность сопереживать литературным героям как живым людям, включаться в чужую жизнь как в свою.
- Предлагать читателям «проигрывать» собственные поступки в ситуациях, аналогичных тем, в каких оказались персонажи произведения, объяснять мотивы предполагаемых действий.
- Соотносить прочитанное с реальностью, а реальность — с прочитанным, находить сходство и различие.
- Активизировать самосознание читателя (кто я, какой я, чем я похож или не похож на героев, каким бы мне хотелось быть).
- Формировать на основе прочитанного нравственные идеалы и критерии достоинств человека.
- Находить в читаемом произведении образцы поведения людей и следовать им в жизни.
- Включать содержание произведения в свой жизненный опыт, тем самым обогащая его.
- Творческую энергию чтения направлять на созидательную деятельность и реализовать себя в ней.

В заключение приведем мысль Федора Шаляпина, высказанную им в книге «Маска и душа». Актер заметил, что талант человеку нужен не только для того, чтобы читать или играть на сцене, но для того, чтобы жить. Роль человека в жизни сложнее всякой художественной роли. «Если я, — пишет он, — каждую минуту проверяю себя, так ли пошел, так ли сел, так ли засмеялся или заплакал на сцене, то, вероятно, я должен каждую минуту проверять себя и в жизни — так ли я сделал то или это» [14]. Мне думается, что эта мысль имеет и к читателю художественной литературы отношение. А иначе, зачем ее читать?

1. Айзенберг А.Я. О содержании курса «Библиотечная педагогика» // Сов. библиотековедение. — 1985. № 1. — С. 88—90.
2. Гриханов Ю.А. Руководство чтением / Библиотечная энциклопедия. — М.: Пашков Дом. — 2007. С. 900—901.
3. Езова С.А. Библиотекарь и читатель: типы поведения: научно-методическое пособие. — М.: Либерей-Библинформ, 2009. — С. 105.
4. Жукова Т.Д., Чудинова, В.П. Реализация целей образования через школьные библиотеки. — М.: РШБА. — 2007. — 222 с.
5. Зинченко В.П. Размышление о душе и ее воспитание // Вопросы философии. — 2002. № 2. — С. 119—136.
6. Кабачек О.Л. Хорошая книга выстраивает личность // Виноград. 2006. — № 3. — С. 14.
7. Клименкова Н.В. Проблема общения в руководстве чтением // Совет. библиотековедение. 1983. № 2. — С. 26—43.
8. Лотман Ю.М. Воспитание души. — СПб.: Искусство-СПб., 2003. — 621 с.
9. Маршак, С.Я. Воспитание словом. Статьи. Заметки. Воспоминания. — М.: Сов. писатель, 1964. — 584 с.
10. Мелентьева Ю.П. Библиотечное обслуживание. Учебник. — М.: «Фаир». 2006 — 256 с.
11. Одоевский В.Ф. Разговор с детьми. Избр. пед. соч. — М., 1955. — С. 171.
12. Острогорский В.П. Руководство чтением поэтических сочинений (По Л. Эккарду). Изд. 5-е. — СПб.: Тип. М. Стасюлевича. 1911. — 143 с.
13. Рубакин Н.А. Предисловие к книге И.В. Владиславлева «Что читать?» Указатель систематического домашнего чтения для учащихся. Вып. 2. — М.: Наука, 1918. — С. 3.

14. Шаляпин Ф.М. Маска и душа. Мои сорок лет на театрах. — СПб.: Чистый лист, 2008. — С. 145.
15. Школа чтения: опыт, теории, размышления: Хрестоматия / сост. И.И. Тихомирова. — М.: Школьная библиотека. 2006. — 304 с.

А.Ю. КРУГЛИКОВА

Биография и творчество писателя как педагогический ресурс

За читательским интересом к биографии всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность.

Ю.М. Лотман

Имея за плечами немало прожитых лет, многие из нас уверенно назовут книгу, которая когда-то в детстве вызвала такой глубочайший отклик в сердце, что и сейчас вспоминается с благодарностью и любовью. Такая книга приходит не в руки, а прямо в сердце, она помогает сделать важные открытия, понять главные истины, способна поддержать и направить. В.П. Песков вспоминает, как в детстве «чья-то умная, внимательная рука подложила девятилетнему “естествоиспытателю” книжку под названием “Животные-герои” Сетон-Томпсона», а позже, в отрочестве, пришел интерес и к самому писателю. Познакомившись с его биографией, будущий журналист, путешественник, телеведущий пишет: «Эта вторая встреча с Сетон-Томпсоном была серьезней, чем свидание в детстве. Важным было открытие: человек прожил счастливую жизнь потому, что неустанно трудился и делал любимое дело. Книга открывала глаза также на то, что почувствовать “свое назначение” и потом ему следовать очень непросто. Жизнь — непрерывный экзамен, она не щадит отступивших и оступившихся. Но упорство, вера и мужество без награды не остаются» [6].

Этот пример показывает, как важно, чтобы нужное зернышко разумного, доброго, вечного было вовремя брошено в землю. Брошено в годы наибольшей душевной и эмоциональной отзывчивости, чтобы спустя много лет дать прекрасные и щедрые плоды. За каждой книгой стоит имя ее автора. Это его взгляд становится для нас проводником к лучшему, тайному, удивительному. И если говорить о библиопедагогике в ее нестрогом житейском значении, то главная ее суть в том, чтобы открывать педагогические ресурсы не только в самой книге, но и в биографии писателя, его жизненном и творческом пути.

Художественное произведение есть факт истории, культуры, литературы и, конечно, биографии автора. Как продукт творчества оно всегда есть проекция его жизненных обстоятельств, проекция его способности справляться с невзгодами, переживать стыд и предательство, уметь дружить и добиваться целей. Общеизвестно, что в героях художественных произведений присутствуют некоторые черты характера самого писателя, в устах героев — его мысли о наболевшем. И все же писательская личность часто остается скрытой для постороннего взгляда, и можно только догадываться о подлинных свойствах ее характера по поступкам героев. Поэтому не всегда биографы «угадывают» истинные черты, поступки, настроения творческих личностей.

Биографический метод является одним из первых научных способов изучения литературы, возникший еще в эпоху романтизма. С ним утвердился особый подход к изучению биографии и личности писателя как важнейшего и определяющего фактора его творчества. Изучение биографии писателя становится необходимым условием постижения его художественного мира, творческой лаборатории. На основе знакомства с биографическими моментами возможно исследование связей между жизнью художника слова и его творчеством. Особый комплекс жизненных влияний, взаимонаправленных или взаимопереплетенных воздействий формирует определенные черты личности писателя, которые, в свою очередь, стимулируют возникновение тем и проблем в его творчестве. Биографические подробности в жизни творца, рассмотренные в контексте исторических и социокультурных реалий, раскрывают его уникальность и самоценность. Благодаря им лучшие писатели становятся своеобразными «голосами эпохи», выражая дух времени, устремления целого поколения. Личность писателя соединяет в один узел жизненный опыт, время, художественное произведение. К.И. Чуковский писал о том, как важно проследить по произведениям писателя, по его художественной манере, по свойственным ему одному стилистическим приемам и навыкам его индивидуальным характер, его своеобразную психику, самую суть его творческой личности [11].

Настоящая высокохудожественная литература всегда предельно личностна, она обращена к личности читателя личностью автора. Однако часто молодой читатель сталкивается с идеально-выхолощенным, предельно обобщенным, а иногда — просто-напросто мифологизированным образом автора. «Хрестоматийный глянec», лакирующий все шероховатости личности писателя посредственными учителями литературы, часто становится для школьников препятствием, преграждающим им путь к истинным образцам художественного слова. Как нам кажется, проблема личности писателя с ее мощным педагогическим потенциалом исследована пока еще недостаточно. Есть прекрасные работы об особенностях творчества отдельных писателей, их мировоззрении, жизненной позиции, судьбе и обстоятельствах жизни, поступках, суждениях и т.д. Но многостороннее междисциплинарное изучение личности писателя вообще и ее влияния на становление личности детей и подростков еще ждет своего исследователя.

Говоря о традициях личностного принципа в литературе, уместно вспомнить идеи В.Г. Белинского о художественном мире писателя, личностном начале в литературе, особенно важного для теории и практики литературного образования. Он впервые направил свое внимание к личности художника, к той «почве», на которой развивался его дар. В своей статье «Взгляд на литературу 1847 года» В.Г. Белинский писал: «Личность поэта не есть что-нибудь безусловное, особо стоящее, вне всяких явлений извне. Поэт, прежде всего, — человек, потом гражданин своей земли, сын своего времени, дух народа и времени на него не могут действовать менее, чем на других» [1, с. 362]. Ему принадлежит термин «личностная запечатленность», отражающий способность читателя к восприятию жанрово-стилистического своеобразия произведения.

В дальнейшем проблема личности писателя в изучении литературных произведений в школе исследовалась в трудах выдающихся русских педагогов В.И. Водозова, В.П. Острогорского, М.А. Рыбниковой и др. Ю.Н. Тынянов ввел в обиход понятие «литературная личность», рассматривая особенности восприятия произведений литературы в социокультурном контексте сквозь призму «авторс-

кой личности» [см.: 8, с. 362]. Литературная личность иногда чрезвычайно далека от подлинного облика мастера слова, но именно с ней, как правило, имеет дело читатель, особенно читатель-школьник, «проходя» литературу в процессе обучения. В этом смысле одним авторам везет больше, другим меньше, однако задача школы все же состоит в том, чтобы сделать изучаемого писателя личностью понятной, близкой, в чем-то родственной, а в чем-то прямо противоположной. Только в этом случае конкретный писатель обретает человеческое обаяние, а его судьба и творчество способны определенным образом влиять на развитие личности школьника.

Изучение одной только творческой деятельности писателя и его произведений в отрыве от его частной жизни невозможно. В равной степени недопустимы и другие крайности — сосредоточенность только на голых фактах, на бытовой стороне или заикливание на перипетиях личной жизни, ее смакование. Воспитательная функция биографии писателя срабатывает тогда, когда молодые люди знакомятся не только с его благонравными и социально адекватными поступками, но имеют возможность рассмотреть и не вполне приглядные черты его личности. От этого личность творца становится объемнее, разностороннее и привлекательнее. Яркая индивидуальность, оригинальность мысли, нестандартность поступков — именно это притягивает внимание юных читателей. Жизнь далека от идеала, иногда ее смысл — в постоянной борьбе человека с тем, что он сам в себе не одобряет и не принимает. И тем значительнее может быть влияние биографии писателя на становление личности школьников. «За читательским интересом к биографии всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность», — так писал Ю.М. Лотман в своей статье с «говорящим» заглавием «Биография — живое лицо» [5, с. 230].

Личностное восприятие биографического материала читателем подросткового и юношеского возраста должно стимулироваться определенным образом. Изучение критических и мемуарных литературных источников должно не только активизировать мыслительную деятельность школьников, но и вызывать чувство сопереживания, сочувствия, понимания или удивления. Интересны школьникам и оригинальные трактовки личности творца его современников или потомков. В этом случае возможен определенный резонанс с мыслями и настроениями писателя, с его духовными ценностями и нравственными устремлениями. При этом личность выдающегося творческого человека становится примером для подражания, а его судьба — своеобразным компасом в собственной жизни подростка. Нередко таким путем происходит самоактуализация его личности, возникает отчетливое стремление к самопознанию и самосовершенствованию.

Как отмечает В.С. Белова, «...между личностной природой словесного искусства и личностной природой литературного образования имеется зависимость, сущность которой можно выразить так: уровень постижения растущим читателем личности автора, выразившейся в произведении, более или менее соответствует уровню адекватности читательского восприятия и плодотворности изучения текста» [2]. В зависимости от возрастных и читательских возможностей школьник по-разному открывает для себя авторскую личность, читая художественное произведение особым образом — «заглядывая в глубь строки». Умение постигать авторскую мысль, взгляды писателя, его отношение к отображаемой действительности входит в комплекс характеристик, определяющих читательскую культуру. В связи с этим данный круг умений может быть и критерием уров-

ня читательского развития. Проникновение в суть индивидуальности писателя способствует постепенному формированию представлений о личностной природе искусства и ее значении в историческом развитии литературы. Но это оказывается возможным при условии личностного характера восприятия художественных произведений.

Многие выдающиеся мастера художественного слова выросли на прекрасных писательских именах — Пушкина, Горького, Бунина и, конечно, Чехова. Имя Антона Павловича Чехова дорого каждому таганрожцу, даже далекому от литературы. Благодаря этому великому имени Таганрог имеет честь быть родиной не только выдающегося писателя мирового значения, основоположника драматургии, но и настоящего гражданина, неутомимого общественного деятеля, духовно-нравственного человека. В произведениях писателя присутствует подлинный гуманизм: уважение к человеку, внимание к его чувствам и переживаниям, жизненным правилам и принципам, к его судьбе в целом. Внук крепостного, сын лавочника, подросток, выросший под гнетом авторитарной и деспотичной отцовской педагогики, А.П. Чехов, по его же мнению, «выдрессировал» себя настолько, что до сих пор мы восхищаемся его волей и дисциплинированностью, деликатностью и скромностью, порядочностью и благородством, уважением к людям и чувством собственного достоинства. Поистине он является self-made человеком в нашем современном понимании, человеком, сделавшим себя не только в плане профессиональном и социальном, но еще в большей степени в плане личностном. Тем самым его личность представляет для подрастающего поколения не просто большую значимость, но духовно-нравственную ценность.

Самобытность художественных произведений есть отражение самобытности создавшей их личности. В.Г. Белинский в изучении творчества писателя подчеркивал важность понимания его оригинальности, его «пафоса», который выражает основную особенность художественной индивидуальности и полноту творческой деятельности. Именно «пафос», по мнению критика, является «ключом к его личности и к его поэзии» [12]. В чем же пафос творчества А.П. Чехова, пафос его личности? По-видимому, на первом месте должны быть гуманизм и человечность, провозглашение человеческого достоинства как самого главного условия существования человека и человеческого в человеке. Человечность, как считал В.Г. Белинский, есть высшая добродетель, высшее достоинство человека. По словам Ильи Эренбурга, Чехов является самым «человечным писателем в русской гуманистической литературе XIX века», а вся его литература — «защитой человека и защитой в человеке человеческого» [10, с. 42]. А.П. Чехов в полной мере обладал даром человечности, умел сохранять человеческое достоинство в самых трудных жизненных ситуациях, даже в пору смертельной болезни. «Уже смолоду в нем чувствуется сознание своего человеческого достоинства, не склонного рабствовать перед чужим умственным авторитетом... И всю свою жизнь он был поклонником духовной свободы», — так писал о нем адвокат А.Ф. Кони [цит. по: 8].

А.П. Чехов и своей биографией, и своей личностью, и своим творчеством показывает нам образец гуманного отношения к себе и к другим людям. Воспитывал он себя сам всю жизнь, по-видимому, начиная с того времени, когда на три долгих года остался в Таганроге совершенно один, без семьи, чтобы закончить гимназию. Именно тогда начался тот самый «подземный рост души», который продолжался всю его короткую жизнь. Исследователь его жизни и творчества

К.И. Чуковский пишет: “Дрессировать”, воспитывать себя, предъявлять к себе почти непосильные моральные требования и строго следить за тем, чтобы они были выполнены, — здесь основное содержание его жизни, и эту роль он любил больше всего — роль собственного своего воспитателя. Только этим путем он и добыл нравственную свою красоту — путем упорного труда над собой» [9, с. 54]. В биографии А.П. Чехова мы видим человека, победившего собственную природу, инстинкты, влияние не вполне гуманной семейной среды, воспитавшего себя не только ради себя самого. В самовоспитании, как это видно из его писем братьям Александру и Николаю, он видел «долг каждого человека перед всеми другими людьми, так как общее благо, по его убеждению, в значительной мере зависит от личного благородства людей» [7, с. 195].

В творчестве А.П. Чехова мы видим удивительное единство провозглашаемых принципов и следования им в собственной жизни. Поэтому в определенном смысле его биография, как и лучшие его произведения, — своеобразный учебник педагогики — педагогики гуманизма, человечности и доброты даже по отношению к падшим. Критики в произведениях Чехова часто видят энциклопедию жизни обывателя. Он сам вышел из этой обывательской атмосферы, «отсасывающей крылья», но сумел подняться над ней. Многие его произведения предлагают рассмотреть постепенный процесс «загнивания человеческой души», души, подверженной двум страшным, по его мнению, порокам — надругательство над слабым человеком и самоуничтожение перед сильными мира сего. Этими пороками страдали его отец, старшие братья и многие современники. Именно эти пороки победил в себе Чехов, именно их он ненавидел больше всего в людях. Еще в старших классах гимназии, будучи подростком, он пришел к мысли, что противостоять порокам можно только собственными усилиями, постоянно очищая свою душу от грубости, раболепия, чванства, заносчивости, высокомерия, т.е. постоянно «выдавливая по капле из себя раба».

По свидетельству брата Михаила, с приездом Антона в Москву по окончании гимназии и поступления в университет личность отца в семье отходит на задний план, а «воля Антона сделалась доминирующей». Изменились и семейные правила: «...появились вдруг неизвестные мне дотоле резкие, отрывочные замечания: “Это неправда”, “Нужно быть справедливым”, “Не надо лгать” [3, с. 186]. В письмах А.П. Чехова родным в 1880-х годах довольно часто начинают встречаться слова: «воспитание», «воспитанность», «невоспитанность», «воспитывать». Его обращения к старшим братьям по поводу их недостойного поведения показывают, что совсем еще молодой Чехов не только верит в педагогическую силу наставлений и призывов, он широко их использует и надеется на то, что его слова будут услышаны и приняты к сведению. Его педагогические советы звучат не только в письмах ближайшим родственникам, но и многим знакомым его круга. В них лишь малая толика назидательности, потому что они слагались, как отмечает К.И. Чуковский, «из двух элементов, казалось бы, невозможных ни в какой педагогике: из самых забубенных острот и самых суровых моральных сентенций» [9, с. 65].

Сделавшись очень рано единственным кормильцем и по-настоящему главой большой семьи, А.П. Чехов чувствует большую ответственность за ее членов. Позже в одном из писем он вспоминал: «Судьба сделала меня нянькою, и я volens-nolens должен не забывать о педагогических мерах» [9, с. 64]. Легче всего поддавались его «воспитанию» сестра Мария и близкие друзья. Талантливые от природы, но недисциплинированные, безвольные Александр и Николай потеря-

пели духовное банкротство, несмотря на педагогическое участие младшего брата, Антона. Если внимательно перечитать все письма А.П. Чехова родным и близким, составитя полноценный учебник «чеховской педагогики», одной из важнейших глав которого станет известное письмо 1886 г. гбнущему от безволия брату Николаю: «Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

- 1) Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы...
- 2) Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам... Они болеют душой и от того, что не увидишь простым глазом...
- 3) Они уважают чужую собственность...
- 4) Они чистосердечны и боятся лжи, как огня. Не лгут даже в пустяках...
- 5) Они не уничают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие...
- 6) Они не суетны... Делая на грош, они не носятся со своей папкой на сто рублей и не хвастают тем, что их пустили туда, куда других не пустили...
- 7) Если они имеют в себе талант, то уважают его. Они жертвуют для него... Они горды своим талантом...
- 8) Они воспитывают в себе эстетику...

И т.д. Таковы воспитанные...» [7, с. 196—198].

В этих словах — вся чеховская педагогика самовоспитания. Ее он и придерживался. Ею старался заразить других. Его «моральный кодекс» построен на том, что человек не ждет помощи со стороны, он ищет опору в самом себе, и, избрав однажды собственный путь, идет по нему, не сворачивая, твердо и уверенно. Именно так шел по жизни Чехов. Поэтому, как отметил К.И. Чуковский, «история нашей литературы не знает другого примера такого разительного перерождения писательской личности... Безвкусица заменилась у него строгим взыскательным вкусом, неряшливый словарь — классически-благородным, музыкальным и ясным до хрустальной прозрачности. Еще одно свидетельство гениально-настойчивой воли писателя, направленной на самовоспитание, на неослабную дисциплину ума» [9, с. 74]. Эта могучая воля была «основой основ его личности», «сказывалась в каждом факте его биографии» [9, с. 69].

В своем творчестве А.П. Чехов обращался к душе человека, высоконравственной, идейной или заблудшей, потерявшей себя, но ощущающей себя достойной иного. Он тщательно заботился о чистоте своей души, о душе близких ему людей, к которым он не мог быть равнодушен. Его жизнь и творчество — пример непрерывного нравственного и творческого восхождения, причем он не просто демонстрирует его, он указывает пути и средства, позволяющие достигать личностных и творческих вершин. Короткая, непростая и столь многогранная судьба А.П. Чехова доказывает, что оправдание своего права на жизнь лежит в плоскости непрерывного движения человека к нравственным ценностям и смыслам, в процессе духовного самосовершенствования.

Почему же так важен для нас жизненный и творческий путь А.П. Чехова? Не потому ли, что в его судьбе так зримо представлены теория и практика самовоспитания человека, педагогика и психология творчества, основы духовно-нравственной культуры личности? При подробном рассмотрении педагогических идей и взглядов писателя мы видим переключку с фундаментальными основами гуманно-личностной педагогики, суть которой в трех положениях:

- душа человека — есть реальная субстанция;
- она устремлена к вечному восхождению и совершенствованию;
- земная жизнь — есть отрезок пути восхождения.

С идеями и принципами чеховской педагогики и личностно направленной психологии мы знакомим подростков и молодых людей в процессе групповой работы по преодолению заикания. Средством восстановления личностного и речевого статуса является система семейной логопсихотерапии Н.Л. Карповой, выстроенная на основе метода групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой [4]. Особое место в нашей работе занимает метод «лечения книгой» — библиотерапевтический метод, посредством которого каждый из участников группы приобщается к творчеству мастеров художественного слова, накапливая силы и мотивационный заряд для восстановления способности к полноценному речевому общению (об этом будет сказано еще в третьей части данного сборника). Подросток или взрослый, а также их родители, родственники, прочитав предложенные книги, размышляют о том, как они восприняли описанные события, героев и их проблемы. Незаметно для себя в своих откликах они пишут собственный «портрет неповторимости», позволяющий логопсихотерапевту — ведущему группы — понять их внутренний мир, духовно-личностные смыслы, проблематику личных переживаний. В дальнейшем все это «возвращается» каждому в форме индивидуального внушения на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии, открывая широкую дорогу новой речи, свободному общению с людьми, личностному росту и самосовершенствованию.

Среди обширного списка библиотерапевтических художественных произведений — рассказы Антона Павловича Чехова «Тоска» и «Шуточка». Особый секрет воздействия этих произведений на участников наших групп во многом заключается в том, что писатель — наш земляк, и некоторые его произведения несут в себе неповторимый колорит прежней таганрогской жизни. Основная психологическая проблема людей при заикании — это невозможность полноценно и грамотно общаться, получая истинное наслаждение от самого процесса. Личность А.П. Чехова с первого задания — написать отклик на его произведения «Тоска» и «Шуточка» — вырастает перед ними через психологически точный, понятный и выразительный язык. Для подростков (хотя и не для всех) — это первая встреча с писателем после детского чтения (или слушания) знаменитой «Каштанки». Для взрослых участников наших групп и родителей — это второе прочтение, уже более вдумчивое и глубокое. Хрестоматийный «школьный» Чехов предстает сквозь призму проблемы заикания, общения и других личных проблем, их жизненного опыта.

Обращение в библиотерапевтических целях к произведениям писателя-земляка является только началом работы. Впереди предстоит многодневная, трудная, но радостная логопсихотерапевтическая работа по преодолению внешних и внутренних препятствий в повседневном речевом общении. Частью этой работы является оттачивание своего речевого мастерства не только в условиях группы, но и вне ее, в частности на экскурсиях по историческим местам родного города. Дальнейшее постижение жизни и судьбы А.П. Чехова приводит к пониманию общих механизмов личностного становления, которые применимы к каждому. Судьба писателя раскрывается как череда детских, юношеских и зрелых поступков, суть которых — преодоление. Сначала преодоление косного деспотизма отца, скуки многочасовых сидений в лавке, казенщины классической гимназии. Позже, в период бегства семьи в Москву и упадка «родового гнезда», — преодоление жизненных невзгод,

унижающей бедности и трудностей учебы в связи с поисками заработка. Затем, уже в московский период жизни, — серьезное овладение врачебной специальностью в университете и преодоление естественных молодых порывов вследствие необходимости содержать большую семью. А потом — обострение болезни и вновь преодоление физических болей и неудобств, проблем личностных и житейских, противоречий между творческими, общественными и семейными устремлениями.

И постепенно личность А.П. Чехова наполняется для всех выразительными чертами его индивидуальности. И чем больше мы знакомимся с его участием в делах и жизни родного города, тем ярче перед подростками и молодыми людьми возникает образ человека, который не просто сам себя сделал, но неустанно воспитывал и совершенствовал свою личность. «Тем-то и замечательна творческая биография Чехова, что, изучая ее, — пишет К.И. Чуковский, — можно видеть, как безостановочно, неуклонно, планомерно, последовательно растет его духовная личность, как из литературного карлика, меньше которого, кажется, и быть невозможно, он вырастает во всемирного классика» [9, с. 206]. В его жизни, замечает литературовед, «с особой наглядностью становятся очевидны для каждого красота и величие упорного самовоспитания человеческой личности, жаждущей моральной чистоты» [9, с. 207]. Уникальная биография А.П. Чехова с его особой технологией самовоспитания имеет необычайно мощный педагогический ресурс и вносит весомый вклад в воспитание подрастающего поколения на основах гуманистической личностно направленной педагогики.

1. Белинский В.Г. Собр. соч.: в 9 т. / В. Г. Белинский. — Т. 8. — М., 1982.
2. Белова В.С. Проблема личности писателя в школьном изучении литературного произведения (на материале поэзии Н.А. Некрасова в 6-х и 9-х классах): <http://www.dissercat.com/content/>.
3. Вокруг Чехова / Сост., вступ. ст. и примеч. Е.М. Сахаровой. — М.: Правда, 1990.
4. Карпова Н.Л. Основы личностно направленной логопсихотерапии. Учебное пособие. — М., 2003.
5. Лотман Ю.М. Биография — живое лицо / Ю.М. Лотман // Новый мир. — 1985. № 2. — С. 228—236.
6. Песков В.П. В гостях у Сетона // Комсомольская правда от 26 апреля—3 мая 2012. № 17. — С. 50—51.
7. Полное собрание сочинений и писем под общ. ред. С.Д. Балухатого, Н.С. Тихонова и др. в 20-ти т. — М.: Гослитиздат, 1944—1951.
8. Русская словесность. — 2003. № 1. — С. 11—20: http://www.philol.msu.ru/~tlit/texts/nm_tvlg.htm
9. Чуковский К.И. О Чехове. Человек и мастер. М.: Детская литература, 1971.
10. Эренбург И.Г. Перечитывая Чехова. — М., 1960. <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Prosa/interview.html>
lib.mn·blog/leonid_gromov/106750.html

А.В. БЕРЕЗИНА

Как герои книг помогают подросткам учиться общаться

В подростковом возрасте активно развиваются способности межличностного познания, общения и взаимодействия. Подростки учатся понимать себя и других, устанавливать и поддерживать личностные, интимные контакты.

Младший подростковый возраст является сензитивным (чувствительным) к развитию способностей межличностного познания. Проведенное нами исследование [1] показало, что в 10—12 лет способности к адекватному и всестороннему познанию сверстника находятся для большинства подростков в зоне ближайшего развития. Поэтому в подростковом возрасте становятся актуальны групповые формы работы, в том числе и тренинги общения. Важно в ходе тренинга уделять внимание формированию перцептивной стороны общения (т.е. восприятия другого человека) наравне с решением коммуникативной задачи.

Художественная литература располагает богатейшими возможностями для развития понимания себя и других. Читая художественные произведения, подростки учатся сопереживать, осознавать свои сходства и различия с другими людьми, понимать и принимать самобытность другого человека. Одна из задач тренингов общения и личностного роста — заинтересовать подростка чтением серьезной литературой.

Проводя в Российской государственной детской библиотеке тренинги общения с младшими подростками, мы стараемся помимо традиционных игр и тренинговых упражнений использовать задания, основанные на литературном материале. Это мотивирует подростков к чтению, что важно в наше время, так как современные подростки или вообще не читают, предпочитая книгам телевидение, фильмы, компьютеры и другие занятия, не требующие самоанализа или анализа качеств личности других людей, или читают ту литературу, которая не требует напряжения душевных сил, мыслительной работы.

Описание и анализ некоторых из игр и упражнений для подростков, связанных с чтением, предлагаются вниманию читателей.

Упражнение «Десять качеств»

Цели упражнения: 1) научить участников тренинга выделять в персонаже важные, существенные характеристики личности, отличающие его от других персонажей; 2) обучить проведению всестороннего анализа свойств характера и качеств личности героя.

Организация: Участники делятся на подгруппы по 5—7 человек. Каждой подгруппе дается список из нескольких (от 5 до 10) сказочных персонажей или героев литературных произведений. Данный список держится в тайне от других групп. Задача участников подгруппы — дать каждому герою характеристику из 10 психологических качеств (качества характера, личностные свойства, особенности темперамента и др.) Нельзя давать характеристики внешности или описывать физические характеристики героя.

На подготовку отводится 15—20 минут. После того как все подгруппы будут готовы, они по очереди зачитывают свои характеристики героев. Задача других подгрупп — отгадать описываемого героя.

Можно предложить следующий список героев сказок:

Белоснежка	Снегурочка	Красная Шапочка
Папа Карло	Карлсон	Колобок
Чипполино	Карабас Барабас	Буратино
Герда	Золушка	Мальвина
Дюймовочка	Кот в сапогах	Снежная королева

Данное упражнение помогает участникам тренинга научиться выделять в личности героя такие характеристики, которые являются для них адекватными, существенными, раскрывают их всесторонне. Выполняя это упражнение в первый раз, участники тренинга сталкиваются с трудностями выделения именно психологических характеристик, названия таких качеств, которые были бы свойственны именно данному персонажу и отличали его от других героев произведений. В то же время соревновательный момент игры заставляет думать и искать такие характеристики. Со временем выполнять данное упражнение становится легче.

Ведущий тренинга может постепенно усложнять проведение данного упражнения, предлагая определить качества все менее и менее известных персонажей. Для стимуляции читательской активности подростков можно, как вариант, предлагать им прочитать до занятий какую-либо книгу, предупреждая, что на следующем занятии список литературных героев будет составляться из персонажей данного произведения.

Примеры характеристик героев, данные участниками тренинга:

Белоснежка — добрая, заботливая, тихая, скромная, доверчивая, трудолюбивая, работающая, робкая, послушная, спокойная.

Герда — добрая, смелая, отважная, волевая, целеустремленная, верная, заботливая, бескорыстная, умная, честная.

Буратино — беспечный, доверчивый, легко поддается дурному влиянию, общительный, любопытный, хвастливый, дружелюбный, не любит учиться, находчивый, смысленный.

Упражнение «Сказка на новый лад»

Цель упражнения: развитие коммуникативных и творческих способностей участников тренинга; сплочение группы; развитие навыков стилизации.

Организация: Для проведения данного упражнения участники тренинга делятся на подгруппы по 5—6 человек. Каждой подгруппе в случайном порядке раздаются карточки, на которых написаны названия сказок. Например: «Красная Шапочка», «Колобок», «Репка», «Три поросёнка» и другие. Можно предварительно дать задание прочитать эти сказки дома или заготовить оригиналы сказок и раздавать подгруппам прямо на занятии.

Кроме названия сказки подгруппам также в случайном порядке даются карточки с названием сленгов (жаргонов). Например: молодежный, научный, компьютерный, новостной, былинный и т.д. Раздав карточки с названием сказки и сленга, ведущий тренинга дает подгруппам задание написать сказку, используя соответствующий сленг. После написания сказки участники подгруппы должны эту сказку инсценировать и представить другим подгруппам. Обычно дополнительным условием бывает правило, что каждый участник подгруппы должен поучаствовать в представлении сказки.

На подготовку обычно уходит 30 — 40 минут.

Когда все группы готовы к представлению сказок, делаются сцена и зрительный зал, и каждая группа по очереди представляет свою сказку. Зрители отгадывают.

Данное упражнение обычно проходит очень весело. Практически каждый участник получает возможность проявить себя либо как сценарист, либо как ре-

жиссер, либо как артист. В большинстве случаев все участники выступают во всех трех ролях. Таким образом, в упражнении проявляются и развиваются как коммуникативные, так и творческие способности участников тренинга.

Кроме того, упражнение дает возможность почувствовать различные литературные стили, так как при выполнении задания участники тренинга занимаются стилизацией известных произведений. Это, на наш взгляд, важно, так как в настоящее время у очень многих подростков просто не развивается чувство стиля. Как показывают исследования В.С. Собкина [2], за последние 30 лет произошли существенные изменения в способностях подростков и старшеклассников распознавать тот или иной стиль литературного произведения. Подавляющее большинство подростков и старшеклассников не могут выделить в произведении авторский стиль. По мнению В.С. Собкина, это свидетельствует о катастрофическом снижении уровня литературного развития современных молодых людей и подростков.

Примеры написания сказок старшеклассниками:

1. «Красная Шапочка» (новостной сленг)

В нашем городе произошло зверское убийство пожилой женщины. Молодая девушка, в возрасте 13 лет, вышла из дома. При себе имела плетеную корзину с хлебобулочными изделиями. Она направлялась к своей бабушке. По дороге она встретила молодого человека (неоднократно судимого, по кличке Волк).

Волк путем мошенничества пытался совершить акт насильственного характера. По стечению обстоятельств и бдительности девушки, своей цели не достиг.

Затем рецидивист по кличке Волк направился по направлению к дому бабушки, где совершил убийство с последующим каннибализмом. По прибытию на место девочка обнаружила в доме Волка, переодетого в ее родственницу, и вовремя вызвала милицию. Прибывшие на место сотрудники милиции и врачи извлекли останки бабушки из чрева Волка и заключили убийцу под стражу.

2. «Колобок» (научный сленг)

Жили-были объекты геронтологии. Феминная область исследования спроектировала субстанцию эллипсообразной формы. Полученное тело было перемещено в вакуумный изолятор. Там оно получило термальную обработку и стало завершенной сущностью. Из-за отсутствия контроля тело переместилось в открытое пространство. Там оно столкнулось с представителями социума. Представители данного социума имели агрессивную наклонность, целью которой являлось молекулярное уничтожение объекта, дабы превратить его в фермент. Представитель истероидного типа акцентуации достиг своей цели и уничтожил неадаптированную эпиллептоидную сущность.

3. «Колобок» (новостной сленг)

Криминальная хроника. Вчера из исправительной колонии «Бабушки и Дедушки» совершил побег особо опасный преступник. Проведя расследование, оперативники выяснили, что заключенный совершил побег через окно и скрылся в неизвестном направлении. По горячим следам его задержать не уда-

лось. Допросив свидетелей, старший следователь А. выяснил, что беглеца видели в нескольких местах. Преступник находился в невменяемом состоянии и нагло распевал песни. Граждане В. и З. пытались остановить беглеца, но, скорее всего, под действием гипноза преступнику удалось скрыться. Оперативная группа «Лиса» сумела задержать преступника, но при попытке к бегству он был съеден.

Упражнение «Если бы я был героем книги...»

Цель упражнения: осознание подростками своих личностных качеств.

Организация: В данном упражнении участникам тренинга нужно выбрать для себя героя книги, которым он мог бы быть, если бы вдруг не был человеком. Упражнение можно проводить в двух вариантах. В первом варианте участники тренинга выбирают героя книги и пишут про него. Во втором случае герой книги сначала рисуется, а уже потом описывается. После того как все готовы, описания представляются группе и обсуждаются. Другие участники могут задавать вопросы.

Выполняя данное задание, участники тренинга идентифицируются с каким-либо героем книги. Им бывает легче описывать его качества, чем выделить свои собственные. Обсуждая характеристики книжного героя, участники тренинга начинают лучше осознавать и свои собственные качества.

Кроме того, подростки в процессе обсуждения узнают часто про литературные произведения, которые они еще не читали. Бывает, что они заинтересовываются и читают само произведение.

Примеры выполнения упражнения подростками:

«Вини-Пух. Гостеприимный, добрый, очень любопытный, вежливый, любознательный, немного ленивый и невнимательный. У него много друзей. Лучший друг у него Пятачок. Они с Пятачком всегда попадают в грустные и очень веселые истории. Попадая в беду, они всегда выручают друг друга.

Мне кажется, что из-за того, что Вини маленький и толстенький, он очень любит мед и все сладкое. И, наверное, совсем не любит трудиться. Потому что он достаточно легкомысленный. Ему, наверное, никогда не бывает скучно, потому что у него всегда очень много дел. Иногда даже он не успевает все сделать. Наверное, то место, где живет Вини, очень маленькое и очень уютное. Наверное, в его малюсенькой квартирке очень большой беспорядок» (ученица 7-го класса, 13 лет).

«Я — Арей-мечник. Барон мрака — страж мрака. Плохие качества: вспыльчив. Зарубил на дуэлях тысячи стражей. Нетерпелив, мрачный немного, кровожадный до невозможности. Хорошие качества: владеет хорошо темными силами, имеет огромную силу. Барон мрака, потому что сильнее всех мечников и стражей, и справился даже бы с «Черной дюжиной». Со всеми ее составляющими сразу. Шутлив немного, умен. Быстро делает дела. Еще я дружу с милой старушкой Аидой Плаховной Мамзелькиной — это ее выдуманное имя. Она — Смерть. Обожаю дуэли. Я в них всегда победитель. Обожаю кровь.

Мой любимый ученик — Мефодий Буслаев. Имею много друзей» (ученик 5-го класса, 11 лет).

Литературный материал в тренингах общения для подростков может использоваться в разнообразных целях: для развития навыков самоанализа и анализа характеров и поступков других людей; способностей адекватного и всестороннего межличностного познания; развития навыков вербального общения и самопрезентации и т.д.

С другой стороны, формат тренинга общения позволяет обращаться к литературным источникам, что стимулирует подростков и старшеклассников к серьезному и вдумчивому чтению.

1. Березина А. В. Особенности формирования межличностного восприятия у подростков / Ученые записки МГПИ. Т. 3. — М.: МГПИ, 2005.
2. Социология образования / Под ред. В.С. Собкина. — М.: Институт социологии образования РАО, 2009. — 256 с.

И.И. ТИХОМИРОВА

«Я такой же... Нет, я другой»

Особое место в картине детского чтения занимает состояние, которое специалисты называют идентификацией — отождествлением себя с литературным героем, узнаванием в нем схожих с собой черт. Идентификация — одна из форм образного мышления, составная часть восприятия литературного произведения, благодаря которой литературные персонажи помогают читателю осознать самого себя. Это происходит потому, что в подлинном художественном произведении литературный герой сгущен до образа, символа, типа. «*В его грусти, — писал Берлинский, — всякий узнает свою грусть, в его душе всякий узнает свою, и видит в нем не только поэта, но и брата своего по человечеству*». Идентификация зависит не только от качества литературного произведения, но и от способности читателя распознать в характере и поведении персонажа близкие себе черты, сравнить с собой, обнаружить сходство. Особенно она требует погружения во внутренний мир человека, изображенного в произведении, способности «чужое вмиг почувствовать своим».

Психологической основой идентификации является *самосознание* человека, оценка им своих возможностей и черт характера. Это одна из самых сложных и самых важных задач, когда человек решает вопросы: кто он, какой он, зачем он? Эффект узнавания себя в другом порой поражает читателя, как это случилось, например, с юным Корнеем Чуковским, когда он обнаружил связь его самого с героем повести Чехова «Моя жизнь». «*Мне почудилось — говорит он, — будто эта жизнь и вправду моя, словно я прочитал свой дневник, жизнь неприкаянного юноши девяностых годов. И рассказ “Володя” был весь обо мне, так, что даже стыдно было читать его вслух*».

Другой психологической основой идентификации является способность человека к *аналогиям* и *ассоциациям*, которые возникают или могут возникать в сознании читателя, когда он углубленно читает. Аналогия — нахождение сходства между предметами и явлениями в каком-либо отношении. Применительно к чтению — это нахождение сходства между персонажем литературного произведения

и чертами собственными или знакомых людей. Писатель В. Приемыхов признавался: *«Я люблю Пятнадцатилетнего капитана, Гека Финна, капитана Сорви-голова только за то, что они напоминают мне какого-нибудь Ваську, Петра или меня самого»*. По тонкости читательских аналогий можно судить о художественной одаренности читателя, его культуре. Примечателен факт из воспоминаний Чарли Чаплина. На заре свой артистической деятельности он впервые осмелился попросить работу, отвечающую его призванию. Свое душевное состояние при этом он сравнил с состоянием героя Диккенса. *«Я почувствовал себя как Оливер Твист, попросивший добавки»*. Проведенная им аналогия красноречивее всяких других объяснений говорит о самочувствии Чаплина, обратившегося с личной просьбой маленького человека к вышестоящему лицу. Аналогия помогла одаренному юноше выразить себя через художественный образ.

Что касается ассоциаций, то они возникают непроизвольно, как мгновенная реакция на то или иное слово или образ. Они не нуждаются в обдумывании. Иван Бунин вспоминал, как при упоминании имени Лермонтова в его сознании мгновенно возникали картины снежной вершины Казбека, Дарьяльского ущелья, долины Грузии, где шумят «обнявшись, точно две сестры, струи Арагвы и Куры», облачной ночи в Тамани, дымной морской синевы, в которой чуть белеет вдали парус. Ассоциации могут идти и в обратном направлении: от реальной действительности — к литературному произведению. Так, у ребенка, пришедшего в Таврический сад, мгновенно в памяти возникает Мойдодыр К. Чуковского. При упоминании улицы Бассейной — встает образ человека Рассеянного, персонажа стихотворения Маршака. У начитанных петербуржцев «Давно стихами говорит Нева, строкою Гоголя ложится Невский. / О Блоке вспоминают Острова, а по Разъезжей бродит Достоевский». У людей, не читавших произведения упомянутых авторов, этих ассоциаций не возникает.

В идентификации различают две стороны — внешнюю и внутреннюю. Внешняя бросается в глаза. Это сходство обстоятельств, поведения, поступков персонажа. Внутренняя — отражает его духовный мир, мысли, чувства, мотивы поведения. Чем меньше ребенок, тем важнее для него внешняя сторона. Лишь по мере возрастания читатель начинает идентифицировать себя с героем, ориентируясь на его духовный мир. Наглядный пример этому дал писатель Юрий Нагибин в рассказе «Нас было четверо». Писатель проследил динамику отношения четверых друзей к героям Дюма «Три мушкетера». В детстве друзья, присвоив себе имена героев, копировали их внешность: шляпы, плащи, шпаги, шпоры на сапогах, их драки, но, став взрослыми, пройдя войну и вернувшись домой, они осознали в себе главное, что пришло им из романа Дюма: они остались верными девизу: «Один за всех и все за одного». Через всю жизнь они пронесли те черты бескорыстия, отваги, чести, какие были свойственны героям Дюма.

Характер идентификации человека с литературным героем может меняться не только с течением времени, но и в силу изменившихся обстоятельств. Такой случай наглядно передан Максудом Ибрагимбековым в рассказе «Прощай, Миледи». Здесь в трансформации восприятия литературного героя сыграло роль не столько взросление ребят, сколько способность их разглядеть во внешнем — внутреннее. Речь в рассказе идет о мальчишках, проживающих в одном доме и часто играющих во дворе. Начитавшись романа Александра Дюма «Три мушкетера», они смотрели на окружающих сквозь призму героев романа. В приехавшей

в их дом красивой девочке Саидке они сразу узнали Констанцию Бонасье — возлюбленную д'Артаньяна. Даже дедушка Джебраил согласился с ребятами, что Саидка — красавица. Но узнав ее поближе, мальчишки поняли, что она злая. По ее вине погибла их любимая собака. Не подкрепленная красотой души, Саидка в глазах мальчишек превратилась в свою противоположность — Миледи. И через много лет, вспоминая свои «мушкетерские» игры, бывшие соседские мальчишки, теперь уже взрослые люди, все, как один, Саидку называли Миледи. Роман Дюма помог им разобраться в людях.

На возможность идентифицировать себя с литературным героем влияет внутреннее состояние читателя в момент восприятия книги. Подтверждение этому мы нашли в романе немецкого писателя У. Плещдорфа «Новые страдания юного В». Молодому человеку конца XX века попала повесть Гёте «Страдания юного Вертера». Просмотрев повесть и увидев, что и лексика в ней устарела, и поведение героя совсем не похоже на современное, и атрибуты жизни совсем иные, читатель сделал вывод: «Чушь одна». Но прошло время, этот юноша влюбился, и любовь оказалась не разделенной, как у Вертера. И вот тут-то рука юноши снова потянулась к книге Гёте. Сходство положений и душевных переживаний, застенчивая нежность соединили героя романа Плещдорфа с героем повести Гёте. Впечатление оказалось потрясающим. Стремление разобраться в переживаемой драме и явилось в данном случае стимулирующим фактором обращения юноши к отвергнутой им ранее книге.

Как говорят специалисты, на психическую жизнь ребенка большое влияние оказывает «значимый другой», который важен для создания модели поведения, ценностных ориентаций и создания личного образа «Я». Нельзя исключать фактов, когда, находясь под сильным впечатлением от какого-либо литературного героя, подросток решает «делать жизнь» с него. В этом плане показателен опыт писателя Вересаева. Будучи подростком, он прочитал сказку в стихах «Про воробья, который делал в жизни все, что мог». Сравнивая себя с соловьем и павлином, воробей не находил в себе ни выдающегося голоса, ни красивого оперения. Он понял, что ему никогда не иметь тех качеств, которые приводят в восторг других. Но мать ответила грустному воробью, что внешние данные не в нашей власти, но всякий может, если захочет, делать окружающим добро, и тогда все его будут любить. Воробей так и поступил: всем делал добро — выкармливал выпавших из гнезда птенцов, пел песни обездоленным. Когда его хоронили, то сам соловей говорил над его могилой о том, что умерший был лучше и достойнее всех. У него было то, что выше всяких талантов:

Он был добр, он был полезен.
Делал в жизни все, что мог.

На протяжении всей жизни Вересаев олицетворял себя с образом воробья. Автор, имя которого писатель и не запомнил, подарил ему его самоидентичность. *«И когда бывало больно от чего-нибудь самолюбия, когда чувствовал себя серым и никому не интересным, у меня вставала мысль: этой возможности, какая была у воробья, никто не сможет отнять у меня».*

Примером человека, сформировавшего еще в ранние годы образ своего «Я» по образцу реального человека, может служить Саня Григорьев — герой романа В. Каверина «Два капитана». Образ капитана Татаринова стал для юноши той путеводной звездой, которая определила его жизнь и выстроила его характер —

большой, цельной и сильной личности. Идеальный образ капитана стал мерилom для оценки юношей самого себя.

Приведенные примеры выстраивания собственной судьбы на образе литературных или реальных героев в жизни не так часто можно встретить, однако идентификация себя с героем литературного произведения, если она произошла хотя бы раз, — это показатель влияния литературного произведения на читателя, которое может стать стимулом для пробуждения интереса к чтению полноценных художественных произведений и одновременно стимулом к познанию и совершенствованию самого себя.

Можно предположить, что таким стимулом для школьницы Вали — героини рассказа Анны Масс «Дик Сенда» — стал опыт восприятия романа Жюль Верна «Пятнадцатилетний капитан». В рассказе дан пример чтения-отождествления, когда книга становится частью самого читателя. Для такого чтения характерно не только сопереживание с героями произведения, но и мысленное перевоплощение в него. Главным объектом внимания читательницы стал образ самого юного капитана. Она играла в него, придумывала ему новые приключения, жила его жизнью, забывая реальный мир. Мало того, она сама на время становилась Диком Сендом и смотрела на окружающих его глазами. По его достоинствам она мерила знакомых мальчишек, подставляла на место персонажа себя или другого реального человека и начинала воспринимать мир с его позиций. *«Для мамы и для всех остальных я продолжала оставаться девочкой Валей, ученицей четвертого класса. А для самой себя я стала смелым юношей, Диком Сендом. Это было какое-то странное ощущение, я бы, пожалуй, не решилась рассказать о нем никому, даже своей лучшей подруге Наташке. Так рассказать, чтобы она поняла и не засмеялась. Меня это ощущение волновало и захлестывало».*

Подобное перевоплощение в литературного героя испытывал и Никита из повести Алексея Толстого «Детство Никиты» в момент чтения произведения Купера. Читая, он представлял себя индейцем — предводителем Гуронов. *«В лесной чаще, в корнях гигантского дерева на камне сидит он сам — Никита, подперев кулаком щеку. У ног дымиться костер. В чаще этой так тихо, что слышно, как позванивает в ушах. Никита здесь на поисках Лили, похищенной коварно. Он совершил много подвигов, много раз увозил Лили на бешеном мустанге. Карабкался по ущельям... Никита похищал и спасал и никак не мог окончательно спасти и похитить Лили».* В произведениях Купера, как мы знаем, нет девочки Лили. Это была знакомая девочка Никиты, которой он симпатизировал. Ее он мысленно и спасал. В своей читательской фантазии он был героем, таким же смелым и ловким, как у Купера.

Влияет на характер идентификации и опыт пережитого. Чем этот опыт богаче, тем больше соединяющих нитей читателя с персонажами и их автором, тем важнее для него внутренняя идентификация. Интересный пример идентификации не с героем, а с автором произведения привел писатель А. Лиханов в повести «Никто». Главный герой — подросток, лишенный отца и матери, живущий в интернате, не знавший ласки и нежности, в скорбной интонации лирической песни увидел свою жизнь, свою судьбу, свое отчаяние.

Я ту знаю страну, где уж солнце без силы,
Где уж савана ждет, холодея, земля.
И где в голых лесах воет ветер унылый —
То родимый мой край — то отчизна моя.

«Ему надо было выговориться, — пишет Лиханов, — а своих слов он не знал, не находил, но его распирала эта странная боль — и вот она нашла выход в чужой, каким-то мудрым человеком написанной песне. Не песне — а тоске». Важно заметить, что герой повести — Николай Топоров — и раньше пел, но он никогда не отождествлял песни с самим собой. И только повзрослев и смутно осознав, что он Никто в этой жизни, в чужих строках, прямо не касающихся его собственной драмы, а говорящих о родном крае, он смог воочию ощутить «ветер унылый» его собственной души, осознать самого себя. Писатель в этой повести обратил внимание на важную психологическую деталь восприятия художественного произведения: когда читатель находит в произведении слова, выражающие его собственное состояние, которое самостоятельно вербализовать он не мог.

Интересный пример подобного влияния поэзии на читателя дан в повести Владимира Тендрякова «Весенние перевертыши». Дюшка Тягунов — тринадцатилетний подросток, питающий неясные чувства к однокласснице Римке Бретеневой и не способный разобраться в нем, читая стихи Пушкина, натолкнулся на слова: *«Тебя мне ниспослал, тебя, моя мадонна»*. Они обожгли его открытием: стихи, обращенные к Наталии Гончаровой, выразили то, чем наполнено было собственное сердце, но не находило словесного выражения. Поэт нашел слова, упорядочивающие смутные порывы и стремления читающего подростка. То, что творилось в глубине его души, но не осознавалось до конца, было выражено в слове писателем и открыло ему самого себя. На важность самораскрытия в процессе чтения обратил внимание известный литературный критик и философ Юрий Карякин: *«Пока ученик относится к литературе как к свидетельству того, что происходит с другими, а не с ним самим, пока в чужом не узнает свое... пока не обожжется этим открытием — до той поры нет и самовыделки, нет и потребности в ней»*.

Как не прост процесс самоузнавания, происходящий в читательском сознании, показала Елена Перехвальская в рассказе «Сострадание Швабрину». Речь идет о восприятии школьницами персонажа повести Пушкина «Капитанская дочка». На первый взгляд название рассказа кажется парадоксальным. «Гнусный злодей», каким называет Гринев Швабрину, и вдруг «сострадание». Школьницы заспорили, достоин ли Швабрин сострадания. Лена Ланская высказала мысль, что в конце повести, поседевший после пыток Швабрин вызывает жалость. У Пушкина об этом не говорится и в учебнике этого нет. Начался спор. Безответная любовь к Марье Ивановне — вот что показалось девочкам, вставшим на его защиту, основанием для сострадания ему. Они готовы многое ему простить, отнеся любовь к его нравственным заслугам. Девочки стремились логически обосновать, достоин Швабрин жалости или нет. Однако они не учли одного — чувства обосновать логически невозможно. Они или есть, или нет. Пушкин в стихотворении «Памятник» «милость к падшим призывал». В рассказе Перехвальской эта милость есть у Лены Ланской и всех, кто ее поддерживал. Сострадать человеку не значит отрицать его вину. Рассказ интересен тем, что чтение «Капитанской дочки» явилось для школьниц ключом к решению их собственных проблем: *«Да мы все как Швабрин»* — делает вывод одна из участников спора. Потому персонаж так бурно и обсуждался ими, ибо был соотнесен с их собственным душевным строем. Соотнесение читаемого произведения с реальными жизненными задачами, поиски нравственного ключа к их решению и делает чтение столь важным для думающих подростков.

Психологи увязывают способность к самосознанию и идентификации с периодом отрочества, когда идет бурный процесс саморазвития, когда создается гипотеза о себе самом, когда заметно раздвигаются границы внутренней жизни человека. Вместе с тем именно в отрочестве чаще всего возникает явление, называемое кризисом идентичности, т.е. утратой человеком представления о своем месте в непрестанно изменяющемся мире, о самоценности собственной личности. Есть опасность возникновения в этот период негативной идентичности, тяготения к антигерою с проявлениями агрессии, насилия или отчаяния, самобичевания и даже самоубийства. Вот почему для подростка способность к читательской идентификации в процессе восприятия художественной литературы приобретает подчас судьбоносное значение. Такую возможность человеку предоставляет классическая литература, раскрывающая в индивидуальных образах то, что свойственно каждому. Неслучайно имена многих героев классической литературы становятся нарицательными, ими потом пользуются для характеристики реальных людей.

В этом деле многое зависит от воспитания. Мы убедились, что довольно глубокие аналогии могут быть сформированы даже у дошкольников, если поставлена такая задача. Интересен в этом отношении опыт воспитателя детского сада № 114 города Архангельска О. Ишениной, знакомящей детей с мифами Древней Греции. Рассказывая детям о греческих богах, воспитательница увязывала их с теми или иными поступками, развивала способность пробиваться через внешнее к внутреннему. Проникнув в суть образа конкретного бога или героя, дети без труда находили сходство его с реальным человеком. Того, кто затевает драку, они сравнивали с кровожадным Аресом, а ту, что улаживает конфликты, — с мудрой Афиной. В трудолюбивом человеке узнали Гефеста, а в самом сильном — Геракла. Индивидуальные характеристики богов, на которые обратила внимание воспитательница, открыла детям путь к индивидуализации окружающих, к осознанию собственных черт. Своего рода результат такой направленности воспитания и его использование в жизни привел поэт Александр Лугарев в стихотворении «Афродита»:

Я не Парис, и я — не Одиссей,
Родители зовут меня Иваном,
Но мир богов и мир простых людей
Сплелись во мне нежданно, нежданно.
Наташку Белкину назвал я Афродитой.
Она сказала: «Что ж, кури мне фимиам.
И хватит быть ленивым эрудитом,
Списать контрольную я все равно не дам».
Обидно мне немного за себя:
Пусть физик «Зевс» опять поставит пару.
Но Афродитой все равно зову тебя,
А не отличницу и умницу Тамару.
Тамару можно бы Афиной величать,
Пандорой — Светку, Пенкину — Фетидой,
Но Белкину иначе не назвать,
Как только — лучезарной Афродитой.

Касаясь такого явления, как отождествление читателя с литературным героем, связанным с активизацией самосознания человека, писатели открыли и обрат-

ный процесс, когда читатель убеждается, что он не такой, как герой. Ведь литературный герой — это не абстракция, а живой человек с его индивидуальностью, своим опытом, подверженным влиянию пространства и времени, в котором живет. Поэтому, говоря об идентификации как элементе чтения, писатель, если он реалист, не забывает сказать и об отличиях между читателем и персонажем. Художественный пример «сходства-различия» дал Николай Крышук в повести «Начало». Его юный герой, будущий филолог, размышляя об одном из персонажей классического произведения, кажется Блока, приходит к выводу, касающемуся его самого: *«Я такой же... Нет — я другой»*. Этот вывод говорит о сложности процесса становления самосознания читателя под влиянием художественного произведения, в котором смешиваются все «за» и «против». Взаимоисключение здесь диалектическое: читатель находит сходство себя с литературным героем в одном отношении и различие — в другом. Способность человека почувствовать другого, отличного от себя, позволяет ему ощутить многогранность мира людей, уникальность каждого. И в то же время осознать и свою собственную индивидуальность, единственную и неповторимую.

Убедительный пример сходства-различия по отношению не к себе, а другому человеку, дал нам опыт детского чтения Горького, отраженный в повести «Детство». Читая повесть О. Бальзака «Евгения Гранде», подросток обнаружил, что герой повести, старик Гранде, во многом похож на его собственного деда Каширина. Их объединяет скупость, мелочность, жестокость. Вместе с тем повесть помогла мальчику глубже понять своего деда, увидеть в нем то, чего он раньше не видел, не знал в нем. При сравнении со стариком Гранде его собственный дед выиграл, он оказался для думающего подростка более интересным человеком, чем француз. Замеченная подростком разница явилась определенным фактором, примиряющим его с дедом.

Живя в обществе, подросток не может не соотносить себя с окружающими людьми, особенно он дорожит мнением референтной группы, стараясь не отличаться от ее представителей. С другой стороны, он не хочет потерять себя, стать копией другого. Вот почему, как показал Игорь Кон, представление подростка о себе никогда не совпадает с «Мы»:

Не я, и не он, и не ты.

И то же, что я, и не то же.

Противоречие — «и то же, что я, и не то же» — направляет самосознание подростка и в жизни, и в литературе. Однако литература имеет одно преимущество: в лучших своих образцах она отражает жизнь и людей сквозь призму гуманистического идеала и общечеловеческих ценностей, заставляя сопереживать и включаться в чужую жизнь. Следя за судьбой литературных героев с разными жизненными установками, читатель видит, что получается в результате их действий, и делает выводы, которые эмоционально закрепляются в его сознании. Из неопределенности реальной жизненной ситуации читатель переносится в художественную ситуацию, которая становится для него определенной. Она принуждает человека к отказу от эгоистических установок. Путь к гуманной самоидентичности лежит через присвоение и сопереживание соответствующих жизненных моделей поведения и отторжения от антигуманных моделей, то есть через мысленный диалог между ними. Узнавание в себе отрицательных черт, как это произошло в рассказе Елены Перехвальской, — это тоже путь к саморазвитию.

Приведу еще один пример, подтверждающий мысль о возможном расхождении внешнего и внутреннего в процессе восприятия литературного персонажа, когда при внешнем различии обнаруживается внутреннее тождество. Им может служить рассказ писателя Макса Бременера «Толя-Трилли». Мальчику поручено сыграть в фильме «Белый пудель» по рассказу А. Куприна роль отрицательного персонажа — капризного, взбалмошного, истеричного барчонка Трилли. Сам актер осознавал себя совсем непохожим на этого эгоиста: скромный, умный, интеллигентный мальчик. Удивительно то, что по мере вживания в образ актер все больше стал замечать, что он похож на этого самоуправного персонажа по своей эгоистичности, стремлению подчинять себе взрослых, добиваться во что бы то ни стало за счет других своей корыстной цели.

Если в «населении» литературных персонажей — добрых и злых, милосердных и жестоких, верных и предающих — симпатии читателей будут отданы первым, а антипатии вторым, то есть надежда, что образ «Я» сформируется у них в гуманном ключе и фаза выбора идентичности будет завершена положительно.

Библиотечный и педагогический опыт показывает, что процесс идентификации можно регулировать созданием определенной методики. Примеров использованных методик можно было бы привести немало. Но этот вопрос не входит в задачи данной статьи. Очертим лишь круг задач, содействующих этой цели: а) раскрывать детям ценность идентификации как элемента творческого чтения, ведущего к самопознанию и саморазвитию; б) помогать включать читаемое в контекст жизни ребенка: в прошлом, настоящем и будущем; в) учить переносить черты персонажа целиком или частично на людей, знакомых ребенку по жизни, или на него самого, стимулировать при этом поиски не только сходства, но и отличия; г) вести детей от идентификации внешних черт человека к идентификации внутреннего мира, побуждать за видимостью искать сущность.

Решая эти задачи, мы открываем книге путь к сердцу ребенка, превращаем чтение в жизненно значимую для него деятельность, питаем ум и душу. Иначе говоря, позитивно влияем на его духовное развитие.

Е.И. НИКОЛАЕВА

Роль анализа литературных примеров детской лжи

Ложь, возможно, самый подходящий объект именно для библиотерапии. Первая книга, давшая название самому методу, буквально (и это слово здесь неслучайно) требует обращения к этой теме: *ибо нет ничего сокровенного, что не открылось бы, и тайного, что не было бы узнано* (Евангелие от Матфея, глава 10 стих 26). И это не единственная цитата даже в том же Евангелии:

● *Но да будет слово ваше: да, да; нет, нет; а что сверх этого, то от лукавого* (стих 37).

● *Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные* (стих 15).

● *Итак всякого, кто слушает слова Мои сии и исполняет их, уподоблю мужу благоразумному, который построил дом свой на камне; и пошел дождь, и разлились реки, и подули ветры, и устремились на дом тот, и он не упал, потому что основан был на камне. А всякий, кто слушает сии слова Мои и не исполняет их, уподобится чело-*

веку безрассудному, который построил дом свой на песке; и пошел дождь, и разлились реки, и подули ветры, и налегли на дом тот; и он упал, и было падение его великое (глава 5, стихи 25—27).

Суть Завета и Нового, и Старого состоит в договоре с Богом, который человек регулярно нарушал, и Бог пытался его восстанавливать вновь и вновь, подобно родителям, пытающимся добиться честных отношений с ребенком. Каждый родитель как бы заново повторяет этот процесс.

Встреча с правдой — не всегда простое событие. Именно поэтому ребенок с рождения окутан мягкой и теплой ложью. Взрослые рассказывают ему сказки, в которых герои постоянно обманывают друг друга. Возможно, не лжет лишь один Колобок, честно признающийся первому встречному в том, что он надолго не задержится и уйдет. И мы все знаем, чем закончилась эта его приверженность открытости и честности.

Все остальные герои, чтобы совершить свой геройский поступок, нагло врут. Маша, разломавшая у медведей все, что могла, просто сбежала, оставив медведей один на один с разоренным ею жилищем. Другая Маша, чтобы вернуться домой, сделала короб с двойным дном, и всю дорогу до дому лгала Медведю о том, что она «высоко сидит, далеко глядит». Дюймовочка обманула Крота и мышь, которая добродушно позволила ей перезимовать в холодную зиму. Золушка, безусловно, обманула принца, представившись принцессой. (И вряд ли бы она обрела свое счастье честным путем.) Русалочка тоже вышла замуж ценой обмана, прикинувшись женщиной.

Существует явное противоречие. Если бы родители хотели воспитать честных людей, они не рассказывали бы детям сказки, которые лживы просто потому, что в них всегда добро побеждает зло и справедливость торжествует. Они рассказывали бы правдивые истории о том, как Джордано Бруно не отказался от своих идей, и его после долгих пыток сожгли на костре. А Галилео Галилей посмотрел, как выглядит пыточный аппарат — испанский сапог, и тут же сказал, что согласен, что Земля — центр Вселенной, а человек — венец творения. И остался жив. Более того, они бы могли припомнить, что все великие утопии о том, как хорошо честные люди могли бы жить, и Томмазо Кампанеллой, и Николаем Гавриловичем Чернышевским были написаны в тюрьме. Люди много лет читают эти произведения о честных людях в честных городах и радуются, что пока не удалось построить такие уголки всеобщего единообразного счастья.

Семья потому столь уникальна, что она постепенно вводит ребенка в мир реальности. Наиболее безопасная семья не обрушивает на малыша все жестокости мира вместе с глотком молока, охраняя до поры слабую детскую психику от проблем, которые пока вне ее компетенции. Такая семья предлагает ребенку задачи соответственно возрасту и возможностям психики понять происходящее. Получая знания таким образом, ребенок учится преодолевать проблемы, а не избегать их, как бывает, когда он встречается с обстоятельствами, для борьбы с которыми у него нет ни сил, ни возможностей. Ведь взрослые сами принимают этот мир не потому, что помнят про Дж. Бруно, а потому что в детстве получили ориентировку на чудо благодаря Золушке, Дюймовочке и многим другим героиням и героям, возможно, не очень правдивым, но так похожим на нас. Они тем привлекательны, что вселяют надежду на успех, счастье и долгую жизнь.

Неосознанно опираясь на факты из жизни Золушки, мы убеждаем себя, что у нас впереди со стопроцентной вероятностью — чудо. И это заставляет напрягать

силы, преодолевать трудности и, в конечном счете, — побеждать. Нам помогает вера в чудо, которую бесхитростно вложили в нас наши близкие, еще тогда, когда в дошкольном периоде у нас не было критического мышления, позволяющего сопоставить реальность с тем, что сообщают родители. Очевидно, что сила, позволяющая нам преодолевать себя и достигать результата, опирается на ложь.

Тонкий знаток человеческой души Рюноскэ Акутагава утверждает, что бывает правда, о которой можно рассказать только с помощью лжи. Он имел в виду, что правда иногда бывает не только жестокой, но и неэстетичной. И тогда человеческое существо отказывается принимать ее. Но оно может принять ее, если она излагается в мягком формате лжи, например, в романе, в кино, в театре, в пересказе близкого человека. В каждом из нас слишком много темных сторон. И можно об этом сказать абсолютную правду, и тогда не захочется жить. Но правда, «качественно изложенная» языком обмана, дает заряд желания стать лучше и добрее.

Когда-то, в 30-х годах XX столетия, в нашей стране развернулась дискуссия, в центре которой оказались два детских писателя — Агния Барто и Корней Чуковский. Агния Барто полагала, что детей пролетарских родителей необходимо воспитывать не на выдуманных, а на реальных примерах, тогда как Корней Чуковский отстаивал для детей сказку, замешенную на чуде. Времена изменились и доказали правоту сказочника Чуковского. Кто теперь будет читать стихи, четко соответствующие определенному времени: «Мы с Тamarой ходим парой, мы с Тamarой — санитары». Современные дети знать не знают, откуда в первом классе взяли санитары. Но сказки Чуковского вечны, хотя никто никогда не видел Бармалея и Тараканище. И именно вера в чудо поддерживает нас, одновременно являясь и ложью, и правдой, потому что мы, веря в чудо, добиваемся результата большего, чем тот, который могли бы получить, рассчитывая лишь на возможное. Владимир Тендряков нарисовал в повести «Ночь после выпуска» безрадостную картину того, что получается, когда счастливые люди решают сказать правду друг о друге. В повести это делают выпускники школы. Они договорились говорить ВСЮ правду, но они не знали, что нужны правила говорения правды. Оказалось, что эта правда разорвала мир, в котором они так счастливо жили, и десять лет, проведенные вместе, обратились в прах. Но правда ли это была? Сиюминутные ощущения — вовсе не обязательно — правда. Да и нагромождение случайных фактов, вырванных из контекста, весьма часто вырастает в большую ложь.

Замечательная повесть И. Зверева «2-е апреля» как раз о том, что есть правила говорения правды, и нарушения ее ведут к страшным последствиям. Это проверили на себе ученики шестого «Б» класса, решившие после дня первого апреля всем говорить правду, в том числе родителям и учителям.

Ребенку трудно отличить ложь и правду. Р. Брэдбери в рассказе «Вино из одуванчиков» рассказывает о старой леди, миссис Бентли, которая начала дружить с детьми. Это общение доставляло ей большое удовольствие до тех пор, пока они не разговорились о деликатном предмете, не доступном для детского понимания. Неожиданно выяснилось существенное различие в их восприятии простых вещей. Старая леди сообщила обычную, с ее точки зрения, вещь, что когда-то была девочкой. Дети, уверенные в постоянстве вещей и событий, решили, что она лжет. Пожилая женщина с пылкостью ребенка пыталась доказать детям, что она не лгунья: она показывала свои старые фотокарточки, игрушки. Но оказалось, что для детей это не являлось доказательством.

Дети не верили ни одному ее аргументу. Пожилая женщина очень расстроилась, но ночью ей почудился разговор с умершим мужем:

«Это не поможет, — говорил мистер Бентли, попивая свой чай. — Как бы ты ни старалась оставаться прежней, ты все равно будешь только такой, какая ты сейчас, сегодня. Время гипнотизирует людей. В девять лет человеку кажется, что ему всегда было девять и всегда так и будет девять. В тридцать он уверен, что всю жизнь оставался на этой прекрасной грани зрелости. А когда ему минет семьдесят — ему всегда и навсегда семьдесят. Человек живет в настоящем, будь то молодое настоящее или старое настоящее; но иного он никогда не увидит и не узнает».

Наутро она позвала детей и раздала им то, что хранила многие годы.

«И потом все лето обе девочки и Том часто сидели в ожидании на ступеньках крыльца миссис Бентли, как птицы на жердочке. А когда слышались серебряные колокольчики мороженщика, дверь открывалась и из дома выплывала миссис Бентли, погрузив руку в кошелек с серебряной застежкой, и целых полчаса они оставались на крыльце вместе, старуха и дети, и смеялись, и лед таял, и таяли шоколадные сосульки во рту. Теперь наконец они стали добрыми друзьями.

— Сколько вам лет, миссис Бентли?

— Семьдесят два.

— А сколько вам было пятьдесят лет назад?

— Семьдесят два.

— И вы никогда не были молодая и никогда не носили лент и вот таких платьев?

— Никогда.

— А как вас зовут?

— Миссис Бентли.

— И вы всю жизнь прожили в этом доме?

— Всю жизнь.

— И никогда не были хорошенькой?

— Никогда.

— Никогда-никогда за тысячу миллионов лет? — В душной тишине летнего полудня девочки пылливо склонялись к старой женщине и ждали ответа.

— Никогда, — отвечала миссис Бентли. — Никогда-никогда за тысячу миллионов лет».

Все-таки иногда ложь — действительно лучшее решение проблемы, особенно когда мы имеем дело с детьми.

Русский язык, отражающий культуру людей, на нем говорящих, дает нам дополнительные подсказки. В нем есть то, чего нет во многих языках, например в английском языке. У нас есть правда разного сорта. Например, у нас есть истинная правда, что предполагает, что правда может быть неистинной.

Правда бывает подлинной (линка — это кусок кожи, который во время пытки вырезали со спины, чтобы узнать правду), чистой (человека бросали в воду, и если он всплывал, то был неправ, а если не всплывал, то был прав), подноготной (когда что-нибудь засовывали под ногти все ради той же правды), голой (представьте себя голым на Соловках на комарах или на морозе) и т.д. Большая часть названий правды реально связаны с пытками.

Есть правда настоящая, сущая, что вновь заставляет задуматься над тем, что такое несущая и ненастоящая правда. Итак, правда бывает множественной (а

вовсе не одна), но все какой-то подозрительной в виду методов, применяемых для ее получения.

Огромная всемирная литература практически вся так или иначе касается темы правды и лжи. Но внутри нее есть еще огромный раздел, где авторы описывают собственные детские проблемы преодоления лжи в детстве. Значимость этого явления зафиксирована в многочисленных воспоминаниях и рассказах об обмане и его последствиях огромного числа писателей. Трудно сказать, кто из них, обращаясь к периоду детства, обошел бы эту тему.

Русскоязычному читателю навсегда повезло, потому что ему не нужно самому решать, почему сокрытие правды — та же ложь. Чук и Гек из одноименной повести Аркадия Гайдара навечно доказали это. А их родители показали, как нужно реагировать на сокрытие правды дошкольниками. В самом кратком пересказе суть конфликта, изложенного в повести, следующая. Мать-москвичка отправилась с двумя сыновьями-дошкольниками на Новый год практически на край света — в Сибирь, где ее муж, отец ее детей, работал в геологической партии. Однако еще до отъезда он прислал телеграмму, что вынужден покинуть место стоянки партии, а потому семейство должно было подождать и выехать, только получив новую телеграмму. Но мальчишки потеряли телеграмму об отсрочке отъезда, когда дрались, и решили сказать маме об этом только в том случае, если она спросит про нее. Мама не спросила про телеграмму, потому что ничего о ней не знала, а потому возникло множество сложных ситуаций, в ходе которых и раскрылся обман мальчиков. Но все кончилось хорошо, семья встретилась и все были счастливы. А поскольку родители, безусловно, любили друг друга и своих детей, то процесс осознания значимости искренности и сохранения доверия к родителям шел не через нотации или наказания, а через понимание болезненности утраты интимности. Дети были включены в процесс решения проблемных ситуаций, вызванных их ложью.

Нашим читателям не нужно искать доказательств, почему тайное становится явным — Дениска (Виктор Драгунский. «Денискины рассказы»), выливший кашу в окно и нечаянно попавший этой кашей на шляпу прохожего, тоже навсегда это утвердил. И в этом рассказе финалом было не разбирательство, а мытье шляпы прохожего. Перспектива утраты доверия в отношениях с матерью была самым сильным доводом в пользу правды. Нам не нужно выяснять, чем фантазия отличается от лжи: фантазеры из одноименного рассказа Николая Носова безоговорочно это обозначили. Это они обнаружили, что фантазия приносит радость всем, тогда как ложь — выгоду одному за счет другого.

Создается впечатление, что детские писатели, пишущие на русском языке, были крайне обеспокоены темой лжи и правды, и должны были описать пережитое, чтобы разрешить собственные детские проблемы и справиться с кровотокающими воспоминаниями.

Точно так же мальчик Алеша, своей неосторожной ложью предавший Черную курицу (Антоний Погорельский. «Черная курица»), лишь закрепил это все. Малый народец, которому пришлось покинуть обжитое место, не обвинил мальчика в предательстве, но Алеша лишился возможности так необходимого ему общения и доверия. И это был путь к новому рождению и более глубокому пониманию сути человеческих отношений и ответственности за них.

Возможно, ложь и правда — единственная тема, разобранная в детской литературе так подробно. Наверное, это произошло потому, что практически каждый

человек когда-то лгал. И эта ложь, как пойманная, так и скрытая, тем не менее потребовала от каждого преобразования и решения проблем с собственной совестью. И тогда все эти многочисленные рассказы, разобравшие тему лжи и правды на составные части и собравшие ее в один сложный бином, — результат сложной нравственной работы многих поколений взрослых. Более того, можно предположить, что разрешение проблемы вранья для каждого из них становилось точкой личностного роста. И, возможно, не только для них, но и для их родителей.

Леонид Пантелеев в рассказе «Буква “ты”» высвечивает еще одну причину возникновения лжи при освоении ребенком языка. Он обучал девочку Иринушку азбуке. Когда они дошли до буквы «Я», Иринушка стала воспринимать ее как буква «ты», путая букву с местоимением. Они долго мучились, девочка даже плакала. Но в какой-то момент:

«Она удивилась и говорит:

— Яблоко? Так значит, это буква “я”?»

Я уже хотел сказать: «Ну конечно, “я”! А потом спохватился и думаю: «Нет, голубушка! Знаем мы вас. Если я скажу “я” — значит — опять пошло-поехало? Нет, уж сейчас мы на эту удочку не попадемся».

И я сказал:

— Да, правильно. Это буква “ты”.

Конечно, не очень-то хорошо говорить неправду. Даже очень нехорошо говорить неправду. Но что же поделаешь! Если бы я сказал “я”, а не “ты”, кто знает, чем бы все это кончилось. И, может быть, бедная Иринушка так всю жизнь и говорила бы вместо “яблоко” — “тыблоко”, вместо “ярмарка” — “тырмарка”, вместо “якорь” — “тыкорь” и вместо “язык” — “тызык”. А Иринушка, слава богу, выросла уже большая, выговаривает все буквы правильно, как полагается, и пишет мне письма без одной ошибки».

То, как больная мать может формировать лживое поведение у детей, полностью от нее зависящих, описано в «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевского. Жена Мармеладова, тяжело больная женщина с явно измененными эмоциональными реакциями, использовала старшую дочь — Поленьку, чтобы изливать ей свои чувства. Девочка «хотя и многого еще не понимала, но зато очень хорошо поняла, что нужна матери, и потому всегда следила за ней своими большими умными глазками и всеми силами хитрила, чтобы представиться все понимающей. В этот раз Поленька раздевала маленького брата, которому весь день нездоровилось, чтобы уложить его спать. В ожидании, пока ему переменят рубашку, которую предстояло ночью же вымыть, мальчик сидел на стуле молча, с серьезной миной, прямо и неподвижно, с протянутыми вперед ножками, плотно вместе сжатыми, пяточками к публике, а носками врозь. Он слушал, что говорила мама с сестрицей, надув губки, выпучив глазки и не шевелясь, точь-в-точь как обыкновенно должны сидеть все умные мальчики, когда их раздевают, чтобы идти спать» (Достоевский, 1998. — С. 192—193).

Родители предъявляют к школьникам большие требования, чем к дошкольникам, и это естественно. Но весьма часто эти требования слишком велики, а наказание — слишком серьезно. И ребенку ничего не остается, кроме лжи.

Можно вспомнить ситуацию, описанную М. Зощенко в автобиографическом рассказе «Дневник». Минька был очень правильным ребенком и старался выполнять все требования взрослых. Но когда он пошел в школу, ему многое не объяс-

нили. И в силу некоторых обстоятельств, в большей мере от него не зависящих, он получил двойку. Двойку учитель поставил в дневнике. Минька сразу даже и не понял последствий, которые вытекали из ее получения. Отец обещал мальчику купить фотоаппарат, если тот будет хорошо учиться. Старшая сестра, сведущая во многих делах, объяснила Миньке, что если папа увидит двойку, то фотоаппарата тому не видать. Она же и придумала, как лучше выйти из положения: нужно потерять дневник. Загнанный в угол мальчишка терял дневник несколько раз, пока отец не обнаружил один из них с двойкой. Тогда Минька от безысходности признался в том, что есть еще несколько дневников. И когда пришел учитель, обнаруживший один из дневников за школьным шкафом, и заявил отцу, что его сын — лжец, отец встал на защиту сына, сообщив, что он уже знает про множество дневников. Отец похвалил сына за честность и подарил фотоаппарат.

Еще один пример эффективного разрешения школьных проблем описывает в своих воспоминаниях Карл Густав Юнг. Однажды, когда он, будучи мальчиком, возвращался из школы, его толкнул одноклассник. Юнг упал, его привели домой, и несколько дней он не мог ходить в школу. Вскоре у него появился симптом: как только он брал учебник в руки, у него возникал припадок. Отец обращался к разным врачам, но те не могли найти причины болезни. Они освободили ребенка от посещения школы, и это были замечательные дни, когда мальчишка наслаждался свободой. Но однажды в такой прекрасный день, гуляя по саду, он случайно подслушал разговор своего отца с его другом. Друг спросил о состоянии здоровья сына, и отец с горечью ответил, что он не знает, что можно еще предпринять. Он отдал все деньги врачам, и если сын будет болеть и дальше, это полностью подорвет финансовое положение семьи. Более того, повзрослев, сын не сможет содержать себя, когда родителей не будет.

Эта информация произвела сильнейшее впечатление на мальчика. Он пришел в кабинет отца, взял учебник латинской грамматики и стал учить урок. Через пятнадцать минут возник первый припадок. Но мальчик преодолел себя и упорно продолжал учить. Тогда возник второй припадок, и когда мальчик проигнорировал и его, они больше не повторялись никогда. Так маленький Карл Юнг избавился от невротических симптомов, которые так любил, пока полагал, что они не несут последствий для него лично. Более того, именно их он изучал всю последующую жизнь, стремясь избавиться от них других людей.

Одну из частых причин, порождающих ложь у подростка, приводит Жан-Поль Сартр (1994). В детстве после простуды у него один глаз стал сильно косить, что уродовало лицо. Мальчишки смеялись над ним. И тогда маленький Сартр решил купить их любовь. Он крал деньги у матери и покупал на них сладости для друзей. Те с удовольствием играли с ним, получая в качестве оплаты пирожные. Сартр вспоминал тошноту, поднимавшуюся у него от большого количества сладкого, которая смешивалась с чувством стыда. Но купленные друзья и выдали его, а потом еще больше издевались над ним. Матери пришлось отправить его в другой город, чтобы избавиться мальчика от насмешек.

Марк Твен (1980) вспоминает, что когда был мальчиком, ходил в школу, где употребление березовых прутьев не было чем-то необычным. Писать на парте строжайше запрещалось, под угрозой штрафа в пять долларов или публичной порки — на выбор. Однажды он этот закон преступил. Отец решил, что публичная порка — слишком тяжелое испытание для сына, и дал ему пять долларов. В те времена пять долларов были немалой суммой, тогда как порка особых послед-

ствий не имела, согласно представлениям маленького Марка Твена. Он предпочел испытать наказание, а пять долларов использовать на собственные нужды. Так он заработал свои первые пять долларов. Данная ложь не имела последствий, поскольку не было пострадавших. Отец проявил любовь к сыну, а мальчик смог сделать самостоятельный ответственный выбор.

Думается, что этот жизненный опыт позволил Твену нарисовать яркие картины детских переживаний и выхода их них. Так, на занятиях по психологии в первом классе я часто зачитывала отрывок из произведения М. Твена «Приключения Тома Сойера». Особенная атмосфера возникала в тот момент, когда я читала эпизод, где учитель Доббинс обнаруживал, что некто порвал его книгу. Учитель в гневе поднимает одного ученика за другим и страшным голосом задает один и тот же вопрос: «Не ты ли порвал книгу?». Маленькие слушатели уже знают, что именно Бекки нечаянно сделала это. Наказанием в этой ситуации будет порка. Девочка никогда не испытывала ее на себе. Она трепещет. Мы чувствуем ее переживание. Учитель с вопросами приближается к ней. Сейчас для нее разразится катастрофа... Когда я читаю этот отрывок, в классе всегда стоит абсолютная тишина. Сказывается гениальность автора, сумевшего описать все так, что каждый ребенок чувствует эту ситуацию на себе. И вдруг Том Сойер вскакивает и говорит, что это он порвал книгу. В классе, в котором я читаю отрывок, возникает легкий выдох облегчения, а одна девочка даже вскрикивает от радости.

Для ребенка нет просто истины. Она всегда соотносится с объектом. Если ребенок любит объект, то ему приписывается больше правды. Если не любит — ребенок позволяет по отношению к нему ложь. Бекки и Том — любимые герои, а учитель Доббинс — нет, его можно обмануть. И эту истину нам высказал не только Марк Твен.

Еще более щемящий вариант лжи из-за любви описывается в рассказе О'Генри «Последний лист». Художник узнает, что соседская девочка тяжело больна. Она лежит на кровати и может видеть в окно, как осенний ветер срывает с дерева листья. В бреду она решает, что умрет, когда сорвется последний лист. Художник забирается на дерево и рисует на оконном стекле зеленый лист. Девочка видит, что ветер рвет листья, но ему не удается справиться с одним, сохранившим зеленый цвет. И этот лист придает ей силы для борьбы с болезнью. Она выздоравливает и узнает, что пожилой художник в соседней комнате простудился и умер. Художник обманул девочку. Но мы благодарны ему за ложь.

Людские отношения не соответствуют прямолинейности правда-ложь. Мы не можем повторить одну и ту же информацию одними и теми же словами. Это обусловлено особенностью нашей памяти. Мы не вспоминаем каждый раз, а заново восстанавливаем события из той информации, которую имеем. Но каждый день мы имеем разную информацию, а потому восстанавливаем разные вещи.

Как справляться с детской ложью нам показали современные отечественные авторы-психологи — муж и жена Н. и Л. Тюхтяевы в сказке «Зоки и Бада». В ней зоки — это дети, которые совершают множество ошибок, тогда как бада — взрослый, который учится вместе с зоками взаимодействию. Его отличие от большинства других родителей состоит именно в том, что он учится у детей.

Если мы регулярно будем делать с детьми вместе правильно — у них не будет необходимости нам лгать.

Есть много правды, которую не всем нужно знать. Например, каждому человеку необязательно знать все о своих родителях. У родителей была интимная

жизнь, которую лучше сохранить только для них. Правды нужно столько, сколько каждый из нас готов принять. И не больше. Именно поэтому в отношениях с ребенком правды должно быть столько, чтобы сохранились отношения доверия.

Чтение литературы ведет к двум следствиям: 1) дети обязательно в какой-то момент начинают лгать, поскольку они живут в мире, где это явление встроено в контекст жизни; 2) преодоление этой проблемы является важнейшим фактором личностного роста как ребенка, так и его родителей, что способствует сплочению семьи и повышению уровня интимности. А посему столкновение с детской ложью — не трагедия, а задача, решение которой ведет к развитию и психологическому росту всей семейной группы.

Итак, на разных этапах становления личности ребенка ложь связана с разными причинами. Но в подростковом возрасте это всегда разрушение близости и искренности. Чтобы вернуть это значимое условие совместного проживания в семье, нужно не продолжать «закручивать гайки», а вместе с ребенком конструировать условия для восстановления искренности и доверия.

Н.Г. МАЛАХОВА

Развитие децентрализации у старших дошкольников и младших школьников на литературных занятиях

(по повести Саши Черного «Дневник фокса Микки»)

Наши современные дети и живут, и читают совсем не так, как это было еще двадцать лет назад. Дошкольное детство — период, когда ребенок выстраивает, упорядочивает окружающий мир и определяет в нем себя, это со-бытие себя и мира. С самого начала прodelывать эту сложную работу помогал младенцам материнский фольклор. В наше время уже не только матери, но и бабушки не ведают обо всех этих потешках, пестушках, колыбельных, задававших младенцу опережающую модель построения мира [4], являвшихся по сути первой встречей ребенка с поэтической речью: рифмой, ритмом, образностью.

Становление сознания как доминанты развития дошкольного возраста происходит в сопряжении игрового и обыденного сознания, в сопряжении детской игры и реальной, бытовой жизни. Но игра как ведущая деятельность этого возраста, где формируются все основные психические функции, внешняя и внутренняя социальность, осознанность и произвольность поведения, постепенно уходит из жизни детей. Проводившие массовое обследование московских дошкольников Е.О. Смирнова и О.В. Гударева отмечают, что снижение роли игры в дошкольном детстве, ее упрощение, недоразвитие отражаются на психическом и личностном развитии детей. Их поведение остается ситуативным, непроизвольным, зависимым от окружающих взрослых, у них слабо развито воображение, отсутствуют инициатива в поведении и самостоятельность мышления, они беспомощны в общении друг с другом [5].

Нормальная бытовая жизнь ребенка предполагает ритмичность, предсказуемость и повторяемость, которые позволяют ребенку упорядочивать мир, дают ему чувство безопасности. А постепенное овладение ребенком навыками самообслуживания выстраивает и упорядочивает его поведение. Но и ритмичность

детской жизни, и необходимость овладения навыками самообслуживания, и даже игра не входят в число приоритетов многих современных родителей. Наши дети больших городов растут без бабушкиных колыбельных и маминого вечернего чтения, без шумных дворов с играми. Вместо прогулок в парке — субботние шопинги, вместо игр, рисования, чтения — беготня по «развивающим» занятиям, где развитие, в большинстве случаев, понимается как раннее обучение. Там дети получают огромное количество разрозненных сведений, получают готовые ответы, не успев сформулировать свои вопросы. Ребенок, не прошедший закалки свободой, игрой, фантазией, игрой, самостоятельностью, рано сталкиваясь с жесткой нормативностью псевдоучебной деятельности, так и не научается придумывать, изобретать, действовать самостоятельно (в том числе и интеллектуально самостоятельно), зато у него появляется страх сказать или сделать что-нибудь неправильно. Этот страх деятельности до ее начала сковывает фантазию, воображение, уничтожает творческий потенциал, так необходимый для того, чтобы стать полноценным читателем художественного произведения. Да и родители, озабоченные ранним развитием = обучением, рассматривают чтение (как показали опросы, проведенные нами в Российской государственной детской библиотеке) в первую очередь как деятельность интеллектуально-развивающую, как процесс передачи знаний, информации. На втором месте — прагматический подход к чтению как способу формирования интеллектуальных способностей, учебных умений и навыков (память, речь, внимание, мышление, грамотность и т.п.). Значительно меньше осознается родителями чтение как занятие, обогащающее духовный мир, воспитывающее чувства, помогающее научиться понимать мир человеческих отношений, других людей и самого себя, различать добро и зло. И почти не представлено в ответах отношение к чтению как эстетической деятельности, литературному произведению как произведению искусства [3]. В дальнейшем именно такое отношение к чтению поддерживается школой, чтение превращается в трудный, часто неуспешный учебный предмет.

Слышать, чувствовать поэтику художественного слова можно и нужно учить самых маленьких читателей. «Мальшование чтение» — это чтение-общение, чтение-сопереживание и чтение — эстетическая деятельность. И одна из возможностей научить ребенка слышать поэтическое слово — занятия художественной литературой и собственным сочинительством. Именно в этом ключе психологами строятся литературные занятия в нашей детской библиотеке: чтение и сочинения-стилизации, написание детьми собственных книжек. Занятия наши не только развивающие, они нередко несут и коррекционный компонент: на материале детской художественной литературы помогают решить те проблемы, с которыми к нам приходят дети. Одна из таких проблем — позднее развитие децентрации у современных старших дошкольников и младших школьников.

Децентрация (один из ключевых терминов генетической психологии) — механизм преодоления эгоцентризма. В Женевской генетической школе Ж. Пиаже понятие децентрации возникло применительно к сфере мышления как механизм преодоления эгоцентризма (определенной умственной позиции, когда мышление подчиняется только «логике» его собственного восприятия, не может встать на точку зрения другого) путем принятия в расчет возможных иных точек зрения, иных познавательных перспектив. В дальнейшем термин «децентрация» стал применяться более широко: была показана связь децентрации с успешностью принимать и понимать другого, с уровнем эмоционального взаимодействия и др.

Таким образом, децентрация есть механизм и путь развития ребенка: интеллектуального и личностного. Источником децентрации является общение с другими людьми, в ходе которого происходит столкновение различных точек зрения, представлений. Следовательно, и при чтении художественной литературы — сопереживании героям, отождествлении себя с ними, и при литературном сочинительстве, рождении голоса автора также развивается децентрация, особенно интенсивно это должно происходить при сочинении «от другого лица».

Для того чтобы написать стилизацию, попробовать сочинять с позиции другого, была выбрана повесть Саши Черного «Дневник фокса Микки»⁶ и придумано задание детям: написать дневник или рассказы, не обязательно от лица собаки, но любого своего домашнего животного. (Только у одного мальчишка не было дома животных, собака умерла, а новую не заводили. И он придумал себе животное сам.)

Небольшое отступление о самой этой повести и ее героях — фоксе Микки и его хозяйке, маленькой девочке Зине. Повесть Саши Черного — это дневник собаки, описывающей несколько бытовых историй из жизни своих хозяев — рядовой семьи русских эмигрантов во Франции.

Предшественниками Микки обычно называют литературных рефлексизирующих собак (и не только собак): Муму, Каштанку, гоголевских Меджи и Фидель и даже Холстомера. В.А. Карпов же считает прямым и единственным предшественником только гофмановского кота Мурра («Житейские воззрения кота Мурра»), но это чтение не детское [2].

Что же это за существо такое — фокс Микки? Понятно, что это не просто собака и не простая собака. Исследователь и критик детской литературы И. Арзамасцева по этому поводу замечает: «Собачья натура кажется равноценной человеческому характеру». А Линор Горалик называет его «изумительным, кристально чистым образом русского интеллигента на четырех лапах». Он «как и положено русскому литературному интеллигенту, очень недоволен устройством окружающего мира, но ничего не предпринимает для его изменения», «сублимируя штурм и натиск писанием пламенных речей в дневник» [1]. Она же: фокс Микки «мучительно балансирует между человеческим и собачьим», и автор постоянно подкладывает читателю эту «собачатину», например, про сон в руку, т.е. «сон в лапу»... Наш Микки — это, конечно, определенный человеческий типаж, образ, характер, но в то же время в нем есть что-то от настоящей собаки — ее собачье восприятие, физиология и поведение. И в этом-то «собачьем» восприятии мира и все дело. Это позволяет автору изображать мир глазами «простодушного» (В.А. Карпов), смотреть на него «марсианским взглядом» (Л. Горалик), т.е. взглядом стороннего наблюдателя, взглядом как бы впервые. Это отстранение и остранение (термины В. Шкловского) позволяют вывести воспринимаемые события, людей, вещи из области автоматического, неосознанного восприятия в область познаваемого. Отсюда и осознанность, осмысленность, рефлексивность восприятия фоксом Микки мира, происходящих событий, и «странность» этого мира, увиденного как бы впервые.

Вот как описывает Микки в своем дневнике сцену морских купаний: «Дамы все переодеваются и переодеваются. Потом раздеваются, потом опять переодеваются. Купаться очень не любят. Попробует пальцем правой ноги воду, присядет,

⁶ После работ З.А. Новлянской и Г.Г. Кудиной прием идентификации с животным использовали и другие разработчики программ по начальному литературному образованию. Е.П. Бугрий и А.Ф. Малышевский в программе «Русское слово» предлагают работу с повестью Саши Черного.

побрызгает на себя водой и лежит на берегу, как индюшка в гастрономической витрине» [7].

Наблюдательный, трезвый взгляд Микки фиксирует все происходящее, но фиксирует совсем не беспристрастно. То иронично и даже с некоторой ехидцей, сравнивая возлежащих на берегу полураздетых дам с индюшками в витрине магазина. А то с явным сочувствием, почти жалостью к разглядываемым персонажам и гордостью этим сочувствием, своим благородным поведением, а заодно и своим недюжинным собачьим умом. «Скребутся мыши. Хотя фоксам это не полагается, но я очень люблю мышей. Чем они виноваты, что они такие маленькие и всегда хотят есть?

Вчера один мышонок вылез и стал катать по полу прошлогодний орех. Я тоже люблю катать все круглое. Очень хотел поиграть с ним, но удержался: лежи, дурак, смирно! Ты ведь большой, как слон: напугаешь малыша, и он больше не придет. Разве я не умница?» [5]. Этот взгляд наблюдателя со стороны сочетается с тонкостью, эмоциональностью восприятия, с осмыслением наблюдаемого, с осознанием себя как наблюдателя, своего собственного восприятия и поведения.

Интересна и система взаимных видений героев. Девочка Зина видит в фоксе Микки только собачку, пусть и любимую, замечательную, но не собаку-друга, а именно собачку-игрушку. Микки же видит в Зине девочку-хозяйку, имеющую, несомненно, гораздо больше сходства с ним, чем с прочими взрослыми людьми. «Моя хозяйка Зина больше похожа на фокса, чем на девочку: визжит, прыгает, ловит руками мяч (ртом она не умеет) и грызет сахар, совсем как собачонка. Все думаю — нет ли у нее хвостика?» [7]. Мы видим в Микки двойственное существо: с физиологией, поведением собаки, но совершенно человеческими характером, переживаниями, душевными движениями, рефлексиями. А сам фокс Микки видит себя как существо, видящее, оценивающее и понимающее (а иногда иронично непонимающее) всех.

...Итак, детям было дано задание описать какой-нибудь случай, увиденный глазами их домашнего животного. Конечно, такой тонкости и глубины, эмоциональности и ироничности от детских сочинений не ожидалось, но задание казалось вполне выполнимым. Особенно, учитывая, что эти же дети весь предыдущий год сочиняли рассказы, вредные советы, стихи, сказки-страшилки не только успешно, но с удовольствием и легкостью необыкновенной.

Но на этот раз дело застопорилось с самого начала. Та напряженная и мучительная работа мысли, которую отражали детские лица, абсолютно не поддавалась вербализации. Стало понятно, что в один прыжок такую многоплановую задачу не решить. Ведь для выполнения задания ребенку необходимо: 1) вспомнить какой-нибудь случай, где присутствуют одновременно он и его животное; 2) произвести как бы переселение своей души в душу животного, «влезть в его шкуру», или, наоборот, как говорят дети, «вживить» его зрение, его восприятие, в свое собственное; 3) заново увидеть этот случай, но уже не своими, а чужими глазами; 4) оформить это видение в слове, причем слове связном, рассказе. Такую работу можно было выстроить только поэтапно.

На первом этапе надо было почувствовать свое животное, для начала хотя бы увидеть его и рассказать о нем. Казалось бы, нет ничего проще: «Ребята, я ваших зверюшек домашних никогда не видела и, наверное, не увижу, но мне очень хочется узнать, какие они. Вы расскажите, а я попробую их себе представить».

И опять долгое молчание в ответ, потом почти шепотом: «у меня собака Герда», «а у меня крыс Яша»... Всё!

«Но собаки, крысы, попугаи — они ведь все очень разные, у них и повадки разные, и характер, и выглядят они тоже все по-разному!» Опять молчат, причем молчат, не сопротивляясь, не демонстративно отказываясь от участия в занятии, а как-то мучительно: мол, мы бы рады, да ничем помочь не можем.

Остается последний путь к отступлению и обходной маневр: «Нарисуйте ваших животных, нарисуйте своих кошек, собак, крыс, попугаев, чтобы я хоть на ваших рисунках смогла их увидеть». Что-что, а рисовать мы любим! Через полчаса рисунки были готовы. Пора приступать к рассказам. Так как одно из любимых заданий педагогов-дошкольников и в детских садах, и на всяческих подготовках к школе — «описание картинки», никаких трудностей на этом этапе быть не должно. Но тем не менее они возникли. Дети смотрят на свои рисунки и... молчат. Как тяжело им было справиться с этим заданием, показывают протоколы.

Вот Гера смотрит на замечательный портрет своей любимой собаки Пальмы, собирается с мыслями.

Протоколы фрагментов занятий:

К портрету Пальмы

ГЕРА: А говорить, как ее зовут?

ПСИХОЛОГ: Можно.

ГЕРА: У меня есть собака. Как зовут, я уже сказал, зовут Пальма. У нее зеленые глаза.

АЛИНА: А почему ты их голубыми сделал?

ГЕРА: Зеленые глаза. У нее бело-серая шерстка.

ВАСИЛИСА (*шепотом*): ...белые, белые пятнышки

ГЕРА: Усы черные... (*многозначия — это долгое молчание*)

ПСИХОЛОГ: Она у тебя большая, маленькая?

ГЕРА: Вот такой (показывает руками размер)

МАКАР: И пушистый хвостик...

ГЕРА: Примерно средний.

ВСЕ: Хвост, хвост, какой хвост?

ГЕРА: Хвост не помню.

ПСИХОЛОГ: Тоненький хвостик или лохматый, пушистый, кудрявый или...

ГЕРА? Нет.

ПСИХОЛОГ: Гладкий?

ГЕРА: Шерстка не кудрявая, гладкая. Вот такая (*показывает руками*). Примерно с сантиметр.

АЛИНА (*рассудительно*): Сантиметр — это большая шерсть.

ПСИХОЛОГ: А характер у нее какой?

ГЕРА: Вот такой. Только очень упрямый. Если мы идем гулять, все время... все время встала, обязательно все нужно понюхать. А так ее не оторвешь.

ПСИХОЛОГ: А порода какая?

ГЕРА: Порода черная... дворняжка. Да, черная дворняжка.

Так с помощью всех присутствующих, вопросов, подсказок, с задумчивыми паузами мы все-таки добрались до конца. Первое, что пришло в голову: может

быть, из-за того, что некоторые дети пошли в школу, описание, сочинение стали восприниматься ими как учебные задания. Речь из свободной детской превращается в ученическую (ответы на вопросы «учителя»), она затормаживается страхом неправильного ответа, мучительно подбирается нужное слово. Но другие участники обсуждения, глядя на чужой рисунок, быстро включались в разговор, задавали вопросы, предлагали свои варианты. То есть чужое задание не вызывало такой оторопи, все дружно бросались на помощь. Но вот переходим к следующему рисунку, и его автор, до этого изо всех сил помогавший товарищу, комментировавший и дополнявший его ответы, теперь сам косноязычно, отрывистыми фразами, принимая помощь ребят, рассказывает о своем животном.

К портрету Яши

АЛИНА: У меня дома живет крыс. Его зовут Яша...

ПСИХОЛОГ: Ну, опиши нам его. Смотришь на рисунок и рассказывай, какой он.

АЛИНА: Он белый в серую пятнышку. У него в глазах голубая радужка...

ПСИХОЛОГ: Что про него еще можно рассказать?

МАКАР (*шепотом*): Лапки-то, лапки и ушки розовые.

Алина молчит.

ПСИХОЛОГ: Ну, еще нам про него расскажи. Вот я глаза закрываю и хочу увидеть его: серые пятнышки, сам белый, в глазах голубая радужка. Большой — маленький?

АЛИНА: Средний...

ПСИХОЛОГ: Средних размеров.

АЛИНА: Хвостик длинненький, средний.

МАКАР: А ушки-то, ушки...

АЛИНА: Маленький, чуть длиннее, чем он сам. Маленькие розовые уши.

ГЕРА (*он уже ожил после своего рассказа и принимает самое активное участие*): Ты про лапки-то не забудь и про вытянутую мордочку.

АЛИНА: У него вытянутая мордочка.

ГЕРА: И про острый носик.

АЛИНА: Розовенький носик.

ВСЕ ВМЕСТЕ: Усики-усики...

АЛИНА: Тонкие усики.

ГЕРА: Черные усики у него.

АЛИНА: Белые, серые, черные. Розовые лапки, розовый хвостик. Все?

ГЕРА: Ну, вроде все!

Из этой мучительной совместной работы все-таки родились у ребят рассказы-описания их любимых домашних животных. К следующему занятию, понимая, что сочинить дневник от лица животного — задача явно непосильная, на ходу меняю задание: попробуем сочинить рассказ — какой-нибудь случай, увиденный глазами этого животного. И опять в ответ дружное молчание.

Хорошо, сдаюсь я, опишите одно только утро вашего животного, вот, просыпается твой крыс, попугай или кот, что он видит, что думает, что делает?

— А можно я просто про него теперь расскажу, про своего кота, сам, без вопросов? — вдруг спрашивает Денис.

Вася (рассказ Дениса)

Жил-был кот. Его звали Вася. Он был рыжий, а глаза зеленые. У него хвост пушистый. Он очень любит играть бантиками на веревочке. Любит расчесывать свою шерстку. Любит, чтобы хозяин расчесывал его расческой.

Он веселый. Очень любит гоняться за мышами. Его можно развеселить, если поиграть с ним бантиком на веревочке. Тогда Вася бежит за этим бантиком, подпрыгивает, чтобы его ловить.

И после этого рассказа случилось почти чудо.

— А можно я тоже расскажу про своего крыса, как будто он сам про себя рассказывает? — это уже Макар.

Робин (рассказ Макара)

Меня зовут Робин. Я — серая крыса с розовыми ушками, розовыми лапками. И носик у меня тоже розовый. И хвост у меня тоже розовый. А глаза синего цвета.

Больше всего я люблю сыр. В дырочку. И еще люблю компот.

Меня можно развеселить, если в клетку мне дать маленький шарик. Я с ним играю: ложусь на спинку и катаю его лапками.

Вот оно, получилось. Но у Макара, единственного из всей группы, никакого животного дома-то и нет! Он его себе сам придумал. Он придумал себе крыса Робина, стал этим крысом и от лица Робина заговорил. Как в игре: принял роль, сыграл роль. То, что это был вымышленный персонаж, и помогло автору свободно сочинять. Макаров крыс Робин — комбинация реальных крыса Яши и пса Робина.

Так от описания по картинке (с помощью вопросов) мы перешли к связному рассказу, сначала от автора — хозяина животного, а потом (ура!) от лица самого крыса. Рассказ о Васе был переходной формой, которую интуитивно нашли ребята и которая позволила им дальше произвести «переселение душ». И вторая узловая точка — игра, сочинение от лица несуществующего животного. Это было как взятие вершины: самая трудная точка пройдена, дальше пошли рассказы: утро Варды, день Джека, случай с Яшей... Правда, перед этим мы еще раз прочли фрагменты из повести, позволяющие понять, что же именно и как видит Микки своим собачьим взором. Вот Микки прогуливается по палубе пассажирского парохода, рассматривая окружающих и, по обыкновению, оценивая и комментируя увиденное. «У матросов деревянные башмаки — корабликами, у пассажиров обыкновенные белые и желтые туфли. Практично и симпатично. А у дам, что ни ноги, то другой фасон: с бантиками, с пряжечками, с красной решеткой, с зелеными каблучками... Кто им эти фасоны выдумывает?..» [7].

Утро Варды (рассказ Геры)

Я просыпаюсь и вижу, как они спят. Хозяин Гера спит: лежит на боку, положив руку под голову. А папа Геры спит под одеялом, его не видно. А мама Геры тоже спит рядом, лицо видно, а больше ничего.

Я нанюхал в кухне что-то вкусное: пахнет собачьей кашей с сосисками и молоком. Побежал туда. Вижу герину кошку по имени Соня. Соня шипит на меня грозным шипом и вся вздыбливается. Неприятно мне, аппетит пропал. Ухожу обратно дальше спать!

Утро Кота Васьки (рассказ Дениса)

Я просыпаюсь, когда просыпаются хозяева. Думаю: «Надо разбудить, потом попить поесть».

Иду осматривать квартиру, обхожу свои владенья. Смотрю, как черепаха поживает: бегают черепаха. Иду к Дашке, это кошка. Посмотрел на шкаф (она же на шкафу сидит): спит Дашка. Она все время спит.

Попросил поесть — дали. Мясо вкусное. Пошел попить — водичка холодненькая. Пошел спать.

Когда хозяин приходит из школы, опять просыпаюсь, иду к нему — ласкаюсь. А он меня гладит, подольше бы так гладил. Я радуюсь, мурлычу. Пойду по квартире погуляю, посижу на окошке, посмотрю на жизнь на улице.

Утро Крыса Яши (рассказ Алины)

Я просыпаюсь вместе с хозяевами. Мы едим вместе, но не из одной тарелки. Пока они собираются и одеваются в школу, я могу осмотреть квартиру. Люблю бывать в комнате хозяйки: там валяется много игрушек, с ними интересно поиграть. А после могу забраться в кровать — там очень интересно ползать под одеялом.

Когда они все едят-одеваются, я тоже захожу в клетку и ем. Сегодня на завтрак был зеленый горох и рис. Очень люблю зеленый горох. После люблю подползти и поцарапать за ногу — тогда могут дать и пшенки.

Я забегаю в ванну, там можно помыться водой, если попадет капелька. А когда уходят в школу, меня запирают в клетку. Люблю смотреть оттуда на все окружающее: вижу стол, дверь и гладильную доску.

А дальше ребята сами предложили от лица своего животного рассказать о целом его дне. И началось опять с несуществующего крыса Робина.

День Робина (рассказ Макара)

Живу я в лесу. Когда день, я сплю, а ночью — просыпаюсь и бегу в поле. Ем там зернышки, они в колосках. Я стебель выгрызаю зубами и достаю из емкости зернышко. Зернышки напоминают мне вкус сыра. Поэтому я их и люблю.

А захочу попить — иду к лесному ключу. Я чувствую, что в ключе холодная вода. А потом побегу в корни деревьев, там у меня домик. Там и буду спать.

День Джека (рассказ Василисы)

Я просыпаюсь раньше всех. Рядом со мной лежит моя хозяйка. Я бужу ее своим пеньем, тогда меня накормят, дадут новую чистую водичку, где я смогу искупаться. Мне каждое утро дают новое яблоко. А если заметят, что у меня вылезают перья, то дают мне яичко.

Мне очень скучно, когда хозяйка в школе. Но за это время я могу спокойно попеть для себя песенки. А когда хозяйка приходит из школы, я обязательно летаю по всей клетке.

Когда все ложатся спать, хозяйка укрывает меня черной тряпочкой, чтобы мне лучше спалось. А моя кроватка — на качельках. Это у меня колыбелька: качаешься-качаешься... и засыпаешь.

...К каждому рассказу — замечательные рисунки (группа подобралась вся рисующая). Из этих рассказов и рисунков, сочинив вдобавок по синквейну, составили книжки, придумали им названия, сделали обложки. И на последнем занятии в конце учебного года, как заведено, книжки были торжественно вручены авторам. Все как обычно. Но мне казалось, что эксперимент наш не удался. Не получилось так, как задумывала: не дневники, а отдельные рассказы, и те рождались долго и в муках, вместо отстраненного взгляда инопланетянина — перечисление событий за день.

Примерно через год, когда воспоминания о трудностях и неудачах отошли в прошлое, случайно наткнулась на папку с этими рассказами. И увидела их совершенно по-новому: какую огромную работу проделали ребята. Это действительно взгляд со стороны, взгляд как будто впервые — внимательное разглядывание окружающих людей, предметов. Автор-герой не только разглядывает и переживает, но и называет свое состояние, оценивает увиденное и переживаемое. Им удалось воспроизвести осмысление переживаемого и осознание себя как наблюдателя. Они смогли не только совершить это «переселение душ», но и описать его в стилистике фокса Микки (Саши Черного).

1. Горалик Л. Повесить всех собак! [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.russ.ru>
2. Карпов В.А. Проза Саши Черного в детском чтении [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.school2100.ru>
3. Малахова Н.Г. Детское чтение глазами родителей / Homo legens — 3. — М.: Школьная библиотека, 2006.
4. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. — СПб., 1999.
5. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. — № 2 — С. 76—86.
6. Смирнова Е.О. Общие тенденции развития современной детской субкультуры // Другое детство. — М., 2009. — С. 311—325.
7. Черный Саша. Дневник фокса Микки: Повесть — Обнинск: Издательство «Титул». — 1992.

И.Л. МАСАНДИЛОВА

Методология творческого чтения в формировании гуманистических ценностей школьников

Проблема нравственного развития подрастающего поколения, формирования ценностных оснований личности — «вечный вопрос», издавна стоящий перед исследователями и педагогами-практиками. Об этом писали великие педагоги Я. Корчак, В.А. Сухомлинский и др. В настоящее время, когда происходит смещение нравственных ориентиров, эта проблема становится особенно актуальной.

Авторы провозглашенного в 2011 году «Манифеста гуманной педагогики» во главе с Ш.А. Амонашвили подчеркивают: «Возникает необходимость принятия классических педагогических ценностей с их основополагающими понятиями духовности и гуманности, любви и добра, мира и блага» [3]. Идеи манифеста, по словам его создателей, служат целям духовно-нравственного становления под-

растающего поколения в атмосфере гуманности и личностного подхода к Ребенку. Необходимо, чтобы «каждый ребенок воспитывался Человеком Благородным и Великодушным, развивался духовно и нравственно, овладевал знаниями, расширяющими его сознание и влекущими к творчеству и созиданию блага, учился выражать, беречь и утверждать в жизни свою свободную волю, любил Родину, ценил и бережно относился к многовековой культуре своего народа и человечества» [там же].

Авторы подчеркивают, что для обновления мира образования на основе идей гуманной педагогики придется учитывать и преодолевать препятствия, возникающие как во внешнем, так и в «нашем внутреннем мире» [там же]. Для того чтобы помочь школьникам в преодолении этих трудностей, необходим поиск новых методов обучения — в частности, гуманитарным предметам. Наиболее эффективным в литературном образовании, а также библиопедагогике, с нашей точки зрения, является творческое чтение.

В лаборатории литературы ФГНУ «Институт художественного образования» РАО в течение ряда лет разрабатывается комплексный концепт творческого чтения, систематизирующий теоретические основы процесса чтения в сочетании с методами изучения других видов искусства, помимо базового — словесного. Авторами одних из первых работ по проблемам творческого чтения являются Э.И. Иванова и И.А. Якимов [2; 7].

С 2009 году в Институте художественного образования проводится ежегодный научно-практический семинар «Творческое чтение в системе литературного образования». На сегодняшний день проведено уже пять семинаров (2009, 2010, 2011, 2012, 2013), всё больше участников которых успешно применяют изученные методы в своей работе. Вопросы творческого чтения становятся ведущими при рассмотрении формирования читательской культуры, навыков чтения с раннего этапа приобщения ребенка к книге и на протяжении всего школьного обучения. Поднимаются проблемы работы с литературно одаренными детьми, а также помощи в реабилитации детям с ОВЗ. Рассматриваются потенциальные возможности восприятия литературного произведения и создания на его основе вторичных художественных образов (изобразительных, музыкальных, театральных и пр.), способствующих более полному пониманию литературного произведения и побуждающих ученика к самостоятельной творческой деятельности [6].

Автором данной статьи разработан один из инновационных методов творческого чтения — литературная импровизационная игра [4]. Это педагогическая модификация театра спонтанности Я.Л. Морено [5], участники которого играют, ориентируясь на то, что происходит «здесь и сейчас». Такое действие дает возможность «примерить» на себя различные роли, «прожить» разные ситуации, что очень важно для подростков, которым часто бывает трудно разобраться в своих внутренних ролях. (Подросток нередко чувствует себя неуверенно, что вынуждает его «носить маску», то есть прятаться за какой-то ролью.) Применение предлагаемой методики позволяет школьнику лучше понять себя, способствует творческому и коммуникативному развитию личности, ее эмоциональной сферы.

С другой стороны, одна из важнейших задач учителя — помочь ученикам «войти» в мир литературы. С нашей точки зрения, применение в преподавании литературы театра импровизации является для этого наиболее результативным,

так как именно эта методика учитывает, что подростку в литературном произведении ближе всего «контекст героя». Возвращаясь после игры-импровизации к книге, ученик сравнивает свой сюжет, рожденный в процессе игры, с авторским, а значит, имеет возможность взгляда и «внешнего», и «внутреннего», что способствует развитию познавательного интереса и читательских умений. (Подробное изложение принципов, этапов, примеров импровизационной игры представлено в нашей книге «Литературная импровизационная игра в школе» [4].)

Для наглядности приведём фрагменты урока — импровизационной игры по роману И. Гончарова «Обломов».

После разминки, которой послужил обмен мнениями о главном герое, учитель предлагает участникам игры взять на себя роли гостей Ильи Ильича — Волкова, Судьбинского, Тарантьева, Алексеева, слуги Захара — и постараться войти в соответствующий образ.

Также учитель напоминает о сути и возможности дублирования каждой роли для уточнения характеристики поведения действующих лиц.

УЧИТЕЛЬ: Давайте посмотрим, что происходит в доме Обломова.

«Обломов» (Галя) «располагается на диване», Захар стоит за дверью. Приходит «Волков» (Катя). У всех участников в руках текст романа.

ОБЛОМОВ (ГАЛЯ): Привет!

(РИТА дублирует): Нет, не подходи, ты с холода!

ВОЛКОВ (КАТЯ): Вы еще не вставали?

ОБЛОМОВ: Нет, не вставал.

Далее между персонажами состоялся следующий диалог:

— Что на вас надето? Это не халат, это... (*заглядывает в книгу*) шлафрок!

— Ну и что?

— Они уже давно из моды вышли.

— Мне нравится.

Входит Судьбинский (Аня):

ОБЛОМОВ: Как живете?

Пауза...

(ОЛЯ дублирует): Живу я весело, весело... Как вам мой фрак новый?

СУДЬБИНСКИЙ (АНЯ): Как жизнь?

Галя меняется ролями с Олей, диалог продолжается:

— Здравствуй, Судьбинский. Не подходи, ты с холода!

— Давно собирался к тебе, да служба у нас дьявольская.

— Раньше...

— Раньше — да, а теперь — другое дело: с двенадцати часов езжу!

Учитель предлагает дублировать; ученики сначала стесняются, но потом подключаются к диалогу.

УЧИТЕЛЬ: Почему это для вас так важно, Судьбинский?

(КРИСТИНА дублирует): Для меня это цель жизни!

УЧИТЕЛЬ: Илья Ильич, что вы думаете об этих людях?

ОБЛОМОВ: Несчастные люди! Целый день на виду, на ногах, нет своей жизни.

Приходит Алексеев (Катя). Ведет себя развязно (не вошла в роль).

УЧИТЕЛЬ: Алексеев, а вы всегда такой бойкий?

— Да нет...

— А какой вы?

— Я так просто...

ОБЛОМОВ (ОЛЯ): Зачем зашли ко мне в столь ранний час?

(ГАЛЯ *дублирует*): Я хочу вас пригласить в Екатеринбург на праздник.

ОБЛОМОВ: Посидите, я подумую.

Учитель обращается к Алексееву (Кате):

— А если он вам предложит остаться?

— Останусь.

— А если предложит помочь?

— Помогу.

УЧИТЕЛЬ: Зачем он вам нужен, Илья Ильич?

ОБЛОМОВ: Помочь может всегда, не откажет. Поговорить может, выслушает.

Приходит Тарантьев (Рита), включает в разговор с Обломовым:

— Лежишь как пень!

— Да я всё вставать собирался...

— *Да знаю я, как ты встаешь* (в сторону)!

УЧИТЕЛЬ: Зачем вы пришли, Тарантьев?

КЛАСС *дублирует*: Денег просить, одежду, табак...

ОБЛОМОВ: У меня две проблемы.

ТАРАНТЬЕВ: У меня есть решение одной проблемы. Переезжай к моей сестре, тебе там будет очень хорошо жить (*усмехается*).

УЧИТЕЛЬ: Илья Ильич, он вас обманывает! Вы этого не понимаете?

ОБЛОМОВ: Да ладно... Он денег просит.

— Не давайте!

— Он же требует... Помочь может... Штольца ведь нет.

ТАРАНТЬЕВ: Да этот Штолец...

ОБЛОМОВ: Не говори так!

(МАША *дублирует*): Пожалуйста, уважайте моего друга! Я с ним учился!

УЧИТЕЛЬ: Илья Ильич, что это за люди? Они вам нравятся?

ОБЛОМОВ: Скучно живут, суматошно, спешат куда-то...

— Зачем же вы их принимаете?

— Скучно же целый день одному! Новые впечатления. Кто-то останется обедать. Алексеев — хороший человек...

Здесь происходит «снятие ролей» и обсуждение поведения каждого участника. Затем учитель спрашивает, что произойдет дальше и какой вопрос задаст себе Обломов, перед тем как уснуть («Отчего же я такой?»).

На следующем этапе игры участники «строят» две Обломовки: одну по мотивам сна, другую — на основе мечты Ильи Ильича. В качестве домашнего задания желающим предлагается написать об «Обломовке» своей мечты.

Заметим, что в начале изучения романа ученикам было сложно воспринимать язык и стиль Гончарова и анализировать образы героев. После спонтанной драматизации большинство десятиклассников смогли проникнуть в текст и понять авторскую позицию. Во время игры ребята увлеченно общались друг с другом и стремились к взаимодействию и взаимопомощи, чему, с нашей точки зрения, немало способствовали игры-импровизации, состоявшиеся в 5–9-х классах. Отме-

тим, что и на уроках, предлагаемых в другой форме, ученики данного класса отличались активной, развитой речью, заинтересованностью в учебном процессе, уважением и вниманием к собеседнику.

Приведем для наглядности пример сочинения «Обломовка моей мечты», написанного после игры и диалога, прозвучавшего во время спонтанной драматизации.

Людмила П.

«Обломовка» моей мечты

У меня есть огромный дом далеко от шумных больших городов, весь окруженный природой и жизнью. В нем всегда царят мир и спокойствие, нет суеты, там близкие и хорошо знакомые мне люди. Огромный вишневый сад, он вечно цветет, и кажется, что внутри всё замирает при таком зрелище. Там за домом протекает небольшая горная речушка. Я люблю по утрам слушать ее щебет, который плавно и мелодично сливается с пением птиц.

Вечер... Тишина, легкая прохлада. Ветер развеивает волосы и щекочет щеки. Рядом играет маленький братик, его наивность и чистота порой поражают. Там, наверху, где-то в доме, мама готовит ужин.

Легкость, комфорт, красота, чистота... Я думаю, что можно взять эти понятия за основу жизни.

Евгений К.

Диалог Штольца и Обломова

Как-то раз Андрей Иванович Штолец зашел к своему другу Илье Ильичу Обломову за советом, как провести с удовольствием и с пользой свое свободное время.

— Ну, что ж, насчет пользы я ничего посоветовать не могу, — ответил на вопрос Штольца Обломов, — но лично для меня удовольствие заключается в отсутствии всяческих действий и любой работы. Правда, в детстве мне ночной порой иногда было приятно втайне от всех пробежаться по темным улицам и подышать свежим воздухом.

— Мой друг, но я не могу заниматься каким-нибудь делом, от которого мне не будет пользы, — с удивлением произнес Штолец.

— Но я же могу! — с иронией в голосе ответил Илья Ильич.

— Возможно, это всё зависит от воспитания, ведь ты знаешь, какой у меня был отец, и как он меня воспитывал.

— По-твоему, я получил недостаточно хорошее воспитание? — В голосе Обломова было хорошо заметно раздражение.

— По-моему, это так, ведь нельзя целыми днями страдать от безделья и скидывать всю работу на слуг, которые, между прочим, этой самой работой особенно и не занимаются.

— Какое мне до этого дело?!

После этой фразы Андрей Иванович Штолец развернулся и вышел из дома и после этих разногласий, приведших к ссоре, долго не виделся со своим другом.

Приведенные фрагменты сочинений демонстрируют развитие читательских интересов десятиклассников и более глубокое, чем после первоначального прочтения, понимание характеров героев и авторской позиции (конечно, это проявляется в разной степени у разных учеников).

Как показывает практика, положительный эффект театрально-импровизационной деятельности имеет не кратковременный, а пролонгированный характер. Учащиеся, приходя на игры-импровизации, испытывали чувство ожидания нового, а после игр — интеллектуальную радость, чувство успеха; количество прочитанных книг значительно увеличилось, многие школьники стали посещать факультатив по литературе.

Театрально-импровизационная деятельность, соответствующая таким ключевым психологическим особенностям подросткового возраста, как стремление к самопознанию, саморазвитию и самореализации, помогает подростку понять чувства и поступки героев, приблизиться к пониманию авторского смысла произведения. В процессе спонтанной драматизации перед учеником открывается возможность самостоятельной и творческой деятельности, закрепления литературного материала, осознания своих внутренних ролей. Сравнивая свои произведения с авторскими, ученики имеют возможность глубже понять особенности изучаемого жанра, характеры литературных персонажей, логику сюжета, авторскую позицию в произведении. Кроме того, что не менее важно, улучшается взаимопонимание учеников и учителя, развивается умение вступать в диалог, ставить себя на место другого человека, проявлять эмпатию и сочувствие.

Наш многолетний опыт убеждает в целесообразности и эффективности применения в контексте гуманной педагогики такого инновационного метода творческого чтения, как литературная импровизационная игра.

1. Гончаров И.А. Обломов. — Любое издание.
2. Иванова Э.И. *Verba magistri* — в защиту классики // Творческое чтение в системе литературного образования (художественное образование и эстетическое воспитание в профильной школе): Сборник научных трудов / Сост. Э.И. Иванова и др. — М.: ФГНУ ИХО РАО, 2012. — 175 с.
3. Манифест гуманной педагогики. — <http://gumannaja-pedagogika.ru/about/37-manifest/47-2011-05-10-18-02-16>.
4. Масандилова И.Л. Литературная импровизационная игра в школе. — М.: Я вхожу в мир искусств, 2013. — 144 с.
5. Морено Дж. Театр спонтанности. — Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. — 125 с.
6. Поль Д.В., Юдушкина О.В. ИКТ в развитии литературной одаренности современных подростков // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2013, № 4. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2013.htm>.
7. Якимов И.А. Творческое чтение (пособие для учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений). — М.: Русское слово, 2009.

Н.А. БОРИСЕНКО

Приобщение к досуговому чтению — функция учебника русского языка нового типа

Говоря о сложной ситуации в сфере чтения, падении интереса к художественной литературе, нередко забывают, что само понятие «чтение» многозначно, что существуют различные модели, практики, стратегии, виды чтения [4; 7]. Особое место в этом ряду занимает детское и подростковое чтение, в структуре которого,

как правило, выделяют два основных вида: деловое (учебное) и досуговое (свободное), причем последнее, как это ни парадоксально, значительно уступает первому.

Между тем досуговое чтение является одним из важнейших компонентов развития личности, «это именно то чтение, которое позволяет освоить личности мировую книжную культуру, сформировать собственный внутренний мир и построить свою индивидуальность» [11, с.187]. О читателе судят не по количеству прочитанных программных произведений, а по тем книгам, которые человек читает «для себя», «для души», в свободное от основных занятий время, «на досуге»⁷.

Безусловно, досуговое чтение многолико и многомерно. Если иметь в виду досуговое чтение детей и подростков, то в репертуар такого чтения входят и произведения современных авторов (в первую очередь детективы, фэнтези и фантастика), и развлекательно-игровая периодика, и детская классика. Хотя легкое, развлекательное чтение явно доминирует.

Отметим еще одну особенность, свойственную детско-подростковому чтению. С одной стороны, этому виду чтения присущи такие признаки, как свобода выбора, стихийность, бессистемность, «текучесть», с другой — процесс приобщения к досуговому чтению не может происходить совсем уж стихийно. Если мы не хотим, чтобы в круг свободного чтения подростков входили только образчики массовой культуры, досуговому чтением нужно управлять так же, как и любым другим. Признание особой природы детского досугового чтения («между свободой и управляемостью») является, на наш взгляд, первым шагом к пониманию роли взрослых в приобщении детей и подростков к этому виду чтения.

Каких взрослых обычно имеют в виду? Прежде всего, разумеется, родителей, педагогов, библиотекарей, хотя негласно признается, что воспитание читателя — миссия в первую очередь учителя литературы. Ни в коей мере не отнимая у словесников этого права (и обязанности), попытаемся взглянуть на ситуацию с несколько иной стороны. А именно: **каковы возможности учебника русского языка в приобщении школьников к досуговому чтению?**

Прежде чем ответить на этот вопрос, ограничим объект исследования: речь не может идти обо всех существующих на сегодняшний день учебниках, поскольку таких возможностей у них просто нет. Внимание авторов стандартов и учебников сегодня обращено на такие аспекты чтения, как выбор вида чтения в зависимости от его цели; извлечение необходимой информации из текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; умение работать с разными видами и источниками информации и т. п. Во всех этих параметрах отражаются рационально-интеллектуальные, технологические аспекты читательской деятельности и отсутствуют эмоциональные и нравственные компоненты. Обучение же русскому языку не может ограничиваться исключительно деловым чтением. Не менее важной задачей является приобщение школьников к досуговому чтению.

Эту функцию — функцию приобщения учащихся основной школы не только к деловому, но и к досуговому чтению — берут на себя учебники нового типа, созданные под научным руководством академика РАО Г.Г. Граник [2]. Не останавливаясь на всей совокупности задач, связанных с решением в наших учебниках проблем чтения и понимания [1; 3], обратимся к тому типу задания, который носит образное название «Приглашение к чтению».

⁷ Наряду с термином «досуговое чтение», используются также термины «свободное», «рекреационное», «фоновое» чтение, «чтение для себя», «чтение для души».

В самом общем виде рекомендация прочитать произведение формулируется следующим образом: *«Если вы еще не читали эту книгу, прочитайте ее, пожалуйста»*. Приведем примеры: *«Если вам интересно узнать, что может случиться на борту космического корабля из-за... обыкновенного земного грызуна, прочитайте повесть Е. Велтистова «Миллион и один день каникул» (5-й класс); «Если вы хотите узнать, из какого материала герои решили построить лодку, прочитайте повесть Ю. Коваля «Самая легкая лодка в мире» (7-й класс)*.

По мнению учителей, задания такого типа являются «визитной карточкой» учебников под ред. Г.Г. Граник: *«Всего несколько строк, а результат не заставляет себя ждать: школьники по собственной инициативе, а не по принуждению обращаются к лучшим образцам русской и мировой классики»*.

Сам текст рекомендации действительно занимает «всего несколько строк». Тем не менее представляется необходимым проанализировать структуру этого нового компонента учебника и психологические механизмы, задействованные при «встрече» ученика с рубрикой «Приглашение к чтению».

Как правило, отсылка к чтению состоит из следующих частей:

1) «введение в задание» — краткий рассказ об авторе и произведении, предвещающий отрывок; задачи рассказа — установка на восприятие текста, «вхождение» в текст, возбуждение познавательного интереса, формирование интеллектуального фонда учащихся;

2) отрывок из произведения (или два-три отрывка);

3) вопросы и задания к тексту, направленные на овладение не только орфографическими, пунктуационными, грамматическими навыками, но и приемами понимания текста;

4) сама рекомендация «Приглашение к чтению» — выход за пределы пространства текста, шире — пространства учебника, восхождение к пространству культуры.

Проиллюстрируем сказанное примерами из учебника 5-го класса:

1. Сейчас вы прочитаете отрывки из автобиографической книги австралийского писателя Алана Маршалла «Я умею прыгать через лужи». Но сначала мы расскажем вам о самом писателе.

В детстве Алан заболел тяжелой болезнью, и одна нога у него потеряла способность к движению. Но мальчик не хотел, чтобы его жалели. Он стремился научиться всему, что умеют здоровые люди. Больше всего ему хотелось ездить на лошади.

Прочитайте отрывок о том, как Алан учился искусству верховой езды:

«Я твердо решил научиться ездить верхом и с удовольствием представлял себе, как будет счастлив отец, когда в один прекрасный день я прогарицу мимо нашего дома на скакуне с круто изогнутой шеей.

Тренироваться я начал на Звездочке. Так звали белого арабского пони одного моего приятеля. Сначала я никак не мог справиться с поводьями. Я не мог сдержать пони: направить его в ту или иную сторону. Но после нескольких месяцев упорных тренировок мне наконец это удалось.

Я сам научился взнуздывать и седлать Звездочку, а Боб помогал мне сесть верхом и ставил мои костыли у стены школы» (По А. Маршаллу).

2. Спишите один из абзацев по принципу «упражнение наоборот», т.е. пропуская «ошибкоопасные» места.

3. Какие орфографические правила можно проиллюстрировать примерами из этого текста?

В следующем задании приводится еще один отрывок из книги А. Маршалла (эпизод «Алан верхом на Звездочке демонстрирует свое умение перед отцом»). Только после второго отрывка и задания на понимание прочитанного следует сам совет: *«Нам бы очень хотелось, чтобы вы прочитали книгу Алана Маршалла «Я умею прыгать через лужи».*

Проследим умственную работу, которую осуществляет ученик при выполнении заданий. Для этого приведем диалог ученика с текстом: *«Австралийский писатель?! Алан Маршалл? Не читал... Не знал вообще, что бывают австралийские писатели... «Я умею прыгать через лужи»... Какое смешное название! Разве так книги называют? Как же он учился ездить верхом, если одна нога у него была короче другой? Через лужи прыгают здоровые. Не знаю, но, наверное, будет интересно. Ну, давайте уже читать!»* (Никита Д.).

Разумеется, цепочка таких вопросов и ответов — еще не понимание, но само обдумывание, осмысление биографического текста-эскиза, предваряющего отрывок, актуализация собственных чувств и представлений — важный этап на пути к пониманию.

Новое для детей имя, чтение рассказа об удивительной судьбе писателя пробуждают естественную любознательность подростка, вызывают желание прочитать пока еще не книгу, а только отрывок из нее. После этого следует этап работы непосредственно с текстом, выполнение заданий на повторение изученного и поиск ответа на вопрос: *«Какую мудрость можно извлечь из двух текстов об Алане?»* Прежде чем сравнить свой ответ с ключом, дети сначала обсуждают текст в классе или в группе.

Мы привели этот пример, для того чтобы показать, какой непростой и долгий путь лежит между заданием учебника и советом прочитать произведение. Одна лишь рекомендация «Приглашение к чтению», без описанной выше предварительной работы, вряд ли вызовет у подростков желание найти и прочитать книгу.

Обратим внимание на ключевое слово в тексте отсылки. Это слово — союз *если*. Смысл «приглашения» примерно таков: *«Не читали — прочитайте, однако мы вас ни к чему не принуждаем, а только знакомим с произведением, рассказываем о том, что такая вот хорошая книга есть, и хорошо было бы ее прочитать».* Именно так воспринимают совет сами дети. В этой необязательности, ненавязчивости, «попутности» рекомендации (по словам одной ученицы, ссылки даются *«как бы между прочим»*) и кроется ее сила.

Если иметь в виду произведение А. Маршалла, нетрудно предположить, что некоторые подростки действительно не захотят читать его. По многим причинам: повесть длинная, тема (не книга) и в самом деле тяжелая, а наши дети не любят читать *«про плохое», «про каких-то инвалидов, калек».* Однако анкетирование показало, что часть учеников книгу находят и читают. Особенно много таких детей оказывается в начале 6-го класса (14,8 %), так как этот совет в учебнике 5-го класса был последним и школьники имели возможность прочитать повесть летом.

Список книг, предлагаемый учебником русского языка, достаточно объемный и не уступает лучшим спискам детской рекомендательной библиографии. В каждом из девяти учебников для основной школы содержится от 15 до 25 «приглашений к чтению». И в первую очередь к тому пласту литературы, который наименее представлен в школьном курсе. Больше всего рекомендаций в учебнике 5-го класса, что неслучайно: именно в этом возрасте, на переходе из начальной школы в основную, как показывают результаты участия России в исследованиях

PIRLS и PISA, мы теряем школьников как читателей [9]. В среднем подростки имеют возможность, в добавление к тем книгам, что советуют учитель, библиотекарь, родители, сверстники, прочесть еще 2—3 произведения в месяц (ср.: по данным исследований В.С. Собкина, сегодня в среднем учащиеся читают 2,4 книги в месяц [5, с. 26]).

«*Имеют возможность*», разумеется, не означает, что все рекомендованные произведения будут прочитаны всеми учениками. В этом, собственно, и состояли суть проблемы и вытекающая из нее задача исследования.

Вводя рубрику «Приглашение к чтению», мы предполагали, что, следуя советам учебника, подростки будут обращать внимание на ссылки и читать рекомендованные произведения. Иными словами, учебник будет ненавязчиво руководить досуговым чтением школьников.

Для проверки гипотезы было проведено анкетирование, в котором приняли участие 435 учащихся 5—8-х классов, занимающихся по учебникам под ред. Г.Г. Граник⁸. Из 435 опрошенных 55% — учащиеся общеобразовательных школ, 45 % — учащиеся гимназий; примерно половина школьников (54%) из Москвы, остальные 46 % из других регионов (Московская обл., г. Сызрань, г. Владивосток). В качестве контрольных классов выступали 158 учащихся, обучавшихся по другим учебникам.

Не станем посвящать читателей ни в процедуру анкетирования, ни его обработку, так как это не входит в задачи данной статьи. Остановимся на **результатах исследования**.

Из девяти предъявляемых информантам вопросов анкеты нас особенно интересовали те, что связаны с советом «Приглашение к чтению». Вопросы ставились прямо: «*Помогает ли тебе учебник русского языка выбирать интересные книги для чтения (чтения «для себя, для души»)? Выбери нужный ответ: «да», «нет». Если да, то как именно учебник помогает тебе выбрать книгу?*»

По характеру ответа на первый из этих вопросов все опрошенные разделились примерно на две одинаковые группы: «да, учебник помогает» — 48,5 %; «нет, не помогает», — 51,5 %.

Дальнейшее исследование сводилось к более детальному изучению обеих названных групп. Приведем выдержки из работ учащихся 5-х классов, входящих в первую группу: «*Если в учебнике я встречаю интересные тексты из книг, я нахожу и читаю саму книгу*»; «*Помогает тем, что, когда мы читали маленькие отрывки, было интересно узнать, чем всё закончится*»; «*С удовольствием прочитал книгу Анатолия Алексина “Саша и Шура” после того, как на уроке читали отрывок*»; «*Меня заинтересовала героиня Пеппи после знакомства с отрывком из книги Астрид Линдгрен “Пеппи Длинныйчулок”. Показалось очень странным слово “Длинныйчулок”. Что это? Фамилия, прозвище? Тогда я отправилась в библиотеку за этой “Пеппи”! Очень интересная книга. Спасибо авторам учебника за “подсказку”*».

Анализ анкет выявил одну интересную и неожиданную для нас тенденцию: в подсказках учебника больше нуждаются «слабые» читатели, чем «сильные»⁹. Вот типичные портреты «сильного» и «слабого» читателя 5-го класса, составленные по результатам нашего опроса. «Сильный» читатель среди любимых книг называет «Робинзона Крузо», «Хоббита», «Гарри Поттера», «Одиссею капитана Блада»; любит Драгунского, Носова, Янсон, Роулинг, Свифта; в период опроса чита-

⁸ Обследование проводилось в мае 2012 г.

⁹ О понятиях «сильный» и «слабый» читатель см.: [8, с. 29].

ет «Пятнадцатилетнего капитана» и «Большую книгу чепухи» Э. Лира; собирается прочесть «Таинственный остров» Ж. Верна и «Пять похищенных монахов» Ю. Коваля; в предложенном списке из 10 книг отмечает, что прочитал не меньше половины. У «слабого» читателя 5-го класса или вообще нет любимых книг, или это стихи Барто, басни Крылова, «*что-то про Титаника*», «Интервью с вампиром» Э. Райс (встречаются также фантастические ответы типа «*История Крамзена. 17 том*»); за последний месяц он не прочитал ни одной книги; в планах — «*что найду, то и прочитаю*» (чаще «*ничего*»); анкеты таких читателей, как правило, пустые или содержат не больше одной-двух заполненных строк.

Как видим, дистанция между полярными группами читателей огромного размера, и учителю приходится ее каким-то образом сокращать, в противном случае построить учебный процесс затруднительно.

Наше исследование не имело целью выявить количественное соотношение этих двух групп читателей, однако выборочный просмотр анкет позволяет утверждать: «сильных» читателей меньше 10%, т. е. 2—3 ученика на класс, «слабых», в том числе «откровенно слабых», — до четверти класса. Вот таким «слабым», а также «средним» читателям, которых в классе большинство, может помочь учитель с его рубрикой «Приглашение к чтению».

Чем можно объяснить выявленную выше тенденцию? Ответ дают сами опрошенные. Среди причин, почему «подсказки» не нужны, чаще всего называются три: 1) «эти книги я уже прочел», 2) «для меня они слишком детские», 3) «я читаю другое» (всего таких ответов встретилось 8, что составляет менее 2%).

Обратимся к анализу ключевого вопроса-задания анкеты: «*Прочитай внимательно следующий список книг. Обведи номера тех книг, которые ты читал(а). Если книгу ты прочитал(а) благодаря подсказке учебника (совет «Если вы еще не читали эту книгу, прочитайте ее, пожалуйста»), подчеркни название одной чертой. Если тебе ее порекомендовал кто-то другой, рядом с названием запиши, кто именно: мама/папа, бабушка/дедушка, библиотекарь, друг/подруга, одноклассник(ца), учитель русского языка и литературы, никто (сам нашел)*».

Для каждого класса из списка произведений, входящих в рубрику «Приглашение к чтению», был отобран контрольный список из 10 книг, который и предъявлялся информантам. После этого по каждому произведению подсчитывалось количество учащихся экспериментальных и контрольных классов, прочитавших книгу, и отдельно — количество тех учащихся экспериментальных классов, которые прочитали ее по рекомендации учебника.

Среднее число информантов, указавших, что они читают книги по совету учебника, равно 8,6 %. Больше всего таких школьников среди пятиклассников (17 %), меньше всего — среди учащихся 8-х классов (4,5%). Как видим, цифры относительно невелики. Вместе с тем, если иметь в виду, что учебник — книга массовая, следует признать, что таких учащихся не так уж и мало.

Более наглядными являются данные о том, какая часть подростков от общего числа прочитавших ($N_{\text{ч}}$) обратилась к произведению по рекомендации учебника ($N_{\text{у}}$). По нашим данным, примерно каждый четвертый учащийся экспериментальных классов (22,6%) указал, что прочитал книгу, названную в анкете, благодаря совету рубрики «Приглашение к чтению». Так, в 5-м классе повесть «Приключения капитана Врунгеля» А. Некрасова прочитали 62% детей (из них 54% по совету учебника), «Саша и Шура» А. Алексина — соответственно 47% и 66% (в контрольных классах число учащихся, прочитавших последние две книги, равно

6,5%). В 6-м классе «Вождь краснокожих», «Девочка и птицелет», «Конduit и Швамброния» в среднем прочли «по подсказке учебника» 37,5%¹⁰, в седьмом — роман В. Каверина «Два капитана» — 23%. Эти цифры и есть **результат «чистого» влияния учебника на чтение данных произведений.**

Отметим еще один важный момент, имеющий прямое отношение к обучению русскому языку: **досуговое чтение детей положительно сказывается на их орфографической и пунктуационной грамотности.** Мы не ставили целью установить корреляцию между досуговым чтением и грамотностью учащихся, однако есть авторитетные данные, свидетельствующие о наличии такой связи. Вот что пишет один из известных специалистов в области чтения Н.Н. Сметанникова: «Исследование PISA-2009 со всей очевидностью продемонстрировало факт того, что лучшие академические результаты в области грамотности чтения показывают учебные заведения, в которых учащиеся читают в свободное время» [6, с. 109]. Исследования такого масштаба, как PISA, — еще один аргумент в пользу необходимости расширять опыт свободного чтения учащихся самыми разными путями, в том числе с помощью учебников русского языка.

В заключение отметим основные **результаты** проведенного **исследования.**

1. Возможности учебников нового типа под ред. Г.Г. Граник в приобщении школьников к досуговому чтению достаточно велики: учебник поддерживает, развивает и стимулирует потребность в «чтении для себя»; создает благоприятную читательскую среду; вовлекает школьников в чтение лучших произведений отечественной и мировой классики и современной литературы для детей и подростков.

2. Вместе с тем преувеличивать данную функцию учебника, разумеется, не стоит. Как показало исследование, среди учащихся 5—8-х классов читают книги «по подсказке учебника» 8,6%. При этом примерно каждый четвертый учащийся экспериментальных классов (22,6%) прочитал книгу, названную в анкете, благодаря совету рубрики «Приглашение к чтению». Если иметь в виду, что учебник — книга массовая, можно утверждать: в чтение «для души» с неизбежностью включается значительная аудитория учащихся, причем именно того возраста, который наиболее уязвим для читательского развития.

3. В целом дети, которые учатся по учебникам под ред. Г.Г. Граник, читают значительно больше, чем их сверстники из контрольных классов, а репертуар их чтения разнообразнее и более ориентирован на литературную традицию и культурный канон.

4. Анкетирование выявило еще одну интересную и неожиданную закономерность: в подсказках учебника больше нуждаются «слабые» читатели, чем «сильные». Это можно объяснить следующим: «сильные» читатели переросли книги, рекомендованные учебником, хотя в целом с интересом оценивают необычную рубрику.

5. В тех случаях, где влияние учебника подкрепляется работой учителя, где он организует досуговое чтение детей, выстраивает определенную методику вовлечения учащихся в чтение рекомендованных учебником произведений, результаты превышают среднестатистические.

¹⁰ Ср. результаты социологического исследования «Чтение московских подростков в реальной и электронной среде», проведенного Российской государственной детской библиотекой в 2011-2012 гг. На вопрос, какие книги запомнились, только один (!) из 1141 информанта ответил, что ему запомнился рассказ О' Генри «Вождь краснокожих» [10, с. 43]. Несмотря на то что вопросы задавались разные, разница в цифрах очевидна.

1. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Понимание текста на уроках русского языка и литературы // Русский язык. — 2007. № 23. — С. 23—28.
2. Граник Г.Г., Борисенко Н.А., Владимирская Г.Н., Бондаренко С.М. Русский язык. 5, 6, 7, 8, 9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. — М.: Мнемозина, 2012.
3. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Роль учебников и учебных книг нового типа в воспитании читателя // Международная научная конференция «Чтение в образовании и культуре». Доклады и тезисы. — М., 2011. — С. 26—38.
4. Мелентьева Ю.П. Чтение: явление, процесс, деятельность. — М.: Наука, 2010.
5. Собкин В.С. Чтение художественной литературы в подростковой субкультуре // Материалы семинара «Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности». Доклады Научного совета по проблемам чтения. Вып. 2 / Сост. Ю.П. Мелентьева. — М., 2011. — С. 19—38.
6. Сметанникова Н.Н. Методики популяризации чтения // Доклады научного совета по проблемам чтения. — Вып. 4—6. — М.: Канон+, 2012. — С. 106—118.
7. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности. — М., 2005.
8. Успешное чтение: теория и практика. Метод. пособие для педагогов / Е.И. Казакова, Т.Г. Галактионова и др. — СПб., 2009.
9. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности [Электронный ресурс] URL: www.centroko.ru
10. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде: Материалы социологического исследования / Сост. В.П. Чудинова. — М., 2012.
11. Чудинова В.П. Детское чтение в переходный период: Социодинамика процессов трансформации // Homo legens — 3: Сборник статей. — М.: Школьная библиотека, 2006. — С. 186—189.

А.Н. АЛЕКСЕЕВА, Г.Н. ВОЛКОВА

Психолого-педагогическая помощь ребенку в условиях современной массовой коммуникации

(опубликовано: Психология и педагогика чтения: Сборник материалов. Вып. 2 / ред., сост. С.М. Бородин. — СПб.: Intermedika, 2012)

Общество меняется с каждым новым поколением. Каждое поколение детей вырастает в новое поколение взрослых, и они уже, в свою очередь, стараются защитить своих детей от различных подстерегающих их опасностей. Развитие ребенка на протяжении десятилетий происходило в условиях малого или определенного социума. В настоящее время в процесс развития, начиная с дошкольного возраста, вторгается огромное открытое социальное пространство — пространство информации, не имеющее структурно-содержательной логической связи. Это вторжение вызвало настолько значительное изменение социальной ситуации, что обусловило качественные психофизиологические, психические и личностные изменения ребенка.

Детство — это период, когда ребенок осознает себя вместе с родителями. Современные родители свой досуг часто проводят перед телевизором, и дети приобщаются к СМИ, особенно телевизору и Интернету, с младенческого возраста. В результате при слабом контроле со стороны родителей у многих из них возникает особая потребность в экранной стимуляции, блокирующей в определенной

степени, собственную деятельность ребенка, в дальнейшем может развиваться экранная зависимость, которая приводит к проблемам в концентрации внимания на каком-либо занятии, повышенной рассеянности гиперактивности. Дети теряют способность чем-то занимать себя сами, предпочитают нажать кнопку и ждать готовых развлечений. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать услышанное. Возникают проблемы с чтением: понимая отдельные слова и короткие предложения, дети не могут их связывать, в результате не понимают текста в целом. Усиливаются такие феномены, как повышенный уровень детской тревожности и страхов, выраженная агрессивность, пониженный уровень самоконтроля и т.д.

В настоящее время многие родители — люди очень занятые — не успевают рассказать или прочитать ребенку сказку перед сном. В детском саду народные волшебные сказки «проходят» в подготовительной группе, но в жизнь части дошкольников Баба Яга, Иван-царевич и Змей-Горыныч так и не входят: иные герои привлекают малышей — герои компьютерных игр, причем они часто, даже имени не имеют. Детям вообще меньше читают, и народные сказки дети воспринимают с экрана нередко в искаженном виде, переработанными в духе поп-культуры, и с этим жанром конкурируют ужастики, боевики и реклама. Нечитающая семья — та среда, в которой ребенок находится ежедневно, упускает возможности уникального инструмента развития личности ребенка, которым является художественная литература.

Необходимо отметить, что в целом снизился интерес к чтению, упал его престиж и изменился характер. Чтение стало более информационным, прагматическим, усилилось воздействие массовой культуры на выбор книги для досугового чтения, популярными стали детективы, триллеры, романы ужасов, сентиментальные романы. Сегодня, как отмечают ученые, мы находимся в состоянии «кризиса» не только детского чтения. Эти тенденции в нашей стране во многом аналогичны тем, которые наблюдались в странах Запада в 1980—1990 годах, когда усиление влияния видеокультуры на спад детского чтения («кризиса чтения») вызвало резкое повышение функциональной неграмотности.

В 1990-е годы в России анализировались возможности взаимодействия каналов СМИ (тогда еще Интернет не был так распространен) и книги, и исследователями делались достаточно оптимистичные прогнозы. В те годы телеэкранизация художественных произведений способствовала проведению семейного досуга за просмотром и последующим обсуждением фильма или телепередачи, создавала в семье атмосферу общения. Во многих случаях у людей появлялось желание прочитать или перечитать произведение. Но уже через десять лет ситуация изменилась. По данным исследований, проведенных в 2001—2002 годах (Тихомирова И.И. и др.), количество нечитающих семей превысило 60%-ный рубеж. В настоящее время процесс снижения интереса к чтению художественной литературы продолжается и, чаще всего, интерес исчерпывается исключительно аудиовизуальной интерпретацией.

Как помочь ребенку в этой ситуации? При грамотном подходе СМИ вносят в бытование литературного текста аудиовизуальные формы. Видеофильмы, телефильмы и экранизация произведений письменной культуры, грамзаписи и радиопередачи расширяют палитру представлений ребенка о литературных героях. Однако существует целый ряд проблем, без решения которых невозможно найти

выход из ситуации. С появлением и распространением Интернета в России появилось так называемое экранное чтение. Возникли проблемы использования Интернета детьми, которые в большей степени касаются психологических аспектов взаимодействия ребенка и компьютера, прежде всего, его психологической и психофизической безопасности.

Взаимодействие ребенка с глобальными Супер-СМИ требует специальной психолого-педагогической помощи в зависимости от его возрастных особенностей. Но есть общие требования времени — прежде всего, необходимо обобщить и всесторонне проанализировать разрозненные эмпирические данные проведенных исследований воздействия на несовершеннолетних СМИ, и разработать на их основе методические рекомендации, касающиеся возрастной защиты от разрушающей информации и режимных моментов (как часто, в какое время дня, сколько времени и др.).

Необходим ряд централизованных мероприятий: 1) гласное и научно обоснованное обсуждение качества продукции, предназначенной для детей, должно происходить не от случая к случаю, но стать постоянной темой в СМИ; 2) при продаже или прокате видеопродукции желательно использовать сопроводительные материалы — текстовые вкладыши к дискам DVD или кассетам, в которые включены методические рекомендации, как объяснить детям, с учетом их возраста, основные смысловые доминанты фильмов; 3) создать методически и психофизиологически грамотные программы для обучения воспитателей и родителей и т.п.

Для органического развития детей прекрасным подспорьем могут быть методические разработки алгоритмов обсуждения с ребенком (в зависимости от возраста) просмотренного или прочитанного материала, выявления его симпатий и предпочтений: а) кто из героев больше всего понравился; б) какими характеристиками обладают герои и антигерои в глазах ребенка; в) чему учит конкретное прочитанное или просмотренное произведение; г) что ребенок выносит из данного материала; д) какие качества в герое остались незамеченными; е) почему одни качества героя оцениваются как положительные, а другие как отрицательные, и как это может проявиться в различных ситуациях; ж) как бы поступил сам ребенок, будучи на месте того или иного героя.

Такой подход позволяет сочетать просмотр интересного мультфильма с развитием воображения и фантазии ребенка, с обучением выделять большой спектр показателей положительного или отрицательного поведения как литературных героев, так и видеогероев. Образ героя становится более полным, повышается осознанность восприятия и отношения ребенка к нему. Что, в конечном счете, стимулирует развитие рефлексии и саморефлексии ребенка, т.е. способности понять и выразить словами (вербализовать) те внутренние переживания, которые обычно остаются неосознанными (реакция проходит чисто на эмоциональном уровне, в основном в категориях «нравится», «не нравится»).

Если ребенок начинает осознавать свои переживания и проговаривать их, у него появляется опыт, который в дальнейшем поможет ему постепенно уходить от эгоцентрического мышления и смещает точку отсчета с «собственного пупка» на позицию другого. Ребенок приближается к проблемам осознания внутренней мотивации поведения другого и, таким образом, повышаются эмпатийные и социальные навыки маленького читателя и зрителя.

Усвоению и осмыслению новой информации способствуют рисование детьми иллюстраций к прочитанному тексту и просмотренному фильму, сопровождение

рассматривания готовых работ словесными рассказами и пояснениями, лепка сказочных персонажей из доступных материалов.

По сюжетам прочитанных и просмотренных произведений можно использовать групповую игру — драматизацию, как вариант, включающий также развитие социальных умений. Детям после просмотра видеофильма или прочтения текста предлагается проиграть в ролях конкретный сюжет. Партнеров выбирают добровольно и договариваются о том, кто кем будет.

Другой вариант — ребенок вытаскивает из конверта часть карточки и по рельефу разреза ищет своего партнера. На каждой части карточки указано, какой героиней и из какой сказки достался ребенку. Дается 7 минут на то, чтобы дети нашли друг друга и отрепетировали свои роли. Затем каждая пара разыгрывает свою сценку перед всеми в порядке, определенном жребием. Кроме того, каждому из участников выдается набор карточек разного цвета, которые означают баллы: красный — 5 (очень понравилось), желтый — 4 (понравилось), синий — 3 (не очень понравилось). После разыгранной сценки в коробочку (отдельную для каждой пары) складываются цветные «отзывы», в конце игры определяются две лучшие пары, которые награждаются маленькими призами. Возможны другие варианты игр.

Для маленьких детей психолого-педагогическая грамотность родителей и воспитателей детских дошкольных учреждений особенно важна, т.к. в этом случае необходимо учитывать возраст и индивидуальные особенности ребенка: это и отслеживание времени, в течение которого ребенок способен воспринимать текст без переутомления, и выбор времени суток, наиболее благоприятного для чтения и просмотра телепередач (у эмоционально восприимчивых детей чтение перед сном может приводить к беспокойному сну); и последовательность занятий с ребенком (обучение в игре — обучение — релаксация), и подбор книг с крупными, яркими иллюстрациями, книжек-раскрасок, книжек-театров, которые можно трогать, собирать и разбирать, т.е. сочетать визуальное восприятие с кинестетическим развитием.

Любая книга, которую родители собираются прочесть ребенку, должна быть заранее ими самими прочитана и проанализирована на предмет индивидуально-детского восприятия (то, что одним ребенком воспринимается легко и спокойно, у другого может вызвать неадекватные реакции — страх, тревогу). Значимым моментом при чтении книги является создание родителями обстановки радости и удовольствия, чему способствует чтение с изменением интонации и голоса в зависимости от персонажа, и проявление собственных эмоций в соответствующих местах.

Процесс психологической поддержки ребенка средствами книги и воспитания его как личности — эти явления всегда были неразрывно связаны. Чтение и отношение к нему изменяется, но оно все равно остается ключом к получению информации и приобщению к культуре. Книга, СМИ и Интернет не исключают, а дополняют друг друга, предоставляя читателю (пользователю) целостную картину современного научного мира. Интернет открыл границы нового социокультурного пространства. По мере взросления ребенка Интернет приобретает в его жизни все большее значение, и палитра позитивных и негативных воздействий через него также увеличивается. В каждом возрасте у несовершеннолетнего есть свои уязвимые места, трагические последствия невнимания к которым периодически приводят в шок и родителей и общественность. Ребенок и подросток вне

специальной психолого-педагогической поддержки и помощи могут оказаться подвержены негативному психологическому воздействию со стороны СМИ. Поэтому так важно через все средства информации, в т.ч. через Интернет, задавать критерии социальных норм и образованности. Для этого необходим особый — образовательный Интернет и современное учебное телевидение.

1. Алексеева А.Н. Ребенок и СМИ: проблемы и психологическая помощь // Акмеологические проблемы субъектности: интерпретация и диагностика : материалы межвуз. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 23 апр. 2009 г.). — СПб.: Изд. СПб. акмеологической акад., 2009. — С. 35—42.
2. Иванова Э.И. Сказка в детском чтении и системе СМИ (по материалам зарубежных исследований) // Библиотеки и средства массовой информации в работе по воспитанию подростков и юношества : сб. науч. тр. — Л., 1986. — С. 120—132.
3. Тихомирова И.И. Чему учить, обучая ребенка чтению? // Начальная школа: до и после. 2002. № 8. — С. 23—28.
4. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. 2010. № 7. — С. 3—11.

И.И. ТИХОМИРОВА

Библиотечные ресурсы поддержки и развития одаренных людей

Отличительная черта одаренных детей, независимо от сферы их интересов, — активность воображения. Воображение, как выявили ученые, активизирует другие высшие психические функции человека. Если мысленно поставить воображение в центр модели деятельности сознания одаренного ребенка, то от центра идут стрелочки к аналогиям и ассоциациям, к восприятию, к памяти и мышлению, эмоциям и мотивам. Воображение выполняет интегрирующую функцию деятельности мозга. Под влиянием воображения сознание одаренного ребенка активизируется в целом и реализуется в творческом акте. (Графическая модель интегрирующей роли воображения представлена научным сотрудником Центра непрерывного художественного образования М.Е. Велтистовым на страницах журнала «Одаренный ребенок» [1]).

Реализация творческого потенциала ребенка во многом зависит от его отношения к книге и чтению, которые тренируют воображение, а через него актуализируют творческие способности читателя. Человек научается думать, переживать, включаться в другие жизни, и тем самым познавать себя, открывать собственные возможности. Нынешний спад общего развития детей, учение без интереса, тенденция на антиинтеллектуализм в подростковом сообществе, нелюбовь к «ботаникам», нельзя объяснить в отрыве от кризиса чтения, от отрицательной динамики отношения школьников к этому виду деятельности.

Все чаще раздаются голоса, что нация раскалывается на два мира: читающих и нечитающих людей, между которыми образуется пропасть. В связи с созданным положением приходит на память идея лауреата Нобелевской премии в области физики, академика Виталия Лазаревича Гинзбурга, его проект развития творческого потенциала нации за счет детского чтения и библиотеки. Он считал: ода-

ренный ребенок — это, прежде всего, читающий ребенок. Именно в чтении он реализует свои способности, развивает личностные интеллектуальные задатки. Схожую мысль высказывал и американский педагог Глен Доман. Он говорил: «Взгляните на список десяти лучших учеников любого класса — и вы поймете, что их всех объединяет. Понять это несложно — они все умеют читать лучше всех остальных». О роли детского чтения для вхождения в науку рассказал Фазиль Искандер в рассказе «Авторитет», герой которого — ученый-физик. Анализируя свой путь в сферу научных знаний, он пришел к выводу, что начало этого пути было заложено в его детском чтении и связано с прочитанными любимыми книгами. Именно они рождали в нем состояние вдохновения, какое позже он испытывал при занятии наукой. Счастье этого состояния, испытанного еще до физики в детские годы, и вывело его позже на путь увлечения научной деятельностью.

О начале пути ребенка к творчеству через чтение подтверждают и многие реальные портреты одаренных детей. Возьмем для примера портрет Вики (приведен в журнале «Одаренный ребенок» [4]). Как рассказывает ее мама, читать она научилась в четыре года, проявляя неумное любопытство и настойчивость в учении. Ей было интересно, как какие-то «букашки» складываются в слова, приобретают смысл, а много слов — в увлекательные истории. В детском саду она читала вслух детям всей группы. На основании читательского развития была из средней группы сразу переведена в подготовительную, минуя старшую группу. Дома она читала «запоем», т.е. сосредоточенно и не отрываясь от книги часами. В школе была отличницей по всем предметам, участвовала и побеждала во множестве олимпиад и конкурсов, участвовала во Всероссийском фестивале юных математиков, в 9-м классе стала лауреатом премии губернатора Ростовской области. Импульс к творчеству, как возможный результат чтения девочки, усиливаясь и укрепляясь, способен двигать читателя к «творчеству жизни» (термин Н.А. Рубакина). Свидетельством тому — жизнь замечательных людей и жизнь замечательных читателей, у которых есть чему поучиться.

Особое значение для развития одаренности ребенка имеет **творческое чтение**. Результаты моей многолетней работы по творческому чтению, развитие которого я считаю делом преимущественно библиотекаря, показали, что именно оно более всего содействует выявлению, поддержке и развитию способностей ребенка к созидательной деятельности. Структура процесса творческого чтения и модель деятельности сознания одаренного ребенка, где интегрирующим центром является воображение, полностью совпадают. Тут и там на основе воображения возникают аналогии и ассоциации, тут и там большое значение имеют эмоции и память, восприятие и самосознание, мотивация и мышление, интерес и интуиция. Процессы, происходящие в сознании читающего ребенка, и процессы деятельности мозга творящего ребенка оказываются идентичными. Находясь у руля чтения, предоставляя свободу для самовыражения ребенка по следам прочитанного, библиотекарь, может быть, не осознавая этого, развивает человеческие таланты. В этом плане книга «Как воспитать талантливого читателя» (сост. И.И.Тихомирова [9]), состоящая из двух частей — «Чтение как творчество» и «Растим читателя-творца», — книга не только о чтении, но и о возвращении одаренных детей России.

Показателен опыт всемирно известного японского скрипача и педагога С. Судзуки. До 17-летнего возраста он занимался тем, что покрывал лаком скрипки в фирме своего отца. Может быть, он так бы и специализировался на

этой работе в дальнейшем, но судьба дала ему в руки томик Л. Толстого, содержащий дневники писателя. С этим томиком Судзуки не расставался. «В определенном смысле можно даже сказать, что я родился в этот год и стал человеком... Толстой дал моей душе пищу», — писал он. Особенно его поразили строчки: «*Предавать себя хуже, чем предавать друга*». Другим фактом, содействующим стремлению Судзуки к высоким целям, была услышанная им музыка «Аве Мария» Шуберта. Она открыла глаза юноши на красоту. Он понял, что подлинная суть искусства — это выражение и актуализация личности человека во всей ее полноте. В юноше произошла настоящая внутренняя революция. Он стал учиться играть на скрипке. Одновременно он увлекся работой с детьми. Именно в работе с детьми в нем зародилась мысль воспитания талантов, которое впоследствии стало делом всей его жизни. Воспитание талантов, как он считал, это, прежде всего, привитие детям высоких ценностей, благородства души, развитие эмоциональной сферы. Большое значение имеет сила примера. Важно, чтобы ребенок, глядя на поразивший его образец, мог сказать: «Я тоже хочу». Судзуки убедился, что ребенку для развития важно, чтобы его окружали умные люди. Особое значение в развитии талантов он отводил искусству, и прежде всего — музыке. Если Толстой стоял у истоков его судьбы, то самой судьбой стала для него музыка. Он полагал, что движущей силой интуиции, какая была у Эйнштейна, тот обязан своим увлечением музыкой. Музыка Моцарта давала будущему ученому-физику ответы на самые насущные вопросы бытия: рождения и смерти, счастья и одиночества, всемогущества грусти, учила любви к ближнему [8]. На наш взгляд, и искусство слова, отвечающее общим законам искусства, имеет возможность не меньше музыки развивать личность. Об этом говорят воспоминания великих людей о своем детском чтении.

Опыт развития талантов показывает, что главной помехой на этом пути являются стандарты. Одаренный ребенок тем и отличается, что мыслит не так, как все. Обучение, построенное на стандартах и усвоении конкретных фактов, на соответствующей системе оценок, тормозит самостоятельную мысль ученика, препятствует самореализации школьников, их личностному росту, раскрытию творческого потенциала. В этом отношении библиотека для развития талантливых детей имеет много преимуществ. Начать с того, что она работает без стандарта и всецело исходит из **интересов** ребенка. А интерес — это главный стимул к творчеству. Без интереса нет созидания. «Если мир будет жить по законам, которые выдвигают на первый план интересы детей, то мои мечты о возвращении талантов не останутся просто мечтами», — говорил упомянутый С. Судзуки, вырастивший из детей сотни выдающихся музыкантов, известных во всем мире. Выдвигая на передний план именно интересы детей, предоставляя свободу ребенку для выбора интересной и значимой для него книги и свободу для самовыражения своих собственных мнений и впечатлений от прочитанного, библиотека создает условия для развития одаренных детей.

Первый вопрос, какой обычно задает библиотекарь пришедшему в библиотеку читателю, это вопрос «Что тебя интересует?». Особенно это касается так называемого досугового чтения. Отталкиваясь именно от интереса ребенка, библиотекарь строит весь процесс взаимодействия с ним, выходящий за рамки школьных заданий.

Ставка на интерес тесно связана с использованием **игровых форм** деятельности ребенка в библиотеке. Многие специалисты, занимающиеся проблемой ода-

ренных детей, говорят о благотворном влиянии игры на развитие ребенка. Не случайно в последние годы появилось несчетное количество изданий, содержащих сценарии разнообразных игр, в том числе и игр, связанных с книгой и чтением. Уже одно название игровых журналов, какие можно найти в детской библиотеке, говорит за себя. Вот некоторые из них: «Игра и дети», «Читаем, учимся, играем», «Книжки, нотки и игрушки для Катюшки и Андрюшки», «Игровая библиотека». Много сценариев игр печатается на страницах журналов «Школьная библиотека», «Читайка», «Семья и школа». Однако разнообразие игр, используемых в библиотеке, не всегда нацелено на развитие творческих задатков ребенка. Многие из них, особенно так называемые викторины, которыми увлекаются современные библиотекари, ориентированы лишь на воспроизведение конкретных фактов из прочитанных книг. В них преобладают вопросы, предполагающие ответы «правильные» и «неправильные». Можно сказать, что викторины являются своего рода прообразом ЕГЭ, с его вопросами «что», «кто», «где», «когда», «сколько» и т.п. Эти вопросы не вызывают к активности ума, в них нет ориентации на самостоятельную мысль, выдумку, находчивость.

Игры, нацеленные на развитие талантов, — это игры другого типа. Они ставят читателя в проблемную ситуацию, требуют однозначного ответа, поиска причинно-следственных связей, гипотетического, или так называемого дивергентного мышления. Мастером развивающих библиотечных игр в России вправе назвать Наталью Константиновну Сафонову — специалиста из Челябинска. Ее игровой опыт с использованием «если бы», «как бы» нацелен на вхождение в пространство искусства, т. е. в мир условностей, каким является художественное преобразование реальности. Она убедилась, что игровое мироощущение открывает ребенку «двери во многие книги, предоставляя ему сюжеты, персонажи, языковую инструментальность» [5]. Большое значение для развития талантов имеют сюжетно-ролевые игры, построенные на активности воображения. В этом плане показательной является работа Централизованной библиотечной системы города Златоуста Челябинской области с юношеством. Эта библиотека в конкурсе «Свершения и мечты молодых библиотекарей» была отмечена специальным дипломом. Ролевая игра «Кто мы, славяне?», например, временно превращала аудиторию в древнеславянских богов или рядовых славян, в наглядных образах представляла обычаи наших предков. По такому же принципу строилась игра «Кафе “Бродячая собака”: век спустя», в которой каждая группа читателей представляла одно из литературных направлений Серебряного века: символистов, акмеистов, футуристов и их взаимоотношения.

Природе творческих игр, связанных с чтением, близка **театрализация**, предполагающая развитие способности ребенка к перевоплощению. Особенно популярен среди детей кукольный театр. Он используется во многих детских библиотеках России. К мысли о необходимости его создания пришли и некоторые школьные библиотеки. Так, библиотека школы № 64 Нижнего Новгорода, превратившись в Центр креативности, реализуя прием РТВ (развитие творческого воображения), создала школьный кукольный театр «Живая сказка». Репетиции кукольных спектаклей превращены здесь в фейерверк юмора, актерских находок, создания неповторимых образов. Дети, склонные к журналистской деятельности, привлечены библиотекарем к работе редколлегии школьной газеты «РИТМИКА». Каждое заседание газетчиков превращено в активную дискуссию, отстаивание собственных взглядов и формулирование нестандартных тем.

Стоит прислушаться к выводам, какие сделала заведующая библиотекой этой школы М.Н. Сачкова, рассказав нам о своей работе: «Отработанные в Центре методики будут способствовать развитию не только внутренней одаренности детей, но и популяризации русской литературы, сохранению чистоты русского языка, а в перспективе — появлению в российской политике и общественной жизни людей с нестандартным мышлением, направленным на позитивные изменения в жизни страны и общества» [6].

С игровыми формами работы библиотеки тесно связано проведение **конкурсов**, в которых дети охотно участвуют. Конкурсы мобилизуют поиски, учат участников проявлять упорство, выдерживать длительное напряжение. Масштаб конкурсов ширится. Порой он приобретает всероссийский характер, каким, например, стал конкурс «100 сказок о книге и чтении», инициированный Русской школьной библиотечной ассоциацией. Итоги конкурса, разработанного профессором Ю.Н. Столяровым, превзошли самые оптимистические ожидания. В общей сложности было прислано около полутора тысяч работ с рисунками, поделками, текстами отзывов. Конкурсом было охвачено 70% территории России. Он привлек к чтению сказок несколько десятков тысяч детей и оставил в их сердцах положительный заряд. Подводя итоги конкурса, Ю.Н. Столяров сказал: «В целом конкурс продемонстрировал, что возможность для привлечения детей к чтению имеется, важно только найти к ним соответствующий подход» [7]. Одним из таких подходов и являются конкурсы. Говоря о положительном влиянии на чтение конкурсов, хотелось бы заметить, что участие в них мотивируется чаще всего желанием победить. Победа становится самоцелью. В ней задействованы механизмы, не связанные с развитием одаренности. Кроме того, конкурсы инициируются и разрабатываются не детьми, их предлагают взрослые. Участие в них, не всегда совпадает с интересами и творческими задатками самих детей. Им приходится решать поставленные извне задачи, а не порожденные ими самими. По-настоящему творческий человек озабочен воплощением своего собственного замысла. У него другие мотивы. А это значит, надо при проведении конкурсов больше опираться на идеи самих детей, на их собственные проекты.

Огромное значение в деле развития талантов в библиотеке имеет **общение** библиотекаря с читателем и читателей — между собой. Я имею в виду не столько профессионально ритуальное общение: читал или не читал, что бы ты хотел и что тебя интересует, но прежде всего личностное живое общение читающих людей. Это общение ситуативное, его подсказывают сама жизнь и те реальные условия, в которых происходит встреча интересных друг другу людей. В живой речи, как указывал С.Л. Вальдгард, автор книги «Психология чтения», важна интонация, логические ударения, мимика и жест. Здесь есть возможность переспросить автора, возразить ему, получить от него разъяснения, поставить вопрос. Жизнь показывает, что именно в таком непринужденном общении, связанном с интересами общающихся людей, более всего нуждаются наши дети. Специфика живого общения — его импровизация, зависимость от ситуации, в которой оно проходит, непредсказуемость содержания разговора. Только в этом случае, как говорят специалисты, возникает синергетика. Общение, при котором воспроизводятся личности, относят к бесписьменной, не тиражированной культуре. Ни один человек не похож на другого в мышлении и реакциях. Вот почему живое общение уникально. В этой уникальности общающихся людей — притягательная сила диалога. В школе ребенок преимущественно включен в организованный уроком диа-

лог, в нем личностного аспекта мало. Над ребенком, желающим высказаться, тяготеет оценка. Его одаренность в режиме урока остается не востребованной. В библиотеке — другое дело. Здесь для личностного общения — полная свобода. Опыт чтения одного собеседника перемежается с опытом другого. Возникают неожиданные связи, аналогии и ассоциации, в которых проявляется читательский талант говорящих.

Важное место в общении библиотекаря и читателя имеют **вопросы**. Как считал Сократ, вопрос — сложнее ответа. Знание может быть лишь у того, у кого есть вопросы. Всякое спрашивание есть знание о незнании, а мир незнания — безбрежен. Искусство спрашивания — это умение видеть проблему так, как не увидели ее другие. Библиотечные мероприятия, связанные с постановкой вопросов (викторины, обсуждения книг, опросы, диспуты), обычно предполагают вопросы, идущие со стороны библиотекарей, и очень редко строятся на вопросах самих детей. Отдать авторство постановки вопросов самим детям — значило бы несравненно больше для их интеллектуального развития, чем предлагать им готовые вопросы, составленные не ими.

Библиотекарю, думающему о поддержке одаренных детей, необходимо обратить особое внимание на такую форму их деятельности, как **читательский отзыв**. Согласно «Толковому словарю русского языка» под редакцией С. Ожегова, отзыв — это отклик, отзвук, мнение. В отличие от рецензии, в которой важна объективная оценка литературного произведения, в отзыве ценится субъективный взгляд читателя, его рефлексия, продиктованные личностным восприятием текста. Учитывая, что одно и то же произведение вызывает у каждого читателя свой ряд эмоций, определяет свой характер внутренней жизни, свои вопросы и ответы, то и отзывы, если в них преодолен стереотип, отличаются неповторимостью и уникальностью. Доминанта отзыва — живое лицо его автора. Рассказывая о своем впечатлении от книги, читатель так или иначе рассказывает о себе. Он дополняет книгу своими воспоминаниями, догадками, представлениями. Чем правдивей и сильнее книга, с одной стороны, чем тоньше и сложнее духовный мир читателя, с другой — тем больше ответного, своего рождает художественный текст в его душе. И как бы косвенно с текстом ни были связаны мысли и переживания читателя, они — единственное свидетельство того, что заложенное писателем живет и дает свои всходы.

Связь восприятия с внутренним миром человека делает читательский отзыв незаменимо ценным документом для всех, кто ищет таланты. В отзыве виден человек в момент его счастливого сближения с искусством. Он раскрывает то индивидуальное во внутреннем мире читателя, без чего невозможен личностный контакт с ним на почве литературы. Отзыв обычно сопровождается самораскрытием читателя, осознанием себя в контексте прочитанной книги. Отталкиваясь от текста, читатель, наделенный воображением, нередко дополняет прочитанное, проецирует дальнейшие события и линии судьбы героя. Отзывы, если они написаны сердцем, несут на себе печать индивидуальности читателя, его самостоятельной мысли, раскрывают самобытность его таланта.

Распространенной формой выявления и развития художественной одаренности детей в библиотеке являются их **рисунки**. Редкая библиотека не использует выставки детских рисунков по следам прочитанного. Как известно, способность к художественно-изобразительной деятельности у детей особенно широко и ярко проявляется в возрасте 6—9 лет. Это психологически обосновано тем, что сло-

варный запас ребенка в передаче чувств, настроений и мыслей невелик, как недостаточны и его языковые возможности. Превращая свои зрительные образы в рисунок, осмысляя опыт читательских впечатлений, ребенок создает объект заново, каким он видит и чувствует его сам. Неслучайно Л.С. Выготский назвал детский рисунок застывшей, изображенной речью. Пользуясь известным психологическим термином, возраст младшего школьника можно назвать «сенситивным». Как утверждает педагог и психолог А.А. Мелик-Пашаев, первое, что надо сделать библиотекарю, — выявить одаренность ребенка. Она проявляется в ярко выраженной устойчивой склонности ребенка к рисованию, в чувстве удовлетворения, какое он испытывает от этих занятий. Потенциал и вектор художественного развития при этом более значимы, чем уровень наличных достижений ребенка. При оценке рисунка важно обращать внимание, как читательские впечатления ребенок преобразует в рисунок, каков был замысел и как он решен. Взрослым надо видеть не только рисунок, но и ребенка в нем. Видеть в рисунке проекцию становления способностей, предостерегать авторов от попыток копирования иллюстраций, выполненных художниками.

Став подростком, начитанный и одаренный школьник часто прибегает к **литературному творчеству**, тем более, если языковое развитие позволяет ему это. Опыт многих начинающих поэтов и прозаиков показывает, что первые импульсы к самостоятельному творчеству они получили в момент чтения. Но есть и другой путь — «от маленького писателя к большому читателю». Таким путем, например, ведет своих подопечных психолог из РГДБ О.Л. Кабачек, побуждая их к написанию сказок. Для руководителей детским литературным творчеством главное — почувствовать за несовершенством формы стихотворения или рассказа собственный поиск ребенка, поддержать саму попытку его нарисовать словами картину, передать чувство, создать выразительную словесную форму, отозваться строчками на жизненные явления, выразить свое неповторимое отношение к ним.

Объять опыт библиотек в поддержке и развитии талантливых детей в одной статье невозможно. Но об одном начинании все же необходимо сказать. Я имею в виду организацию **кружков, клубов, студий** при библиотеке. Именно они — эти организованные по интересам детей малые группы, чаще всего бывают очагами развития талантов. Каких только кружков сейчас нет в библиотеках! И «Читалочка» и «Креатив», и «Колокольчик», и «Дебют» и многие-многие другие. Особенно они множатся в последнее время в школьных библиотеках, давая основания руководителю кружка, в случае разработанной им и утвержденной программы, получить статус педагога дополнительного образования.

Чтобы оправдать название данной статьи, необходимо хотя бы кратко сказать об организации самого **пространства библиотеки**, которое содействовало бы развитию способностей детей. Думать о своем пространстве, о его новой модели библиотекарей заставила сама жизнь. От этого зависит популярность библиотеки среди детей и юношества, и даже вопрос, быть или не быть библиотеке вообще. Правильно организованное пространство — пусковой механизм, усиливающий или тормозящий стремление к творчеству. Решая вопрос об организации пространства, многие библиотеки, работающие с детьми, пришли к выводу дать детям в библиотеке свободу для самовыражения, следовать за интересами ребенка. Это значит — пустить в ее стены детский смех, разрешить двигаться, переговариваться, делиться впечатлениями. Читать — если интересно. Говорить — если

хочется. Спрашивать, писать, рисовать — если просит душа. Таким путем, например, решила идти Российская государственная детская библиотека, создавшая проект «Неформальная библиотека» и впусившая в свое библиотечное пространство юношеские объединения эмо и готов — противников формализма.

На территории РГДБ обосновался Гитарный клуб «Перебор», объединивший участников разных возрастных групп. В этом клубе не только читают стихи, общаются, но и поют. Подобное явление можно наблюдать в Централизованной библиотечной системе города Беломорска Республики Карелия. В ней поддерживаются различные направления музыкальных субкультур, таких как рэп и рок. Библиотека становится креативным центром для молодых музыкантов и привлекательным для посетителей библиотеки — подростков и молодежи. Многие библиотеки выделяют залы для детского творчества, какой, например, есть в Мурманской ОЮДБ, где создана «Мастерская Данилки и Марьюшки». В ней дети из разного природного материала делают рукописные самодельные книги, там же сочиняют истории, пишут стихи, сказки, создают своими руками открытки, закладки, плакаты, обложки, рисуют и раскрашивают картинки, включаются в собеседование с героями любимых книг. Объявив 2009 год Годом талантливого чтения, библиотека поставила задачу: «Разбудить волшебников, которые спят глубоко в сердце каждого ребенка». И прежде всего — библиотекаря, способного заражать своим творчеством детей и развивать их природную одаренность. Ставку на одаренных детей, какую сделала наша страна, в этой библиотеке осуществляется давно и успешно.

Таким образом, современные библиотекари, работающие с детьми и молодежью, начинают все больше осознавать свою роль в поддержке и развитии одаренных детей. Появилось уже немало статей библиотекарей, раскрывающих такой опыт. Интересным опытом в этом плане поделилась библиотекарь МУК «Подпорожская ЦРБ» Ленинградской области Н. Маркова [3]. Библиотека не только сопровождает таланты, создает условия для их самореализации, но, включенная в проект «Золотые запасы Подпорожья» (речь идет о золотых медалистах), прослеживает их путь, когда они в силу разных причин покидают библиотеку. Она с гордостью говорит о том, что почти все они закончили престижные вузы России, защитили диссертации и живут теперь кто в Англии, обучая студентов в Кембридже, кто стажирется в США, кто-то в Таиланде, кто-то уехал учиться в Хельсинки. Библиотекарь радуется их успеху, гордясь, что и ее труд вложен в этих умных людей. Но мне от ее радости хочется плакать. Почему ряды наших талантливых читателей, получив образование, развив в себе творческие способности, должны пополнять ряды ученых чужих стран, а не России? Разве для модернизации зарубежных стран мы их растим?

И вот здесь мы сталкиваемся с необходимостью сочетать развитие талантов с их **воспитанием**, с привитием в них любви к своему Отечеству, с желанием посвятить именно ей «души прекрасные порывы». Одаренность сама по себе — безусловная ценность. Смотря на что направлена: она может обернуться во зло, как это произошло с гениальным Гренуем из романа Зюскинда «Парфюмер». Великий швейцарский ученый К.-Г. Юнг говорил: «Многие проблемы воспитания одаренных детей, пожалуй, в наибольшей степени связаны с развитием эмоциональной сферы, чувств и переживаний... Дары сердца зачастую не столь явны и навязчивы по сравнению с интеллектуальными или техническими способностями. Они часто остаются в тени. Озабоченные воспитанием взрослые даровитость

ума ценят выше даровитости сердца. Хотя именно она выдвигает весьма высокие требования к взрослым». Не знания и технологии, и даже не достижения одаренных детей должны ставиться библиотекарем во главу угла своей деятельности по выращиванию талантов, а сама личность ребенка, его духовный мир, мир его стремлений и ценностей. Надо растить не «человека мира», а гражданина нашей страны, которая сегодня, как никогда раньше, нуждается в молодых талантах. Задача библиотекарей — растущую энергию одаренных детей направить на повышение интеллектуальной мощи устремленной к прогрессу России.

1. Велтистов М.Е. Мониторинг детского художественного творчества // Одаренный ребенок. — 2009. № 5. — С. 6—23.
2. Деревянных Т.В. Приоритет читательской персоне как стратегия развития интереса к чтению // Чтение на Евразийском перекрестке. 2011. — С. 92—95.
3. Маркова Н. На путях к неизведанному. Через чтение — к развитию личности // Библиотечное дело. 2010. № 22. — С. 16—18.
4. Малясова С. А. Рассказ о дочери // Одаренный ребенок. 2008, № 5. — С. 158—160.
5. Сафонова Н.К. Игры в детской библиотеке: теории, методика, библиотечная практика. Челябинск. — 2006. 58 с.
6. Сачкова М.Н. Школьная библиотека — центр креативности // Школьная библиотека. 2010. № 6—7. — С. 115—118.
7. Столяров Ю.Н. Сказка — дверь в большой мир. Советы взрослым о воспитании у детей культуры чтения сказок — М.: РШБА. 2009. — 224 с.
8. Судзуки С. Возвращенные с любовью: классический подход к воспитанию талантов. — М.: Попурри, 2005.
9. Тихомирова И.И. Как воспитать талантливую читателя. — М.: РШБА. 2009, — 320 с.
10. Шпилева Н.М. Проектная деятельность школьного библиотекаря // Школьная библиотека. 2010. № 6—7. — С. 109—114.

Приложение 2

Н.С. ЛЕЙТЕС

Ранний восход: проблема детской одаренности

Чудо-дети

Саша

Однажды в Институт психологи Академии педагогических наук РСФСР обратились за консультацией по необычному поводу. Речь шла о школьнике девяти лет, который учился в V классе.

Саша очень рано начал обнаруживать необычайные способности. Ему не было и четырех лет, когда он научился читать. Случилось это так. Ребенку купили разрезную азбуку: на отдельных красивых картинках нарисованы все буквы алфавита. Мальчик охотно забавлялся игрушкой и по подсказке бабушки научился называть буквы. Затем, вслушиваясь в произносимые слова, он стал подбирать

соответствующие картинки. Например, произнесено слово «стена», и Саша ищет карточки «с», «т», «е», «н», «а». Вскоре он сумел перейти к чтению целых слов по книгам.

Примерно в том же возрасте, в конце четвертого года жизни, он научился считать. Умение считать быстро перешло в увлечение. <...>

Когда Саше пошел пятый год, в семье временно стала жить девочка, которой было в то время семь лет. Она поступила в школу, а одновременно начался и для Саши новый период учения: дети вместе писали упражнения, решали задачки, учили стихи. Воспитательница детского сада, который стал посещать Саша, поражалась не только общим развитием ребенка, но и его изобразительными способностями. В его рисунках обращали на себя внимание тщательность и точность в изображении самых мелких деталей.

В дальнейшем семилетний Саша прямо из детского сада поступил в IV класс школы, успешно выдержав вступительные испытания.

Я познакомился с Сашей, когда он уже был учеником V класса (к концу третьей четверти); по всем предметам у него были «пятерки». Семейное окружение его: мать — экономист, бабушка 70 лет и сестра — студентка литературного факультета (отец — инженер, с семьей не живет). Мальчик находится главным образом под наблюдением бабушки. <...>

Преподаватели отмечают сознательность его ответов и умение кратко и ясно выражать свои мысли.

Школьные задания отнимают у него не больше, чем полтора-два часа в день, однако он почти совсем не гуляет — ему некогда. Еще перед поступлением в школу он прочел трехтомник Брема «Жизнь животных», и с тех пор интерес к зоологии, особенно к разделу о птицах, наполняет его жизнь. «Птичник» — называет его бабушка.

В период моего знакомства с мальчиком он целые дни был занят сочинением «книги о птицах». До этого он на нескольких десятках страниц законспектировал главы о птицах из Брема и нарисовал более ста иллюстраций. Занятие птицами, видимо, представляет собой нечто большее, чем очередное увлечение. <...>

Летом на даче наряду с птицами он много занимался бабочками (перед этим прочел книгу Фабра «Жизнь насекомых»). Совершенно самостоятельно он собрал большую разнообразную коллекцию бабочек. <...>

Познания его по всем предметам отличаются конкретностью и точностью. Он даже имеет особое пристрастие к мелким фактам, цифрам, собственным именам. Это связано с характером памяти, необычайно цепкой и прочной. В неотрывной связи хода мыслей с реальными данными можно видеть предпосылку его естественно-научных устремлений.

Письменные работы Саши отличаются необычайной краткостью. Не только сами мысли выражены в лаконичной форме, но и объем того, что вводится в описание, крайне ограничен. В письменном ответе на вопрос о содержании «Пироги Гайаваты» (домашняя работа) читаем: «В “Пироге Гайаваты”» рассказывается о том, как индеец Гайавата построил пирогу, скрепил ее ветвями, для непромокаемости смазал смолой и украсил иглами ежа». В некотором отношении это образцовый ответ — очень ясный, ничего лишнего. Но поэтическая, художественная сторона произведения не нашла здесь никакого отражения. Даже в описании природы, весны (имеются школьные сочинения на такие темы) у Саши только оголенная, деловая речь без намека на эмоциональность или воображение.

Издредка встречаются не вполне верные обороты. Например: «Среди грязного, скоро стающего снега стоят деревья». Неправильность выражения «скоро стающего снега» очень характерна для Саши — прямолинейность, рациональность его речи превышает грамматические возможности языка.<...>

Словарный запас большой. Он владеет такими «взрослыми» словами, как «исчезновение», «неприятность», «срочно», «благодарность» и т. п. Вместе с тем он как будто еще не привык ко многим обыденным словам. Они полны для него первозданной свежести и новизны. Такие слова, как «вереница», «сутолока», «прохожий», «оживление», «просмотр», и многие другие вызывают радостный интерес, желание обыграть, примериться, активно овладеть ими. Для него еще не существует языковых штампов. Его развернутые высказывания — это всегда затруднительный творческий процесс, где очень многие слова как бы имеют свою индивидуальность, заметную для мальчика. Чувство слова особенно выступает в непередаваемой интонации Саши.

По вопросу о причинах несоответствия его устной и письменной речи можно заметить следующее. Для Саши сочинение — это весьма уважаемая, серьезная работа, которая всегда имеет только одну цель — передачу нужного содержания. По-видимому, он здесь не допускает даже возможности нарочитой выразительности: деловые писания не могут для него пока стать местом для словесных упражнений. Независимо от специфики различных видов речи, уже само отношение ребенка к сочинениям и разговорам определенным образом обуславливает различие в их характере.

Его языковые способности и зрительная память обнаруживаются в том, что у него не было замечено ни одной ошибки в написании слов, в том числе иностранных, и в используемых им в «книге о птицах» биологических терминов.

Читает Саша очень много. Характерно, что он отдает предпочтение научно-популярной литературе перед художественной — первая больше соответствует его научной склонности и познавательным интересам. Кроме того, затрудненное чтение научного текста, видимо, дает большее удовлетворение как умственная деятельность.

О широте его читательских интересов может дать представление отрывок из письма мальчика матери, написанного летом на даче: «Дедушка мне привез том Диккенса “Тяжелые времена”, я его кончил, он мне очень понравился. Теперь я читаю Сетона-Томпсона, и эта книга мне очень нравится. Еще я читаю книгу Шлимана, и она очень интересная. Еще у меня есть Лермонтов...»

Умственное развитие Саши, по-видимому, превосходит развитие ученика V класса. Приведу несколько примеров.

Я однажды спросил его: «Знаешь ли ты, сколько всего людей живет на Земле?» Я ожидал встретить недоумение, даже непонимание, о чем спрашивают, но услышал быстрый и верный ответ.

Мы остановились перед стройкой, чтобы посмотреть на работу огромного подъемного крана. Через некоторое время Саша оживленно заметил: «Машина вздумала подвинуться к нам!» Я удивился: «Как странно выражаешься, разве машина может думать?» Девятилетний мальчик ответил буквально так: «Это метафора, а метафора обычно связана с олицетворением».

Я предложил ему вопрос из какой-то викторины: «Назови море без берегов!» Саша даже подпрыгнул от удивления. Добившись объяснения (Саргассово море), он тут же обратился ко мне: «А вы назовите реку без берегов!»

Я затруднился ответить. «Гольфстрим», — усмехнулся Саша.

Как-то речь зашла о Фабре, авторе книги «Жизнь насекомых». Саша отметил, что Фабр описывает только то, что видел, а вот Брем знает и пишет гораздо больше, чем сам видел, он — большой ученый. В его словах были интересны самостоятельность и обобщающий характер суждения, но прежде всего надо удивляться самому факту, что мальчик, читая книгу, задумывается об ее авторе, оценивает его как ученого. Не только для детей его возраста, но и для учеников его класса обычно авторы просто не существуют: есть книги, как есть явления природы, и пока никого не занимает их происхождение.

В приведенных примерах зафиксированы не какие-то особенные удачи Саши. Подобные по значимости ответы, касающиеся самых разных областей знания, от него можно услышать в каждом разговоре. Саша нередко пользуется энциклопедией и словарем иностранных слов, т. е. владеет некоторыми элементарными навыками совершенно самостоятельной работы. Для ученика V класса это необычно: пятиклассники, как правило, не умеют самостоятельно находить нужный материал и с помощью книг искать ответы на вопросы.

Собранность, напряженность психики, готовность к напористой умственной работе — постоянные свойства Саши. <...>

Юный возраст Саши сказывается и на школьных занятиях. Преподавательница литературы отмечает у него «психологическую наивность»: при анализе литературных произведений: он наивно, иногда неверно понимает мотивацию героев. Он не сумел объяснить отношений Маши Троекуровой и Дубровского, запутался в толковании «Метели». Видно, душевные движения, переживания не являются для него объектом внимания; только нехотя, понаслышке он может что-нибудь об этом чуждом и неинтересном рассказать. Вся сфера людских отношений, личных и общественных, воспринимается им еще по-детски: взрослые живут в каком-то своем мире, и он не посягает на то, чтобы разобраться в этом.

Естественная шаловливость его и «психологическая наивность» не являются выражением какого-то умственного недостатка. Перефразируя известную поговорку, можно сказать: он ребенок и ничто детское ему не чуждо. В этом нельзя усмотреть ничего, кроме его душевного здоровья! <...>

Младшие школьники (на примере второклассников)

<...> В младшем школьном возрасте дети удивительно легко осваивают очень сложные умственные навыки и формы поведения. Некоторые учителя начальных классов увлекаются устным счетом, им удается достичь, в частности, того, что ученики вторых классов применяют самые разные приемы быстрого счета в уме. Другие учителя обращают большое внимание на выразительность чтения, им удается добиться во многих случаях элементов подлинного артистизма у детей. Классы детей-чтецов, детей-счетчиков как следствие той или иной направленности педагогических воздействий (разумеется, особая проблема — индивидуальные различия между учениками класса) убеждают в огромных резервах детской восприимчивости и чрезвычайных возможностях именно формально усваивающего, игрового подхода к окружающему.

Интересно в этом отношении так называемое выразительное чтение детей. Ученикам вменяется в обязанность произносить фразы громко, отчетливо и с такими интонациями, которые соответствовали бы их содержанию; процесс чте-

ния превращается в исполнение ролей — за автора и, где возможно, за действующих лиц. Манера чтения в классе в значительной мере повторяет манеру чтения учительницы, но некоторые ученики превосходят учительницу не только увлеченностью, звонкостью голоса, но и чуткостью к отдельным эпитетам и большей изобретательностью в передаче интонаций. При этом ученики с особым усердием и полнотой выражают чувства, не сдерживая себя, не стыдясь. Такого рода подражание чьим-то чувствам, по-видимому, в высокой мере им доступно, оно доставляет им удовольствие и, возможно, содействует более прочному и детальному усвоению читаемого. Но характернейшая особенность: младшие школьники умеют выразительно, т. е. прочувствованно и с разумными интонациями, читать и такой текст, который почти не понимают.

Второклассники иногда хвастают тем, что они умеют считать до любого числа и читать «какую хотите» книжку. Во время индивидуальных бесед, принимая вызов, я предлагал некоторым ученикам, умеющим бегло читать, очень трудные для них тексты (из журнала «Наука и жизнь»). Дети довольно свободно произносили загадочные для них словосочетания и, более того, придавали им подлинную выразительность, во многом правильно угадывая акценты.

Подобное внешнее уподобление умственной деятельности взрослых, своеобразная «мимикрия» отнюдь не случайны для младших школьников: им по отношению ко многим явлениям приходится начинать с овладения только внешней стороной. Поистине удивительна их способность к усвоению формальных моментов, намного опережающая их подготовленность к пониманию содержания.

В этой связи особого рассмотрения требует другое очень заметное противоречие в умственном развитии младших школьников.

В наблюдениях за учениками начальных классов, в общении с ними привлекает к себе внимание несоответствие, разрыв между тем, чему учат детей, с одной стороны, и степенью их умственной и нравственной зрелости — с другой. Дети приходят в школу уже с определенным жизненным опытом, но начинают с азов приобщаться к человеческой культуре. Им приходится, например, осваивать произнесение печатных знаков речи и способы написания слов, в то время как они совершенно свободно владеют разговорной речью. Они читают и разбирают на уроках упрощенные тексты, тогда как им уже свойственны разнообразные и тонкие переживания (хотя они не всегда умеют их выразить и осмыслить). Несомненно, что начальное обучение чтению, письму и счету и школьные элементы нравственного воспитания лишь частично затрагивают и выявляют подлинные возможности детей.

Показательно, например, что среди учеников начальных классов довольно много таких, которые не проявляют склонности читать, но очень любят, когда им читают другие. Обычно это связано с тем, что процесс чтения — узнавание слов и речевых оборотов по их буквенному изображению — задерживает, дается еще с трудом, поглощает внимание детей, тогда как, слушая чтение других, быстрое и правильное, они могут легко следить за самим повествованием. Понятно, что об умственном развитии и интересах таких детей нельзя судить по их отношению к чтению и количеству прочитанных ими книг.

Не менее отчетливо разрыв между учебными навыками и умственным развитием заметен на примере письменной речи. Сочинения младших школьников, состоящие из нескольких фраз, или их письма на одной странице, выведенные крупным детским почерком, безусловно, дают очень мало представления о том,

что дети хотели бы рассказать. Достоинства некоторых детских сочинений — выраженные и них непосредственность, свежесть восприятия — постоянно соседствуют со словесными штампами и беспомощностью мысли. Дети в этом возрасте гораздо умнее того, что они могут написать.

Такое несоответствие между проявлениями ума детей в разговорах и играх, с одной стороны, и в занятиях по письму и счету, где они лишь начинают овладевать орудиями умственной деятельности, — с другой, определенно указывает на отсутствие достаточной связи между содержанием учебных занятий и действительными возможностями детей.

По-видимому, приобщение детей к технике умственной работы (чтению, письму и счету) могло бы начинаться гораздо раньше. В самом деле, например, среди второклассников немало таких, которые уже полностью овладели навыком беглого чтения; как только это происходит, круг их чтения сразу же оказывается далеко выходящим за пределы списков рекомендуемой для их возраста литературы.

Как известно, накапливается опыт преподавания в начальной школе некоторых элементов алгебры, а также ряда категорий грамматики. Судя по всему, возрастные возможности учеников начальных классов могут быть использованы в учебном процессе гораздо полнее. <...>

Старшие школьники (на примере девятиклассников)

<...> По-видимому, тяготение к идейной близости с учителем не является в этом возрасте чем-то исключительным. Наблюдения показывают, что лучшие школьные преподаватели, в особенности мастера ведения урока, знатоки предмета, обнаруживающие, кроме того, личностные достоинства, вызывают со стороны старшеклассников нечто большее, чем уважение. Учащиеся 15—16 лет склонны восхищаться таким педагогом, верить ему как учителю жизни.

Для учеников, чьи склонности определились (или которым кажется, что они определились), в особом ореоле предстает личность учителя по любимому предмету: им гордятся, в его достоинствах видят подтверждение и своих достоинств, к нему тянутся как к единомышленнику.

При прочих равных условиях чаще, чем другие педагоги, «властителями дум» девятиклассников оказываются преподаватели литературы. Как бы причастные к тайнам художественной литературы, они преднамеренно или невольно могут задевать очень чувствительные струны в душах учеников — ведь они разбирают характеры и чувства людей, часто обращаются к мировоззренческим проблемам. Они могут становиться авторитетными и вызывать особое доверие в какой-то мере благодаря самому содержанию своих учебных занятий.

Характерное для старших школьников обострение интереса к личности окружающих людей заметно сказывается и на отношении к литературным персонажам. Первый попавшийся пример — урок по «Евгению Онегину». Возникают дискуссионные вопросы: любит ли Онегин Татьяну, любит ли Татьяна Онегина в заключительной части романа, правильно ли поступила Татьяна, отказав Онегину? Приходилось слышать обсуждение этих вопросов на уроках у разных педагогов, и всюду ученики очень охотно вникают в проблему личных взаимоотношений, с живейшим интересом включаются в спор. Вечные темы любви, ревности, тщеславия для них очень новые. На таком уроке обращают на себя внимание не

только наивность некоторых рассуждений учащихся, но и стремление их получить ответ, нежелание оставить невыясненными подлинные взаимоотношения людей. Примечательна та степень зрелости, при которой вопросы нравственные становятся в сознании учеников жизненными, близкими. Девятиклассники в большинстве своем с особым интересом воспринимают психологические высказывания учителя.

Даже и не у сильных преподавателей литературы, объяснения которых в основном повторяют привычные схемы и чьи уроки лишь в самой малой степени вызывают у учащихся некоторый эмоциональный трепет от приобщения к искусству, даже у таких преподавателей в ответах учеников, в особенности в их сочинениях, можно встретить признаки определенного почитания педагога, доверия к нему. В письменных работах, имея возможность высказаться перед учителем литературы более свободно, без свидетелей, ученики зачастую обнаруживают удивительную готовность раскрыться, сообщить о своих переживаниях, о возвышенных мыслях.

Понятно, что сочинения как на темы учебной программы, так и на свободные темы могут быть во многом нарочитыми и даже обманными, тем более что они почти всегда пишутся на отметку. Но зная учеников не только по сочинениям и принимая не всякое высказывание на веру, нельзя не убеждаться в искренности, непосредственности значительного числа излияний. Имеются неоспоримые приметы расположенности очень многих девятиклассников к доверию и открытости.

Конечно, не каждому педагогу, даже преподавателю, дано вызывать к себе со стороны учеников отношение, при котором для них становится естественным приписывать свой внутренний мир и ожидать одобрения или совета. Старшеклассники внимательно, оценивающе наблюдают за педагогами. Как уже отмечалось, они не прощают профессиональной слабости, мелочности характера — всего, что принижает достоинство учителя.

Ученики 15—16 лет, по-видимому, охотно проникаются верой в чьи-то особые достоинства, они как бы испытывают потребность в идеалах. Характерно, что знаменитые люди начинают у них вызывать к себе чувства, близкие к влюбленности. Нередко учащиеся девятых классов собирают открытки с изображением выдающихся людей, добывают автографы. Выступления перед старшеклассниками писателей, военных деятелей, артистов (вечера с такими выступлениями организуются во многих школах), если они проходят успешно, зачастую вызывают восторги, неожиданные и порывистые, обращенные к личности выступающих.

Знакомство с примерами доблестей людских, в жизни или в произведениях искусства, во многих случаях явно задевает их за живое: юноши особенно чувствительны к упоминаниям о славе, девушки — к раскрытию чувств.

Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: Избранные труды. 3-е изд. испр. и доп. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2008

ЧАСТЬ 3

БИБЛИОТЕРАПИЯ:

Опыт внеклассной работы

и логопсихотерапевтических групп

Н.Л. КАРПОВА, Н.С. ЛЕЙТЕС

**Библиопсихология и библиотерапия в образовании,
воспитании и коррекции***

*(*Исследование выполнено при поддержке РГНФ,
грант 11-06-00646а)*

Современную культуру с ее усложняющимися проблемами образования и возрастающими нагрузками на психику нельзя представить себе без внимания к библиопсихологии и библиотерапии. В отечественной психологической науке и в «библиотечном деле» (выражение Н.А. Рубакина) получили признание методологические установки, согласно которым чтение книги, особенно литературно-художественных произведений, — это во многом выражение личности читателя, устремленного к диалогическому общению. Соответственно, в библиопсихологии — в центре внимания взаимодействие, общение читателя с текстом, а в библиотерапии — использование такого общения в лечебно-воспитательных целях. Но, как показывает практика, порой разделение этих процессов весьма условно, поскольку в каждом из них идет речь и о психологии читательского восприятия (библиопсихология), и, в той или иной мере, — о гармонизирующей психику функциях чтения (библиотерапия).

Основоположник «библиологической психологии» Н.А. Рубакин, создавший в Лозанне в 20-е годы XX века Международный институт библиопсихологии, определил данное направление как «научное изучение всех психических явлений, связанных с созданием, циркуляцией и утилизацией печатной, рукописной и устной речи». Н.А. Рубакин призывал к системному изучению триады «читатель — книга (текст) — автор». Обычно каждая из частей триады рассматривается отдельно, тогда как наиболее существенно их взаимодействие и единство. При этом он исходил из того, что главное — это роль читателя, и неправомерно, когда изучается сначала текст, потом автор (или сначала автор, потом текст), а читатель — где-то на втором плане. Важно помнить, что каждый читатель по-своему, избирательно усваивает и осмысливает тексты, привнося в них что-то свое. Поэтому первостепенное значение имеет изучение читателей, ведь от умственных и нравственных качеств тех, кто читает, зависят смысл и значимость воспринимаемых ими текстов. Также читательское восприятие имеет свои индивидуально-природные предпосылки, следовательно, взаимосвязь читателя и книг нужно

рассматривать в культурно-историческом контексте. Н.А. Рубакин считал, что библиопсихология, возникающая на пересечении разных наук, должна соединять в себе проблематику и методы как естествознания, так и гуманитарного знания.

Об анализе художественной литературы как методе психологического исследования писал в 1950-е годы Б.М. Теплов, говоря о необходимости установить принципы научно-психологического использования материалов художественной литературы в исследовании личности: «Художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология на новых путях, открывающихся сейчас перед ней».

Важнейший вклад в изучение психологии восприятия текстов внесли новаторские труды литературоведа и теоретика искусства М.М. Бахтина. В основе его концепции лежала идея диалога, понимаемого им не только как норма общения отдельных личностей, но и как норма самосознания, и как способ взаимодействия личности с объектами культуры и искусства. Им показано, что в диалоге слово (мысль, знание) обретает множество новых смыслов; в таком многоголосии (полифонии) обнаруживаются их равные права на существование. При этом постижение личностью собственного «Я» происходит именно в общении с «другими». Соответственно и читательское восприятие, по существу, означает своего рода мысленный диалог с текстом и его автором. Эти идеи получили широкое признание и во многом содействуют пониманию тех специфических проблем, которые обычно относятся к ведению и библиопсихологии, и библиотерапии.

За время, прошедшее после массового распространения книгопечатания, и особенно за последние десятилетия, коренным образом изменилась техническая сторона изготовления и предъявления текстов. В наш компьютерный век появилась реальная альтернатива бумажным страницам книг. Но все же: даже если учесть, что книги в нынешнем виде начинают отмирать, что далеко не бесспорно, то такая реальность, как взаимодействие человека с текстами, будет иметь место и впредь. Связанные с этим психологические проблемы — залог сохранения библиопсихологии и ее дальнейшего развития. Так, например, до сих пор еще односторонне понимается специфика восприятия научных текстов и художественных: либо преувеличивается, либо недооценивается различие между ними; недостаточно учитывается, что научное познание может быть не только в понятиях, но и в образах. Другой существенный вопрос: нередко процессы читательского восприятия рассматриваются без учета того или иного отношения читателя к тексту и его автору, а также без определения стадий понимания текста. Еще важный момент: зачастую исследователи оставляли без внимания зависимость уровня и своеобразия литературного развития читателя от его личностных свойств. Эти и многие другие, не менее важные вопросы (об отношении к литературному творчеству, об изменяющейся роли разных жанров литературы) говорят о сложности и многофакторной обусловленности читательского восприятия.

То есть современная библиопсихология возвращается к тезису Н.А. Рубакина о «примате» читателя. Именно такой подход к психологии чтения весьма актуален: он близок к установкам гуманистической психологии и личностно ориентированной педагогики. О необходимости психолого-педагогического подхода к проблеме чтения пишут Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. На основе обобщения передового учительского опыта они разработали модель «идеаль-

ного читателя». На многих выразительных примерах — применительно к чтению учебных и научно-популярных текстов — показано, что значит «уметь работать с книгой» и заниматься самостоятельно. Психологи подчеркивают, что для понимания и запоминания текста нужно относиться к нему активно: обращаться с вопросами и искать на них ответы, выдвигать собственные предположения, с чем-то соглашаться, в чем-то сомневаться, спорить, другими словами — мысленно общаться с текстом, а то и с его автором. Тем самым выявляются предпосылки полноценного читательского восприятия. Только союз психологии и педагогики может помогать педагогической практике.

Впервые термин «библиотерапия», означающий преднамеренное использование литературных произведений для понимания или решения актуальных терапевтических проблем человека, ввел в 1916 году американский исследователь С. Крозерс (Samuel Crothers). По определению, принятому в 1920-е годы Ассоциацией больничных библиотек США, библиотерапия — это «использование специально подобранного для чтения материала как терапевтического средства в общей медицине и психиатрии с целью решения личных проблем при помощи направленного чтения». Со временем сложились три основных направления в развитии данного метода: 1 — так называемое «медицинское», где основную работу проводит терапевт, а роль библиотечного работника вспомогательная; 2 — «библиотечное», где руководством «лечебного чтения» занимается специально подготовленный сотрудник библиотеки; 3 — «комплексное», представители которого считают, что библиотерапия является вспомогательной, а в ряде случаев и равноправной частью лечебного процесса при неврозах и соматических заболеваниях.

Говоря об отечественной психологической школе и ее интересе к рассматриваемой теме, стоит отметить, что практика использования чтения в терапевтических целях была известна еще в 30-х годах XIX века — об этом писали И.Е. Дядьковский, в конце XIX — начале XX века С.С. Корсаков и В.М. Бехтерев. Однако серьезные научные основы библиотерапии стали складываться гораздо позднее. Этой проблемой занимались такие выдающиеся специалисты, как Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, И.З. Вельвовский и другие. В.Н. Мясищев подчеркивал: «Методика библиотерапии представляет собой сложное сочетание книговедения, психологии, психотерапии, психокоррекции». С 1920-х годов исследования терапевтического воздействия литературных произведений на здоровье человека проводились на базе библиотек домов отдыха, лечебных пансионатов. Так, например, в статьях журнала «Курортное дело» за 1928 год отмечалось положительное воздействие юмористических книг, мемуарной литературы на отдыхающих. Активно использовалась библиотерапия и в медицинских библиотеках (см.: А.М. Миллер).

Как уже было сказано, библиотерапия может пониматься не только как лечение, но и как воспитание с помощью книг. Тем самым она имеет отношение и к медицине, и к педагогике, поэтому этот термин используют и библиотечные работники. В одних случаях имеется в виду лишь подбор книг для чтения, в других — и обсуждение их с теми, кто нуждается в поддержке. У библиотерапии могут быть разные цели: например, изменение эмоционального состояния человека или влияние на сами особенности личности; она может выступать как руководство со стороны, а может — как средство самоанализа и самосовершенствования. В связи с этим имеется несколько подходов к классификации библиотерапевтических

методик: выясняется возможная терапевтическая роль тех или иных жанров литературы; рассматривается значение внутренней вовлеченности читателя в процесс восприятия текста. Особый вопрос — о влиянии таких особенностей отношения к чтению, как читательские ожидания, эмоционально-ценностные установки, степень и характер катарсиса. Вопросам терапии творчеством посвящены специальные исследования (см.: Ю.Б. Некрасова). Выделяются основные функции и области применения библиотерапии: психотерапевтическая, диагностическая, коммуникативная, проективная, моделирующая. Также необходимо отметить, что данный метод может применяться в индивидуальных и в групповых формах.

Таким образом, в контексте библиотерапевтических проблем рассматривается целый ряд актуальных вопросов воспитательного и лечебного воздействия книг. И здесь, выделяя возрастной аспект, необходимо говорить о том, что восприимчивость к чтению зависит не только от личности читателя, но и от качества самих книг, предлагаемых людям разного возраста, и от формы и способа их подачи. Отсюда — очевидная роль детских, юношеских, взрослых и особо — школьных и специализированных библиотек.

Говоря о широком использовании термина «библиотерапия», следует остановиться и на его конкретном применении. Так, метод библиотерапии в 1980-е годы впервые был адаптирован логопедом и психологом Ю.Б. Некрасовой для лечения тяжелых случаев логоневроза в форме заикания. В разработанной авторской системе групповой логопсихотерапии библиотерапия как метод опосредованного (через книгу) психотерапевтического воздействия является одним из основных на всех этапах «лечебного перевоспитания». Он представлен в индивидуальной, индивидуально-групповой и групповой формах и выполняет несколько функций: диагностическую, коммуникативную, символическую, моделирующую, проективную, психотерапевтическую. Так, например, анализ психологического механизма проекции, т.е. непрямого, невольного обнаружения в текстах пациентов личностных ценностей и устремлений, дает ценнейший материал для психотерапевта. Благодаря получаемым откликам заикающегося на определенные художественные произведения удается судить о его индивидуальных особенностях и находить оптимальный подход к его личностной и речевой реабилитации. Именно в проективной функции — один из секретов высокой информативности и лечебной эффективности библиотерапевтической методики в системе логопсихотерапии.

Ознакомление с основными принципами и особенностями разработанной Ю.Б. Некрасовой динамической психотерапевтической диагностики, в основу которой положен метод библиотерапии в индивидуальной форме, а также демонстрация применения библиотерапии на всех этапах социореабилитации позволяет наглядно представить возможности данного метода.

В разрабатываемой нами (Н.Л. Карпова) с конца 1980-х годов системе семейной групповой логопсихотерапии, где на всех этапах логопсихотерапии наравне с пациентами участвуют члены их ближайшего окружения, особо рассматривается проблема психологии чтения, динамика библиотерапевтического процесса и психических состояний всех участников группы — заикающихся, их родителей и родственников и самого логопсихотерапевта.

Понимание заикания как невротического состояния требует особого внимания к жизни в семье, где пациенты больше всего проводят времени и где близкие

люди могут либо тактично смягчать проявления недуга и связанные с ним трудности, либо, наоборот, усиливать их болезненность, делать их травмирующими. От психологической атмосферы в семье зависит не только самочувствие заикающихся, но и то, насколько успешно пойдет оздоровление, закрепится ли достигаемый успех и велика ли будет вероятность рецидива. Здесь велико значение и специфика семейного чтения как реального средства влияния на взаимоотношения в семье. Имеется в виду не обязательно совместное чтение вслух: ведь и когда читают порознь одни и те же книги, обычно возникают разговоры-обсуждения, позволяющие лучше понять друг друга и почувствовать то общее, что сближает. Такая библиотерапия — «лечебное средство», полезное не только для пациентов, но и для других членов семьи, — одна из существенных характеристик нового этапа развития логопсихотерапии.

Особо отметим, что система семейной групповой логопсихотерапии во всех своих элементах адаптирована (в начале 2000-х годов) к дошкольникам в условиях детского сада. Соответственно, показано своеобразие применения методики библиотерапии к детям дошкольного возраста. Речь идет о сказкотерапии. Сказка — вид художественной литературы, доступный и увлекательный для маленьких слушателей. Содержание сказок не только развлекает малышей, но и заставляет их задумываться, сопереживать. Сказки несут в себе большой воспитательный потенциал. На занятиях в группах заикающихся для преодоления их заниженной самооценки, нерешительности, застенчивости и т.п. проводится включение детей в различные формы активного реагирования на содержание сказок: обсуждение-споры о смысле сказки, о праве по-своему изменить судьбу ее персонажей; игры-драматизации по мотивам сказки и проч. Все это развивает эмоциональную сферу детей, делая их более отзывчивыми и уверенными в себе. При этом отмечается яркое творческое начало, отличающее этот возраст, что заметно обнаруживается в индивидуальных особенностях ребенка.

Приобщение к сказкам также происходит при обязательном участии и помощи родителей. Результаты подтверждают, что сказкотерапия может выполнять такие важные функции, как диагностическая и терапевтическая и в работе с детьми. Таким образом, показано, что библиотерапевтическая методика (в ее адаптированном варианте) может найти себе применение уже в самые ранние возрастные периоды нарушения речевого общения.

В системе семейной групповой логопсихотерапии особенно заметно, что цели (преобразованию личностных свойств в общении) соответствует средство (методика влияния на личность). Семейно-групповые занятия воспринимаются всеми участниками как психологически очень естественные и оказываются наиболее эффективными. В таких группах возникают новые возможности для вызывания и продления саногенных (оздоравливающих) состояний, что содействует коррекции и укреплению не только речевого поведения, но и определенных личностных свойств. Влияние на личностную сферу с целью помочь реабилитации в общении, мобилизация собственной активности пациентов — главное, на что направлена вся система работы. И здесь выступают в единстве воспитательная и исцеляющая роли библиотерапии, поэтому мы выделяем также ее культурную и воспитательную функции, что расширяет способы применения библиотерапевтического метода. Обратим внимание на возможность его использования и в работе школьных библиотек, что будет также способствовать возрождению традиций семейного чтения.

В заключение заметим, что вышедшая в 2005 году коллективная монография «Библиопсихология и библиотерапия» была первой попыткой представить конкретные работы, ведущиеся в области библиопсихологии и библиотерапии. Книга состоит из трех частей: статьи первой части — в основном о самих психологических механизмах восприятия текста (главным образом — на разных этапах детства), второй — преимущественно о развитии и воспитании посредством книг (в частности, о разных формах работы детских библиотек с читателями), третьей — прежде всего, о влиянии рекомендуемых психотерапевтом книг на личностные черты (на примере лиц, страдающих логоневрозом). Части книги, дополняя друг друга, дают общее представление о направленности проводимых работ.

Думается, настало время для второго выпуска подобного сборника, который должен иметь и обязательный методический раздел в помощь библиотекарю и педагогу-методисту по чтению. Они в ближайшие годы должны стать основным помощниками учителям-предметникам в овладении мастерством работы на уроке с учебной литературой для повышения грамотности и понимания текстов учащимися, а также привлечь внимание к семейному чтению. Только объединение знаний, усилий и вдохновенной увлеченности всех специалистов — педагогов, психологов, книговедов и библиотечных работников, — а также широкой общественной помощи выполнению новых образовательных программ и Национальной программы поддержки и развития чтения.

1. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. — М., 2005.
2. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. — М., 1994.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. — М., 2010.
4. Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии // Вопросы психологии. 2006. № 4. — С. 70—82.
5. Карпова Н.Л. Библиотерапия — книга врачующая // Искусство в школе. 1997. №1. — С. 40—42.
6. Карпова Н.Л. Основы личносно-направленной логопсихотерапии. Уч. пособие. — 2-е изд. испр. и доп. — М., 2003.
7. Карпова Н., Голзицкая А. Печатное слово и для профилактики // Библиотека. 2007. № 4. — С. 60—63.
8. Лекарство для души: применение библиотерапии в библиотеке: Методические рекомендации / Сост. Н.В. Аверьянова. — Тамбов, 2004.
9. Миллер А.М. Особенности руководства чтением больных в библиотеках лечебно-профилактических учреждений. — Дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1974.
10. Миллер А.М., Вельвовский И.З. Библиотерапия в системе психотерапии / Вопросы психотерапии. — М., 1973.
11. Мясичев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А.Бодалева. — М.-Воронеж, 1995.
12. Некрасова Ю.Б. Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации заикающихся / Психотерапия в дефектологии: Кн. для учителя. — М., 1992.
13. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. — М., 2006.
14. Паустовский К.Г. Золотая роза: Психология творчества. — М., 1991.
15. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. — СПб., 1998.
16. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги / Краткое введение в библиологическую психологию. 2-е изд. — М., 1977.
17. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л.Карповой. — М.— СПб., 2011.
18. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. — М. — Воронеж, 1998.

И.Н. КАЗАРИНОВА

Теоретико-методологические проблемы развития библиотерапии

Анализ истории развития библиотерапии свидетельствует о том, что ее теория и методология все еще находятся в процессе формирования.

Современный этап развития библиотерапии характеризуется множественностью авторских теоретических подходов и практической деятельности. Однако методология, стратегия и тактика библиотерапевтических исследований — практически неизученная проблема. Традиционно каждая наука в разные периоды стратегически развивается тремя путями. Образно их именуют «стволовой», «корневой», «кустовой» стратегиями. В полной мере это справедливо и по отношению к библиотерапии, если ее рассматривать как развивающуюся науку, а не только традиционное и инновационное направление работы библиотек и смежных учреждений.

На сегодня библиотерапия активно развивается с позиций формирования теории и практики по «кустовой» стратегии. Это означает, что многим научным проблемам становится тесно в рамках библиотерапии; по сути, они начинают представлять самостоятельные научные направления, как, например, социальная работа с читателями, библиотерапия для заключенных, сказкотерапия и т.д. С одной стороны, это обогащает теорию и практику библиотерапии. С другой стороны, определенная опасность кроется в том, что специалисты смежных наук заявляют о применении библиотерапии, слабо представляя, что входит в ее предметную область. Во многом такая ситуация связана с тем, что на сегодня не определены единые методологические принципы развития библиотерапии, равно как и ее методы. Наблюдается смешение понятий или заимствование из чужих наук. Не определены на сегодня единые методологические принципы и методы библиотерапевтических исследований. До настоящего времени не разработаны методологические принципы проведения библиотерапевтических исследований ни в одной из смежных дисциплин, где, так или иначе, также формировалась теория библиотерапии.

История развития библиотерапии показывает, что реально на протяжении двух столетий ее исследования проводились в рамках методологий тех наук, которые занимались разработкой теории и методики библиотерапии (библиотековедение, культурология, отчасти педагогика и психология). Практиками предлагались результаты наблюдений и отдельные эмпирические факты из опыта библиотерапевтической деятельности (в психотерапии и теории медицины, криминологии, дефектологии, педагогике, психологии, книговедении, эстетотерапии, валеологии, конфликтологии, библиотечном обслуживании). Неглубокая исследовательская проработка приводит к тому, что реальная картина чтения, предпочтения читателей и представления специалистов по библиотерапии резко расходятся. Во многом такая ситуация связана с доминированием методов опроса, в результате которых выявляются мнения, но не реальная ситуация.

Разработка специальных методов исследования в библиотерапии, адаптация исследовательских методов других наук — одна из актуальных методологических

проблем. К приоритетным также можно отнести проблему соотношения теории, исследований и практики библиотерапии, парадигмально стыкуемых для всех вышеуказанных наук. Следует заметить, что далеко не во всех обозначенных смежных науках, где так или иначе изучались и изучаются библиотерапевтические проблемы, в целом четко определены методологические ориентиры. Прежде всего, тормозит нечеткость разграничения самого понятия методологии: наблюдается смешение методологических принципов и методов развития науки с методологическими принципами и методами исследования. В некоторых науках, например педагогике, отдельно выделяются методологические требования. В медицине понятия метода и методики отождествляются с инструментом практической диагностики и практического воздействия на пациента. В психологии, во-первых, библиотерапия большей частью рассматривается как практический метод, а не научное направление (как и в медицине); во-вторых, нет четкости разграничения методологических принципов и методов исследования и психологической практики; в-третьих, наблюдается увлечение тестированием.

Также стоит отметить смешение или отождествление понятий «метод исследования», «методика исследования», «методика метода», «этап исследования», «прием исследования». Качество библиотерапевтических исследований в немалой степени обусловлено методологической четкостью самого исследовательского аппарата. В последние годы проблемное поле библиотерапевтических исследований заметно расширилось на фоне отставания их качества. Применяемые в исследованиях научные методы не обобщены и не систематизированы. Все вышесказанное свидетельствует о необходимости разработки учебного пособия по методологии и методике библиотерапевтических исследований. Методологический диссонанс в проведении данных исследований требует обоснования новой стратегии исследовательской деятельности, без чего невозможно развитие теории и практики библиотерапии.

В последнее десятилетие XX века появилось значительное количество психологических служб при библиотеках, образовательных и медицинских учреждениях. Возрос интерес специалистов к библиотерапии. Набирают рост акмеологические службы. Все это требует обоснования модели подготовки библиотерапевта, не просто соответствующего потребностям практики, но значительно опережающего сегодняшний уровень. Но пока многие специалисты ориентированы на позавчерашний уровень развития библиотерапии. Современный этап уже требует подготовки библиотерапевта, ориентированного на индивидуальный высокий уровень профессионализма личности и деятельности, профессионализма читательского и исследовательского. Общая модель подготовки подразумевает гармоничное единство этих составляющих с учетом общей стратегии развития библиотерапии и специфики ее отдельных направлений.

Психограмма и профессиограмма библиотерапевта еще не получили должного обоснования, хотя ряд специалистов (Ю.П. Дрешер, О.Л. Кабачек, И.Н. Казаринова, Н.С. Кукарев) еще в 1990-е годы успешно предлагали свои модели в рамках авторских подходов применительно к отдельным учреждениям или отдельным библиотерапевтическим направлениям. [3, 4, 5, 6, 7] Речь идет не столько о внедрении соответствующих моделей на уровне ГОСТов, сколько об их содержании с позиций развития библиотерапии как науки. Остро востребована и акмеограмма библиотерапевта: ее создание — важнейшая составляющая процесса подготовки кадров для осуществления адекватной потребностям XXI века. Акмео-

грамма даст возможность отразить достоинства и возможности как разных авторских школ по подготовке библиотерапевтов, так и творческую индивидуальность будущего специалиста.

Понятие акмеограмма появилось в акмеологии и в настоящее время разработаны акмеограммы применительно ко многим наукам. Акмеограмма рассматривается и как некая идеальная модель, конечный высший созидательный результат соответствующей деятельности, осуществляемый на пике творческого профессионализма, и как специальный метод исследования. Применительно к первой составляющей понятия акмеограмма библиотерапевта включает четыре взаимосвязанных компонента: 1) профессионализм личности, 2) профессионализм деятельности, 3) профессионализм читательский и 4) профессионализм исследовательский. Эти компоненты соответствуют общей модели подготовки, а индивидуальная траектория достижения высокого уровня профессионализма отражает специфику реальных и прогнозируемых достижений каждого специалиста. Акмеограмма библиотерапевта даст возможность выйти на новый уровень развития библиотерапии как науки в целом и, в частности, будет способствовать созданию типологии самих специалистов-библиотерапевтов. Данная проблема практически не затрагивалась в библиотерапевтических исследованиях, но она не менее важна, чем проблема типологии читателей в библиотерапевтической деятельности библиотек и других учреждений.

В последнее время предпринимаются активные попытки измерительного и обобщающего подхода к анализу развития библиотерапии, но сказывается методологический диссонанс, вызванный также методологическим кризисом ряда наук, значимых для формирования библиотерапии. Стоит отметить, что ряд исследователей вплотную подошли к решению этой проблемы, предлагая свои варианты, что соответствует «кустовой» стратегии, что нашло отражение в докладах и мастер-классах международного научно-практического семинара в Белорусии «Библиотерапия как инновационное направление в деятельности библиотек» 5—6 апреля 2012 г. [2].

В соответствии с авторским подходом теории формирования читательского здоровья основным принципом теории и практики библиотерапии является принцип развития читателя вне зависимости от библиотерапевтических направлений. Именно **читателя**, а не клиента, пациента или пользователя, подчеркивая его ориентированность на саморазвитие, саморегуляцию, самоорганизацию, соразмерность позитивных жизненных и читательских изменений, а также рефлексивность и способность его (читателя) к обратной связи в рамках библиотерапевтической деятельности библиотек или других учреждений. К методологическим принципам библиотерапевтических исследований можно отнести как традиционные (объективность, научность, репрезентативность, историчность, направленность на решение практических задач), так и разработку современных, специфических для данного научного направления. Разработка теоретических основ библиотерапии как акмеологии читательского здоровья базируется на предшествующем теоретическом, практическом и исследовательском опыте обоснования и внедрения теории саморегуляции читательской деятельности личности, актуальной для предшествующих этапов развития библиотерапии XX века.

Теория саморегуляции читательской деятельности личности в стрессовых ситуациях, разработанная И.Н. Казариновой в 80-е годы, послужила стержнем разработки теории акмеологии библиотерапии как междисциплинарного научного

направления. Основные структурные элементы (или аспекты) данной теории таковы: а) понятие саморегуляция читательской деятельности личности; б) системообразующие факторы; в) условия для продуктивной читательской деятельности в стрессовых ситуациях; г) компоненты индивидуального читательского опыта личности; д) ключевые жизненные и читательские этапы; е) опоры выхода из стрессовых ситуаций и закономерности путей выхода; ж) тенденции формирования моделей круга чтения элитарных и массовых читателей; з) функции и направления библиотерапии.

Для определения понятия «саморегуляция читательской деятельности личности» потребовалось проведение терминологического анализа и операционализации понятий, результаты которых позволяют представить сущность библиотерапии с позиций акмеологического подхода. Эти понятия на современном этапе оказались тесно связаны между собой и с теми социально-экономическими условиями, в которых осуществляется путь к вершинам профессионализма и личностного развития. В свою очередь, достижение вершин в любом виде деятельности человека напрямую связано с достижением вершин читательского развития. Любые стрессовые ситуации на пути читательского развития являются лакмусовой бумагой, позволяющей увидеть суть читателя, и трамплином, который выводит его на новый уровень развития, к новым вершинам. Раскрытие смысла термина «библиотерапия» мы проводим с позиций заботы библиотеки в форме информационно-психологической поддержки читателя в развитии его личности и достижении им подлинного, гармоничного знания. Это позволило обосновать содержание термина как содействие библиотеки укреплению информационно-психологического здоровья читателей и как динамическое единство резонансного отражения и гармонии цели и результата библиотерапии.

С позиций теории саморегуляции читательской деятельности информационно-психологическую безопасность читателя можно обозначить и как составляющую библиотерапии, и как самостоятельный термин «**информационно-психологическая безопасность читателя** и самого **процесса чтения**» на традиционных и нетрадиционных носителях информации. Речь идет о защите от воздействия негативных факторов, влияющих (а также тормозящих или деформирующих) на полноценное читательское развитие личности.

Саморегуляция читательской деятельности человека подразумевает, по нашему мнению, единство: информационной свободы и информационной защиты, составляющих информационную гармонию при опоре на собственный читательский опыт, использование возможностей библиотек и акмеолого-психологических служб для активизации успешного читательского развития с учетом основных этапов жизненного пути и преодоления кризисов личности. Это верхний уровень иерархии данного понятия. Системообразующими факторами здесь выступают акмеологические принципы отношения к человеку как субъекту развития и принцип двойной детерминации. Ведущей характеристикой читателя становится его активность, в первую очередь — в достижении информационной гармонии, затем в выборе оптимальных стратегий выхода из стрессовых ситуаций. Поэтому иерархия второго порядка (средний уровень) подразумевает решение задачи компенсации для личности утраты ценностей и эмоциональных переживаний, а также адаптации к изменяющимся социальным условиям. Не менее важным является соотношение понятий «читатель — саморегуляция читательской деятельности». В акмеологии целостный человек — это системообразующий

фактор или движущая сила развития, а саморегуляция рассматривается как механизм, что справедливо и по отношению к читателю в библиотерапевтической деятельности и в узком, и в широком понимании термина «саморегуляция» на первом (нижнем) уровне иерархии. Продуктивная читательская деятельность влияет на внутреннее состояние человека и позволяет скорректировать на разных уровнях и этапах последствия различных кризисов личности, столь актуальных на современном этапе.

Особенности проведения библиотерапевтической работы в общедоступных библиотеках в XXI веке тесно связаны с обеспечением информационно-психологической безопасности личности. Одна из составляющих этого понятия — информационно-психологическая защита личности, другая составляющая — информационная свобода. Гармонию духовной системы человека и общества обеспечивает гармония информационная, которая невозможна без информационной защиты, — на нее человек имеет такое же право, как и на информационную свободу, зафиксированную в кодексах этики библиотекарей России и ближнего зарубежья, что особенно значимо в эпоху информационных войн.

Совмещение целенаправленного воздействия — функции, изначально присущей библиотерапии, — с правом личности на информационную свободу, информационную защиту и полноценное читательское развитие личности — не менее важно на современном этапе и является ключевым в библиотерапевтической деятельности. Данная проблема не только не решена специалистами по библиотерапии, но, по сути дела, и не звучала в такой постановке в профессиональной печати. Информационно-психологическое воздействие или влияние на человека с помощью определенной литературы (а именно так чаще всего в библиотерапии именовалась эта функция) в стрессовых для личности ситуациях и информационно-психологическая защита (или информационно-психологическая безопасность) читателя — это две противоположных по содержанию функции библиотерапии. В свою очередь, проблема обеспечения информационно-психологической безопасности читателя, с одной стороны, может и должна рассматриваться в контексте проблемы информационно-психологической безопасности личности в целом, а с другой — это обеспечение информационного здоровья всей нации. Эффект акмеологического изменения человека как читателя и субъекта саморазвития в области человековедческого знания в стрессовых ситуациях определяется известной сбалансированностью триады: **что читать, как читать, как прогнозировать чтение для успешного выбора стратегии выхода из сложных ситуаций на пути к вершинам читательского развития.** На этой триаде базировались основные компоненты теории саморегуляции читательской деятельности.

Библиотека является базой читательского развития личности, совершенствования этой деятельности и местом достижения определённой информационной гармонии духовного мира личности. Использование библиотерапии в групповой работе означает соответствующие различным группам мероприятия, дающие возможность личности увидеть способы раскрытия ее читательского потенциала, совершенствования себя как читателя в различных условиях, особенно для преодоления психологического дискомфорта в кризисных ситуациях. Общения в референтной читательской группе помогает реализации личности при опоре на собственный индивидуальный читательский опыт и возможности библиотек, информационная среда которых наиболее способствует решению личностных проблем, создает предпосылки саморегуляции читательской деятельности.

При анализе индивидуального читательского опыта читателей различных групп были выявлены некоторые общие тенденции, что позволило определить предпосылки саморегуляции читательской деятельности т.н. «элитарных читателей». Индивидуальный читательский опыт личности включает в себя следующие компоненты, являющиеся предпосылками саморегуляции читательской деятельности личности: 1) компонент ценностный (включает приоритет чтения как основной ценности, связанной с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений и отражением этого в чтении реальном); 2) компонент адаптационный (чтение как основной инструмент для адаптации в изменяющихся общественных условиях, как вспомогательное и как лечебное средство); 3) компонент ориентационный внутриличностный (чтение как инструмент ориентации в своих возможностях для решения проблем профессиональных и личностных и опора для читательского развития личности); 4) компонент рефлексивный (соотнесение знаний о возможных преобразованиях себя с помощью чтения); 5) компонент коммуникационный (предполагает использование влияния межличностного и межчитательского общения на чтение и на самокоррекцию); 6) компонент деформационно-корректирующий (предполагает корректировку с помощью чтения собственно профессиональных, социальных и личностных деформаций, не связанных непосредственно с социальными кризисами и неблагоприятными ситуациями); 7) компонент рекреационно-прогностический (встроенность в собственную досуговую деятельность и культурно-досуговую деятельность библиотек); 8) компонент библиотерапевтический (в системе саморегуляции объединяет предыдущие с позиций современных общественных условий на уровне субъекта, включенного в библиотерапевтическую работу какого-либо учреждения, а также как собственно индивидуальный опыт использования лечебного эффекта чтения).

Наиболее четко все эти компоненты отражаются в ключевых для личности событиях на основных этапах жизненного пути. Проводимые срезы чтения подтверждают данный факт. Это отражается в структуре читательского пути личности, которая затрагивает в основном шесть наиболее значимых, узловых жизненных этапов (частично совпадающих с этапами, выявленными К.И. Абульхановой-Славской [1]), а именно: 1) общественные изменения; 2) изменения, связанные с работой, учебой, общественной деятельностью; 3) изменения во внутреннем мире, поисках, переживаниях, ценностях; 4) изменения в состоянии здоровья; 5) изменения в личной жизни; 6) изменения в досуге, общении, хобби. Анализ читательской деятельности на таких узловых этапах позволяет читателю находить те опоры, которые служат основой для осуществления продуктивной саморегуляции всех происходящих, предстоящих или возможных негативных изменений или ситуаций. Наиболее характерными опорами являются следующие: опора на собственные потребности и интересы; опора на те произведения, которые связаны с прошедшими, но эмоционально позитивно окрашенными событиями жизни; опора на любимые с детства произведения (в том числе и сказки); опора на референтное читательское окружение (референтные группы).

Изучение и анализ индивидуальных читательских опытов личностей показал, что его специфика уникальна и неповторима и по структуре, и по содержанию. Особенно ярко это проявляется в дискомфортных и кризисных условиях и ситуациях. И именно это обстоятельство важно принимать во внимание при проведении групповой работы, ибо, как пути приобретения такого опыта, так и пути вы-

хода с помощью чтения из кризисных ситуаций и совершенствование читательской деятельности в эти моменты основываются на общих закономерностях. Эти общие закономерности служат основой объединения в группы по наиболее общим показателям. Кроме того, групповая работа на современном этапе ориентирована на индивидуальный подход, что дает возможность глубже учитывать специфику индивидуальности по сравнению с массовой работой.

Выделяются уровни, закономерности, компоненты и пути саморегуляции читательской деятельности личности в различных стрессовых ситуациях. Обозначим общие закономерности, действующие при выборе путей выхода из стрессовых ситуаций. Во-первых, есть некоторые общие тенденции формирования моделей кругов чтения различных читательских групп по приоритету предпочитаемых авторов, что дает основание для типизации. Во-вторых, нет эталонных текстов и эталонных героев, пригодных для любой библиотерапевтической деятельности даже в ее узком лечебном аспекте, что опять-таки подчеркивает уникальность индивидуального читательского опыта личности. Наиболее характерными тенденциями являются следующие: интересы и потребности, присущие конкретному читателю и предшествующий кризисной или дискомфортной ситуации период и его читательский опыт; отражение общественных изменений жизни и мода на определенные произведения; влияние референтного круга чтения, выраженности эмпатии по отношению к чтению; степень значимости чтения в системе семейных ценностей; генетическая предрасположенность к интеллектуальной деятельности (к которой относится и чтение). Данные тенденции соотносятся с выделенными выше компонентами индивидуального читательского опыта личности и теми опорами, которые выбирает читатель в узловые моменты жизненного пути. Всё это может дать ориентир библиотекарю для выявления и выделения читательских групп и соответствующих им методов работы при выборе наиболее удачных путей читательского развития личности

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что библиотерапия к XXI веку превратилась в научную дисциплину о закономерностях читательского развития человека в стрессовых ситуациях и условиях. Объект библиотерапии — читатели, находящиеся в стрессовых ситуациях. Предмет библиотерапии — закономерности читательского развития человека, находящегося в стрессовой ситуации. Концептуальной основой библиотерапии XXI века является акмеологический подход к **развитию** человека как читателя. Идея саморазвития человека, подход к человеку как субъекту жизнедеятельности — одна из магистральных, разрабатываемых на современном этапе акмеологами. Развитие читателя в стрессовых ситуациях осуществляется через различные социальные институты и с помощью этих социальных институтов (библиотека, школа и т.п.), но должно стратегически перейти с доминирующего уровня на подчиненный саморазвитию читателя. Целенаправленная работа с читателями в стрессовых ситуациях, ориентированная на читательское развитие, предполагающая активное межличностное общение, влияет на продуктивность читательской деятельности отдельного человека.

В настоящее время решением библиотерапевтических проблем автономно занимаются и в психолого-педагогических учреждениях, и в медицинских, и в библиотеках (где, как уже отмечалось, эта работа стала традиционной), и в ряде других. Но слабая информированность об опыте, накопленном во всех подразделениях, изрядно тормозит данную работу. Не менее важным представляется

определение общей стратегии библиотерапевтической деятельности и определение содержания библиотерапии.

На сегодня уже недостаточно изучать влияние чтения или книг на человека в различных стрессовых ситуациях. Важно установить закономерности и уровни акмеологического развития читателя в стрессовых ситуациях, а также условия, формы и методы, способствующие достижению вершин акмеологических изменений человека как читателя. Это предмет акмеологии библиотерапии конца XX — начала XXI века, стратегия развития которой: от выявления закономерностей читательского развития в стрессовых ситуациях — к определению закономерностей формирования читательского здоровья на основе сравнения «вершинных» и «низиновых» читательских акмеомоделей.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М: Мысль, 1991. — 299с.
2. Библиотерапия как инновационное направление в деятельности библиотек. Программа международного научно-практического семинара, посвященного Году книги в Беларуси. Могилев, 5—6 апреля 2012 г. / Управление культуры Могилевского облисполкома, Учреждение образования «Могилевский государственный библиотечный колледж им. А.С. Пушкина, учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств». — Могилев, 2012. — 18 с.
3. Библиотечные кадры: пути совершенствования профессиональной и социально-психологической компетентности. — Улан-Удэ: ВСГАКИ, 1998. — 123 с.
4. Инновации в информационно-библиотечной деятельности и подготовке кадров. — Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2002. — 154 с.
5. Казаринова И.Н. Библиотерапия в развивающем обучении // Развивающее обучение. Материалы ежегодного семинара. 8 апреля 1997 г. — СПб., 1997. — С. 86—87.
6. Казаринова И.Н. Блок «Библиотерапия» в рамках новой функциональной специализации «психолог-культуролог библиотечно-информационного обслуживания» / И.Н.Казаринова // Образование и культура. Традиции и новаторство. Материалы конференции, посвященной 80-летию Академии культуры. — СПб.: СПбГАК, 1998. — С. 131—132.
7. Казаринова И.Н. Библиотекарь-библиотерапевт. Учебная программа спецкурса // Современное библиотечно-библиографическое образование. Учебные тетради. Вып. 5. — СПб.: СПбГУКИ, 2000. — С. 167—175.

О.Л. КАБАЧЕК

Библиотерапия как возможность счастья

Эссе

Сердцевина библиотерапии — диалог Автора и Читателя. Как будет прочитано послание, пользу или вред принесет, — зависит от читательской компетентности (вкуче с влиянием тревожащей пациента проблемы) и от искренности намерений и таланта писателя.

Исследователи упорно лезут «в глубь строки», пытаясь добраться до нежного нутра Автора; иногда им это удается, к неудовольствию классических филологов. Библиотерапия XXI века накапливает методы, не гнушаясь их разностильем, захватывает территории, прорастая в сопредельные — новомодные или канонические — области терапии, только для того, чтобы помочь Читателю упиться гармонией.

Ибо что, как не гармония, врачует души? Только искусству подвластны синкопы, парадоксальные повороты жизненного пути человека; только художник способен принять и донести до читателя спасительную и роковую закономерность, неизбежность и неслучайность падений и побед Героя (т.е. себя или того, кем мог бы стать).

Диалог состоялся; чуткий Читатель хранит в своем сердце до заветного часа целебные метки — мантры, молитвы, заклęcia и обереги, призванные помочь выстоять в неравной борьбе с жизнью.

Узнавание обстоятельств, примеры поведения, символы и архетипы, матрицы судьбы и ценностные модели мира — разве это в искусстве главное? То, что дает возможность найти себя (и счастье) вопреки всему, — легкий, почти незаметный жест Автора, выражение человечности — и воспарения духа, прорыв в «царство свободы». Не здесь ли зарыт краеугольный камень библиотерапии (как квинтэссенция все той же гармонии) — катарсис? Называйте это драйвом или магией — дух дышит, где хочет.

Авторы спасают человечество, но что будет, если люди перестанут читать? Библиотерапия все больше нуждается, как в надежном костыле, в педагогике чтения. Хорошо бы, чтобы она, эта мудрая педагогика, не забывала, что Автор — пророк и волшебник.

А волшебнику подвластно всё.

О.Л. КАБАЧЕК

Развитие субъектности в литературно-художественной деятельности и библиотерапия

Практика и теория библиотерапии нуждаются в ответе на вопрос, как воздействует на личность, влияет на психическое развитие в разные периоды онтогенеза художественная литература. Один из подходов — выявление особой роли различных структурных элементов художественного произведения в воздействии на развивающегося субъекта. В предыдущем выпуске «Библиопсихологии и библиотерапии» мы неоднократно и с разных сторон затрагивали этот вопрос [5], [11]; в данной статье освещены наши экспериментальные исследования, появившиеся после выхода означенного выпуска, касающиеся этой темы.

I. Литературно-художественная деятельность и субъектность

Малые жанры фольклора, народные сказки о животных и народная волшебная сказка — уникальные инструменты преобразования умственной и эмоциональной сфер ребенка в начальном периоде онтогенеза. Рубежным этапом онтогенеза (как чисто литературного, так и общепсихического) является знакомство ребенка с жанром народной волшебной сказки: свобода выбора и ответственность за этот выбор, свобода развития как ответственной, нравственной личности (т.е. подлинная субъектность) появляется впервые именно у персонажей этого жанра. Если субъектность играющего ребенка состоит в том, что он сам «строит особый «функциональный орган» ощущения мотива действия — полную форму игры» [12, с. 139], то в литературно-художественной деятельности этот пе-

реход задан жесткой структурой народной волшебной сказки, являющейся базовой «матрицей» для других жанров.

Это жанр, являясь идеальной формой, завещанной предыдущими поколениями, способствует объективации жизненного опыта человека: в сказке дана интригующая завязка и способы преодоления героем возникших неприятностей; показано, каковы последствия нравственного выбора героя. В ходе сказки происходит повзросление героя: маленький и слабый превращается в сильного, значимого и во многом самодостаточного [14], т.е. в субъекта. (Отметим, что герой народной волшебной сказки вначале является субъектом совместной деятельности и лишь к концу сказки — субъектом деятельности индивидуальной; что важно с точки зрения психологии развития [8].)

Научившись выстраивать сказочную историю, то есть проводить Героя по кругам испытаний и добиваться справедливого конца, ребенок-автор получает средство организации и осмысления внешних впечатлений и своего внутреннего мира, обретает свойства субъекта своей деятельности. Нам удалось экспериментально установить, что 1) позиционно-ролевые отношения внутри общности «ребенок-рассказчик — взрослый-слушатель», а затем «ребенок-рассказчик — ребенок-слушатель» и специальные средства — карточки с изображением персонажей, предметов и мест действия — являются психологическими основаниями становления литературно-творческой деятельности у старших дошкольников; 2) в совместной со взрослым, а затем и со сверстником литературно-творческой деятельности происходит становление у дошкольника качеств субъектности; 3) субъектность (понимаемая как самостоятельность, произвольность, опосредствованность поведения и способность к децентрации), становящаяся и развивающаяся в совместной деятельности сюжетосложения, проявляет себя в форме интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных новообразований у дошкольников. Всего нами было описано семнадцать таких линий развития старшего дошкольника [8], [9]. Занятия совместным литературным творчеством способствовали развитию социальной субъектности как за счет самого содержания литературных произведений (отношения персонажей, нравственная позиция автора), так и за счет усвоения демократического стиля общения в паре (учет интересов другого, согласование партнерами своих замыслов и действий).

Условия развития субъектности в следующей возрастной категории испытуемых — младших школьников: 1) формирование авторской позиции (например, в ходе специальных библиотечных занятий); 2) наличие определенных ценностных установок и читательской компетенции. Нами был описан психотерапевтический (развивающий) эффект, выявленный при сопоставлении результатов выполнений школьниками двух последовательно идущих экспериментальных заданий: решения трудной этической задачи, актуальной для младших школьников и подростков, и самостоятельного художественного творчества, в котором часть испытуемых продолжала (неосознаваемо) решать прежнюю этическую задачу, иногда находя в ходе литературного творчества более удачное решение ее, тем самым разрешая свою психологическую проблему [10]. Этическая задача из школьной жизни, которая была дана школьникам, диагностировала уровень развития социальной субъектности. Условия перехода от менее удачного варианта ее решения к более удачному: 1) уровень духовного развития (предпочтение высших ценностей) и 2) читательская компетенция, развитие специфических эстетических установок.

Когда в другом эксперименте младшим школьникам эта же этическая задача предъявлялась вместе с заданием дописать финал центрального эпизода сказочной повести А. Линдгрена «Мио, мой Мио!» (что требовало от школьников уже не собственного творчества либо восприятия чужого литературного текста, но одновременно и того, и другого — сотворчества с писателем-классиком), то неожиданно выявилась не прямая взаимосвязь уровня развития субъектности и литературно-художественных способностей (проявляемых в собственном творчестве и/или восприятии литературных произведений), но обратная зависимость [6]. То есть младшие школьники, обладатели высоких уровней развития субъектности, хуже следовали за замыслом А. Линдгрена (ибо им было интереснее создавать свою версию центрального эпизода), чем обладателям низких уровней развития субъектности, т.е. ведомым. Парадоксальная на первый взгляд связь литературного развития и субъектности в младшем школьном возрасте может быть объяснена необходимостью экспериментального опробывания границ жанра наиболее «продвинутыми» детьми, т.е. обладающими развитой субъектностью (децентрацией) и/или научившимися — в ходе экспериментальных занятий в библиотеке — занимать авторскую позицию.

Этот феномен помог ответить на вопрос о структуре и фазах субъектности как процесса. В исследовании были разведены два ее вида: 1) как способность к децентрации при решении проблемной этической ситуации из реальной жизни; 2) как способность к децентрации при решении проблемной ситуации в авторской сказке. Сопоставление и анализ результатов обследования третьеклассников по этим двум видам субъектности («нехудожественной» и «художественной») позволило уточнить представление о субъектности как процессе, имеющем свою внутреннюю логику развития, выделив четыре его специфические, закономерно следующие одна за другой, фазы [6], из которых первая (ведомость) и последняя (полная децентрация) являлись стабильными, базовыми, а две промежуточных в норме были переходными и кратковременными.

Дальнейшие эксперименты позволили уточнить назначение и характеристики всех выделенных фаз субъектности, обнаружив новые взаимосвязи дефектов субъектности, проявляемых в деятельности литературного творчества детей и подростков, и дефектов их художественного восприятия. Взаимосвязь личностных (общепсихических) способностей и качеств с читательскими (литературными) в каждом возрасте носит специфический характер; внутри каждой возрастной группы ярко проявляются разные типы — носители различающихся траекторий развития.

Поскольку субъектность маркируется так называемыми «личностными границами» (активно изучаемым ныне психотерапевтами, социальными, семейными и возрастными психологами, а также патопсихологами), описание фаз развития субъектности может быть обогащено уже известными социально-психологическими и патопсихологическими феноменами.

Другое перспективное направление библиопсихологии — изучение личностных границ (и шире — субъектности) персонажей литературных произведений; это, в частности, помогает лучше разобраться в нормативных характеристиках субъекта [7]. (Здесь искусство выступает увеличительным зеркалом и своего рода «лабораторией» идеалов и ценностей.)

Конечной целью, кульминацией библиопсихологической и библиотерапевтической работы является появление у ребенка-читателя такого важнейшего пси-

хологического новообразования, как авторская позиция, т.е. высшая фаза субъектности. Наши экспериментальные исследования выявили, что уже в дошкольном детстве у ребенка — через ряд этапов — формируются предпосылки способности услышать «голос автора», почувствовать его ценностное отношение к действительности [10]. Авторская позиция (или, по М. М. Бахтину, позиция «внеаходимости» [2]) дает возможность человеку посмотреть на обстоятельства, события и отношения объективно, всесторонне, т.е. мудро. Перенос этого чисто литературного новообразования на общепсихологическую почву (т.е. формирование авторской позиции по отношению к собственной судьбе, к другим людям, к действительности в целом) открывает огромные возможности для личностного роста. Здесь перспективный стык библиотерапии и личностно ориентированной психотерапии. Библиотерапевты, таким образом, вступают на «чужое» поле, вооруженные представлениями о фазах развития субъектности, открытых благодаря изучению литературно-художественной деятельности. Психология искусства, открытием новых психологических закономерностей помогает психологии развития и психотерапии. Не об этом ли мечтал в своих ранних работах Л. С. Выготский?

II. Мультисубъектность художественной коммуникации; затекст

Воздействие поэзии во многом определяется эмоционально-ценностным посылом автора, выступающего под маской лирического героя. Ребенок-слушатель оказывается захвачен атмосферой произведения, погружен в особую художественную реальность. Иногда даже незнание им значений отдельных слов не может разрушить магию стиха. Почему это происходит?

Проблема реконструкции ценностной позиции автора литературно-художественного произведения привела нас к открытию послойного метода анализа стихотворных произведений. Какую информацию, кроме ритмической и мелодической [15], извлекают слушатели из звуков текста на непонятном или полупонятном им языке? Как фонетика связана с семантикой, исчерпывается ли фонетический анализ текста описанием примеров звукоподражания и анаграмм? Мы проверили это, проанализировав звукопись сначала одного стихотворения, а когда опыт оказался удачным, то и других. Оказалось, последовательность звуков выражает развертывание тех или иных состояний и действий, совершаемых как заявленными, так и невидимыми в самом тексте — дополнительными героями стихотворения (людьми, животными, механизмами, силами природы и пр.). Подобный анализ партитуры предполагает процедуру, прямо противоположную описанию звукового портрета персонажа. Семантика текста сильно затрудняет, закрывая собой, воссоздание картины, встающей за звуковыми характеристиками, — реальности, названной нами затекстом. (Это понятие в другом, но близком значении рассматривается психолингвистикой и теорией перевода.)

Предложенный новый подход к исследованию литературно-художественной коммуникации, опирающийся на послойный анализ произведения и представление о мультипозиционности литературно-художественной деятельности, позволил описать психологические закономерности процесса литературно-художественного творчества и восприятия, взаимодействие осознаваемых и неосознаваемых мотивов, ценностей, смыслов и образов при порождении и перцепции

произведения; уточнить идею, а иногда и жанр текста, а также опознать исходный вариант фольклорного произведения, отбросив дальнейшие неадекватные наслоения.

В отличие от текста — давнего объекта изучения филологии и ряда других наук, затекст как система, состоящая из анаграмматического, «фабульного» и «метафизического» слоев литературно-художественного произведения, опредмечивающих внутренний мир автора, не изучен, ведь он ныне не осознается ни автором, ни читателями, а контроль затекста по смутному чувству (результат ориентировки в этих глубинных и неосознаваемых слоях произведения) иногда еще и ослаблен: у авторов, пренебрегающих художественной формой ради идейного содержания, и у читателей, оставшихся на уровне идентификации с героем произведения, но не с его творцом. (Утерянная нами способность воспринимать анаграммы существовала на стадии первобытного мышления при создании и восприятии сакральных текстов [1]; по-видимому, аналогичная судьба постигла и другие слои затекста, оставив их вне поля рассмотрения исследователей. В ходе культурогенеза семантика поэтического (сакрального) высказывания все больше и больше расходилась с фонетикой: семантика продолжала быть в поле ознания авторов и слушателей, тогда как фонетика ушла на его периферию.)

Фабульный слой затекста оказался весьма содержательным; это встающие за фонограммой, реконструированные нами динамичные картины, полнокровные образы внешней реальности, воплощающие реальность внутреннюю: истинные отношения, чувства, мечты и опасения автора (в том числе и те, о которых он сам не подозревает). В этом слое обнаруживаются не только фабула, герои (в том числе новые по сравнению с текстом), характерные авторские приемы — любимые мотивы, метафоричность, игра с пространством и временем, особые речевые характеристики героев, включение воображаемых персонажами событий наряду с реальными в событийную ткань и т.п., но и авторское отношение к описываемому.

Экспериментально-психологическое исследование восприятия сложного поэтического произведения («Мой товарищ, в смертельной агонии...» И. Дегена) показало: чуткий слушатель способен адекватно воспринять, пусть и не осознавая, авторский затекст; именно это помогает ему глубоко понять смысл и направленность произведения. Сама поэзия убеждает: слушатель способен адекватно воспринять, пусть и не осознавая, авторский затекст (в затексте стихотворения Д. Самойлова «Из детства» совпадают персонажи и события фабульного слоя затекста «Песни о вешем Олеге» А. Пушкина и воссозданного поэтом его детского восприятия этого шедевра).

Выбор звуков — прерогатива автора; «муки творчества» свидетельствуют о поиске таких способов выражения, которые наиболее точно выражают оценку ситуации как со стороны интериоризованных социокультурных норм, так и со стороны внутренних интенций (возможностей) автора.

Причина графомании — в эгоцентрической позиции автора, т. е. неумении, заняв другие позиции, смотреть на свое неудачное творение со стороны, изменять, совершенствовать его — и себя. Вопреки декларируемым в тексте высоким чувствам фабульный слой затекста графомана (с его чудовищными персонажами и их еще более чудовищными отношениями) являет образец «неокультуренного» внутреннего мира человека. Искусство действительно выступает, говоря словами Л.С. Выготского, общественной техникой чувств [3].

Здесь таится уникальная возможность проникновения во внутренний мир не только пациента-автора, но и пациента-читателя (слушателя) — отторгающего или, напротив, иррационально сильно привязанного к тем или иным произведениям. Можно наметить также коррекционно-развивающие и терапевтические методики, опирающиеся на анализ затекста произведения, например: 1) подбор литературно-художественных произведений для пациентов, гармонизирующих их состояние и/или помогающих решить их психологические проблемы; 2) коррекция литературного творчества пациента в сторону гуманизации и гармонизации затекста; 3) развитие художественного вкуса путем сравнительного анализа своих эмоциональных (опирающихся на интуицию) впечатлений от разных поэтических произведений (шедевров и менее удачных текстов) — что поможет в дальнейшем самому пациенту выбирать наиболее гармонизирующие его произведения.

1. Баевский В.С. Лингвистические, математические, семиотические и компьютерные модели в истории и теории литературы. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 336 с.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — С. 281—307.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Искусство, 1968. — 572 с.
4. Гальперин П.Я. Разумность действий и предмет науки // Психологические исследования. — Тбилиси: Мецниереба, 1971. С. 123—131.
5. Кабачек О.Л. Библиотерапия: история, теория и методики // Библиопсихология и библиотерапия. — М.: Школьная библиотека, 2005. — С. 189—219. — 0,5 п.л.
6. Кабачек О.Л. Взаимосвязь личностного и читательского (литературного) развития в разные периоды детства // Растим читателя: программы, методики, исследования. Часть 2 / Российская государственная детская библиотека ; сост. О.Л. Кабачек, ред. М. В. Карданова. — Москва, 2011. — С. 28—58.
7. Кабачек О.Л. К проблеме личностных границ героев авторских сказок // Растим читателя: программы, методики, исследования. Часть 1 / Российская государственная детская библиотека; сост. О. Л. Кабачек; ред. О. Л. Кабачек, М. В. Карданова. — М., 2012. — С. 74—88.
8. Кабачек О.Л. Психологические условия становления субъектности в совместной литературно-творческой деятельности дошкольников. — Дис.... канд. психол. наук. — М.: Ин-т развития дошкольного образования РАО, 2006. — 209 с., табл.
9. Кабачек О.Л. Психологические условия становления субъектности в совместной литературно-творческой деятельности дошкольников // Вопросы психологии. — 2006. — № 6. — С. 31—39.
10. Кабачек О.Л. Сказка в век компьютера. М.: Либерия, 2001. — 208 с.: ил.
11. Кабачек О.Л. Тенденция развития библиопсихологии // Библиопсихология и библиотерапия. — М.: Школьная библиотека, 2005. — С. 25-42. — 0,6 п.л.
12. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с.: ил.
13. Пропп В.Я. Морфология сказки. — Изд. 2-е. — М.: Наука, 1969. — 168 с.
14. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Независимая форма «Класс», 1997. — 160 с.: ил.
15. Эйдлин В. К вопросу о самоценных знаниях и самоценных действиях // Психология и школа. — 2008. — № 4. — С. 90—101.

И.В. АНДРЕЕВА

Читательское творчество детей как фактор укрепления душевного здоровья

*(опубликовано в журнале «Детское чтение» — Нижний Новгород,
2005. С. 71–77)*

Понятие «читательское творчество» не является общеупотребительным в практике научных исследований. В то же время, нельзя не признать факт его существования, имея в виду колоссальные архивы и целые музеи рисунков, сочинений, поделок по мотивам литературных произведений, собранных библиотеками.

В понятии «читательское творчество» содержится указание на предмет творчества — чтение и восприятие литературного произведения. Оно, в свою очередь, обусловлено характером постижения человековедческого, эмоционально-нравственного, ценностного опыта человечества, запечатленного в литературном произведении и недоступного для непосредственно практического освоения. Результатом данного творческого процесса является воссоздание образов и смыслов литературного произведения и рождение новых оригинальных, навеянных прочитанным. Критерием читательского творчества становится индивидуально-личностная трансформация проблемно-художественного поля литературы, и неважно, совершается она в воображаемом плане или воплощается в материале искусства — слове, звуке, линии. Читательская (слушательская) деятельность выступает как аналог авторской, так как, опираясь на систему ценностных смысложизненных координат писателя, создает новую художественную реальность.

Таким образом, понятие «читательское творчество» может быть истолковано как творческое пересоздание литературного художественного произведения, влияющее на формирование установок личности читателя и проявляющееся в создании индивидуально значимых образов и смыслов. Опираясь на работы психологов и библиокологов, проанализируем терапевтический посыл, заложенный в этом процессе. Он проявляет себя как минимум двояким образом. Во-первых, в том, что читательское творчество, выполняя моделирующую функцию, выводит ребенка в мир духовных сущностей, запечатленных в литературном произведении. Во-вторых, в том, что в творчестве ребенок неизбежно выражает и осознает свой собственный внутренний мир. Рассмотрим общую схему процесса на примере рисунка-иллюстрации к литературному произведению.

Давно замечено, что уже на этапе предэстетической, игровой деятельности ребенок моделирует человеческие отношения. Модель — это всегда обобщение, укрупнение свойств, намеренное выделение главного. Поэтому детали, доминирующие в восприятии того или иного образа, на рисунках маленьких детей оказываются непропорционально большими или нарочито яркими. Много лет назад мой маленький сын под впечатлением от «Руслана и Людмилы» А.С. Пушкина цветными фломастерами нарисовал рисунок. В центр бумажного листа он поместил фигуру Руслана, изобразив ее подробно и крупно, со всеми атрибутами воинственности — с мечом, со щитом, в кольчуге и шлеме. Черномор оказался на втором плане. Он был изображен мелко, условно, одноцветно, сидящим в пассивной позе и видимым только со спины. Атрибуты силы, а по сути, атрибуты возможностей — волшебная борода и усы, — стали единственными деталями, конк-

ретизирующими образ. Все в рисунке подчеркивало отчаянную решимость Руслана и уязвимость, беспомощность злой силы.

Неожиданным образом композицию уравновесила третья фигура. Как стало ясно из пояснений автора — фигура матери Руслана, ни разу не упомянутой в тексте поэмы. Рисунком ей было предпослано символическое участие в событиях, передана охранительная, защитная роль. Так в рисунке пятилетнего ребенка причудливым образом соединилось радостное предчувствие неизбежной, но и нелегкой, победы героя и картина мира малыша с ее извечной опорой на могущество материнской защиты. Православный крест, завершавший композицию, очевидно, выступал знаком старины, обещавшей сказочную гармонию. «Преданья старины глубокой» должны иметь хороший конец.

Картинка обрела целостность, а четыре образа-символа, запечатленные на бумаге, помогли означить, обобщить и удержать в текущем сознании дошкольника важные для его личностного развития и душевного здоровья представления о первоосновах бытия. Внутренней основой при выстраивании отношения к жизни выступили мотив богатырства и идея святости сыновне-материнских уз. Не исключено, что они возникли в рисунке и как компенсация социальной беспомощности, и как опредмеченная потребность в материнском внимании и защите. В конце концов, не случайно в качестве сюжета рисунка были избраны не впечатляющие сцены жестокого боя с Рогдаем или поединка с Головой, а символически обобщенный сюжет проводов Руслана на поиски возлюбленной, домысленный в читательском воображении.

Данный пример — лишь частный случай психопрофилактического воздействия читательского творчества на личность дошкольника. Психолог О.И. Даниленко определяет цель психопрофилактики средствами искусства (в частности, поэзией) как формирование «внутренней способности к продуктивному преодолению сложных жизненных ситуаций». Психопрофилактическое воздействие читательского творчества на личность проявляется в укреплении души, создании определенного «запаса прочности» в виде смыслообразующих мотивов и целей, осознанных потребностей и чувств, позитивного восприятия себя. Постараемся выделить этапы этого процесса, обратившись к материалам детского литературного и изобразительного творчества.

Читательское творчество — это результат взаимодействия литературного произведения с эмоциональной сферой читателя. Благодаря ему из глубины подсознания могут быть подняты скрытые переживания, которые становятся предметом осознания, сознательного прочувствования. В рисунке, сказке, истории, драматической импровизации по мотивам произведения эти скрытые переживания осознаются через систему символов и выбор изобразительных средств — слов, образов, цветовой гаммы, динамики повтора, ритма, композиции, жестов, интонации. Широкая идентификация с героем сначала литературного, а затем — своего собственного творчества открывает возможность точного отражения субъективных состояний, их оценки и «перекодировки смыслов». Происходит не только объективация чувств и проблем, но и гармонизация внутреннего мира автора-читателя. Американский психолог В. Окландер в руководстве по детской психотерапии пишет: *«Когда ребенок в период терапии постигает свои ощущения, свое тело и чувства, возможности применения своего интеллекта, он вновь обретает здоровое отношение к жизни»*. Примером осознания и гармонизации чувств в творчестве может служить сказка Ольги Лихтонен «После тебя», опубликованная

в электронном журнале Костанайской областной детской и юношеской библиотеки «Ежик». Сказка написана под впечатлением прочтения «Маленького принца» А. де Сент-Экзюпери. Ее созданию предшествовала сценическая идентификация с Лисом, о чем сообщается в маленьком предисловии:

«Когда-то, в классе восьмом, Лис — это была моя роль в школьном спектакле. Но она так ко мне приклеилась, сжилась со мной, что намного позже у меня получился рассказ. Приводим его текст без изменений:

“Здравствуй, Принц! Я понял, я не смогу больше без тебя. Я буду писать тебе письма, и сжигать их на закате, и однажды, выйдя посмотреть, как заходит солнце, ты прочитаешь их в вечернем небе...”

Знаешь, на следующий день после прощания я пришел на наше место, чтобы увидеть тебя. Ты представляешь, я совсем забыл, что ты навсегда улетел отсюда! Какой я глупый!.. Но, говоря честно, я очень расстроился — мне даже не хотелось охотиться на кур. А когда один охотник пришел к моей норе и наставил на меня свое ружье, ты знаешь, я почему-то совсем не испугался! Наверное, потому, что я плакал, глядя в ярко-синее небо, и тоска изгнала страх. Я подумал, что если он выстрелит, то это будет выстрел в замок клетки, и тогда я полечу к тебе... Но он почему-то опустил ружье и, опустив голову, медленно ушел...

Знаешь, а я чуть не умер тогда от тоски. Я проснулся утром и понял, что мне совсем не хочется вставать. Я задал себе вопрос: “Ради чего это делать?” — и впервые не смог на него ответить. Даже удивился. А потом весь день и весь вечер лежал у своей норы и смотрел на небо, как оно меняется, движется...”

Лис старательно выводил буквы, хотя не совсем представлял, как это делается. Но он знал, что Маленький Принц обязательно поймет то, о чем он пишет.

“Здравствуй. Сегодня я совсем выздоровел, я могу теперь ходить, даже бегать. Только иногда что-то обрывается внутри и начинает сильно стучать... Но это неважно. Главное — я не забыл о тебе, я знаю, как ты смеешься, как молчишь, как светишься... Ты знаешь, со мной произошла страшная перемена: я совсем не хочу гоняться за курами и дразнить охотников. Как-то я нашел на дороге кусок хлеба, а потом ветер объяснил мне, что его делают из пшеницы, а потом едят с молоком. Я попробовал хлеб и с тех пор только им и питаюсь. Хлеб вкуснее кур... Он такого же цвета, как твои волосы...”

Охотники, раньше выслеживавшие Лиса, чтобы его убить, теперь угощали его хлебом и молоком, оставляя их недалеко от его норы. Лис не знал, что это охотники, и радовался хлебу, как радовался бы Маленькому Принцу. И продолжал писать письма.

“Здравствуй, Принц! Сегодня я все делаю, чтобы понравиться тебе. Я даже расчесал свой хвост, чтобы он был красивым для тебя. Я знаю, что мы встретимся с тобой, только не знаю, как это будет и когда... Я понял, что тебе тоже тоскливо без меня, потому что вчера был особенно красивый закат. И я подумал, что только ты смог бы нарисовать такое небо... Спасибо!”

Написав последнее слово, Лис вздохнул, лег и, положив морду на лапы, заснул. Утром рассвет нашел его мертвое тельце, и казалось, что его рыжая шерстка стала ярче. Присмотревшись, он заметил, что среди огненных волосков встречаются совсем белые... Закат увидел совсем серебряного Лиса, только кончики ушей и хвоста остались черными, как и были... Настоящий Лис ушел туда, куда стремился. Таким был этот глупый Лисенок...»

В данном случае читательское творчество реализовалось через средства драматургии и художественного слова и позволило не только осознать и прочувствовать одиночество и тоску по утраченному, но и найти пути преодоления их негативных последствий с помощью вербализации своих состояний (Лис пишет письма ушедшему Принцу) и чувства родственного внимания к миру (хлеб такого же цвета, как волосы Принца; закат так красив, что только Принц мог бы его нарисовать). Грустный конец сказки (гибель Лиса) — это тоже путь к постижению гармонии.

«Настоящий Лис ушел туда, куда стремился. Таким был этот глупый Лисенок...» Ласковое и снисходительное «глупый» выражает авторское отношение к трагическому финалу. Лис не смог преодолеть непродуктивную эгоцентрическую позицию, не захотел продолжить кропотливую работу по излечению собственной души. Не захотел остаться на Земле для того, чтоб хоть кто-то на ней помнил, как Принц «смеется, как молчит, как светится».

Терапевтическое чтение предполагает открытие в литературном произведении идей и образов, которые могут быть использованы в качестве внутренних опор при выстраивании своего отношения к жизни, миру, самому себе. О.Л. Кабачек удачно назвала их «театром архетипов», помогающим «увидеть в обыденном вечное, нащупать мудрые жизненные позиции, подлинные модели, придающие жизни смысл». Само по себе разгадывание этих смыслов является не только целебным, гармонизирующим, но и творческим, поскольку требует диалога с автором, разгадывания его замысла, расшифровки подтекста. Открытие простых и вечных истин дает возможность изменить отношение к *собственной* проблеме, себе, обстоятельствам, миру в целом.

В творческих читательских рефлексиях эти открытия становятся более осознанными, из неявно присутствующих в художественных образах и коллизиях они превращаются в вербально оформленные, приобретают характер «ценных указаний» самому себе и своему адресату.

Особенно располагают к подобному поиску смысла публицистические жанры читательского творчества. Не слишком почитаемый ныне коллегами-библиотекарями жанр читательского отзыва при определенных установках способен выступить в качестве расшифрованного послания автора, обращенного прямо к личности читателя. И в жанрах образной природы читатель, осваивая позицию автора на практике, способен запечатлеть вновь обретенные в прочитанном произведении ценностные ориентиры, обогащая их собственными, уже проверенными жизненной практикой, в чем нетрудно было убедиться на примере сказки «После тебя».

Любой вид творчества содержит важный терапевтический ресурс в виде способности создавать и поддерживать эмоционально-положительный настрой и фон жизнедеятельности. Это происходит за счет мобилизации внутренних сил души, диалога человека со своим высшим «Я», гармонизации чувств посредством использования специфической системы изобразительных средств различных видов искусства, определенной логики вида и жанра, структуры художественного образа и произведения. Поэтому в терапии творчеством ценится не результат, а процесс.

Читательское творчество не является исключением, поскольку вышесказанное распространяется на все его виды — литературное, музыкальное, декоративно-прикладное. Отсюда следует, что читательское творчество самоценно, и развитие его в любых вариантах имеет терапевтический смысл.

В детском читательском творчестве заметен оптимистический пафос, доминанта радости, всеобщей гармонии. Часто эта гармония достигается способом устранения опасности. Юные авторы помещают знакомых литературных персонажей в обстоятельства, противоположные драматическим коллизиям книги, предлагая своим героям не «школу бед и испытаний», а «университет счастья». В читательском творчестве словно бы вступает в действие закон «самообслуживания оптимизмом», о котором писал К.И. Чуковский. Например, в сказках и фантастических историях детей, особенно подростков, остро переживающих дисгармонию современного мира, нередко возникает тема нравственно-этической, а то и социальной утопии.

Так, в сказке пятнадцатилетней девочки «Сон в летнюю ночь, или Новые приключения Буратино» герой попадает не в Страну дураков или ее аналог, а в Парк счастья Страны Верных Друзей. В фантастическом рассказе ее сверстницы под названием «Возрождение» чудесно воскресший в 2562 году А.С. Пушкин обнаружил, что на Земле наступила Эра Великих Открытий и человечество, сумев пробиться «сквозь заросли войн и неурядиц», устремилось к познанию самого себя «в содружестве с великой и мудрой природой», направило «свой взор в даль небесную». В сочиненных историях реализовалась установка авторов на позитивное восприятие мира, надежда на благополучный ход развития внешних обстоятельств. Не исключено, что выдуманные сюжеты компенсировали негативные эмоции, характерное для подростков переживание чувства одиночества и незащищенности личности в эпоху катастроф.

Плодотворна в терапевтическом смысле и художественно-коммуникативная позиция, которую занимает автор-ребенок или подросток по отношению к своему адресату. Она выражается в готовности делиться своим пониманием общих идей и образов прочитанного произведения, обогащенным опытом личных переживаний. Ориентир на потенциального слушателя или зрителя побуждает к тщательному отбору материала, его обдуманному выстраиванию в соответствии с законами жанра, определению своей позиции. Это внутренняя работа не только над текстом будущего произведения, но и над своими установками, желаниями, чувствами. В ней происходит осознание своей индивидуальной неповторимости и ее ценности для другого, личностный рост. В произведение привносится скрытый автобиографизм, а творчество осознается как способ общения с миром, как средство быть понятым другими. Выставки детских работ, сборники сочинений, журнальные рубрики вроде «Мы читали...» («Ежик», Костанай), «Книга, изменившая меня» («Вместе»), безусловно, стимулируют формирование такой художественно-коммуникативной позиции.

Таким образом, читательское творчество — это создание «портрета души», процесс, требующий неизбежного диалога с самим собой, самопознание. Вслед за В. Оклендер скажем: «Вместе с возрастающим осознанием приходит возможность изменений». Одна из задач, решаемых в читательском творчестве, — помочь осознать свое «Я».

В детской литературе есть немало произведений, указывающих путь к себе. Самопознание стало внутренней темой современной лирико-психологической сказки. Ее героям знакомо душевное томление от неопределенности внутреннего состояния при полном внешнем благополучии. Так, Ежик-иголка С. Козлова имел и дом с печкой, и полную кладовую припасов, и все в лесу знали его и любили, «но все Ежику чего-то хотелось...» «Неспокойно мне, — говорил он Ва-

силку. — Вот здесь мутит, — показывал на грудь. К морю хочется». Путешествие Ежика к морю — метафора поиска и обретения себя. Ежик, познавший безбрежность моря и озорной нрав волны, вообразил себя маленьким морем на четырех лапах.

Прием отстранения, помогающий осознать свою духовную сущность, в сказках С. Козлова используется часто. Заяц-прагматик под впечатлением красоты осеннего леса вдруг вообразил себя вольным осенним ветром, и Ежик-философ счел эту идею гениальной, но не поверил, что Заяц на нее способен. В другой сказке Заяц, не добравшись до звезды, прыгнул с веревки на растянутую внизу простыню. И, когда «черный ночной ветер засвистал между ушами», он «не знал, что он, как большая птица с широкими крыльями летит над землей и уже не может упасть».

Характерно, что подобные метаморфозы происходят с героем, погруженным в толщу быта и оценивающим мир с рациональных позиций. Языком метафор С. Козлов внушает читателю важную мысль о том, что в душе каждого сокрыты большие силы, которые просыпаются, если человек поднимается над суетой повседневности. И каждый способен превратиться в «птицу», если стремится к «звезде», и уже не может «упасть».

Прием отстранения, использованный автором в сказке, может послужить для читателя моделью создания текста о себе и о мире. В поиске двойников в мире природы и стихий дети, с одной стороны, осознают противоречивость и сложность своих характеров, а с другой — обретают чувство целостности, единства, родственного внимания к миру. В этом нам пришлось убедиться, когда дети по просьбе библиотекаря искали своих двойников в мире стихий и природы:

«Я похожа на розу. Ведь роза очень нежная, как я, но бывает и колючая, как мой характер».

«Мне кажется, что я похожа на маленького бычка. Этот бычок добрый, ласковый, а иногда может и пободаться».

«Внутри себя я похож на ветер. Потому что ветер меняется, и я тоже меняюсь по настроению, как и по внешнему виду. Ветер бывает сильный и слабый, я тоже меняюсь по силе. Ветер любопытен, он везде, даже в каждой щелке находится. Я тоже очень любопытный и везде лезу, где меня не просят».

«Я похожа на ласточку. Она очень добрая и подвижная. Ласточка постоянно щебечет, и я тоже».

«Я очень похожа на осеннее небо. У меня временами очень переменчивая “погода”. То солнце, то вдруг набегают маленькие тучки, то все наоборот. Но в последнее время я начала контролировать свою “погоду” и у меня стало гораздо меньше тучек, а это так замечательно».

Таким образом, факторами душевного здоровья в творчестве детей-читателей являются: а) осознание скрытых переживаний; б) создание эмоционально положительного настроения; в) формирование художественно-коммуникативной позиции; г) самопознание.

Сегодня библиотеками накоплен немалый опыт развития читательского творчества. В особенности это касается организации конкурсов детских рисунков и поделок, сочинения рассказов, сказок, историй, режиссуры — создания детьми рекламы книги и отзывов. Редкая библиотека не располагает выставкой, а то и целым музеем детского читательского творчества. Однако в обширном массиве детских работ лишь единицы адекватны замыслу литературного произведения, ценност-

ным позициям автора. Значительная часть работ опирается на стереотипные образы, зеркально отражающие «мультяшное», «клиповое» сознание. Другая — является результатом отвлеченного фантазирования, не бесполезного в терапевтическом смысле, но и не связанного с впечатлениями и эмоциями от прочитанного. Освоение в творчестве психотерапевтического потенциала книги не происходит автоматически, оно становится результатом катарсиса — глубокого погружения и прочувствования книги ребенком. Мало найти подходящую для этого книгу, нужно сформировать готовность получить от нее то, что она может дать.

Специалисты по библиотерапии пишут об особой мотивации чтения, состоящей из ожидания катарсиса, личного послания, зашифрованного в тексте, как необходимом условии открытия благодарных даров поэзии и прозы. Заслуживает внимания опыт создания такой мотивации, накопленный детскими библиотеками Челябинска. Каждое лето они превращаются в игровые площадки фантазии и предлагают детям почувствовать себя «почти волшебниками, создающими то, чего еще не было». Игра помогает осознать способность к фантазированию как особую спасительную миссию. Так, в обращении к читателям говорится: «В сказке “Бесконечная история” писатель М. Энде рассказал о беде, грозящей стране Фантазии. Спасти ее можно, если найдутся человеческие дети, способные отыскать СВОЙ путь в страну Фантазию».

Организуют литературно-творческую деятельность детей буклеты с творческими заданиями, рекомендациями литературных произведений и комментариями к ним. Эти установочные тексты помогают ввести произведение в пространство личности, побуждают читателя к самопознанию, к осмыслению своих чувств и психологических проблем. Например, уже представленные выше «портреты души» появились в ответ на следующее задание:

«Ежик из замечательных сказок С. Козлова считает, что он немножко похож на... море! Не внешне, конечно, а изнутри. Попробуйте и вы создать свой внутренний портрет. Напишите, на кого или на что вы похожи и почему. Вот и познакомимся поближе».

Другое задание призвано реализовать терапевтический потенциал сказки Д. Биссета «Про малютку-автобус», которую можно справедливо назвать профилактикой страха темноты: *«Английский писатель <...> рассказал о том, как малютка-автобус боялся выходить ночью на улицу из-за темноты... Но темнота, когда он с ней познакомился, тоже оказалась малюткой! Наша просьба: нарисуйте, или шейте, или смастерите малютку-темноту и передайте нам на конкурс: ваши работы сослужат добрую службу всем, кто все еще темноты побаивается!».*

В формулировках заданий немаловажной является установка на формирование коммуникативных мотивов участия в игре: «Вот и познакомимся поближе...», или: «Ваши ответы на наши вопросы в виде рисунков, поделок, размышлений, сочинений обязательно должны увидеть все!». Они формируют художественно-коммуникативную позицию автора, придают ей большую ценность в сравнении с получением приза или «королевского» статуса.

В групповой работе с детьми для создания мотивации посвящения может быть использован прием погружения в личное пространство, заимствованный из психотерапевтической практики В. Оклендер, который предваряет рассказывание истории и дальнейшее «рисование» фантазий — текстом, настраивающим на медитативное состояние. Этим приемом с успехом пользуются народные и литера-

турные сказки, предваряя завязку сюжета развернутыми присказками. Вспомним знаменитую присказку к «Аленушкиным сказкам» Д.Н. Мамина-Сибиряка. Мы адаптировали текст американского психолога в универсальную присказку и предлагаем детям перед чтением сказки или рассказыванием истории примерно в таком варианте:

«Через минуту я попрошу всех в нашей группе закрыть глаза и отправиться со мной в воображаемое фантастическое путешествие. Мы пройдем по тропинкам сказочного леса, спрячемся за его деревьями и будем тихонько наблюдать за его обитателями. Не будем вмешиваться в сказку. Когда она закончится, вы откроете глаза и нарисуете что-нибудь из того, что увидели в своем воображении. А может быть, и то, что произошло с вами в этом путешествии.

Теперь я хотела бы, чтобы вы расположились как можно удобнее и закрыли глаза. Когда вы закрываете глаза, возникает пространство, в котором вы находите себя. Это ваше пространство, и вы можете это почувствовать: в нем находится ваше тело и воздух вокруг вас. В нем приятно находиться. Сделайте пару глубоких вдохов и шумно выдохните воздух. Отлично. Сейчас я прочитаю вам сказку, а вы мысленно воображайте то, о чем я буду рассказывать, и следите за своими чувствами. Представляйте, что вы наблюдаете за событиями сказки, как будто сами в ней находитесь. Если это путешествие в сказку вам не понравится, просто слушайте мой голос и следите за тем, что происходит. Я хочу, чтобы вы услышали каждое слово сказки и почувствовали то, о чем в ней говорится словами».

Но вот сказка прочитана, история рассказана. Мы можем сразу предложить детям нарисовать свои впечатления от воображаемого путешествия и отразить свои чувства, используя цвет, различные линии, формы. Можно предложить детям и самим себе найти место в этом рисунке, пометив его с помощью символа, например звездочки. Рисунок нужно прокомментировать, попросить рассказать о каждом герое. Рисунку нужно придумать название, а затем поместить в общий альбоме или на выставке, подчеркнув ценность каждого индивидуального видения и понимания.

Удобен для выражения непосредственных впечатлений о прочитанном «театр из чемодана». Кукольные герои прочитанной сказки лежат в обыкновенном чемодане, крышка которого превращается в ширму. Ребята не видят игрушки заранее. После чтения сказки дети по очереди выбирают куклу и произносят от ее имени несколько фраз, обращенных к «публике».

Возможны и другие варианты совместного читательского творчества. Метод беседы-обсуждения прочитанного моделирует живой диалог автора и читателя. Библиотекарь занимает в нем позицию заинтересованного собеседника, не меньше читателей озадаченного мотивами поведения героев, их чувствами, коллизиями взаимоотношений, смыслом метафоры и подтекста. В пространстве диалога становятся доступными для осмысления и сознательного прочувствования вечные истины, открывающие источники внутренних сил и понимания реальности.

Популярные методики литературного творчества опираются на приемы сочинительства с использованием дидактического материала, приемы деформации текста, незаконченных предложений, фантастических допущений, продолжения истории, карты В.Я. Проппа и др. О.Л. Кабачек одной из первых обратила внимание на необходимость смены ролей ребенка и взрослого в ходе рассказывания истории. Ею разработана уникальная методика ассистирования ребенку-рас-

сказки, в которой взрослый выполняет одновременно роль «слушателя» и «соавтора», озвучивая двух адресатов-персонажей: доброго волшебника — «хранителя справедливости» и злого — «нарушителя спокойствия».

Таким образом, методики развития читательского творчества многообразны и не новы. Все они носят диалогический характер и предполагают «резонанс личностей» — совместное творчество взрослого и ребенка. А это возможно лишь при условии, если сам библиотекарь занимает активно-творческую позицию по отношению к книге, чтению, общению с детьми. В последние годы приоритеты информационного подхода и развлекательно-игровые новшества, к сожалению, потеснили художественно-творческие начинания библиотек. Организуемые библиотеками творческие акции часто осуществляются по «свернутому» сценарию: разрабатывается проект, дается стартовый импульс в виде праздника, организуется прием творческих работ и подводятся итоги, где определяются победители конкурса, организуются выставки или публикации. Творческие мастерские чтения в этом сценарии, моделирующие художественно-творческую читательскую деятельность, — большая редкость. Читательское творчество реализует себя как фактор укрепления душевного здоровья лишь в полновесных проектах, часто камерных и точно-адресных, а потому негромких, хотя и результативных.

Таким образом, читательское творчество усиливает воздействие психотерапевтических и психопрофилактических ресурсов книги на читателя, но лишь при условии грамотно организованного педагогического сотрудничества, в котором ребенок и взрослый в равной степени творец и читатель.

Т. В. КАМАЕВА

Сказкотерапия, или «Волшебная дверь в самого себя»

Главный герой рассказа О. Кургузова «Во всем виноват Фарадей» мечтает, чтобы «все родители по вечерам сидели бы в темноте и рассказывали сказки своим детям» [2]. Но мама и папа живут личными интересами и на ребенка «не обращают никакого внимания». Показанная автором ситуация типична для большинства современных семей, что многократно подтверждено исследованиями детского чтения. Наше собственное небольшое исследование также показало, что 53% родителей дошкольников от 100 опрошенных вообще не читают детям сказки или читают крайне редко. Однако если родители в силу своей занятости или по каким-то другим причинам лишают ребенка этого уникального по своему значению жанра литературы, они лишают его очень ценных жизненных знаний и опыта. Ведь «слушая сказки в детстве, человек накапливает некий символический “банк жизненных ситуаций”. Этот “банк” может быть активизирован в случае необходимости, а не будет ситуации — так и останется в пассиве...

Если ребенок с раннего возраста начнет осознавать “сказочные уроки” и отвечать на вопрос: “Чему же нас с тобой учит сказка?”, соотносить ответы со своим поведением, то он станет активным пользователем своего “банка жизненных ситуаций”» [1, с.8].

Более того, совместное чтение компенсирует дефицит родительского внимания. Читая сказку, мама или папа как бы сообщают малышу: «Мне хорошо, когда мы вместе...». Такие минуты эмоциональной близости необходимы ребенку

для нормального развития. Если же ребенок не получает необходимого внимания, тогда появляются разного рода эмоциональные проблемы и отклонения в поведении. Таким образом, сам процесс совместного чтения производит на ребенка неповторимый терапевтический эффект. Об этом необходимо знать родителям.

Итак, популяризация сказкотерапии в рамках библиотеки направлена на укрепление традиции семейных чтений, на приобщение ребенка к чтению и развитие его читательских способностей как необходимого условия психического и духовно-нравственного становления личности.

В процессе сказкотерапии мы реализуем несколько функций: *информационную, развивающую, воспитательную и образовательную*. Последние три функции являются взаимозависимыми, так как направлены на формирование личности ребенка. Покажем, как это реализуется в работе нашей библиотеки.

Информационная функция: организация книжной зоны «Литературная аптека»; ведение библиотерапевтической «Картотеки Неболейкина»; организация и проведение родительских собраний и встреч в «Теплом доме»; размещение информации в СМИ; выпуск издательской продукции; ведение папки-дайджеста «Сказки и сказкотерапия».

Развивающая (образовательная и воспитательная) функция: групповая сказкотерапия: цикл развивающих занятий «Волшебная дверь в самого себя» (2–4-е классы); индивидуальная сказкотерапия: процесс подбора конкретной книги конкретному читателю, направленный на удовлетворение его духовных потребностей.

Прежде чем приступить к сказкотерапии, мы провели большую работу по изучению книжного фонда и отбору сказок для использования их в лечебных и профилактических целях. Отбор осуществлялся на основании концепции сказкотерапии психолога Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая отмечает, что в терапевтических целях можно использовать художественные сказки и авторские, и народные: «...в художественных сказках есть и дидактический, и психотерапевтический, и психокоррекционный, и даже медитативный аспекты» [3, с. 21–23]. В отборе сказок и произведений других литературных жанров, обладающих лечебным эффектом, нам помогли труды известных психологов: Т.Л. Шишовой, Л.П. Стрелковой, О.Л. Кабачек, а также теоретический материал Ю.П. Дрешер и методические рекомендации И.И. Тихомировой.

Как отмечают специалисты, при отборе сказок существенное значение имеют следующие критерии: 1) Наличие «проблемной» ситуации и способы ее решения. 2) Яркие эмоциональные переживания героя. 3) Высокий художественный уровень произведения.

Отобранную литературу мы сгруппировали с учетом проблем и составили рекомендательные списки — «рецепты доктора Айболита»:

Рассмотрим общее значение книг, предлагаемых в «рецептах»:

1. В списке «**От грусти и тоски**» представлены веселые книги, которые учат ребенка оптимизму. Кроме того, веселые произведения могут быть успешно использованы как «лечебное средство» от страха. По мнению психолога Т.Л. Шишовой, «смех снимает напряжение, помогает переключить внимание малыша, служит заградительным барьером между ним и страшными образами» [7].

2. В списке «**Для трусишек и бояк**» собраны страшные сказки. По наблюдению психологов, при знакомстве с такими сказками в подсознании ребенка выраба-

тывается защитный механизм, он получает своего рода «сказочную прививку» от страха. И если в жизни ребенок столкнется с чем-то опасным, то его психика не будет сильно травмирована. В результате эстетического переживания (катарсиса) происходит очищение души, освобождение от напряжения и страха [3].

Предлагаемые в этом списке произведения условно можно объединить в следующие группы:

— **«Почти нестрашные истории»** — сказки, которые предлагают различные способы преодоления чувства страха: игру, аутотренинг. А, например, сказка А. Иванова «Как Хома страшные истории рассказывал» подсказывает эффективный и распространенный в психологии прием — вербализация страхов, т.е. сочинение историй на тему своих страхов. Главный герой размышляет таким образом: «О ком же страшные истории рассказывать, как не о хищниках? Не о зайцах же, не о воробьях! Кто их боится?! Если сам рассказываешь, не так страшно. Особенно, если ты дома, в безопасности».

— **«Страшно познавательные истории»** — сказки о Бабе-яге, Кощее Бессмертном и прочей нечистой силе. Сказки помогают переоценить образы этих героев и вытеснить чувство страха.

— **«Страшно забавные истории»** — сказки о ненастоящем, мнимом страхе литературных героев вызывают у ребенка веселый смех, который является адекватной реакцией на возникшую в произведении ситуацию неподлинного страха.

К этой классификации мы также присоединяем:

— **«Жуткий» детский фольклор** — страшные истории и «антистрашилки», произведения не с трагической, а с комической концовкой. Слушание, рассказывание подобных историй свойственно субкультуре младших школьников. Они помогают избавиться от страха, превращая страшное в смешное. Кроме того, страшная история дает ребенку возможность убедиться в своей способности прежить страх, справиться с ним самостоятельно.

3. В списки **«От лени», «От гордости и непослушания», «Для воспитания добрых чувств»** включены психологические сказки, а также рассказы и повести, которые помогают ненавязчиво воспитывать ребенка, изменять негативные стороны его характера.

4. В список книг **«Для воспитания веры в себя»** включены сказки о ценности и неповторимости личности. Их цель — помочь ребенку обрести чувство уверенности в себе, сформировать адекватную самооценку — качество, необходимое для самореализации и самовыражения.

Наиболее полно сказки и другие литературные жанры с лечебным эффектом представлены в библиотерапевтической «Картотеке Неболейкина», состоящей из двух разделов: «Библиотерапия для детей» и «Библиотерапия для взрослых». В основе классификации лежит принцип соответствия книг конкретной проблеме ребенка и взрослого.

На младшем абонементе постоянно действует библиотерапевтическая информационная зона «Литературная аптека». Ее цель — актуализация эмоциональных и духовно-нравственных проблем ребенка; оказание семье информационной помощи. «Литературная аптека» — это целый комплекс информации: *наглядной* (книжная выставка по конкретной проблеме) и *печатной* (издательская продукция по сказкотерапии: закладки, буклеты, дайджесты). Здесь же представлена научно-популярная литература по детской психологии и сами лечебные тексты.

Первоначально «Литературная аптека» предназначалась родителям, а сейчас активными пользователями этой зоны стали дети. По нашим наблюдениям, большим спросом у них пользуются страшные сказки, «жуткий» фольклор и веселые книжки. Но дети неосознанно, интуитивно выбирают книгу. Поскольку дошкольники и младшие школьники еще не способны осознать свою психологическую проблему, зачастую они не могут найти название своему душевному состоянию и, как следствие, не обращаются за помощью. А в индивидуальной работе с ребенком не может быть принуждения. Сигналом к оказанию помощи является желание его родителей. В нашей практике есть случаи, когда в основном мамы обращаются с вопросом: «Что почитать ребенку в той или иной проблемной ситуации?».

Чаще всего с помощью сказки они хотят преодолеть непослушание малыша, капризы, страхи, агрессивность, справиться с его плохим настроением. Наша помощь заключается в составлении индивидуального плана чтения для ребенка. (Более глубокую психотерапевтическую работу с читателем мы не проводим, поскольку у нас нет штатного психолога.) Если, например, ребенок 5–6 лет боится темноты, страшных сказочных героев, то в план чтения включаются добрые сказки М. Пляцковского, Г. Цыферова, имеющие отвлекающий характер, и те сказки, где герой находит способ преодоления страха. (Л. Муур. «Крошка Енот и тот, кто сидит в пруду».) Далее составляется рекомендательный список педагогической и психологической литературы для родителей и проводится консультация по поводу методов работы с текстом сказки. У нас есть примеры положительного воздействия сказки на эмоциональное состояние ребенка. Об этом говорят результаты анкет, заполняемых родителями после чтения. Вот выдержка из анкеты: «После чтения сказки сын рассказал о своих страхах и даже нарисовал их, вечером спокойно уснул», или: «Сказка помогла мне выяснить причину обиды ребенка». А вот еще интересный пример. Одна мама поделилась с нами тем, что дорога из детского сада всякий раз превращалась в неприятную травмирующую ситуацию, дочка не желала идти самостоятельно. Мы порекомендовали маме прочитать ребенку «Сказку о ленивых ногах» С. Прокофьевой. В анкете мама написала, что дочка после многократного прочтения сказки сказала: «Я не Ойка, я Маша». (Ойка — отрицательный персонаж, очень капризная, непослушная девочка). Подобной ситуации, как отмечает мама, больше не возникало. В этом случае, по-видимому, сыграло роль желание девочки соответствовать положительному образу. Как утверждал В.А. Сухомлинский, «фундаментом воспитания является желание ребенка быть хорошим, готовность быть воспитуемым, активно присваивать нравственный идеал».

В рамках работы по сказкотерапии особое место занимает информационная и методическая помощь семье. В нашей практике утвердилась такая форма, как **родительские встречи в «Теплом доме»**. Встречи проходят раз в три месяца с участием специалистов Центра диагностики и консультирования Управления образования, педагогов школ города, медиков, родителей с интересным опытом воспитания детей. Психологическим проблемам ребенка посвящены встречи на темы: «Маленький барон Мюнхгаузен, или Что делать, если ребенок говорит неправду?»; «Детские страхи»; «Лень-матушка»; «Эмоциональные проблемы и сказкотерапия» и т.д. На встречах создается атмосфера доверия, каждый родитель получает возможность открыто говорить о проблеме своего ребенка. А разнообразие форм встреч — лекции, беседы, практические занятия, деловые

игры, тренинги, консультации — дают родителям теоретические знания и практические навыки.

Кроме того, просветительскую работу мы ведем и за пределами библиотеки, выходим на территории детских образовательных учреждений и школ города, проводим родительские собрания, обзоры литературы. Раз в квартал организуем книжную выставку библиотерапевтической направленности в детской поликлинике.

Информационная деятельность дает свои результаты, 43% родителей от ста опрошенных, посещающих библиотеку, целенаправленно используют сказку для решения психологической или поведенческой проблемы ребенка-дошкольника.

Но, к сожалению, наш опыт показывает, что не все родители готовы к применению психолого-педагогических знаний в общении с ребенком и созданию благоприятной психологической среды средствами книги и чтения. Поэтому мы сами формируем у детей потребность в чтении для достижения душевного комфорта.

Для этого мы разработали **цикл развивающих уроков по сказкам** «Волшебная дверь в самого себя» для детей младшего школьного возраста. (Занятия посещают десять классов школ города.) *Главная цель* — посредством книги и чтения способствовать развитию основ самосознания ребенка; содействовать социализации личности, приобщать к системе нравственных ценностей; укреплять общий положительный эмоциональный настрой.

Исследователь психологии детского чтения И.И. Тихомирова отмечает: «Чтобы книга влияла на читателя, надо развивать его читательские способности с раннего детства, активизировать образное мышление, помогать воспринимать символическую природу художественного произведения, увязывать книгу с жизнью. Только при этом условии можно рассчитывать, что книга сможет поддержать ребенка в трудную минуту, создать позитивный фон его жизнедеятельности» [6].

Основные задачи данных уроков: 1) научить детей слушать и понимать произведение, оценивать поступки героев, эмоционально реагировать на прочитанное; 2) развивать умение идентифицировать себя с литературным героем и проводить аналогии между сказочными событиями и событиями в реальной жизни; 3) способствовать развитию рефлексии — способности к самоанализу.

Уроки строятся по следующей схеме: 1. Чтение вслух. 2. Беседа-диалог с применением схемы обсуждения сказки Т.Д. Зинкович-Евстигнеевой [1]. 3. Творческое задание.

Цикл состоит из трех ступеней.

Ступень 1. «Я такой разный!»: уроки-открытия. На уроках этой ступени мы обсуждаем с детьми разные эмоциональные и поведенческие проблемы сказочного героя, которые могут возникнуть в реальной жизни каждого ребенка как внутри его личности, так и в микросоциуме. Например, страхи, плохое настроение, лень, обман, конфликты с друзьями и др.

Слушая сказку (рассказ), дети узнают в том или ином персонаже себя: «Я похож на Дениску, потому что тоже боюсь говорить правду». (Андрей Г., 9 лет.) «Я боюсь так же, как Крошка Енот, но только оставаться одна дома, когда темно». (Таня Ш., 9 лет.) «Я похожа на Вовку из Тридевятого царства, потому что иногда ленюсь ходить в секцию и помогать маме». (Настя К., 9 лет.) Или, наоборот, ребята отмечают у себя качества противоположные (не ленивый, а трудолюбивый), что значительно повышает их самооценку.

Важно в процессе обсуждения сказки открыть вместе с детьми способы решения жизненных трудностей героя. Письменные задания — «Посоветуй герою, как ему поступить в этой ситуации» — помогают детям осмыслить жизненные ориентиры, к которым им необходимо стремиться. Вот, например, какие советы дают ребята главному герою сказки В. Сутеева «Волшебный магазин» до его чудесной трансформации: «Витя, я советую тебе применить силу воли. Иначе ты станешь ленивым, и у тебя не сложатся отношения с родителями», «Витя, никогда не списывай, а когда идешь к доске, не слушай подсказки. И делай все сам», «Витя, я думаю, тебе надо читать побольше книг и слушать учителя на уроке». В ходе диалога мы стараемся посмотреть на проблему с разных сторон. Обращаем внимание детей на последствия неэффективного способа поведения героя. Например, в сказочной повести Тамары Крюковой «Калоша волшебника» герой убеждает друзей: «Все время говорить правду — тоска!», что неизбежно приводит к конфликту с ними и в конечном итоге герой остается один. А что думают по этому поводу наши читатели? Вот несколько ответов: «Я думаю, лучше говорить правду, потому что не хочу потерять друзей», «Когда скажешь правду, на душе становится лучше», «Если все время обманывать, можно потерять доверие людей», «Я выбираю правду, потому что за правду не ругают и совесть не мучает». Из ответов следует, что дети осознают связь между совершаемым нравственным выбором и своим эмоциональным состоянием.

Ступень 2. «Я в свете доброты»: уроки доброты. Добрые мысли, добрые дела — это тоже источник здоровья, но уже духовно-нравственного. Человек с самого детства должен научиться жить в согласии с самим собой и другими людьми, быть в хорошем расположении духа. Каждый урок освещен «солнечным лучиком» как своеобразным символом определенного нравственного качества — милосердия, сострадания, прощения, заботы, внимания, терпимости. В течение года вместе с ребятами мы идем от автора к автору, от сказки к сказке. На этом пути встречаемся с разными проявлениями добра и зла. На примерах сказочных героев дети видят, как зло, ненависть, зависть разрушают внутренний мир человека. А доброта, наоборот, способна творить чудеса.

Нравственные знания усваиваются детьми посредством игровых приемов, творческих заданий, а также путем включения детей в проблемную ситуацию, которую можно превратить в этическую игру. Например, читая сказку, остановиться там, где герою требуется сделать выбор и предложить сделать его самим детям. Затем дочитать сказку до конца, чтобы дети узнали, какой выбор, сделал герой сказки. Такие приемы работы с текстом позволяют поставить ребенка в более активную позицию, дают возможность самому принять решение, реализовать свои чувства, возникшие в результате чтения произведения. Подробная методика нравственного воспитания детей посредством сказок описана в книге Л.П. Стрелковой «Войди в Тридцатое царство» [5].

Что ждет нас в конце пути? Что осталось в сердце каждого ребенка? Нам очень сложно проследить динамику душевного роста детей. Ведь мы не видим проявления их нравственных качеств в тех или иных жизненных ситуациях. Но тем не менее можем судить о положительном влиянии обсуждаемой литературы по результатам детских размышлений. Вот одно из высказываний на тему «Дорога добра и дорога зла. Мой выбор»: «Я пойду по дороге добра. Хотя она и трудна, но всегда ведет только к лучшему. Ведь добро всегда возвращается добром, а если совершать зло, то оно всегда вернется злом. И потом, после хорошего поступка

на душе всегда легко. А после плохого поступка на душе очень тяжело. Советую всем дорогу добра». (Ксюша С., 10 лет.) Через подобные размышления дети выстраивают свое поведение и отношения с людьми в соответствии с нравственными требованиями.

Ступень 3. «Я на пути в неизведанное»: уроки сказочного сочинительства (по картам В.Я. Проппа). Занятия этой ступени делятся на два этапа:

Первый этап — это подготовительные уроки, на которых в игровой форме дети осваивают сказочные функции. От знакомства с ними — польза особая. Дж. Родари отмечает, что «каждая “функция” Проппа изобилует переключками с собственным миром ребенка. Прочитав слово “запрет”, он тотчас ассоциирует его со своим личным опытом — с разного рода запретами, практикуемыми в семье (“не трогай”, “с водой не играют”, “оставь молоток”)... Но в запрете есть и положительное, например знакомство с правилами игры: “так можно, а так нельзя”, и есть начало осознания ребенком границ своей свободы, определяемых жизнью и обществом; это — один из путей приобщения его к коллективу» [4].

Второй этап этой ступени — творческие занятия: коллективное сочинение сказок. Анализируя детские сказки, я обратила внимание, что дети почти не используют карты «Вредительство», «Преследование», «Герой и враг вступают в борьбу». Это, безусловно, говорит о том, что наши дети мечтают жить в мире, где нет места конфликтам и вражде. Главные герои их сказок, за редким исключением, — дети, мальчик и девочка, которым без помощи взрослых предстоит справиться с трудной задачей. В этом выражается стремление детей к самостоятельности. Сочиняя сказку, дети косвенно проигрывают ситуации, где необходимо проявить смелость, таким образом они хотят получить уверенность в своих собственных силах. Процесс сочинения настолько захватывает детей, что начинают говорить даже самые застенчивые, самые пассивные. Творческие занятия помогают детям совершенствовать свои коммуникативно-речевые умения, учат чувствовать себя и своих сверстников со стороны. Дети признаются, что испытывают радость от процесса творчества и его результатов: «было весело», «интересно», «чувствовали себя сплоченным коллективом», «понравилось», «никто не ссорился, все внимательно слушали друг друга».

Вот так шаг за шагом наши маленькие читатели поднимаются к вершинам духовного и душевного развития, открывая на каждой его ступени потаенные уголки своего внутреннего мира. И вместе с этим у них формируются читательские способности, которые обеспечивают «терапевтический эффект чтения». Для преодоления жизненных трудностей эти дети осознанно выбирают книгу («Когда мне грустно, я начинаю читать интересные книги», «Когда мне страшно, я читаю» и т.д.) или же применяют способы творческого самовыражения (сочиняют истории, сказки, рисуют). Это говорит о том, что у детей формируются механизмы саморегуляции поведения. И, пожалуй, самое главное — у них вырабатывается привычка посещать библиотеку и читать не по заданию, а по велению души любимые сказки. И когда-нибудь в будущей семье нынешнего школьника сказка станет верным помощником семейной педагогики.

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Речь, 2001. — 94 с. — (Психотерапия на практике).
2. Кургузов О.Ф. Наш кот — инопланетянин: (рассказы маленького мальчика) / О.Ф. Кургузов. — М.: Эгмонт, 2003. — 94 с. — (Город мастеров).

3. Лавлинский С. Мешок со страхами / С. Лавлинский // Обруч. — 2002. — № 2. — С. 14—17.
4. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй Родари. — М., 1978. — С. 83.
5. Стрелкова Л.П. Войди в Тридешатое царство: учебн.-метод. пособие для детских дошкольных учреждений и начальной школы: книга 1. Начало пути / Л.П. Стрелкова. — М.: Новая школа, 1995. — 128 с.
6. Тихомирова И.И. Условия и предпосылки терапевтического эффекта чтения / И.И. Тихомирова // Семейное чтение. — 2006. — № 1. — С. 8—12.
7. Шишова Т. Книжки для трусишки / Т. Шишова // Здоровье детей. — 2001. — № 4. — С. 22.

Н.Л. КАРПОВА, Н.В. КИСЕЛЬНИКОВА, М.М. ДАНИНА,
А.А. ГОЛЗИЦКАЯ

Особенности психотерапевтического общения средствами литературы

Чтение книги, особенно литературно-художественного произведения, предполагает, прежде всего, заинтересованное общение читателя с текстом. А этому умению необходимо обучать ребенка с детства, тогда общение с книгой и сам процесс чтения станут не только воспитывающими и обучающими, но процессом творческим и интересным, который в определенные жизненные моменты может становиться и терапевтическим.

Проблемы общения читателя с текстом всесторонне исследовал в 1920-е годы наш соотечественник Н.А. Рубакин [14], создавший в Лозанне Библиологический институт и положивший начало новому направлению исследований — библиопсихологии. Сейчас это направление определяется как раздел психологии, где изучается психология читателя и чтения (пересекается с библиотечковедением, психологией труда библиотечных работников и педагогической психологией). Специалистами-книговедами также давно было отмечено и лечебное воздействие книги, что привело к созданию в рамках медицины метода библиотерапии — использование специально подобранного для чтения материала как терапевтического средства с целью решения личных проблем при помощи направленного чтения. Но в последние десятилетия к библиотерапии все чаще обращаются и психологи, практикующие в области психотерапии, и библиотечные работники, так или иначе использующие в помощь своим читателям «душеполезные» книги [1; с. 10].

Библиотерапия как средство и цель общения

Книга как элемент общественной реальности — это способ информационной коммуникации, а также средство закрепления и передачи произведений человеческой культуры и общественного опыта. Чтение книги порождает у читателя не только познавательные процессы, которые связаны напрямую с информацией ее содержания, но и процессы самопознания, поскольку связывают человека с его родовой человеческой сущностью. Однако есть различие в процессах обычного чтения и чтения лечебного (библиотерапии). Если в основе обычного

чтения первично лежит познавательный мотив, то есть постижение некоторой внешней по отношению к читающему реальности, то мотивом лечебного чтения изначально является терапевтическое самопознание, а познание нового становится уже следствием самого процесса библиотерапии. Разобраться в себе, своих болезненных переживаниях, ответить на чрезмерно беспокоящие вопросы о взаимоотношениях с близкими, о своем месте в этом мире позволяют специально подобранные для чтения тексты художественной литературы.

Библиотерапия как форма психотерапевтической работы уникальна — в отличие от методов, которые содержат в себе проективный материал «с чистого листа» (как это имеет место, например, в изотерапии), ее рабочее пространство — мир других людей, прежде всего, автора текста, а затем — его героев. Стимуляция читателя к творчеству в данном методе, таким образом, тоже уникальна, поскольку читатель должен «творить» из уже сотворенного, то есть проделывать мощную диалогическую работу, в которой будет вынужден то и дело сталкиваться с оценками, представлениями, образами людей, отличных от него самого. Творчество становится диалогичным, ориентированным на постоянную коммуникацию. Более того, фигуры библиотерапевтического дискурса обладают культурным потенциалом, испытанным временем и пространством, так как уже стали классическими. Возможно, именно поэтому так сильно различаются по типу и сложности мыслительных процессов, а также особенностям коммуникации люди читающие и не читающие. Социолог С.Н. Плотников выделил ряд свойств, различающих между собой эти группы. Читающие люди: а) способны мыслить в категориях проблем, схватывать целое и выявлять противоречивые взаимосвязи явлений; более адекватно оценивать ситуацию и быстрее находить правильные решения; б) имеют больший объем памяти и активное творческое воображение; в) лучше владеют речью: она выразительнее, строже по мысли и богаче по запасу слов; г) точнее формулируют и свободнее пишут; д) легче вступают в контакты и приятны в общении; е) обладают большей потребностью в независимости и внутренней свободе, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении [13].

Спецификой библиотерапии как психотерапевтического метода является первоначальная вербальная репрезентация материала, которая затем порождает образные, смысловые и эмоциональные контексты. Это значит, что реципиент библиотерапевтического текста, во-первых, проделывает внутреннюю работу на всех уровнях своей психической жизни (движение «сверху вниз», от трансформации когнитивных элементов к трансформации функциональных состояний), а во-вторых, создаются более прочные связи между этими уровнями, открывается более свободный доступ «верхних» уровней психического к «нижним». За счет упрощения этого доступа облегчается задача саморегуляции и центральной регуляции психических состояний и, наоборот, облегчается выражение в словесной форме и осознание собственных психических состояний. Эффективность коммуникации с другими людьми возрастает, что способствует разрешению личностных и межличностных проблем.

В системе *семейной групповой логопсихотерапии*, разрабатываемой нами [5; 6; 7] с конца 1980-х годов на основе авторской системы *групповой логопсихотерапии* Ю.Б. Некрасовой [11] для лечения тяжелых случаев логоневроза (заикания), библиотерапия как метод опосредованного (через книгу) психотерапевтического воздействия является одним из основных на всех этапах «лечебного перевоспита-

ния». В последние годы были рассмотрены проблемы психологии чтения, динамика библиотерапевтического процесса и психических состояний всех участников группы — заикающихся, их родителей и родственников, а также самого логопсихотерапевта.

Специфика использования метода библиотерапии в работе с группами тяжело заикающихся подростков и взрослых заключается в следующем: если педагоги и психологи рассматривают работу с книгой, прежде всего, как обучение пониманию ее содержания, постижению глубины и многозначности текста, анализируют последовательность этапов чтения и воссоздают целостную картину этого сложного процесса, то адаптация этого метода применительно к лечению заикания состоит в том, что системой специального подбора книг с использованием их в особой связке с психологическими тестами и опросниками уже на подготовительном этапе (который длится для каждого пациента не меньше полугода) в рамках динамической психотерапевтической диагностики, разработанной Ю.Б. Некрасовой, у абсолютного большинства участников наблюдается повышение интереса к чтению и более внимательное отношение к художественному слову. Это говорит о том, что в процессе библиотерапии происходит рождение, закрепление и развитие читательского таланта у пациентов. В семейной групповой логопсихотерапии библиотерапевтические задания выполняют также родители и родственники заикающихся. И в работах читаем слова благодарности и от самих пациентов, и от «старших» за приглашение к такому необычному лечению.

Процесс познания нового и самопознания в общении с книгой, в данном случае с «книгой врачующей», сложен и труден. Поначалу, читая предложенное в очередном задании художественное произведение, наш пациент (а позднее, как уже говорилось, через это проходят и его родители и родственники), испытывает не только удивление от необычного начала лечения, но порой — раздражение и недоумение, а у кого-то может быть и активное нежелание писать о прочитанном «сочинение». Некоторые называют свои работы «отзывами», кто-то «анализом», «впечатлением», «эссе», а кто-то просто пишет заголовок прочитанного произведения, не называя даже автора... Иные прямо заявляют: *«Писать не умею и не люблю»*. Есть и такие аргументы: *«Я и в школе сочинения всегда списывал...»*. О том же порой говорят и родители: *«Давненько я не писал сочинений»* (отец 28-летней Р.С.), *«В моем возрасте это очень трудно»* (мама 23-летнего Л.А.).

Сначала пациентов и членов его ближайшего окружения приглашают «заглянуть в глубь строки» специально подобранных небольших художественных произведений, отражающих сомнения и раздумья растущей личности, а затем библиотерапия зовет каждого «заглянуть» и в собственные сомнения, и «в глубь себя». В методике это делается с определенной целью — натолкнуть пациентов на выявление, осознание и раскрытие своих внутренних ресурсов, реконструировать мотивационную сферу участников социореабилитационного процесса, зарядить ее оптимизмом, а также посеять и взрастить «зерно нового Я» в душе каждого. Все это с неизбежностью также порождает «нетерпение к переменам», жажду излечения и самоизлечения, веру в логопсихотерапевта и его методику.

Отметим, что и в первых работах пациентов и их родственников мы встречаем иногда такие яркие, сильные и глубокие страницы, которым, по тонкости и психологизму, могли бы позавидовать профессиональные психологи и литераторы. Для кого-то уже первые прочитанные произведения становятся т.н. «якорными», т.е. принципиально значимыми для самораскрытия и самоосознания, стимулиру-

руя собственную внутреннюю (интрагенную) активность. Постепенно пациенты и их родственники получают все более сложные задания, но это остается незамеченным, что говорит о все большем погружении в работу, о возрастающей мотивационной вовлеченности в процесс излечения.

Решая вопрос о том, «когда книга учит», т.е. когда общение становится еще обучающим, исследователи одним из главных компонентов называют творческое воображение читателя, но отмечают, что в настоящее время система обучения мало способствует развитию у детей образного мышления. Динамическая психотерапевтическая диагностика, выстроенная Ю.Б. Некрасовой последовательно на сочетании психологических тестов с соответственно подобранными художественными текстами заставляет пациентов задумываться и о цели каждого задания, и о «правильности» его выполнения, а также формирует антиципацию предстоящего лечения. Таким образом, библиотерапия в логопсихотерапии выполняет образовательную, воспитательную, общекультурную и терапевтическую функции, помогая и развитию творческого воображения, и излечению наших пациентов. Переключение с узколичных, болезненных проблем на творческое преобразование своей когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферы в процессе коллективного сотворчества позволяет выйти за пределы порочного круга заикания. Здесь важно также подчеркнуть, что преобразование личности пациента и его близких в методике построено принципиально на вызывании, закреплении и пролонгировании положительных саногенных (по Ю.М. Орлову) состояний и эмоций, раскрывающих также потенциал жизнетворчества.

Результаты работы уже более 40 групп семейной логопсихотерапии в Москве, Владивостоке, Таганроге, Самаре убеждают, что библиотерапия — также одна из действенных технологий научения и приобщения к чтению читателей разных возрастов.

Чтение художественных произведений как метод психотерапии

В настоящее время в библиотеках все чаще появляются специалисты-психологи, реализующие особые формы работы с детьми — группы раннего и эстетического развития, коррекции поведения, общеразвивающие занятия [10]. Поиск точек пересечения библиотечной и психологической деятельности, определения специфических функций психолога именно в этой сфере заставляет более предметно говорить о библиотерапии, которая уже давно стала классикой арттерапевтических методов работы с различными видами личностных проблем, невротических состояний, помощи человеку в трудных жизненных ситуациях (см.: Библиопсихология и библиотерапия, 2005) [1]. Как отмечает Н.С. Лейтес, общей для отечественной психологической науки и «библиотечного дела» (выражение Н.А. Рубакина) стала методологическая установка, «согласно которой чтение книги, особенно литературно-художественных произведений, — это прежде всего выражение личности читателя, устремленного к диалогическому общению. Соответственно, в библиопсихологии — в центре внимания взаимодействие, общение читателя с текстом, а в библиотерапии — использование такого общения в лечебно-воспитательных целях» [там же, с. 23].

Особую ценность чтение специально подобранных художественных произведений имеет в работе с детьми. Среди факторов, обуславливающих предпочтение

в выборе методов психологической помощи в пользу библиотерапии, следует отметить свойственную детям и подросткам эмоциональность, впечатлительность, развитое образное мышление и воображение, слабые механизмы психологической защиты. Все это позволяет ребенку легко идентифицироваться с героем произведения, открыто, искреннее и глубоко проживать чувства, порожденные в процессе чтения, и присваивать полученный героем книги опыт как личный, имеющий особую значимость для себя. Очевидно, что основными критериями отбора художественных произведений как средств психотерапии должны быть доступность текста детскому восприятию и изоморфность сюжетной линии и психологической проблемы.

В рамках библиотерапевтической работы можно выделить несколько ее разновидностей: это и чтение уже написанных другими людьми произведений с последующим анализом собственных переживаний и впечатлений, и психологическая проработка историй, специально, с учетом индивидуальных особенностей и проблемных сфер, составленных психотерапевтом, и, наконец, сочинение собственных историй и сказок. Каждый из этих видов эффективен и целесообразен в применении к определенным типам психологических проблем и возрастным категориям детей.

Но, например, в работе со всеми детьми особое место отведено сказке, как наиболее близкой, понятной и вместе с тем глубокой художественной форме. Специалисты по сказкотерапии подчеркивают, что «лечение сказкой» не только для детей, но и для взрослых становится процессом «поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем» (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева) [4, с. 8]. В метафорической форме в сказке содержится информация о динамике жизненных процессов, символическое описание всевозможных путей развития ситуаций, образные способы решения проблем. Терапевтическая метафора, как в готовом виде (народные, авторские сказки), так и специально смоделированная для конкретного ребенка психологом, является одним из сильнейших способов трансформации поведения и гармонизации эмоциональной сферы [2].

Так, чтение сказок с соответствующим содержанием позволяет ребенку контейнировать деструктивные эмоции. Достаточно, например, вспомнить, что дети младшего школьного и подросткового возрастов очень любят слушать так называемые «страшные истории», дающие возможность отреагирования негативных эмоций, психологической переработки проблем смерти, любви к родителям и послушания, взаимодействия с незнакомыми людьми и предметами, безопасности жизни, интериоризации родительского контроля [12]. Большой психотерапевтический эффект здесь получает и рассказчик страшных историй, который в символической форме совладевает со своими страхами, дает выход агрессии, управляет сюжетной линией и эмоциями слушателей.

Важным результатом «душеполезного чтения» (выражение Т.В. Ермаковой) [см.: 1] становится продуцирование у ребенка новых, более эффективных форм поведения (снижение агрессивности, ослабление страхов, психологическое взросление, установление контакта с другим ребенком или взрослым, формирование коммуникативных навыков), происходит «перенос сказочных смыслов в реальность» [4, с. 9].

Бесценные возможности рационального осмысления и эмоционального переживания значимых для каждого жизненного этапа и конкретной личности вопросов (поиска смысла жизни, преодоления трудностей, выхода из кризиса,

формирования отношения к себе и Другому) заключены в художественных произведениях детских и взрослых, отечественных и зарубежных авторов и могут быть открыты посредством профессионально грамотной психологической работы.

Учет и использование возможностей библиотерапевтической работы вводит взаимодействие специалистов по детскому чтению с юными читателями в более широкий контекст, обогащает их профессиональный репертуар. Таким образом, при правильно выстроенной работе ребенка с книгой чтение становится не только образовательным, но и терапевтическим, врачующим душу, занятием, которое может быть особенно эффективно организовано в условиях детской библиотеки.

Библиотерапия и семейное чтение: практический опыт интеграции

Семейное чтение — это многоплановый процесс, являющийся предметом изучения ряда научных дисциплин — библиотековедения, библиопсихологии, семейной психологии, психотерапии и других. Ориентация на здоровую и функциональную семью, в которой совместный читательский досуг выполняет задачи по поддержанию гармоничной внутрисемейной атмосферы, является важнейшим аспектом деятельности библиотекарей и психологов, занимающихся разработкой данного направления.

Длительные исследования в области психологии семьи демонстрируют особую роль нарушенной коммуникации в возникновении структурных проблем внутрисемейной организации, трудностей межличностного взаимодействия, а также в формировании отклонений психического развития детей и подростков (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., 1990; Сатир В., 2000)

Коммуникация как сообщение, передача информации посредством языка, речи или иных знаковых систем в процессе межличностного общения, лежит в основе любой деятельности, связывающей членов семьи между собой. Проблемы, возникающие в ходе внутрисемейного взаимодействия, приводят к системным нарушениям, выражающимся в негативных последствиях для всех участников процесса коммуникации. Из этого следует вывод о важности разработки прикладных методов, позволяющих корригировать нарушения внутрисемейной коммуникации. Библиотерапия как метод, в котором используются специально подобранные литературные произведения с целью решения личных проблем при помощи направленного чтения, и семейное чтение как частный случай применения библиотерапевтического метода, имеют большой потенциал в работе с трудностями внутрисемейного взаимодействия и коммуницирования.

Как уже отмечалось, в системе семейной групповой логопсихотерапии на всех этапах социореабилитации принимают участие родители и родственники заикающихся. На I этапе — в ходе динамической психотерапевтической диагностики участники выполняют задания по тестам и опросникам и дают письменный отзыв на специально подобранные художественные произведения. Для чтения, прежде всего, предлагается отечественная и зарубежная классика — рассказы А.П. Чехова и И.С. Тургенев, сказки Г.-Х. Андерсена, романы А. Маршалла и Р. Брэдбери, пьеса Б. Шоу и др. В этих литературных текстах встречаются проблемы и темы, сходные с ситуацией пациентов: это уровень притязаний, мотивы

достижения, преодоление кризисных моментов, мера ответственности за себя и других, особенности творческой самореализации. Благодаря специальной компоновке, подчиняющейся так называемым «сквозным темам», некоторые психологические особенности испытуемых отражаются как в тестах, так и в анализах художественных произведений, — это также помогает наиболее полному эмоциональному отреагированию и психологической переработке личностных проблем.

Подобранный по специальным параметрам художественный материал в полной мере выполняет возложенную на него функцию «лечебного перевоспитания» заикающихся участников социореабилитации — в ходе переосмысления сюжетов произведений, характеров и поступков героев повышается уровень мотивации к излечению. Также помимо достижения изменений в мотивационно-потребностной сфере пациентов применением библиотерапии преследуются еще несколько целей, среди которых установление психолого-педагогического диагноза каждого участника с учетом его уникальных индивидуальных особенностей («портрет неповторимости», по Ю.Б. Некрасовой [11]), а также составление прогноза и планирование процесса лечения.

Применяемая в логопсихотерапии методика библиотерапии — пример «многослойного» и многообразного психотерапевтического общения средствами литературы. Прежде всего, это общение с текстом книги; через ее содержание — общение с автором; в ходе чтения, осмысления прочитанного и написания отзыва — общение с самим собой; общение по поводу прочитанного в кругу семьи, поскольку некоторые произведения должны прочитать и родственники; опосредованное «лечебной книгой» через письменные отзывы на прочитанное — общение пациента с логопсихотерапевтом. Каждый из этих видов и форм общения можно анализировать особо, — настолько они своеобразны, многоплановы и значимы (это уже область и библиотерапии, и библиопсихологии).

Чтение специально подобранных произведений и их письменный анализ позволяет испытуемым «привносить» собственные дополнения — отступления от текста, рассуждения «по поводу», оговорки, эмоциональные оценки, воспоминания, — и тем самым они раскрываются как личности. Самораскрытие — не единственный психотерапевтический момент в рамках библиотерапевтического процесса, не менее важен традиционный эффект «снабжения» больного рядом положительных исцеляющих состояний (успокоение, удовольствие, чувство уверенности в себе, повышение психической активности и др.), возникающих у него в ходе глубокого вчувствования, понимания произведения, идентификации с героями и их переживаниями.

Основными темами, которые затрагивают пациенты и члены их семей в своих работах, являются следующие: отношения к недугу заикания и его преодолению; взаимодействие личности, страдающей логоневрозом, со своим окружением; отношения детей и родителей в семьях заикающихся; индивидуально значимая тема, затрагиваемая пациентами и их близкими в целой серии отзывов. Так, например, библиотерапевтические занятия с участниками логопсихотерапевтической группы «Москва-2012» были построены по принципу последовательной проработки особо значимых тем, выявленных на пропедевтическом (диагностическом) этапе.

Первое занятие было посвящено анализу отзывов пациентов и их родителей на сказку Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок». В ходе обсуждения ряда отзывов бы-

ло выявил, что наиболее значимыми темами для участников группы при анализе данного произведения стали следующие: жизнь индивида с особенностями развития в обществе, проблемы детско-родительских отношений. На втором занятии по рассказу И. Хургиной «Рыжая» самой актуальной была выявлена тема индивидуального восприятия специфических особенностей индивида и его взаимосвязь с самооценкой. Третье занятие групповой библиотерапии с участниками логопсихотерапевтического процесса и членами их семей было построено на их отзывах по роману Э. Портер «Поллианна». Данное занятие проводилось уже на этапе контрольно-поддерживающего логопсихотерапии, и наиболее обсуждаемыми проблемами стали следующие: преодоление недуга заикания; взаимоотношения заикающейся личности со своим окружением и обществом в целом; самооценка до и после лечения, взаимоотношения детей и взрослых. Заключительное занятие по библиотерапии было посвящено повести А. Маршалла «Я умею прыгать через лужи». Анализ и обсуждение отзывов выявили, что наиболее значимыми темами для участников группы при анализе данного произведения стали следующие: особенности логоневротического расстройства и его преодоления; взаимоотношения личности с ближайшим окружением и обществом в целом; формирование и развитие «Я-концепции»; мнение о себе до и после лечения; динамика детско-родительских отношений.

Опыт библиотерапевтической работы в группах семейной логопсихотерапии был использован при создании Клуба семейного чтения в одной из московских общеобразовательных школ [9]. Работа Клуба включала в себя проведение групповой и индивидуальной работы с его членами (учащимися 1—7-х классов и их семьями), а также исследование проблем семейного чтения. В работе участвовало и несколько преподавателей и сотрудников школы. Всем участникам последовательно были предложены для прочтения, написания отзыва и последующего группового обсуждения пять литературных произведений из уже многократно проверенного списка логопсихотерапии: сказка «Гадкий утенок» Г.-Х. Андерсена, повесть «Я умею прыгать через лужи» А. Маршалла, рассказ «Рыжая» И. Хургиной, сказка «Яблоня» Н. Уманской, роман «Поллианна» Э. Портер (тематика связана с вопросами детско-родительских отношений, проблемами преодоления сложных ситуаций, а также нравственными аспектами выбора жизненной позиции).

Для знакомства с каждым художественным текстом и написания письменного отзыва отводилось до четырех недель. После индивидуальной работы психолога с каждым отзывом была организована встреча членов Клуба (с периодичностью, как правило, раз в месяц), целью которой являлась библиотерапевтическая работа: групповое обсуждение прочитанного и дискуссия по центральным темам, освещенным в отзывах. Дополнительно проводилась психологическая диагностика по исследованию детско-родительских отношений (опросники заполняли члены семей и дети, достигшие 10-летнего возраста; полученные данные разглашению не подлежали).

Серия занятий, проводившихся с учащимися и их родителями, была построена по тому же принципу, который использовался при планировании и проведении занятий с пациентами и членами их семей. При этом отличия работы со школьниками и членами их семей были следующие: большая сфокусированность на проблематике детско-родительских отношений и их специфике, учет особенностей жизнедеятельности современных детей и подростков в рамках взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Промежуточные результаты исследования показали: 1) предложенный формат работы, подразумевающий участие детей и родителей, побуждает их к совместному домашнему чтению и последующему обсуждению литературных произведений; 2) необходимость написания отзыва о прочитанном способствует развитию рефлексивных навыков и умения более лаконично и четко формулировать свою позицию; 3) отзывы учеников и членов их семей, используемые в рамках групповых встреч, позволяют получить обратную связь от участников читательского клуба, а также обсудить наиболее острые темы, затронутые в анализах художественных текстов.

В качестве основных итогов реализации проекта Клуба семейного чтения предполагается следующее: 1 — поддержание интереса к семейному чтению, побуждение членов семьи к проведению совместного читательского досуга; 2 — формирование основных механизмов дистанционного взаимодействия с членами клуба путем использования компьютерных технологий; 3 — отработка индивидуальной и групповой форм работы в рамках читательского клуба; 4 — выработка рекомендаций на основе отзывов участников, предполагающая применение метода библиодиагностики.

Еще раз подчеркнем, что библиотерапевтический метод обладает большим потенциалом, поскольку позволяет использовать работу с литературными произведениями не только в целях диагностики и терапии. Использование библиотерапии в семейной групповой логопсихотерапии и при работе со школьниками и их родителями содействует возрождению интереса к семейному чтению как таковому, развивает рефлексивность и способствует не только профилактике, но и преодолению трудностей межличностных отношений в семьях участников процесса психотерапевтического общения.

Проблемы и перспективы использования библиотерапии как терапевтического метода

Библиотерапия как лечение направленным чтением использует те стихийные функции, которые несет чтение литературы в «обычной жизни». Такими функциями могут выступать: а) эстетическое удовольствие; б) переживание желаемых эмоций; в) получение нового или потенциально невозможного опыта; г) обучение и познание; д) общение по поводу прочтенных книг с другими людьми.

В то же время как метод психологического и педагогического воздействия библиотерапия требует осознанного управления процессом со стороны ведущего и его способности ответить на ряд вопросов: 1) как предсказать психологические эффекты, которые возникают у читателей во время и после прочтения книг? 2) как продлить эти эффекты? 3) как управлять ими? 4) как подобрать рекомендуемую книгу к каждому конкретному случаю на практике (группе детей, проблеме и т.д.)?

Не все библиотерапевтические системы дают ответы на эти вопросы, зачастую полагаясь на жизненный и профессиональный опыт ведущего. Это делает результат библиотерапии в сильной степени зависимым от проницательности и интуиции терапевта. Эффективная методика проведения библиотерапии подразумевает соответствие следующим параметрам: а) предсказуемость психотерапевтических эффектов с опорой на данные научной и прикладной психологии о компонентах эффективного психотерапевтического взаимодействия; б) психоте-

рапевтический эффект преимущественно за счет прочтения содержания текста книги (а не интерпретации и анализа психотерапевтом восприятия текста клиентом); в) автономность читателя-клиента в результате прохождения библиотерапии; г) четкие правила использования библиотерапевтической системы для профессионалов; д) возможность адаптации к разнообразному спектру задач.

Реальность создания такой системы подтверждается проведенным нами ранее исследованием по разработке метода активной кинотерапии (Данина, Кисельникова, 2011) [см.: 3; 8]. Эти два метода имеют ряд общих черт как в функциональном назначении, так и в реализации, и в механизмах действия. На примере проверки эффективности метода кинотерапии было показано, что возможно построение психотерапевтического профиля кинофильма и прогнозирование эффекта для зрителя, решающего конкретную терапевтическую задачу, а также передача инструментов психологического анализа киноматериала из рук психолога клиенту и становление у него аутотерапевтической позиции.

Отметим, что установлению особенностей психотерапевтического общения средствами литературы в системе семейной групповой логопсихотерапии и в рамках работы школьного Клуба семейного чтения, о чем говорилось выше, способствует исследование диагностической функции библиотерапии. Были уточнены основные принципы подбора литературных произведений: а) произведения должны соответствовать возрастным особенностям участников процесса психотерапевтического общения; б) в используемых произведениях должны затрагиваться детско-родительские отношения, а также, в более широком контексте, проблематика тех явлений, с которыми сталкиваются современный ребенок и взрослый в мультикультурной среде, — это различные аспекты, значимые для конкретного процесса социореабилитации или в конкретной социальной ситуации.

Предполагается, что при разработке эффективной и технологичной системы работы с художественными произведениями как психотерапевтическим средством также можно использовать знания о паттернах психотерапевтического взаимодействия, заложенных, сознательно или стихийно, автором в текст книги. Их наличие само по себе вызывает оздоравливающий эффект у читателя и изменения в его эмоциональном состоянии и когнитивных установках. Развитие способности читателя к распознаванию этих паттернов и переносу этой способности на материал собственной жизни значительно повысит эффективность библиотерапии.

1. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. — М.: Школьная библиотека, 2005.
2. Гордон Д. Терапевтические метафоры. — Таганрог: Эсперо, 1992.
3. Данина М.М., Кисельникова Н.В. Технология обучения психологическому анализу кинофильмов как средство развития саногенного мышления / М.М. Данина, Н.В. Кисельникова // Вопросы психологии, 2012. — № 3. — С. 78—88.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2001.
5. Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии // Вопросы психологии. 2006. № 4. — С. 70—82.
6. Карпова Н.Л. Основы личностно направленной логопсихотерапии. Уч. пособие. — 2-е изд. испр. и доп. — М.: МПСИ, Флинта, 2003.
7. Карпова Н.Л. Данина М.М. Познание и самопознание в процессе библиотерапии (на примере семейной групповой логопсихотерапии) // Познание в структуре общения / Под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. — М.: Изд-во «ИПРАН», 2009. — С. 344-349.

8. Карпова Н.Л., Данина М.М., Кисельникова Н.В., Шувиков А.И. Кино: психологический, педагогический, психотерапевтический аспект // Вопросы психологии. 2011. № 4. — С. 87—97.
9. Карпова Н.Л., Кисельникова, Н.В., Голзицкая, А.А. Психотерапевтическое общение средствами литературы // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 4-6. По материалам Постоянного семинара по проблемам чтения / Под ред. акад. РАН и РАО, председателя Научного совета по проблемам чтения В.А. Лекторского, д-ра. пед. наук, проф. Ю.П. Мелентьевой. — М.: «Канон +», 2012. — С. 40—48.
10. Лекарство для души: применение библиотерапии в библиотеке: Методические рекомендации / Сост. Н.В. Аверьянова. — Тамбов, 2004.
11. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. — М.: Смысл, 2006.
12. Осорина М.В. «Черная простыня летит по городу», или Зачем дети рассказывают страшные истории // Популярная психология: Хрестоматия. — М., 1990.
13. Плотников С.Н. Чтение и экология культуры // Homo legens: Памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929—1995). — М., 1999.
14. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги / Краткое введение в библиологическую психологию. 2-е изд. — М., 1977.

К.Б. САРКИСЯН, А.Д. ЯКОВИСТЕНКО, Е.А. СОКОЛОВА

Поэтическое слово в библиопедагогике и библиотерапии

В 2013 году сотрудниками лаборатории психологии общения и развития речи самарского Центра развития образования был подготовлен сборник методических материалов «ПОСЛУШАЙТЕ!...» с аудиоприложением [3]. Данный сборник состоит из трех частей: 1-я — своеобразный анализ самарского конкурса чтецов-старшеклассников, в котором уже участвуют и студенты; 2-я — знакомит с историей и творческими поисками и находками студенческого «Театра Слова»; 3-я — повествует о работе со звуком и словом в решении различных речевых проблем. И каждая из частей для заинтересованного учителя, воспитателя, родителя дает много интересного в содержательном плане и полезного в методическом аспекте материала для работы.

Замечательно, что в Самаре ежегодные конкурсы чтецов-старшеклассников стали традиционными и последние три года обрели уже постоянную сцену в большом зале Самарского филиала Московского городского педагогического университета. Настоящим праздником поэзии стали эти дни, когда всей душой, всем вдохновением читают молодые исполнители стихи Твардовского и Северянина, Кочеткова и Есенина, Асадова и Правдина. И объяснимо было желание организаторов — максимально использовать высокий эстетический и воспитательный потенциал данного конкурса и передать как можно большему количеству людей (и детям, и подросткам, и взрослым) поэтические тексты, исполняемые, нет — п р о ж и т ы е ! не мастерами слова, а нашими детьми. Которые, к тому же, всегда говорят нам о себе. Всегда о себе. Нужно только это у с л ы ш а т ь.

Но в традиционном конкурсе чтецов-старшеклассников в Самаре вот уже несколько лет участвуют и студенты. Музыкальному факультету Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ранее — Самарский государ-

ственный педагогический университет), исполнилось чуть больше 50 лет, и уже 11 лет на этом факультете существует «Театр Слова». Музыка и слово, голос и мысль, артикуляция и интонация — вот ключевые понятия творческого союза студентов-музыкантов. Первый состав испытателей-волонтеров от ПОЭЗИИ — 12 студентов факультета «Музыка» — возник на базе экспериментального спецкурса «Музыкально-поэтическая антропология» как своеобразный речевой, или лучше сказать — музыкально-речевой практикум. Его «пьесами» стали поэтические тексты [4].

...Несколько строк, горсть слов — и мириады возможностей интонационного существования. «Поэзия — это всегда езда в незнаемое», — говорил Владимир Маяковский. И актеры вновь созданного театра отправились в путь по дороге п о з н а н и я СЛОВА, а с наибольшей интенсивностью слово «проявляет» себя в поэзии. «Стихотворения — чудный театр» — строчка из стихов Беллы Ахмадулиной и явилась концептом театра, той формулой, которую мы осваиваем, а лучше сказать — открываем всякий раз заново, обращаясь к поэтам разных поэтических школ и направлений. В работе студенческого коллектива с текстами, будто сами собой, постепенно начали складываться какие-то последовательности задач, смыслов, акцентов, линий, тем, и возникала программа или композиция, в которой всегда происходило что-то невероятное, непредвиденное. Работа со словом позволяла выявить его чудесную возможность — быть — превращаться — становиться в с е м: музыкой, танцем, жестом, цветом, светом, движением, радостью, болью, тишиной и, быть может, самое главное — универсальным инструментом познания, опытом познания мира.

Студенты «играли» в театр, и эта игра позволяла помещать себя в различные ролевые ситуации, в различные эпохи и проживать «образы» поэзии как исключительную возможность особого о с у щ е с т в л е н и я, не всегда возможного в реальной жизни. «У лирики высокое дыханье, она парит над разумом и бытом» (З. Новлянская), — неоспоримое субстанциональное качество самой «материи» стиха, которое обладает огромной «подъемной» силой, испытать эту силу можно исключительно в практике «стихоговорения». Содержательным, смыслонесущим в процессе стихо-т в о р е н и я (озвучания) является все. Стихи подобны волшебному фонарю — так удивительно и достоверно преображается все, к чему, кажется, давно привык. Возможно, тут срабатывает какой-то механизм по «подъему» человека из обыденной жизни на высоту, «заказанную» стихом.

Так случилось, что почти одновременно с созданием «Театра Слова» в Самаре начала работу первая группа семейной логопсихотерапии для заикающихся детей, подростков и взрослых под руководством Н.Л. Карповой [5]. (Данная работа продолжает развивать методику групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой, в основе которой обращение к творческому началу в человеке [2].) Нечаянная синхронизация по времени и сходство цели — организация оптимального «месторождения» речи — стали основой сотрудничества участников Театра с логопсихотерапевтическими группами. Началась пора совместной учебы, взаимобмена идеями, упражнениями, приемами. Участники Театра стали мощной «группой поддержки» для тех, кто пришел избавиться от заикания. И в этом творческом живом деле не было «зрителей» — все пришедшие становились участниками единого созидательного процесса.

Со-творчество тех, кто работает со звучащим словом, может иметь множество форм, приемов, оттенков, способных преобразовать простые речевые конструк-

ции в нечто волшебное. Для этой работы требуется много любви, воображения, готовности испытывать и комбинировать в различных сочетаниях вербальные и невербальные знаки: слово и жест, слово и пластику. Особое место отводится приемам различных звуковых имитаций и синхронного «проживания» молчания — внутренней тишины, которую нужно также искать в себе и «услышать», ибо «внешний» мир об этой нашей внутренней тишине ничего не знает. И ее организация позволяет «проявиться» как на переводной картинке всему слухо-осязаемому миру, окружающему нас. Есть такая удивительная формула: «домолчаться до слова», и тогда «слово, ограненное сторожевой тишиною» (С.С.Аверинцев), возвращается к нам — ДРУГИМ. Мы его «видим» и слышим по-другому. В ранг рецитации (то есть хоровой декламации) может быть введен любой текст, в котором явственен зримый, звуковой, ритмо-заводящий, игровой дух. Когда мы синхронно читаем и «играем» в эти слово-образы, в слова, в которых слышим или домысливаем какую-то звуковую декоративность, легко и свободно осваиваются основные интонационные формулы, или модальности, в которых воедино сплетены музыка слова и жест: просьба — повеление, сообщение — изумление, согласие — протест и пр., и пр.

Слово-музыка, слово-мелодия: новая, чистая, ясная и простая, льющаяся свободно и радующая душу говорящего и слушающего, — это именно то, что мы ищем, строим, выращиваем в себе, а испытать это живое чудо можно исключительно в практике «стихо-говорения», к чему, собственно, и сводится творческий контакт всех, кто ищет СЛОВО. Такой контакт у участников «Театра Слова» и установился в ходе сотрудничества с группами семейной логопсихотерапии.

И пример тому — совместное использование креативной методики «Театр птиц». Это методика создания эффектных звукокомпозиций, которая помогает «пению в примарном тоне». Грохочущий гром, плеск волн, ручьев журчанье, весенняя капля — всё музыка. А вершиной этого звукового «пира» является п е н и е (Песня), в которую органичным образом вплетаются все оттенки звукового космоса. Но следует отметить, что только люди и птицы поют, только они наделены даром «пения». Поэтому целый ряд музыкантов и композиторов в своих произведениях создавали инструментальную «версию» птичьих песен.

Певческая практика подражания птичьим голосам может рассматриваться и как особая технология, в которой отрабатываются разнообразные и далеко не стандартные «уклады» артикуляционного аппарата. Общие замечания и установки данной методики таковы: а) каждый звуковой комплекс строится на повторе и на мелодической импровизации; б) звуковысотность произвольна и обусловлена физическим комфортом работы речевого аппарата; в) тщательная «выделка» (артикуляционное оформление, про-го-ва-ри-ва-ни-е) каждой попевки служит усилению эффекта звуковой имитации; г) свободное чередование голосов (певцов) и попевок (звукоимитаций), свободное варьирование — линейное, последовательное или произвольно-общее («клястерное») — создают эффект «птичьего грая».

Здесь «работает» один из самых распространенных приемов в обучении пению: «спой, как я тебе показываю», — вокальный показ педагога и повторение услышанного (звука, упражнения) учеником. В данном случае «звукоподражание» (в классическом лексиконе есть специальный термин: «ономатопея») работает в режиме совместного поиска буквального соответствия «вокала» и «прапесни» из «репертуара» певчих птиц, таких, к примеру, как: перепела, иволги, во-

робьи, горихвостки, камышовые овсянки, сверчки, соловьи-невидимки, горлицы, полевые воробьи, чичевицы, синицы, кулик-чибис, золотая овсянка¹¹.

В микропесенном подборе, составленном из отдельных звукоподражательных реплик, виртуозные комбинации согласных и гласных звуков, с мелким, быстрым губным говорком, — являются богатейшим полем интонационного фантазирования, в котором множество переливов, переборов; в том числе — беззвучных ритмо-слоговых артикуляций, шепотов, шепотков, особых скороговорок, мелодический смысл которых усваивается не сразу, но в процессе работы приходит «слышание» и «понимание» сущности подобного рода «высказываний». Практика показала, что, артикулируя различные звукосочетания, имитирующие птичьи голоса, мы пользуемся слуховыми ассоциациями, обращаясь к воображению певцов, тренируем артикуляционный аппарат, развиваем артистизм и свободу и, может быть, самое главное — мы настраиваем тонкие понимания органичности и взаимосоотнесенности всего и всех в этом мире. Мы «пробуждаем» природное певческое начало юных певцов, вливаясь в «мировой оркестр» со своими песнями.

Итогом работы по предлагаемой методике может быть мини-спектакль по «Лесной сказке» Велимира Хлебникова, в котором осуществляется готовность всех участников к звуковым импровизациям: своеобразный «театр птиц» [3].

...За двенадцать лет работы групп семейной логопсихотерапии на базе самарского «Центра развития образования» в Самаре, Кинель-Черкассах и Отрадном было организовано и проведено уже девять логопсихотерапевтических групп, в которых получили помощь 90 заикающихся детей, подростков и взрослых в возрасте от 8 до 45 лет, а также более 200 их родители и родственники. [5]. Сотрудничество и со-творчество в работе со звучащим словом участников групп с «Театром Слова», актеры которого являются носителями эталона, образца грамотной, красивой ораторской речи, — не только благотворно повлияло на всех, но и позволило пополнить ряды исполнителей. Ребята, изначально страдавшие заиканием, успешно выступают на конкурсах чтецов и становятся полноправными участниками «Театра Слова». Пример тому — Тимур Рогов. Когда он на сцене — происходит чудо: читает ли Пушкина «Храни меня, мой талисман», Бродского «Рембрант», Маяковского «Лилечке. Вместо письма», или что-то из Веры Полозковой, имитируя какой-то «полузабытый» грузинский акцент — в с ё слушает этот голос, эту волю, эту мысль, дороже которой нет ничего на свете.

Еще один аспект обращения к художественному слову представлен в методическом пособии «Послушайте!..». Это работа по формированию навыков слушания у младших школьников с нарушениями речи, где используются аудиозаписи призеров городского конкурса чтецов.

Слушание — это первый вид деятельности, с которого начинается овладение ребенком речью. Накапливая опыт слушания, ребенок постепенно начинает различать в речи взрослых отдельные слова, позже приходит понимание того, как эти «звуковые комплексы» связаны с предметами или действиями — слушание становится осознанным, и непременным условием его развития является нормальное функционирование слуха. Также немаловажное условие развития на-

¹¹ Звукоподражательный (ономатопоэтический) эффект в поэзии строится на аллитерациях и ассонансах, благодаря которым создается особый звуковой образ, определенным образом настраивающий слуховое восприятие и воздействующий на него. Примером тому может служить «лучшая строка французской поэзии» (из Рене де Обальдиа): «Шебечущий шегол ошпывал шавель»; там же: «В шалфее шелковом шуршал шершавый шмель».

ков слушания — постоянное наращивание и усложнение материала для восприятия на слух: от потешек ребенок дорастает до авторских сказок, в которых не поймет и половины, но интуитивно уловит чистоту и прелесть языка, яркие события и образы. В идеале, читая и рассказывая что-то ребенку, мы должны делать это красиво, внятно и выразительно, объясняя непонятные слова и выражения и приучая самого ребенка спрашивать о них. Поддерживая желание выучить наизусть любимое стихотворение или сказку, мы должны задавать вопросы об услышанном, чтобы понять, насколько полноценным было его слушание.

С поступлением в школу требования к умению слушать сильно повышаются. Младшему школьнику приходится слушать в основном научно-популярные тексты, причем достаточно продолжительное время, стараясь полностью понять и запомнить услышанное. Кроме того, он должен слушать не только учителя, но и речь других детей, не всегда внятную, правильную и логичную. При этом навык слушания входит в основное содержание учебных предметов «русский язык» и «литературное чтение» в начальной школе в соответствии с новыми образовательными стандартами наравне с другими видами деятельности [1].

Так, на уроках русского языка у ребенка формируются навыки: осознание цели и ситуации устного общения; адекватное восприятие звучащей речи; понимание на слух информации, содержащейся в предъявляемом тексте; определение основной мысли текста, передача его содержания по вопросам. На уроках литературного чтения аудирование включает в себя следующее: восприятие на слух звучащей речи (высказывание собеседника, чтение различных текстов); адекватное понимание содержания звучащей речи, умение отвечать на вопросы по содержанию услышанного произведения; определение последовательности событий; осознание цели речевого высказывания; умение задавать вопрос по услышанному учебному, научно-познавательному и художественному произведению. На уроках обучения грамоте и русского языка в начальной школе дети учатся определять на слух границы предложений в рассказах, различать в предложениях отдельные слова, а в словах звуки, которые нужно дифференцировать по признакам: согласный — гласный, ударный — безударный, твердый — мягкий, глухой — звонкий.

Для полноценного овладения всеми перечисленными умениями младший школьник должен не только иметь хороший фонематический слух, но и потребность вслушиваться в звучащую речь и полноценно воспринимать информацию, которая содержится в устной речи, включая настроение, отношение говорящего к сообщаемому. В этом плане велика роль семьи и ее влияние на формирование видов речевой деятельности ребенка. Чем больше внимания оказывает семья ребенку, тем успешнее происходит становление ученика как субъекта учебной деятельности. Но, как отмечают исследователи, современная семья, при всех ее возможностях, имеет меньшее значение в структуре родительских влияний по сравнению с другими на идентификацию ребенка как «ученика». А участие семьи в становлении видов речевой деятельности, если возникает, то скорее неосознанно и бессистемно. Тогда как детям с речевой патологией (а их количество все возрастает!) грамотная помощь родителей в вопросах обучения однозначно необходима. Поэтому для учителя начальных классов и учителя-логопеда важно не только привлечь членов семьи учащегося в качестве союзников, но и сделать их непосредственными участниками коррекционного процесса, научив развивать все виды речевой деятельности ребенка.

Письмо, чтение и говорение как виды речевой деятельности более осознаваемы и детьми, и родителями, и, как следствие, их освоение более мотивированно, тогда как слушанию часто отводится второстепенная роль и на уроках, и дома. При этом важной проблемой является и выбор того, что слушать. Современное речевое окружение, практически полностью состоящее из бытовой лексики, не дает возможности приучить ухо ребенка слышать красоту высокого стиля речи, полюбить поэзию и художественную литературу. Еще меньше мы слышим текстов, которые дают четкое представление о характеристиках звучащей речи: темпе, ритме, тембре, громкости, дикции, интонации. То есть речевое окружение младших школьников (учителя, родители), с одной стороны, не всегда имеет возможность дать им необходимые звучащие эталоны, а с другой стороны, не приучает и к активному слушанию речевых эталонов, которые имеются в нашем арсенале (замечательные аудиозаписи сказок, рассказов, стихов, а также театральные постановки в исполнении мастеров слова). В итоге, младший школьник с логопедическими проблемами не стремится корректировать и совершенствовать свою речь, поскольку он ее сам и не слышит, а в окружении звучит в основном бытовая, часто не очень грамотная речь. Поэтому многие дети, даже слушая известных актеров, читающих рассказы и сказки на аудиодисках, оказываются недостаточно восприимчивы к дикторской и сценической речи. Для повышения качества слушания младшего школьника инструкции «Прослушай произведение» явно недостаточно, и учителя часто в помощь стараются привлекать старших членов семьи: «Прослушай историю вместе с папой и мамой, бабушкой и дедушкой». Но зачастую и современные родители не обладают должными навыками слушания, и их также необходимо слушанию обучить.

Мы начали решать данную проблему, введя в практику работы над слушанием аудиозаписи школьников и студентов — призеров городского конкурса Чтецов. Записи голоса не актеров, не именитых ораторов, а современных учащихся делают процесс слушания для младших школьников и их родителей более простым и понятным занятием. Возникает понимание того, что правильная, красивая речь доступна каждому. В качестве эксперимента учителям начальных классов (2-х и 3-х) было предложено дать прослушать детям и родителям аудиозаписи участников конкурса 2012 года и высказать свое мнение об услышанном: рекомендовалось стихотворение Д. Свифта «Дом, который построил Джек» в исполнении Георгия Шагалова. — Оно наиболее подходит для детского восприятия, и именно этот вариант прочтения дает представление о темпо-ритмическом рисунке произведения. Убыстряя или замедляя скорость чтения, исполнитель как будто дорисовывает образы живущих в доме Джека персонажей. Предлагалось стихотворение В. Маяковского «Послушайте!...» в исполнении Владимира Заплетина. — Само название произведения уже призывает нас к активному слушанию. Но еще больше привлекает тембр голоса чтеца, начинающего читать вкрадчиво, завораживая бархатными нотками, затем взрывает пространство голосом, «зажигающим звезду», и возвращается к голосу «восхищенного сказочника». Стихотворение В. Полозковой «И он делается незлыблемым» в исполнении Дарьи Кисель призывает «слушать этот тонкий звук» — звук, который почти поется вслед за тонким и протяжным звуком флейты. А стих М. Рильке. «Мы только голос» в исполнении Елены Шадриной позволяет добавить новые краски в процесс беседы о голосе и его возможностях [3].

Полученные отклики подтвердили ожидаемый нами эффект от прослушивания всех аудиозаписей, а учителя говорили, что некоторые ученики обращались с вопросами: «Как научиться читать стихи также красиво?», «Могу я читать, как эти ребята?». А стихотворение И. Бродского «Когда снег заметает море» в исполнении Тимура Рогова — сложное «взрослое» произведение, заинтересовало прежде всего родителей младших школьников, поскольку оно позволяет не только по-другому взглянуть на стихи о природе, изучаемые в рамках школьной программы, но и на личность чтеца, бывшего заикавшегося. Эта тема особо важна в беседах о речевых и ораторских возможностях человека, в частности — с нарушениями речи.

...Думается, методическое пособие «Послушайте!..», подготовленное сотрудниками ЦРО совместно с активистами самарской городской общественной организацией «Развитие» и Ассоциацией учителей русской словесности, будет способствовать привлечению внимания к художественному слову не только педагогов и специалистов в области коррекции речи, но и школьников, студентов и представителей различных слоев населения. Пусть как можно чаще и громче звучит красивая, грамотная речь!

1. Ковшиков В.К., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Учебник для педагогических и гуманитарных вузов / В.П. Глухов. — М.: Изд-во АСТ, 2009.
2. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. — М.: Смысл, 2006.
3. «Послушайте!..»: сборник методических материалов с аудиоприложением / авт.-сост.: К.Б. Саркисян, А.Д. Яковистенко, Е.А. Соколова; под ред. К.Б. Саркисян, В.А. Жигулиной, Н.Л. Карповой. — Самара: Центр развития образования, 2013. — 64 с. + 1 электрон. опт. диск.
4. Саркисян К.Б. «И, слово, в музыку вернись...» — Самара: СамГПУ, 2004.
5. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. — СПб.: Нестор-История, 2011.

А.Ю. КРУГЛИКОВА

Варианты психологического анализа литературных текстов в семейной логопсихотерапии

Библиотерапия — «лечение чтением» давно и широко применяется в терапии неврозов и других измененных психических процессов и состояний, личностных деформаций (А.Е. Алексейчик, Г.С. Бурно, И.З. Вельвовский, А.М. Миллер и др.). Это «одна из форм эстетотерапии — психотерапии словом, заключенным в художественную форму» [7, с. 46].

Ю.Б. Некрасова впервые стала применять библиотерапию в разработанной ею системе групповой логопсихотерапии, цель которой — преодоление логоневроза у подростков и взрослых 14-40 лет [7]. Она предложила указанный метод в качестве опосредованного психотерапевтического воздействия в целях «лечебного перевоспитания» и как составную часть динамической психотерапевтической диагностики. Библиотерапия используется в настоящее время как один из ведущих методов в семейной групповой логопсихотерапии — модификации методики Ю.Б. Некрасовой, осуществленной Н.Л. Карповой [4]. По этой системе с 2000 года работают группы семейной логопсихотерапии в Таганроге [5]. Участникам

процесса социальной реабилитации предлагается вдумчивое поэтапное прочтение ряда художественных произведений и написание на каждое из них письменного эмоционального отзыва, отклика. Это дает пациентам возможность отреагировать свои негативные эмоциональные состояния, сопряженные с речевыми трудностями. Искусство слова пробуждает и закрепляет психические состояния оздоравливающего, саногенного типа, что позволяет выйти из порочного невротического круга.

Идентифицируясь с проблемами и судьбами героев произведений, участники процесса социореабилитации учатся смотреть на себя через проблемы «другого». Так, с первого этапа работы библиотерапия позволяет начать восстановление нарушенного общения через диалог с героями произведения, его автором, а фактически через диалог с самой собой. Обращение к литературным текстам мастеров слова актуализирует в сознании подростков и взрослых процессы самоанализа, самопознания и становится серьезным стимулом, особенно у молодых людей, к процессу самовоспитания и личностного роста.

Как не вспомнить здесь нашего великого земляка Антона Павловича Чехова, который прошел суровую школу выдавливания из себя «по каплям раба», школу вдумчивого отношения к самому себе и своим поступкам, школу самосовершенствования. Многие его произведения вызывают личное отношение к повседневным событиям жизни и незаметно для самого читателя дают внутренние ориентиры «как сделать свою жизнь», к каким идеалам стремиться. Рассуждая о литературных идеалах, А.П. Чехов писал: «Вспомните, что писатели, которых мы называем вечными или просто хорошими и которые пьянят нас, имеют один общий и весьма важный признак: они куда-то идут и Вас зовут туда же, и Вы чувствуете, не умом, а всем своим существом, что у них есть какая-то цель... Лучшие из них реальны и живут жизнь такую, какая она есть, но оттого, что каждая строчка пропитана соком, сознанием цели, Вы, кроме жизни, какая есть, чувствуете еще ту жизнь, какая должна быть, и это пленяет Вас» [цит. по: 11, с. 13]. В этих словах для нас заключена высокая миссия тех библиотерапевтических произведений, которые мы используем в своей работе с подростками и взрослыми, страдающими заиканием [5].

Данная статья посвящена проблеме психологического анализа текстов, написанных пациентами и их родственниками по следам прочитанных книг, как метода изучения личности в семейной групповой логопсихотерапии. Как известно, в основе психологического и психолингвистического анализа художественных текстов лежат идеи герменевтики — науки понимания текстов с использованием психологических закономерностей их построения и функционирования. Этими вопросами занимались как зарубежные (Х. Гадамер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер), так и отечественные ученые (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, А.А. Леонтьев, А.А. Потеня и др.) [1]. Проблемам изучения читательского восприятия художественных текстов и формирования читательской и авторской позиции посвящены работы многих литературоведов и психологов [1; 2; 6; 9]. Предложенная ими схема взаимодействия факторов, определяющих процесс чтения, предстает следующим образом: читатель — текст — автор. Эта связка и составляет главный объект библиопсихологии.

Ю.Б. Некрасова, используя библиотерапию в групповой логопсихотерапии, вводит свою схему: пациент — автор — психотерапевт, в которой художественный (писательский) текст опосредует отношения субъектов логопсихотерапевти-

ческого процесса — пациента и психотерапевта. Авторский текст — это повод к завязыванию терапевтических отношений, повод к тому, чтобы человек со «звучащей психотравмой», страдающий «общественной немотой», мог, наконец, «излить душу», поделиться наболевшим и выговориться. Авторский текст в логопсихотерапии — это лакмусовая бумага, проявляющая на свет то, что во многом составляет проблему человека, его как теньевые, так и лучшие стороны.

В исследовательских целях рассмотрим представления о тексте в связи с использованием «книги врачующей» в семейной логопсихотерапии. Анализ представленной выше триады показывает, что мы имеем дело с текстами разного рода — текст писателя (автора художественного произведения), текст читателя (отклик, отзыв участника процесса на произведение, его письменный анализ) и текст логопсихотерапевта (выявление неповторимых черт читателя). Для лучшего понимания разведем эти понятия терминологически: текст *художественный* (авторский, писательский), *текст-отклик* (читательский текст), *текст-интерпретация* (принадлежит логопсихотерапевту и является результатом психологического анализа читательского текста). Текст-отклик построен на понимании текста художественного и является отражением индивидуально-смыслового читательского восприятия, текст-интерпретация — на понимании психологии читателя через отраженное в тексте-отклике его личное восприятие художественного текста.

В психолингвистике существует множество определений текста. Приведем одно из них: «Текст — динамическая единица высшего порядка, речевое произведение, обладающее признаками смысловой или логической связности и цельности — в информационном, структурном и коммуникативном плане» [10, с. 349]. В связи с этим текст-отклик представляет собой связное, логическое письменное речевое высказывание читателя по поводу прочитанного художественного текста сквозь призму личностных смыслов. С позиций библиопсихологии его можно отнести к проективным текстам, т.к. его содержание является проекцией внутреннего мира человека, личностных и житейских смыслов, взаимоотношений с другими людьми, в частности, психологических проблем в связи с заиканием. Это яркий отпечаток индивидуальности человека, в нем заключена психологическая информация о его способностях, потребностях, творческом потенциале, скрытых возможностях и ресурсах. Ю.Б. Некрасова ввела в обиход емкий и символический термин — «портрет неповторимости», отражающий собирательный образ участника группы, который выстраивается на основе многих его откликов на разные художественные произведения и дополняется информацией из других источников (интервью, анкеты, проективное рисование).

Для системного изучения текста-отклика и создания текста-интерпретации важно и понятие контекста. Понимание контекста образует новую синтетическую систему знания, дополненную недостающими в тексте компонентами. Такими компонентами контекста в семейной логопсихотерапии становятся биографические (анкетные) данные об участнике, информация о его семейной и учебной (профессиональной) ситуации из интервью и опросников (система представлений, понятий и взглядов человека о жизни, людях и о себе, круг общения и отношения с людьми), психологическое знание, полученное с помощью диагностических тестов. Исходя из типологии контекста, в библиопсихологическом анализе текста важен *прагматический контекст*, или *контекст общения*, т.е. та особая ситуация, в которой создается и существует текст-отклик. А это есть не что иное, как ситуация общения-диалога с логопсихотерапевтом, опосредован-

ная как художественным текстом, так и отношением к терапевту, а также фактором заданности текста-отклика (его написание обязательно и необходимо по условиям процесса социореабилитации).

Важно отметить, что с конца 1980-х годов в логопсихотерапевтическом процессе на правах постоянных и активных участников выступают родители и родственники, которые тоже выполняют работы по анализу ряда художественных произведений [4]. Поэтому тексты-отклики, выполненные членами семьи, дополняют понимание текстов-откликов основных участников, уточняя картину внутреннего мира друг друга и семьи в целом.

Каким же образом возможен психологический анализ полученного проективного материала в форме текстов-откликов?

Ю.Б. Некрасова, раскрывая диагностическую функцию библиотерапии и сложные взаимосвязи текста исходного художественного и текста-отклика, отмечала, что «художественный текст выдает разным читателям разную информацию, каждому в меру его понимания, чувствования; он же дает читателю язык, с помощью которого можно усвоить следующую порцию сведений при повторном чтении, т.е. ведет себя как некий живой организм, находящийся в обратной связи с читателем и обучающий его» [8, с. 287—288]. В связи с этим выделяется ряд тем, которые у разных участников получают свое смысловое звучание разной степени интенсивности: «Отношение к проблеме заикания», «Отношение к герою», «Я и общество», «Семейная ситуация развития», «Особенности воспитания», «Оптимальные способы предстоящего лечения». Чем более значимой, наболевшей является для человека проблема, тем отчетливее и острее она отражена в тексте-отклике. В каждом последующем тексте-отклике человек возвращается к ней снова и снова. Таким образом, выявляется основная проблема и «якорные» произведения — те, которые в большей степени захватили чувства участника процесса.

Основным способом интерпретации текста-отклика для Ю.Б. Некрасовой выступает механизм идентификации — нахождение общего между личностью и героями произведения, между личной проблемной ситуацией и проблемой главного героя. У многих участников логопсихотерапии выявляются не только любимые произведения, но и любимые герои. Другими способами понимания текста, помимо выбора темы, являются такие проективные особенности, как повторы, отступления-воспоминания, эмоциональные оценки, грамматические и стилистические особенности написания, оговорки и пр.

Н.Л. Карпова ключевыми параметрами психологического анализа текстов-откликов считает: а) наличие и особенности «прямых» тем, заданных самим произведением, а также наличие «личных» для каждого испытуемого тем и их содержание; б) переживание определенных психических состояний (их отражение в сочинениях, опросниках и текстах библиотерапии); в) выявление из общего предложенного списка т.н. «якорных» произведений, ставших основными, при анализе которых пациент или его родственник раскрывается наиболее полно, эмоционально ярко; г) соотношение полученных в отзывах на книги данных с показателями тестов и опросников; д) выявление «опорных» для психотерапевта черт индивидуальности, дающих «портрет неповторимости» личности пациента и «портрет неповторимости» его семьи [4, с. 69—71].

Но могут быть и другие варианты библиопсихологического анализа. В работе с подростками от 10 лет по методике семейной логопсихотерапии нами была ис-

пользована методика свободных описаний литературно-художественных текстов, разработанная Д.А. Леонтьевым и И.М. Павловой [см.: 10, с. 432]. Согласно ей, психологический анализ художественного текста может быть построен на основе выявления преобладающих стратегий описания по характеру используемых компонентов (сюжетная, эмоциональная, персональная, обобщающая, резюмирующая, аналитическая, стилистическая, фрагментарная, интерпретирующая, авторская). Позднее О.Ф. Потемкина и Е.В. Потемкина провели экспериментальное исследование, установив корреляционные связи между стратегиями описания литературно-художественного текста и психологическим типом личности, отраженного посредством рисунка [там же, с. 440]. Это значительно расширяет возможности применения данной методики в библиопсихологическом анализе текстов-откликов, поскольку в логопсихотерапии также используется и проективное рисование.

В проведенном нами диссертационном исследовании была подтверждена достаточная информативность методики свободных описаний в изучении текстов-откликов, прежде всего детских и подростковых [5]. Выявлено, что стратегии описания художественных текстов имеют, с одной стороны, возрастную динамику осмысления художественных произведений — от персональной, фрагментарной и эмоциональной стратегий к обобщающей, аналитической и подлинно авторской. С другой стороны, динамика зависит и от индивидуальных характеристик, связанных с уровнем сформированности читательской позиции, который не всегда определяется возрастом. Опыт использования методики свободных описаний как средства библиопсихологического анализа текстов-откликов в семейной групповой логопсихотерапии дает возможность утверждать, что уже младшие подростки посредством вдумчивого, совместного со взрослым чтения могут демонстрировать способность проникать в замысел автора, чувствовать на себе влияние авторских взглядов, строить в дальнейшем собственные поступки, опираясь на опыт героев произведений. Они способны создавать небольшие, но полноценные по форме тексты-описания, являющиеся результатом их собственной читательской (духовной) деятельности. Именно такого рода деятельность рассматривается исследователями-литературоведами как «следствие самовключения юного читателя в чужую жизнь, запечатленную в произведении, через ее открытие, понимание, освоение при непременно эмоциональном соучастии, сопереживании» [9, с. 187].

Все вышесказанное позволяет в качестве критериев библиопсихологического анализа текстов-откликов определить: тип и уровень читательского восприятия, степень сформированности читательской и авторской позиции, преобладающие стратегии описания, особенности идентификации читателя с теми или иными индивидуально-психологическими особенностями героев произведений. Сбор материала по указанным критериям дает возможность создавать психологический портрет («портрет неповторимости», по Ю.Б. Некрасовой) подростка или взрослого.

Как уже было сказано, на основе анализа текста-отклика логопсихотерапевтом создается текст-интерпретация. Он включает не только характеристику психотипа личности участника группы, но и его отношение к своей проблеме в связи с заиканием, степень фиксации на препятствиях в общении («речевых преградах»), а также психологические ресурсы, показывающие мотивацию к «речевым победам». Рассматривая библиопсихологический анализ как составную часть ди-

намической психотерапевтической диагностики личности на пропедевтическом этапе семейной групповой логопсихотерапии, следует отметить, что в текстах-откликах за определенный период (не менее полугода) прослеживается не только усложнение и разнообразие стратегий описания, но также отражается рост дифференцировки восприятия жизненных ситуаций и их анализа.

Кроме того, динамика определяющих стратегий во многом показывает не только рост участников группы как читателей, но и личностный рост в целом. Тексты-отклики, написанные ближе к окончанию библиотерапевтического этапа методики, становятся отражением изменяющихся взглядов, отношения к себе, людям, к миру вообще и психических состояний. Динамика последних происходит следующим образом: отреагирование вначале негативных чувств, связанных со стажем заикания и неудачным опытом лечения, постепенное заражение жизнеутверждающими и оптимистичными чувствами героев произведений, преодолевающих собственные трудности, и закрепление позитивных психических состояний, отражающих твердую надежду на собственное исцеление и веру в свои лучшие силы. Библиопсихологический анализ является отправной точкой в построении следующего этапа работы, а также выбора оптимального индивидуального подхода в преодолении заикания для каждого участника реабилитационной группы.

В список библиотерапевтических произведений, рекомендуемых для прочтения участникам процесса, входит и сказка «Яблоня», написанная 14-летней пациенткой группы 1988 г. Наташей Уманской. Здесь в образно-символической форме представлен не только образ «Я» самой Наташи, но и образ всей методики логопсихотерапии. За эту сказку девочка была награждена в Лондоне как призер Международного конкурса «Дитя достижений в борьбе за преодоление недуга». Сказка воплощает мечты и надежды страдающих заиканием на исцеление и личностное преображение не только ценою трудных испытаний, но и ценою собственных усилий и поддержки со стороны. Феномен «Яблони», по мнению Ю.Б. Некрасовой, отражает сущность методики — соавторство и сотворчество пациента и психотерапевта в едином процессе общения; «возникающий резонанс психических состояний психотерапевта и пациента, заключающийся в творческой работе пациентов, потенцируемой психотерапевтом, и в творческом росте самого психотерапевта, потенцируемом пациентами («творчество по творчеству»)» [8, с. 69—70].

Знакомство участников группы со сказкой Н. Уманской «Яблоня» становится поворотным моментом на пропедевтическом этапе процесса социореабилитации. После этого им предстоит сочинение собственной сказки. Смысл данного задания Ю.Б. Некрасова объясняет следующим образом — «от анализа литературных произведений — к собственному творчеству» [там же, с. 57]. Она подчеркивает, что «рождающееся состояние творчества дает возможность пациентам преодолеть «зацикленность» на своих сверхзначимых проблемах, увидеть себя и мир по-новому. Все это служит условием постепенного разрыва порочного круга заикания. Здесь у пациентов формируется установка на так называемую «интрагенную активность», влюбленность в сам процесс работы, глубокое погружение в него, и в этом, по нашему мнению, есть начало самолечения» [там же, с. 69].

И, действительно, участники процесса реабилитации сочиняют собственную сказку во второй половине библиотерапевтического этапа, когда в их мотивации и психических состояниях происходят достаточно значимые изменения. Отмеча-

ется поворот в сторону осознания правильности сделанного выбора — активное преодоление за счет собственных усилий — и понимания роли своей ответственности за этот выбор и его результаты. За плечами более половины пути, пройденного в соприкосновении с высокохудожественными текстами и литературными героями, символизирующими разное отношение к действительности и разные способы преодоления трудных жизненных ситуаций. И хотя вначале задание — сочинить собственную сказку — воспринимается настороженно, растерянно, иногда даже негативно, тем не менее участники группы с заданием справляются и справляются хорошо. Для этого у них уже достаточно сил, желания и творческой энергии. Это задание выполняют и их родители.

Какой же подход наиболее продуктивен в анализе сказок, являющихся в полной мере авторскими текстами? Ответ мы находим в работах ведущих сказкотерапевтов, которые разработали достаточно устойчивые и точные критерии психологического анализа сказок (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е.А. Тихонова, Д.Б. Кудзилов) [3]. На сегодняшний день сказкотерапия — один из важнейших проактивных методов психологической работы с детьми и взрослыми при наличии у них индивидуальных или возрастнo-специфических проблем. Обращение к концепции сказкотерапии, построенной на идее ценности метафоры как носителя информации, позволяет дополнить использование метода символотерапии как одного из методов семейной групповой логопсихотерапии.

Сказка любого рода обращена к бессознательному в человеке, ее метафорическое поле позволяет открывать доступ к переживаниям личности, ее мировоззрению, внутренним ресурсам. Сказка, написанная рядовым читателем, ставит его в авторскую позицию, призывая к творчеству. Она является отражением социокультурной и личностной ситуации, несет в себе знаки наличия или отсутствия «нравственного иммунитета», определяемого как форма духовного осмысления информации и фактор устойчивости к негативным воздействиям окружающей среды (Д.Б. Кудзилов). Схема психологического анализа обобщена Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и ее сотрудниками и состоит из следующих ключевых характеристик: 1) энергоинформационное поле сказки; 2) основная тема сказки; 3) сюжет сказки; 4) линия главного героя; 5) символическое поле [3, с. 24].

Указанные аспекты психологического анализа сказки позволяют составить психологическое заключение — текст-интерпретацию о внутреннем мире человека, его потребностях, направленности, о содержании его конфликтов и позитивных ресурсах. Полученный материал дополняет всю накопленную в ходе динамической психотерапевтической диагностики информацию о человеке в части понимания его творческого потенциала, оценки степени изменения мотивации и уровня готовности к дальнейшей работе по преодолению своего речевого нарушения. Но самое важное — сказки часто дают удивительно яркие и вдохновенные символы преодоления, которые успешно используются в индивидуальном внушении на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии (2-й этап логопсихотерапии). Некоторые символы, становясь лечебными, остаются на весь период работы, обращение к ним возможно и в других группах в качестве прекрасных даров одной группы другой. Таким образом, сказки позволяют каждому участнику процесса реабилитации глубже осмысливать собственный жизненный опыт, оценивать собственные ресурсы и формулировать цели на предстоящие этапы работы.

В чем же особенности сказок, созданных участниками наших групп? За почти десятилетний опыт реализации семейной логопсихотерапии нами накоплен бога-

тый «сказочный» материал, подвергнутый психологическому анализу по указанным выше критериям [5]. Обобщив результаты анализа, отметим, что сказки, прежде всего, отвечают возрастным предпосылкам их сочинения. Как правило, независимо от возраста они позитивны, светлы, несут значительную энергию. Отмечается жанровое разнообразие, напрямую не связанное с возрастом, а скорее со специфичностью опыта переживания по поводу заикания. Преобладающие жанры — реально-драматический, сентиментально-драматический и истории жизни. В меньшей степени — авантюрно-приключенческий и мистический. Основными темами сказок являются: взаимоотношения с семьей, близкими людьми, обществом, отношение к речевому недугу, способы его преодоления, чудесное превращение или исцеление главного героя, столкновение с трудностями и приобретение жизненного опыта.

По-разному обыгрывается тема «здоровье-нездоровье» (как физическое, так и духовное). В сказках актуализируется потребность в комфортной безопасной среде, которая является условием сохранения душевных сил. Нарушение привычной среды часто происходит извне, но равновесие достигается изменением взглядов на проблему, т.е. за счет усилий главного героя. Герои сказок иногда имеют как бы две полярные ипостаси, конфликт которых разрешается победой позитивной, созидательной стороны. Показательна в этом смысле «Сказка про Аха и Оха» 10-летней С.В., в которой поведение двух главных героев (Аха и Оха) в различных ситуациях выступают как два пути личностного развития, два пути преодоления трудностей. Первый путь — это путь личностного роста с опорой на собственные силы, путь выздоровления с верой в удачу и добро, второй путь — путь «ухода в болезнь», путь поиска безопасности и опоры на помощь других, отказ от собственных действий и ответственности.

Можно сказать, что тема личностного роста, тема преодоления собственных недостатков и трудностей является сквозной, а иногда преобладающей темой сказок участников наших групп. Например, в основе сказок, написанных подростками 12—14 лет, актуализируются архетипы победителя или спасителя, возникает полный «геройский набор» способов борьбы со «злом». Победа, как правило, зависит от силы самого героя, но опирающегося на чью-то поддержку. Во многих сказках проявляется мотив трансформации героя (превращения в животных и обратно, изменение личностных особенностей героя, преодоление им испытаний, смерть и второе рождение). Происходящие с героем изменения в конечном итоге осуществляются за счет лучшего понимания себя и других и личностного преобразования.

Символическое поле сказок разнообразно: *дом, дорога, горы, небо, крылья, свет, вода, дверь, серебряный жезл, смерть, рождение, полет*. Во многих из них появляются *дары*, символизирующие осуществление желаний: герои начинают снова ходить, летать, говорить, не испытывая трудности, видеть мир другими глазами. В этом метафорически отражается главное желание тех, кто приходит в логопсихотерапевтические группы — желание обрести новую речь.

Психологический анализ текстов-сказок, основанный на сказкотерапевтической концепции, в совокупности с текстами-откликами на другие библиотерапевтические произведения позволяет выявлять личностные ресурсы каждого из участников процесса реабилитации, анализировать степень актуализации у них потребности в личностном росте и готовности к переходу в качественно новое состояние — позитивное состояние незаикающей личности. Наличие в изучен-

ных нами сказках минимального количества деструктивных элементов говорит о направленности сознания участников наших групп к созидательным сторонам души. Понимание автором через сочинение сказки собственных теневых сторон позволяет понять и необходимость тех изменений, которые приведут к позитивному результату. Фактически, сказки являются психотерапевтическими по своему настрою, благодаря чему позднее они используются в психотерапевтических беседах в ходе активной групповой логопсихотерапии.

Практический опыт работы с текстами позволяет заключить, что библиотерапия в социореабилитационном процессе преодоления заикания является в определенном смысле сквозным методом, соединяющим в своем предназначении высокое искусство, психотерапевтическую практику и психологию самовыражения и самореализации личности. Рассмотренные нами различные варианты библиопсихологического анализа дают возможность продуктивно работать с проективным текстовым материалом, находя в нем необходимые подтверждения позитивного творческого потенциала и психологических ресурсов личности. Это становится фундаментом адресной, точной и личностно-направленной логопсихотерапевтической работы на всех этапах процесса социальной реабилитации подростков и взрослых, страдающих заиканием.

1. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. — М.: Школьная библиотека, 2005.
2. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. — М., 1991.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Тихонова Е.А. Проективная диагностика в сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2003.
4. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. 2-е изд. — М.: МПСИ: Флинта, 2003.
5. Кругликова А.Ю. Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива (на примере групп семейной логопсихотерапии): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д, 2006.
6. Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. — М., 1994.
7. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: Автореф. дис. в форме научн. докл. ... д-ра психол. наук. — М., 1992.
8. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. — М.: Смысл, 2006.
9. Полозова Т.Д., Полозова Т.А. Всем лучшим во мне я обязан книгам. — М., 1990.
10. Потемкина О.Ф., Потемкина Е.В. Психологический анализ рисунка и текста. — СПб.: Речь, 2005.
11. Турков А.М. А.П. Чехов и его время. — М., 1987.

Е.А. МИХИНА

Возрастной аспект библиотерапии в семейной групповой логопсихотерапии

Как говорила о библиотерапии Ю.Б. Некрасова — основатель метода групповой логопсихотерапии для заикающихся подростков и взрослых (в возрасте 14—40 лет), направленное чтение оказывается средством, позволяющим составить «портрет здоровья» человека, «портрет его неповторимости», подготовить

переломный момент в лечении — снятие симптомокомплекса заикания во время сеанса эмоционально-стрессовой терапии. С развитием данного метода в направлении семейной групповой логопсихотерапии (требование обязательного участия родителей и родственников заикающихся на всех этапах социореабилитации) значительно расширился возрастной диапазон участников: сейчас в группу принимаются дети от 7 лет. И безусловную ценность для логопсихотерапии представляет разновозрастный состав группы. Но при этом возникла необходимость дифференцировать материалы для разных возрастных групп, чего не было у Ю.Б. Некрасовой, поскольку очевидны различия в ключевых тематиках и в способности «вникать» в текст у младших детей, в отличие от подростков и взрослых.

Всех заикающихся участников семейной групповой логопсихотерапии можно разделить на несколько возрастных групп: младшие школьники, младшие подростки, старшие подростки, молодежь (условно 17—23 года) и взрослые (24—45 лет); здесь также можно выделить подгруппы. Но поскольку библиотерапевтические задания выполняют и родственники заикающихся (не только родители, но и прадеды, и братья, сестры, жены, мужья, даже дети взрослых пациентов), они тоже, естественно, получают дифференцированные задания.

А с 2002 года система семейной групповой логопсихотерапии была адаптирована в таганрогском центре «Здоровый ребенок» для условий детского сада, и библиотерапевтический метод используется Н.В. Глуховой и в работе с заикающимися дошкольниками. Учитывая возрастные особенности этой группы, преобладающим форматом работы с детьми является сказкотерапия как адаптированный вариант библиотерапии. Так же, как в работе с более старшими участниками групп, литература подбирается не только с учетом возрастных характеристик, но и в соответствии с педагогически обоснованными темами. «Сказочный репертуар» подбирается в соответствии с такими темами, как «Общечеловеческие ценности», «Преодоление страха, сила духа», «Трудолюбие и успех», «Одиночество, обиды», «Отношения с семьей и внешним миром», «Чудесное превращение», «Эталоны красивой речи».

Среди предлагаемых произведений есть сказки Г.-Х. Андерсена — «Гадкий утенок», «Дюймовочка», «Стойкий оловянный солдатик»; «Цветик-семицветик» В.Катаева, «Волшебник Изумрудного города» И. Волкова и многие другие. При этом используется разнообразие форматов работы с книгами: совместное чтение, беседы о прочитанном, игры-драматизации, постановки кукольных спектаклей и пр. Как отмечает Н.В. Глухова, все это создает возможность отреагирования чувств ребенка через идентификацию со сказочным персонажем, наделенным определенными чертами, которые позволяют ему (а вслед за персонажем — и самому ребенку) справиться с трудной ситуацией речевого общения при наличии недуга.

В рамках данной методики сказкотерапия как вариант библиотерапии тоже выполняет в семейной групповой логопсихотерапии *диагностическую, моделирующую, коммуникативную, психотерапевтическую, воспитывающую и развивающую функции.*

Следующая возрастная группа — младшие школьники. И, в отличие от дошкольников (работа с ними имеет свою специфику в организации), дети этого возраста вполне успешно работают в логопсихотерапевтических группах наравне со взрослыми, проходя полноценно все этапы лечения. Разумеется, для прочтения

нужных текстов в рамках пропедевтического этапа младшим школьникам также предлагается адаптированный список произведений, и акцент в нем по-прежнему делается на сказки, но дети уже должны прочитать и из «большого списка» рассказы А.П. Чехова, И. Хургиной. В силу нормальной для возраста несформированности некоторых познавательных функций (например, зачастую письмо для младших школьников само по себе вызывает еще ряд сложностей), здесь важна помощь и соучастие в чтении родителей.

Практика показывает, что для некоторых 7—8-летних детей более успешной оказывается библиотерапия в коллективно-групповой форме — на этапе активной групповой семейной логопсихотерапии, когда происходит коллективный анализ прочитанных произведений и обсуждение так называемых феноменов и символов, имеющих значение для дальнейшего лечения: «феномен Поллианны», «феномен Пигмалиона» и др. Таким образом, в доступной форме обозначаются и — с помощью более старших участников группы — младшими школьниками осознаются важнейшие стратегии поведения и опыт персонажей произведений. Но на данный момент эта возрастная группа изучена недостаточно, исследования по библиотерапии будут еще проводиться.

В рамках диссертационного исследования А.Ю. Кругликовой (2006) по младшим подросткам было выявлено влияние работы в разновозрастной группе логопсихотерапии на их личностный рост. И библиотерапию в рамках пропедевтического этапа относят именно к условиям, актуализирующим личностный рост подростка-читателя, а семейное чтение обозначается механизмом его фасилитации. Здесь была проведена специальная подборка книг для чтения и осмысления 9—12-летними детьми: это и «Маленький принц» А. Экзюпери, романы А. Маршалла «Я умею прыгать через лужи» и Э. Портер «Поллианна».

Как уже было сказано выше, оригинальная методика логопсихотерапии была разработана Ю.Б. Некрасовой для заикающихся старших подростков и взрослых (14—40 лет). Художественные произведения для подготовительного этапа были подобраны таким образом, чтобы процесс психотерапии шел «по нарастающей». Так, первые книги, посылаемые пациентам, имеют прямое отношение к дефекту, «звучащей травме». Это сказка «Гадкий утенок» Г.-Х. Андерсена, рассказы «Тоска» и «Шуточка» А.П. Чехова. Заикающиеся видят в героях произведений — в Гадком утенке, в старом Ионе, Наденьке — «собратьев по несчастью» и приписывают близким по духу персонажам черты своего характера, свои желания и чувства. Порой работы младших участников глубоки и содержательны.

Так, анализируя сказку «Гадкий утенок», 8-летняя Ирина Б. писала: *«Мне знакомы те чувства, которые переживал герой, непонимание, недосказанность. Со мной, так же как и с ним, не хотят дружить, играть, общаться, слушать»*. А 26-летний Денис Д. признавался: *«Я тоже чувствую себя не таким, как все, хочется спрятаться, убежать от всех проблем, потому что жизнь — это естественный отбор, и выживают в наше время только сильнейшие»*.

Интересен тот факт, что большинство старших пациентов в библиотерапевтических анализах прямо не говорят о своих речевых трудностях. Зачастую они дают подробнейшее описание своего состояния, отталкиваясь от состояния главного героя произведения, но дополняя его собственными метафорами и сравнениями: *«Иона мучается от тоски, которая, словно червяк, все глубже и глубже проникает в его душу, терзает её...»* (27-летняя Анна П. о рассказе А.П. Чехова «Тоска»).

Сравнительно-сопоставительный анализ библиотерапевтических отзывов участников семейной логопсихотерапии разных возрастных групп только начинается, но важно отметить, что многие интересные факты в этом плане дают и работы родителей и родственников пациентов.

1. Глухова Н.В. Семейная групповая логопсихотерапия для заикающихся дошкольников в условиях детского сада. — Таганрог, 2005.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. Учебное пособие. — М.: Медицина, 1985.
3. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ, Флинта, 2003.
4. Кругликова А.Ю. Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива (на примере групп семейной логопсихотерапии). Дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
5. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л.Карповой. — М.: Смысл, 2006.
6. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. — СПб.: Питер, 2003.

В.В. АКСЮЧИЦ, С.А. ГОНЧАРЕНКО, Е.З. ЗАГОРОДНИКОВА

Использование библиотерапии в группах семейной логопсихотерапии Владивостока

Во Владивостоке с 2002 года проведена работа уже восьми групп семейной логопсихотерапии по коррекции заикания у детей, подростков и взрослых под общим руководством Н.Л. Карповой [2; 5], которая развивает данную методику на основе системы групповой логопсихотерапии, созданной в 1960—1980-е годы для заикающихся подростков и взрослых Ю.Б. Некрасовой [4].

Создавая методику, Ю.Б. Некрасова разработала и внедрила в практику личностный подход к процессу социореабилитации, который включает специальную логопсихотерапевтическую технологию восстановления речи, метод логопсихотерапевтической беседы, элементы коммуникативного тренинга, символотерапию, кинезитерапию, аутогенную тренировку и др.

Основную роль в логопсихотерапевтическом процессе на всех его этапах (подготовительном-диагностическом, основном, контрольно-поддерживающем) выполняет метод библиотерапии. Библиотерапия — разновидность психотерапии, использующая художественный текст как одну из форм лечения словом. Памятуя о том, что, по определению В.Н. Мясищева, библиотерапия — это метод сложного сочетания книговедения, психологии и психотерапии, мы стараемся в работе со специально подобранными художественными текстами обращаться и к их литературно-художественным образам, и к истории их создания, и к их воспитательно-терапевтическому воздействию.

Юлия Борисовна настаивала на том, что ведущей должна быть не коррекция заикания, а коррекция личности, которая становится «помощником логопсихотерапевта» в работе по устранению логоневроза. «Заикание, возникающее как следствие перенапряжения, травмы нервной системы, вегетативной дисфункции и т.д., является, вместе с тем, проблемой личности... Нарушенная речь — лишь «верхушка айсберга»: дефект пускает мощные и цепкие психологические корни, затрагивая многие глубинные структуры личности. Дефект и деформированная

им личность «соединенными усилиями» усугубляют болезнь и обуславливают трудности ее лечения» [4].

Библиотерапия, являясь ведущим методом на всех этапах и семейной групповой логопсихотерапии, направленной на коррекцию и перевоспитание личности пациента при активном участии членов его семьи, позволяет эффективно решать многие задачи: 1) определение патологической доминанты, запускающей механизм заикания; 2) решение внутрисемейных и межличностных конфликтов, провоцирующих логоневроз; 3) установление сильных сторон личности с последующей опорой на них в коррекционной работе; 4) моделирование ситуации успеха и обозначение позитивного настроения на избавление от заикания; 5) снижения уровня тревожности и формирование саногенного (оздоравливающего) мышления у пациентов; 6) гармонизация детско-родительских и внутрисемейных отношений; 7) раскрытие творческого потенциала участников группы; 8) личностный рост всех участников группы, включая «группу поддержки» из родственников и участвующих в занятиях друзей пациентов.

На пропедевтически-диагностическом этапе всем кандидатам в группу и их родственникам наряду с психологическими тестами и опросниками предлагается прочитать и письменно проанализировать ряд литературных произведений психотерапевтической направленности, подобранных особым образом. В процессе осмысленного чтения, сопереживания героям и пациентам, и их родители начинают по-новому смотреть на речевую проблему. У них формируется устойчивая мотивация на работу в группе по преодолению заикания и вера в успех. Изучая полученные от пациентов и их «группы поддержки» отзывы, логопсихотерапевты составляют «портрет неповторимости» каждого заикающегося, выявляя проблемные стороны личности и взаимоотношения этого человека в социуме, а также «портрет неповторимости» каждой семьи. Эти материалы используются для составления индивидуальной программы коррекции заикания и личности на этапе активной логопсихотерапии и контрольно-поддерживающем этапе. Также все отзывы на прочитанное и результаты психологических тестов служат основой при составлении сценария сеанса эмоционально-стрессовой логопсихотерапии, целью которого является «снятие заикания», формирование мотивации к полноценному речевому общению, настрой на успешную коррекцию речевого дефекта и веру в свои силы и групповой успех.

Следует отметить, что в число библиотерапевтических произведений, предлагаемых для прочтения на подготовительном этапе, в свое время Ю.Б. Некрасова включила сказку «Яблоня», сочиненную ее 14-летней пациенткой Наташей Уманской [3]. Это сказка о маленьком деревце, на которое во время грозы упал старый дуб и повредил ей ствол, но она смогла, преодолев все невзгоды, стать красивым деревом и давать хорошие плоды. (Позже Некрасова включила анализ этой сказки в параграф «Феномен “Яблони”» своей монографии «Лечение творчеством» [4], которая была основой ее диссертационного исследования (1992).) Данная пациентка стала одним из победителей Международного конкурса «Дитя достижений» и вместе со своим целителем в 1988 году ездила в Великобританию для получения награды.

Сказка Наташи Уманской «Яблоня» — ее собственная история страданий и переживаний в состоянии тяжелого заикания. Она победила свой недуг, и сказка обернулась явью. В своей работе мы всегда обращаемся и к тексту данной сказки, и к ее осмыслению замечательным логопсихотерапевтом. В наши дни

история этой девочки служит вдохновляющим примером для новых участников групп.

Вот как сама Ю.Б. Некрасова представляет содержание сказки «Яблоня» и ее автора: «Сказка построена на художественном отреагировании подростком своих личностных проблем. Символ Яблони — не что иное, как иносказательно поданный образ “Я” Наташи» [4, с. 62]. И далее не только дается анализ текста, но и приводятся фрагменты из самой сказки Н. Уманской: «Именно в сказке наиболее ярко и эмоционально отражен драматический, напряженный конфликт “Я и общество”». Чем больше тянется Яблонька к свету, тем больше встречает она препятствий со стороны настроенного против нее окружения, тем больше накаляются ее отношения с другими лесными жителями, и в итоге:

«...Жизнь Яблоньки стала совсем невыносимой. Все наперебой твердили ей о ее уродстве, наконец и сама Яблонька стала думать только об этом. Она все ниже гнулась от стыда и все больше кривела... Яблонька просто не знала, куда бежать от такого количества недоброжелателей» [4, с. 63].

Мы, постоянно работающие с отзывами пациентов и их родственников на предлагаемые библиотерапевтические тексты, при составлении «портрета неповторимости» пациента особо обращаем внимание, на то, что в подобных строках «зашифрован классический «порочный круг» невроза заикающегося: заикание — его субъективное восприятие — оценка заикающегося другими — личностные последствия этого (страх, стыд, негативные эмоциональные состояния), что, в свою очередь, еще более усугубляет страх речи» [4, с. 63—64].

И далее, комментируя содержание сказки, Ю.Б. Некрасова подчеркивает, что намного больший интерес вызывает вторая часть сказки, повествующая о «выпрямлении» Яблоньки с помощью Садовника и Колышка: «Садовник для Наташи — это психотерапевт и, уже доверяя ему, она награждает его особыми качествами понимания, опыта, наблюдательности, умения подметить и развить в каждом человеке наиболее ценное...»

«Как-то раз в лес пришел городской Садовник... Он услышал обидные слова, которыми награждали ее деревья, и отлично понял их (все садовники понимают язык растений, так, как пастухи — язык животных). По неуловимым признакам, замеченным лишь его опытным глазом, он понял, что наша Яблонька может давать прекрасные плоды...» [там же].

Анализируя текст сказки, Ю.Б. Некрасова подчеркивает момент предвосхищения пациенткой предстоящего процесса лечения: «Наташа удивительно точно представляет пути преодоления недуга, методы, с помощью которых Садовник возвратит Яблоньке ее «прямизну»». А также логопсихотерапевт отмечает начавшийся в ходе сочинения сказки терапевтический процесс: «До начала лечения тяжелый дефект для подростка был сверхзначимым, и им определялись все жизненные отношения. В момент создания сказки отрицательные психические состояния перестроились на творческий процесс, и — началось самолечение! Сочиняя сказку, Наташа пребывала в том состоянии творчества, которое мы называем лечебным.

Сказка — это приближение мечты. В ней стирается грань между желаемым и реальным, между настоящим и будущим. И девочка, подчиняясь сказочной логике, строит оптимистическую модель своего будущего» [4, с. 65].

...Отметим, что при обсуждении в группах отзывов на текст сказки «Яблоня» мы всегда затрагиваем тему помощи в излечении и активности самого пациента

в данном процессе. И всегда группа приходит к выводу, что, как и автор данной сказки, не надо надеяться на чудесное преобразование, некую «волшебную палочку», а самому принимать активное участие в процессе работы под руководством психотерапевта.

«Из Наташиной сказки видно, — отмечала Некрасова, — что именно маленькое деревце — главное действующее лицо, полностью ответственное за свою судьбу, в то время как “Садовник” (психотерапевт) выполняет направляющую роль. В этом проявилось понятая подростком главная особенность методики: если во время обычного визита к врачу “роли” четко распределены, и мы услужливо настраиваемся на подчиненную, пассивную роль “больного”, ожидая, что с нами будут что-то делать, то в нашей методике сразу же дается установка на сознательное принятие пациентом каждого элемента лечения:

“... Садовник пояснил, что Яблонька должна делать...”

При таком условии, традиционно заученная ситуация “Врач—Больной” меняется на учебную “Учитель — Ученик”, в самом высоком смысле этих слов. Каждый пациент начинает чувствовать себя учеником, соавтором психотерапевта в сложном процессе самопознания, и тогда исчезает опасность “мифологизации” личности психотерапевта — приписывание ему сверхъестественных, чудодейственных качеств, уходит слепое подчинение его воле, снимается термин “Больной”, поскольку каждый сам становится ответственным за свое выздоровление. Не случайно рассказ о выздоровлении Яблоньки построен на описании действий самой Яблоньки. Она сотворила себя сама с нашей помощью: мы были и Садовником, и Кольшком... На примере сказки “Яблоня”, сочиненной Наташей... можно убедиться не только в ее замечательных способностях, но и в умениях анализировать свой недуг, искать причины и возможные пути его излечения» [4, с. 67, 68].

Сказка 14-летней девочки «Яблоня» выдержала испытание временем, и уже четверть века ее читают все кандидаты в логопсихотерапевтические группы России — заикающиеся и их родственники. И мало кто из читателей остается равнодушным к истории Яблоньки. Эта сказка не потеряла своей актуальности, выполняя важную мотивационную и психотерапевтическую роль на пропедевтическом этапе, а на этапе активной логопсихотерапии помогает понять и принять ответственность за свое выздоровление на себя, побуждает к творчеству в индивидуальной и групповой работе, а также к написанию собственных сказок.

К методу групповой библиотерапии мы обращаемся на этапе активной семейной групповой логопсихотерапии и используем его в психокоррекционной работе с характерами пациентов. Прочтение всеми участниками группы одних и тех же художественных специально подобранных произведений и проведенный на подготовительном этапе их анализ позволяет пациентам активно включиться в новый элемент работы, поскольку им теперь есть о чем говорить. «Здесь рождается психическое состояние, которое мы назвали “состоянием вместе”, что означает и “говорить вместе” (друг с другом и логопсихотерапевтом), и говорить спонтанной речью, эмоционально и интеллектуально насыщенной» [4, с. 127].

В процессе работы групп семейной логопсихотерапии мы каждый раз убеждаемся в действенности феномена сказки «Яблоня».

Приведем фрагмент занятия с использованием метода групповой библиотерапии по данной сказке. В одной из групп для общего обсуждения первым мы выбрали отзыв 27-летнего пациента Е., который имел заикание тяжелой степени, неоднократно и безуспешно лечился в подростковом возрасте. После длительного,

полугодичного рейса в море он пришел на первую организационную встречу группы и начал ответственно и тщательно выполнять все задания, затем активно включился в работу:

«Рассказ “Яблоня” придает бодрости и подталкивает на дальнейшую работу. Вся эта ситуация, когда здоровые деревья стали издеваться над слабым, ведь все это взято из нашей жизни. Это страшное дело, когда “деревья” не имеют своего мнения и боятся противостоять большинству. В это большинство входят те глупые “деревья”, которые боятся посмотреть на свое отражение в воде, им нужен мученик, чтобы, как сказал автор, забыть про свои недостатки... Садовник просто создал заготовку, а яблоня уже обтачивала углы, подбирая к этому нужный инструмент и материал. Он дал понять, что все не так уж и плохо, и показал путь к выходу. Яблоня с жадностью, не жалея сил пыталась выпрямиться. Когда у нее появился шанс на надежду, она, не смотря на усталость, использовала его. Не все используют этот шанс. Кто-то сдается на половине пути, на последнем легком этапе» (из отзыва 27-летнего Е.).

Во время занятия участники группы сначала поочередно зачитывали вслух анонимно представленный отзыв Е. на сказку Н. Уманской «Яблоня», а далее все присутствующие отвечали на вопросы логопсихотерапевта:

— Что можно сказать об авторе, написавшем данный отзыв на сказку?

— О его внутренних переживаниях?

— О конфликтах, обидах, стремлениях?

Отзыв Е. вызвал многочисленные эмоциональные высказывания и полемику:

— Н., 55 лет: «Видимо, писал молодой человек, владеющий мастерскими навыками. Судя по выражениям: “заготовка”, “обтачивая углы”, “инструмент”, “материал”, автор этого отзыва умеет и может работать. Он готов работать».

— А., 13 лет: «Автор сам прошел подобные ситуации. Он настроен на работу, судя по первым строкам отзыва».

— С., 20 лет: «Автор — участник группы. Первые строки отзыва говорят об этом. Человек свою жизнь связывает с этим произведением. Описание отношения деревьев к деревцу — ассоциация с личной обидой автора. Садовник — помощь в жизни и автора сказки, и автора отзыва».

— П., 31 год: «Это самостоятельный и уверенный в себе человек. Он не остановился на полпути. Ему нужна только заготовка, а дальше он вылепит себя сам».

— И., 31 год: «Автор — сильный человек с собственным мнением. Есть стержень и смелость сказать свое мнение. Ему необходим маленький толчок, заготовка от Садовника, а дальше он справится сам. Садовник — садовнику рознь. От учителей многое зависит, но дальше человек идет по жизни сам, и мера ответственности лежит на каждом из нас».

— Е., 24 года: «После группы мы выйдем, как в открытое море... Если подобьют “колышек” в нашей речи. Надо вздохнуть по-стрельниковски и идти напролом дальше, держа темп».

Участники группы пришли к мнению, что отзыв очень емкий, в нем затрагивается много важных вопросов. Е. был польщен, удовлетворен, несколько удивлен услышанными высказываниями, что подвигло его признать свое авторство (отметим, что признание — дело в данной методике абсолютно добровольное). Этот факт еще более усилил положительное эмоциональное состояние всех присутствующих, а у самого автора повысилась самооценка и укрепилась уверенность в своих творческих силах и способностях.

В ходе дальнейших занятий Е. успешно провел самопрезентацию на тему: «Моя юность. Часть первая». При обсуждении его выступления участники группы отметили индивидуальность литературного стиля презентации, ее образность, сравнили со сценариями к фильмам и пожелали автору развивать свой литературный дар, который впервые открылся в работе в данной группе.

Е. написал в анкете после лечения: *«Состояние после прохождения курса спокойное. Я уверен в себе. После группы стараюсь везде и всегда разговаривать с использованием правил, перебарываю страх разговаривать с людьми... Мне нужно обязательно заниматься над собой, чтобы не уходила плавная речь... Хочу прийти в новую группу, чтобы подсказать, подтолкнуть детей на правильный путь... Мне нравится атмосфера в группе, которая помогает много полезного взять для себя, что-то дать другим и просто разговаривать... Это хорошо».*

Эти слова перекликаются с самохарактеристикой Е. после лечения: *«Стал смелее, разговорчивей, перестал стесняться и как-то повзрослел. Стали более открытые отношения с мамой, да и вообще стало все как-то просто. Конечно, друзья говорят, что стал разговорчивый и без заикания...».*

Как видно из представленных выше документов, их содержание подтверждает целый ряд выводов и положений Ю.Б. Некрасовой о феномене «Яблони». И мы, разбирая характер пациентов, обращаемся к данной сказке и в плане сравнения отношения к процессу «выпрямления» автора сказки и участников наших групп.

Приведем еще один отзыв на сказку «Яблоня»:

«Рассказ о безразличии. Яблоня не похожа на других внешне, и это давало повод другим растениям издеваться над ней. У деревьев была возможность помочь яблоне, но не было желания, потому что она не такая, как все. Когда яблоня стала стройной, она не зазналась, а осталось такой же доброй, это о многом говорит. Опять же, это все сказка со счастливым концом» (отзыв 20-летнего Д.).

Этот текст написал молодой человек с умеренной степенью заикания и ярко-выраженной логофобией. Готовился к занятиям в группе он поверхностно, несколько формально, хотя выполнил все задания и прочитал большинство из предложенных произведений. По характеру Д. пессимистичный, вялый, расслабленный, чрезмерно обидчивый. Во время активного группового этапа семейной логопсихотерапии он вел себя также пассивно, несколько отстраненно, постоянно ожидая помощи, подсказки от других, обижаясь по любому поводу.

Во время групповой библиотерапии его отзыв, представленный так же как и все анонимно, вызвал активное обсуждение. Многие отметили поверхностное отношение к прочитанному, неглубокое содержание, говорили, что он написан «как будто второпях». Подчеркивали, что автор отзыва возлагает ответственность за результат лечения на логопсихотерапевта, а не на себя. Д. тоже принял участие в обсуждении, не раскрываясь, и чувствовалась обида на участников, высказывавших не очень лестное мнение о прозвучавшем отзыве. В конце обсуждения Д. признал свое авторство и попытался оправдаться большой занятостью на работе и в учебе. Дома в речевом дневнике, анализируя прожитый день, он написал: «Когда высказался, стало намного лучше — выплеснул все свои эмоции, и стало легко на душе».

После этого занятия мы отмечали, что у Д. стала повышаться речевая активность, улучшилось настроение, все увидели его улыбку. В речевом дневнике по

окончании основного этапа логопсихотерапии, посмотрев видеозапись первой встречи с группой, Д. написал: «Я себя вначале не узнал. Эти лишние движения руками, слова-паразиты, паузы. В общем, сейчас прогресс виден налицо. И мама говорит: “Ты сейчас стал более спокойный и уравновешенный”».

Отметим еще раз, что по условиям семейной групповой логопсихотерапии на подготовительном этапе эту сказку, как и ряд других произведений, обязательно читают и родители наших кандидатов. Приведем одну из работ:

«Сказка о деревце-изгое, не таком как все. Тяжело, страшно, больно, обидно и в человеческом обществе быть не таким, как все. Быть “белой вороной”, иметь какой-то дефект, быть “чужим среди своих”. От таких стараются избавиться, над такими смеются. Счастье, если находится понимающий человек — садовник, который помогает искривленному деревцу выпрямиться, вырасти и принести прекрасные плоды. Чудесная сказка со счастливым концом» (из отзыва мамы 31-летнего П., 55 лет).

Как видим, в этом отзыве прослеживается весь спектр переживаний и мамы, и сына по поводу заикания: *«Тяжело, страшно, больно, обидно и в человеческом обществе быть не таким, как все»*. Несмотря на то, что в данном отзыве были видны большие надежды на садовника, в процессе работы в группе эта мама поняла, что ответственность за результат ее сын должен взять на себя, не перекладывая это ни на руководителей, ни на нее. Работая на занятиях активно, ответственно, с полной самоотдачей, она стала поддержкой не только для своего сына, но и для всех участников группы.

Мама П. была довольна, что нашла людей, готовых реально решать речевые проблемы вместе с их семьей. Ее сын написал о результатах работы в группе: *«Резко возросла уверенность в себе. Почти дотянулась до нормального, здорового уровня... Если ставить оценку, то оценю на “отлично”, без минусов... Стал понимать, что у каждого есть свои особенности, свои «тараканы» в голове, и не стоит людей за них судить. Стали более теплые, доверительные отношения с матерью...»*.

Заметим, что участники групп всегда выражают желание провести занятия по многим прочитанным библиотерапевтическим произведениям, что говорит об эффективности данной формы работы и в плане осознания важности услышать мнение о себе от других, и заинтересованности в самораскрытии и самосовершенствовании.

О влиянии библиотерапии на раскрытие творческих способностей говорят и работы участников группы на завершающем этапе логопсихотерапии, — это так называемые «аранжировки» методики. Приводим некоторые из них:

«До группы я не мог и представить, сколько приемов существует в методике для коррекции речи. Узнал много интересного и нового: о причинах заикания и как с ним бороться... Экзамены — это стрессовая ситуация, где дети стараются справиться со своими страхами и преодолеть заикание на сцене с помощью нашей методики... Я был ведущим на втором экзамене и так же, как остальные, принимал участие в сценках. Этот экзамен был для меня победой. Наша методика заключается в творчестве... Хочу сказать об успехах группы. Успехи и победы есть абсолютно у каждого... Я считаю, если человек работает над собой, значит он сильнейшая, целеустремленная личность. И успехов во всем он добьется...» (из аранжировки 19-летнего С.)

* * *

Поставив цель, вооружившись знанием,
Идем брать крепость — заиканье,
Наш арсенал — на загляденье:
Упорство, стойкость и терпенье...
Настойчивость поможет нам добиться,
Чтоб речь летела по ветру как птица:
Легко, изящно, высоко, красиво,
Спокойно и неторопливо....

П., 31 год

* * *

... Наш путь к здоровью был тернист и долог,
Мы проходили разные пути,
Теперь наш голос стал нам очень дорог,
И цель одна — с дороги не сойти...

Судьба свела нас вместе не случайно,
Мы в группе стали как одна семья.
Учителя открыли нам всем тайну
Красивой ровной речи бытия...

(Е., 23 года)

* * *

...Да здравствует методика!
Да здравствуют усилия!
Речь наша, как фонтан
Из рога изобилия!

(А., 27 лет)

* * *

У всех была тревога за детей,
И мы надеялись на ЧУДО!
Нас вдохновляли «старички»...
...Свободным голосом своим
Читали дети речи Демосфена.
И каждый день, вставая в круг,
Энергию добра передавали...

(мама 23-летней Е., 55 лет)

Результатом всей системы работы в методике семейной групповой логопсихотерапии является не только коррекция речевого дефекта, но формирование полноценного речевого общения, которое подразумевает открытость в общении, умение и желание выслушивать друг друга, эмоционально проявляться, реализовывать свои коммуникативные потребности и обладать навыками самоанализа. Этому в полной мере способствует метод библиотерапии в индивидуальной и групповой форме.

1. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. — М., 2005.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. Уч. пособие. — 2-е изд. испр. и доп. — М., 2003.

3. Некрасова Ю.Б. Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации заикающихся / Психотерапия в дефектологии: Кн. для учителя. — М., 1992.
4. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. — М., 2006.
5. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. — М.-СПб., 2011.

И.В. ЯНЧЕНКО

Рассказы А.П. Чехова и метод библиотерапии

Чтение само по себе — ничто,
чтение продуманное — кое-что,
чтение продуманное и прочувствованное — все.

В.Г. Белинский

Система семейной групповой логопсихотерапии, разработанная Н.Л. Карповой [4] на основе метода социореабилитации заикающихся подростков и взрослых Ю.Б. Некрасовой [11], впервые вышла за пределы Москвы в 1999 году. И первым городом, расширившим границы применения этой уникальной системы, которая опирается на метод библиотерапии — лечение направленным чтением, — стал Таганрог, родина великого Чехова. Особый интерес для нас, жителей этого города, представляет анализ библиотерапевтических механизмов логопсихотерапии сквозь призму чеховского психологизма, — при этом остановимся на некоторых исторических фактах, связанных с именем писателя.

О тонком воздействии произведений А.П. Чехова на читателя заговорили уже в начале XX века, но особо пристальное внимание к его творчеству обозначилось после Второй мировой войны, когда мощное развитие в философии и литературе получило направление экзистенциализма. Исследователи творческого наследия Чехова говорили о нем как о писателе-психологе, умевшем в малое слово вложить огромную палитру человеческих состояний и переживаний. При этом особо подчеркивалось, что произведения писателя, как правило, отличаются внешней простотой, лаконизмом, доступностью и вместе с тем глубоким психологизмом [6]. Отметим, что одно из общепринятых определений понятия «психологизм», которое предлагает Толковый словарь русского языка, — «углубленное изображение психических, душевных переживаний» [12, с. 630]. Сам же Чехов в рассказе «Учитель словесности» называет психологом того, «кто описывает изгибы человеческой души».

Интересно, что своим маленьким ранним рассказам Чехов нередко давал подзаголовки: «эскиз», «психологический этюд». Уже эти первые опыты намечали путь дальнейшего углубления психологического анализа в произведениях писателя, постепенно создавая характерную особенность чеховского творческого метода. Человек, его внутренний мир, строй его чувств и мыслей представлял предмет художественного исследования автора; при этом Чехов использовал удивительное разнообразие форм и средств психологического анализа: от описания отдельных сценок и статичного психологического портрета до развернутого эпического изображения «диалектики души».

К произведениям А.П. Чехова мы, руководители и участники логопсихотерапевтических групп, обращаемся неоднократно в ходе подготовительного библи-

отерапевтического и последующих этапов работы. Отметим, что библиотерапия (от лат. *biblio* — книга и греч. *therapia* — лечение, уход за больным) представляет собой разновидность психотерапии, использующей книгу как опосредованное лечение словом, заключенным в художественную форму. По определению, принятому Ассоциацией больничных библиотек США, библиотерапия — это «использование специально подобранного для чтения материала как терапевтического средства в общей медицине и психиатрии с целью решения личных проблем при помощи направленного чтения» [7]. В России данный метод, соединивший в себе «книговедение, психологию и психотерапию» (по В.Н. Мясищеву), для опосредованного воздействия на больных с различными видами неврозов стал применяться впервые в 70-е годы XX века А.М. Миллер и И.З. Вельвовским [там же].

Специально для лечения сложных форм заикания данный метод «книги врачующей» был модифицирован Ю.Б. Некрасовой [11], которая разработала нетрадиционную динамическую психотерапевтическую диагностику — сочетание библиотерапевтических текстов с определенными психологическими тестами и опросниками. Подобная диагностика позволяет понять личностные смыслы заикающегося (а в системе семейной групповой логопсихотерапии — и его родственников, которые также выполняют эти задания), его внутренний мир, проблематику личных переживаний. В ходе работы с высокохудожественной литературой — при прочтении и письменном анализе текста — происходит яркое раскрытие индивидуальности каждого участника группы, и для логопсихотерапевта выстраивается так называемый «портрет неповторимости» (по Ю.Б. Некрасовой) пациентов и участвующих в данном процессе родственников.

Обобщая опыт уже десяти логопсихотерапевтических групп, организованных на базе центра «Здоровый ребенок» г. Таганрога в 1999—2013 годах, мы говорим о достаточно высоком терапевтическом эффекте используемых в данной системе художественных произведений. Это связано с тем, что от пациентов и от их родственников на подготовительном этапе требуется письменный отзыв на прочитанное произведение в свободной форме; такой подход к заданию подразумевает творческое, доверительное диалогическое общение читателя и логопсихотерапевта, их духовное сотворчество. Пациент и его родственники при таком чтении как бы повторяют пройденный героями путь, узнавая и откликаясь на конкретные жизненные ситуации, причем каждый член семьи выполняет письменные задания самостоятельно. Именно такая работа с текстом вызывает у каждого свободный поток мыслей, выявляя, как лакмусовая бумага, не только личностные качества, но и внутриличностные проблемы (конкретные примеры библиотерапевтических работ представлены в Приложении 3).

Думается, не случайно в ходе отбора литературно-художественных произведений, используемых в библиотерапевтических целях, Ю.Б. Некрасова остановила свой выбор на рассказах Чехова. Символично, что одно из первых заданий, которое получают будущие участники групп семейной логопсихотерапии, — прочитать и письменно проанализировать рассказы А.П. Чехова «Тоска» и «Шуточка» [1]; в одном из последних заданий мы предлагаем провести аналогичную работу с рассказом К. Паустовского «Чехов» из сборника «Золотая роза».

...Рассказ А.П. Чехова «Тоска» появился в январе 1886 года в разделе «Летучие заметки» «Петербургской газеты». За месяц до этого молодой писатель впервые побывал в Петербурге, и описание зимних сумерек в начале рассказа, толчеи на

Невском, конечно, навечно увиденным. Эпиграф к рассказу (несмотря на то, что Чехов чрезвычайно редко прибегал к эпиграфам) вместе с заглавием и пейзажем-увертюрой задает определенную тональность сюжету. Источник фразы не указан, но церковнославянское слово в ней как бы расширяет временные рамки предстоящего повествования.

«Кому повем печаль мою?» — начало духовного стиха об Иосифе Прекрасном, проданном в рабство своими братьями. Обращение же к полному плачу Иосифа позволяет почувствовать неявные параллели к нему в чеховском рассказе. «Кто бы дал мне источник слез, я плакал бы день и ночь...» Это место в Плаче напоминает эпические гиперболы в описании тоски Ионы: «Тоска громадная, не знающая границ. Лопни грудь Ионы и вылейся из нее тоска, так она бы, кажется, весь свет залила... » И даже с желанием Иосифа: «Кто бы дал мне голубицу, вещающую беседами», — перекликается развязка «Тоски», когда единственным собеседником Ионы оказывается его лошададка [3].

В чеховском рассказе четырежды повторяется ситуация несостоявшегося общения. Благодаря композиционным повторам, особой музыкальности постепенно проявляется и усиливается основная тема рассказа: одиночество человека среди толпы, отсутствие отклика на чужую боль, разъединенность и самопоглощенность людей. Концовка, пятый эпизод «Тоски» — когда общение состоялось, тоска поведена, но в предельно абсурдной форме — лишь заостряет и подчеркивает всеобщую проблему трудности человеческого общения и невозможности установления подлинных контактов, вне зависимости от эпохи и социального положения; это верно подмечают и наши пациенты: *«Вот уж, действительно, тоска!!! Прошло более ста лет, а практически ничего не изменилось. Те же люди, те же отношения» (Р.И., 23 года).*

Этот рассказ А.П. Чехова можно назвать одним из программных и «ключевых» произведений в логопсихотерапии. Исходя из признания коммуникативной природы заикания, мы придерживаемся мнения, что в основе невротической составляющей заикания лежит нарушение общения, другими словами, несформированность или искаженность диалогических связей. Одна из особенностей человека, страдающего этим дефектом, заключается в фиксированности на своей речевой проблеме, т.е. на ощущении отгороженности своего «Я» от всего мира. У логоневротика развивается углубленное негативное самопознание, коммуникативная отстраненность от «Другого», преобладающая монологичность. При этом нарушается баланс самоотношения и отношения к другому человеку в сторону преувеличения внимания к себе и отсутствия «вчувствования» в личное своеобразие собеседника. Вне зависимости от тяжести речевого дефекта. Заикание подкрепляется и дисгармонией отношений с ближайшим окружением, и неадекватным отношением человека к самому себе.

Специалистами в области логоневроза отмечено, что именно устное речевое высказывание является для большинства заикающихся на протяжении многих лет источником сначала неудобства, затем — неприятности, а далее — постоянной психотравмы. Физическая невозможность выразить свою мысль даже в упрощенной форме, чувство «неверно, неточно, несовершенно переданной мысли» сопровождается дискомфортом и напряжением. Постепенно заикающиеся начинают прибегать к так называемым речевым уловкам, стремясь, с одной стороны, облегчить и упростить свое высказывание, а с другой стороны — по возможности скрыть свой речевой недостаток. Это приводит к обеднению, искажению мыс-

ли, постепенно — к ее деформации и огрубению. При этом подчеркнем, что многие участники наших групп — люди достаточно высокого интеллектуального уровня, и затруднения в вербальном выражении чувств и мыслей присутствуют у них при хорошо развитой «внутренней» речи.

Обращаясь к языку художественных обобщений, это явление можно сравнить с «эффектом Ионы» (по имени героя рассказа А.П. Чехова «Тоска»), который заключается в невысказанности, вынужденной замкнутости, «уходу в себя», что приводит к сокращению контактов с людьми и, как следствие, к утрате навыков полноценного межличностного общения. Вместо самобытной персоны «Я» — в общение включается ее функциональный заместитель, которому заведомо предопределен статус «молчащего». Наши пациенты пишут в своих работах: *«Иногда мне хочется рассказать что-то волнующее, я начинаю делиться своими чувствами и мыслями — и замечаю отсутствующий взгляд собеседника. Еще некоторое время пытаюсь привлечь его внимание, но вижу перед собою стену непонимания и замолкаю. От такого безучастия наступает тоска...»* (Б.А., 35 лет).

При этом отметим, что данные психологической диагностики фиксируют у большинства пациентов высокую потребность в общении. Внутренняя направленность на другого человека отмечается и во многих библиотерапевтических отзывах: *«Человек нуждается в общении! Нужно помогать близкому человеку, выслушать его и помочь»* (Р.К., 17 лет); *«Человеку очень важно общение, потому что любую радость или горе легче переносить с кем-то, чем самому»* (Р.В., 24 года).

Одной из доминантных тем, выделяемых нами при анализе библиотерапевтических работ пациентов и их родственников, является тема одиночества. Большинство пациентов, читая рассказ Чехова, прямо или косвенно идентифицируют себя с Ионой: *«Читая предложенные вами рассказы, я все время проводил параллели с собой. Мне понятно чувство безнадежности, оно относится у меня к заиканию. Но, в отличие от Ионы, я не ищу слушателя...»* (Ж.Р., 29 лет); *«Никто не знает, что такое заикание, когда хочется сказать, а не говорится. Хочется с кем-нибудь поделиться, но, увы... Раньше я часто выговаривалась перед животными, они удивительно чувствуют настроение и состояние собеседника»* (Д.А., 21 год).

Есть отклики и в стихотворной форме, как, например, у 23-летней Н.О.:

Тоска на сердце, на душе печаль,
И все невоготу, совсем не повезло.
Не могут люди горя разделить, а жаль,
Так стало бы на сердце вдруг тепло...

А некоторые пациенты и их родственники делают обобщения, касающиеся их мироощущений и восприятия мира; тема «Я и общество», «Отношения с миром» звучит особенно ярко: *«Все люди по природе своей априори одиноки, даже среди людей, даже среди друзей, даже среди любимых. Потому что, в конечном счете, каждый сам по себе, со своей судьбой»* (П.А., 22 года.); *«Суть рассказа — черствость и непонимание между людьми. Страшно, когда человеку не с кем поделиться своим горем. Но ведь у кого-то нет даже и лошади...»* (Л.Е.А., отец 14-летнего Л.Д.).

Вероятно, можно провести параллели между некоторыми особенностями внутреннего мира наших пациентов и личностными особенностями самого Чехова. Так, современники писателя отмечали, что, как правило, он мало говорил, больше слушал и наблюдал. Воспоминания о нем родных и знакомых свидетельствуют о том, что Антон Павлович был достаточно коммуникабельным челове-

ком, имел довольно обширные связи и многочисленные контакты, однако после посещения родного города в зрелом возрасте он писал: «Был в Таганроге: людей нет...». При чтении писем Чехова нередко создается впечатление, что у него была постоянная потребность в общении, но между тем он всегда носил брелок с надписью: «Одинокому весь мир — пустыня» [13]. Свое сходство с автором замечают и наши пациенты: «*Зимой все начинает жить какой-то внутренней, скрытой жизнью, и нужно проявить чуткость, чтобы уловить этот момент. Возможно, Антон Павлович так же чувствовал зиму, и именно ее взял “фоном” для рассказа. Я думаю, этим он хотел подчеркнуть именно внутреннюю работу души по поиску ответа на вопрос “почему?”*» (П.А., 22 года).

Вместе с тем отметим и такие характерные моменты в откликах многих участников групп. Прежде всего, это тема сочувствия, сопереживания и желание активно содействовать герою; подчеркнем, что это наиболее заметно в работах младших участников группы, а также их родителей: «*Я сопереживаю ему. Если бы я оказался на месте седоков, я обязательно выслушал бы его. Он бы выговорился, и ему стало бы легче*» (П.П., 11 лет); «*Не просто тоску, а глубокое сочувствие испытываешь к тоске Ионы. Хочется быть тем слушателем...*» (К.Н.В., мама 11-летней К.Н.).

Нередко свой положительный настрой при коллективном обсуждении рассказа подростки передают взрослым заикающимся, имеющим более длительный «стаж» речевого дефекта и трудностей общения, — в этом мы видим лечебный эффект разновозрастного коллектива: «*Когда А.П. Чехов писал этот рассказ, по моему мнению, он хотел, чтобы люди образумились, стали добрее и хоть иногда уделяли внимание собеседнику. Если бы каждый сделал это, не было бы бесполезных войн*» (М.Д., 12 лет).

Встречаются и философские размышления, касающиеся вопросов смысла жизни; так, 23-летний Р.И. рассуждает: «*Тоска сама по себе не опасна, опасно ее неправильное применение. Она даже полезна, без нее не может быть завершенности и полноты жизни*». И далее иронически замечает: «*Своеобразно одно стечение обстоятельств, а именно: на протяжении всего рассказа Иону никто не слушает. Но если за слушателей взять всех прочитавших этот рассказ...*».

Для логопсихотерапевта чрезвычайно важна моделирующая функция библиотерапии: анализ рассказа с точки зрения всей последующей работы приводит многих пациентов к формированию целительной психологической установки на выздоровление: «*И пусть у меня порой на душе та же тоска, что и у Ионы Потапова, и мне некому излить душу, потому что я боюсь непонимания и осмеяния. Но я твердо верю, что настанет мой час, и моя жизнь изменится. Изменится отношение ко мне со стороны окружающих людей. Воистину каждый заикающийся должен стать оратором!*» (К.А., 21 год).

Приведенные выше отрывки свидетельствуют о том, что существуют различные стратегии восприятия, благодаря которым один и тот же текст по-разному читают разные люди. Художественная книга предлагает читателям разную информацию, что обосновано «диалогичностью всякого понимания» (по М.М. Бахтину). Как подчеркивает Ю.Б. Некрасова, текст ведет себя как «некий живой организм, находящийся в обратной связи с человеком» [11, с. 26], задавая ему вопросы и заставляя искать на них ответы.

Психотерапевтическому эффекту способствует особый механизм «смыслопорождения» (по Ю.М. Лотману), когда текст в результате взаимодействия с паци-

ентом ведет себя подобно личности, т. е. выступает активным участником общения. Каждый человек откликается на ту информацию, которая близка ему, преломляется через его сознание и самосознание; в тексте сталкиваются и «сополагаются» язык автора и язык каждого пациента, из этого соотношения рождается новый смысл [9].

Сходные идеи высказаны в теории психологии чтения Л.С. Выготским: «Мы понимаем не текст, а мир, стоящий за текстом» [3]. События, отображенные в содержании текста, видятся читателем «сквозь стекло» своего восприятия, которое может и деформировать облик прочитанного. Подобным образом — от конкретного к абстрактному и далее — к собственному конкретному — «происходит становление подлинного читателя, способного увидеть через творческое прочтение в книге нечто свое, осознать это «нечто» и сделать личным достоянием, определить цели своего существования не только на ближайшую, но и далекую перспективу» [цит. по: 4, с. 88].

Продолжим рассмотрение психологических механизмов библиотерапии на примере произведения А.П.Чехова «Шуточка» [1], которое находится в иной, «мажорной» тональности (напомним, что рассказы «Тоска» и «Шуточка» предлагаются участникам группы в одном задании; благодаря эмоциональной полноте произведений происходит их взаимное дополнение и усиление психотерапевтического эффекта). Приподнятое настроение передается нам с первых строк рассказа: «Ясный зимний полдень»; и во многих письменных отзывах наших пациентов мы читаем: «*Рассказ жизнеутверждающий, внушающий оптимизм, в нем живет счастье*» (К.А., 19 лет).

Интересна одна из версий написания данного рассказа. В Таганроге с набережной на верх мыса можно подняться по очень старому и уже заброшенному спуску, устроенному в 1774 году в расщелине балки на склоне Градоначальской (впоследствии Варвациевской) горы. В зимнее время этот спуск ранее становился любимым местом горожан для катания на санях; особую прелесть ему придавал своеобразный трамплин, которым служила лежавшая внизу поперек спуска большая труба для стока ливневых вод. Требовалось немало смелости и сноровки, чтобы, подпрыгнув по обледеневшей трубе, продолжить езду по набережной. Приходилось здесь кататься и Антону Чехову, юношеские впечатления, вероятно, и были отражены им в рассказе «Шуточка» [8]. Пациенты отождествляют автора рассказа с его главным героем и иногда недоумевают: «*Я решила, что эта история из жизни самого Чехова, но поведение молодого человека не “состыковывается” с моим представлением об Антоне Павловиче*» (П.А., 22 года), — а иногда наивно мечтают: «*Если бы он (главный герой. — И.Я.) признался Наденьке в любви, они наверняка бы поженились, и жизнь А.П. Чехова изменилась бы*» (М.Д., 12 лет).

Некоторые пациенты вычитывают самый поверхностный смысл рассказа, касающийся взаимоотношений двух молодых людей, причем пациенты мужского пола, как правило, выражают солидарность юноше: «*Я сам “шутил” подобным образом и считаю, что в этом нет ничего преступного, — девушка будет вспоминать об этом как о приятном происшествии в своей жизни*» (Б.А., 24 года); участницы групп, наоборот, чаще высказывают несогласие с героем и автором рассказа: «*Всегда странно читать описания внутреннего мира женщин, ее чувств и эмоций у авторов-мужчин*» (Л.О.Ж., мама 14-летнего Л.Д.).

Для нас представляют интерес глубокие размышления участников логопсихотерапевтического процесса, касающиеся психологического восприятия рассказа.

Первое, что мы выделяем, — это тема эмоциональных состояний (подчеркнем, что обучение управлению своими состояниями является основной целью системы логопсихотерапии); так, 28-летний М.Р. пишет: *«В рассказе показаны в основном два состояния души человека. Героиня рассказа представляет образ человека ждущего, ищущего, готового рисковать и жертвовать ради ожидаемого, но несколько неуверенного в себе. А на примере героя рассказа показан человек, который сам не знает, чего хочет, и просто развлекается...»*. И далее даже без комментариев видно, насколько «проговаривается» пациент: *«Вот так часто и бывает, что человек, почти достигнувший мечты, так и не может сделать последний, решительный шаг, и в конечном итоге цели не достигает...»*

Второй можно назвать тему преодоления страха ради достижения конечной цели. У многих заикающихся она прослеживается в свете преодоления речевого дефекта и связанного с ним страха речи: *«Девочкой двигала фраза “Я люблю вас...” так же, как и мною слова: “Как вылечиться от заикания?!”»* (П.П., 10 лет). Чехов как бы заставляет читателя самого приходиться к нужному выводу. Происходит своего рода суггестия, когда сам автор произведения выступает в роли психотерапевта и носителя определенных ценностей. Сами того не подозревая, пациенты подбирают для себя «волшебные ключи» для личностных и речевых изменений: *«Порою мне нравится процесс преодоления; сделав “это сложное”, чувствуешь себя Человеком с большой буквы»* (Н.О., 23 года).

Библиотерапевтические отклики, соотнесенные с результатами психологического тестирования, позволяют нам на последующих этапах логопсихотерапевтической работы сделать нашим пациентам следующие напутствия: *«Нам очень понравилось, что в ваших работах часто речь идет о мужестве, которое побеждает страх. Анализируя рассказ А.П. Чехова “Шуточка”, Вы пишете: “С каждым разом Наденька скатывалась с горы все смелее и смелее, она преодолевала свой страх”. А мы хотим ответить Вам словами одного из наших выпускников: “Да, когда спускаешься с горы, бывает такое состояние, что страшно, но, как только ты скатился с горы, ты совершил победу”. И мы верим в Вашу победу, верим, что у Вас есть четкая установка на трудную и радостную работу. И мы хотим дать Вам в напутствие золотую триаду: “Радость! Вера в победу! Презрение к срывам!” Будете работать в группе много и радостно, будете открыто радоваться своим победам и победам других!»*

...Особо остановимся на разновозрастном составе логопсихотерапевтических групп. Основной контингент наших пациентов — это заикающиеся подростки и взрослые со «звучащей психотравмой», многократно и безуспешно лечившиеся ранее у логопедов, психотерапевтов и знахарей. В нашей практике семейной групповой логопсихотерапии возрастные данные всех участников от 6,5 до 70 лет, поскольку кроме заикающихся пациентов 7—40 лет в группе работают их братья, сестры, родители, жены, мужья, бабушки, дедушки, друзья, а также дети взрослых пациентов. Как подтверждает опыт, формирование группы по разновозрастному принципу позволяет наиболее адекватно для каждого участника процесса логопсихотерапии идентифицировать события «лечебного перевоспитания» с явлениями окружающего социума. Несомненно, библиотерапевтические отклики всех участников имеют существенные отличия в соответствии с их возрастом.

Так, в самом начале работы с книгой у большинства младших подростков мы отмечаем предельную лаконичность, наивность, непосредственность высказы-

ваний. В своих отзывах на произведения они прежде всего отражают событийный ряд, дают перечень поступков героев, их описание. Многие работы характеризуются ярко выраженным в них принятием или непринятием позиций автора или героев. По мере выполнения библиотерапевтических заданий благодаря стимулированию творческого чтения содержание работ начинает меняться: у подростков появляются простейшие уровни обобщения, переключки со своим житейским опытом, с проблемами личного характера.

В то же время у подростков 14—16 лет по сравнению с 9—13-летними отклики на художественные произведения носят все более «отстраненный» от сюжета характер, поскольку в этом возрасте идет формирование абстрактного мышления. Канва событий книги или рассказа становится лишь опорой для предъявления собственных мыслей, чувств, позиций. Встречаются попытки обобщения ряда произведений не только по жанрам, тематике, но и по авторской мысли.

Большинство библиотерапевтических откликов пациентов старшего возраста уже с первого задания характеризуются развернутой устойчивой оценкой событий и сюжета. Произведение анализируется сквозь призму личностных смыслов, читатель оказывается соучастным событию, герою, способен комментировать текст, иллюстрируя его собственными примерами.

В последнем библиотерапевтическом задании, предлагая нашим пациентам для прочтения повесть К. Паустовского «Золотая роза», мы обращаемся к еще одной важной проблеме. Отвечая на вопрос о том, «когда книга учит» (по Г.Г. Граник), мы считаем одним из важных компонентов подлинного диалога с книгой творческое воображение читателя. В предисловии к повести академик А.В.Петровский пишет о том, что нет труднее задачи, чем проникновение в творческую лабораторию писателя, но «то, что оказывается недоступно стороннему наблюдателю, будь то психолог-исследователь или критик-литературовед, открыто художнику, видящему процесс изнутри». Это прекрасно показал К. Паустовский в своей книге, где главный герой — «творческое воображение художника, способное разбудить фантазию читателя» [13].

Одна из глав этой книги посвящена творчеству А.П. Чехова. Находясь в доме великого писателя, Паустовский по сохранившимся кратким записям на папиросных коробках вспоминает эпизоды из его жизни и свои ощущения, с этим связанные. Перед нами во всей полноте встает Чехов как Человек, и наши пациенты и их родители это осознают и переживают: *«Мы ценим его доброту и в то же время требовательность к людям, его гуманизм и бесспорную гениальность... Мы знаем его любовь к России и сожалеем по поводу того, что писатель не успел нам рассказать о ней так, как он того хотел...»* (С.Т.П., мама 11-летней С.В.).

В отклике 22-летнего Б.А. появляется прямое обращение к писателю, сравнение себя с ним и переход к рассказу о себе: *«Чехов... Хорошее это дело — записывать отдельные фразы. У самого так было несколько раз — перебираешь старые вещи, находишь листок с надписью, и в голове возникает целая история, сразу вспоминаешь, когда это было, кому это все предназначалось...»*.

Приятно читать написанные одной из самых юных участниц группы строки, в которых детское непосредственное восприятие сочетается с пониманием многогранности личности писателя: *«Антон Павлович был человеком благородным, мужественным, не хвастливым. Даже всего не перечислить, уж настолько хорош был Чехов. Его рассказы поучительны и интересны: он показывал, какими разными бывают люди в разных ситуациях. Я очень ценю его творчество»* (Н.М., 11 лет).

Размышления Паустовского о том, «что оставил Чехов нам в наследство в наших характерах...», вступают в резонанс с размышлениями пациентов: «Чехов прошел путь от шутника до человека удивительной внутренней красоты, благородства и спокойного мужества. Он сам себя воспитал и дал нам суровый урок порядочности по отношению к людям» (Л.Э., 28 лет). Удивительно, насколько эти слова созвучны высказываниям современников писателя. Так, Сергей Яблоновский — известный журналист, театральный и литературный критик — в очерке «Два Чехова» подчеркивал: «Всмотритесь, вдумайтесь: разве их было не два? Во всем различные, порою до такой степени, что они являлись антиподами один другому. Даже имена у них были совершенно различны: одного звали Антоша Чехонте, другого звали Антон Павлович Чехов. Один родился в крестьянской семье, добившейся некоторого материального достатка, живущей жизнью городского мещанства. Другого надо было бы назвать аристократом...» [2, с. 111— 113].

Заглядывая «вглубь строки» (по А.В. Западову) произведений Чехова, Тургенева, Паустовского и других авторов, пациенты предвосхищают будущий результат и тем самым доказывают основное отличие системы семейной групповой логопсихотерапии от всех иных способов лечения заикания: основная цель методики — становление творческой целостной личности, а излечение от речевого дефекта — важный, но все же второстепенный результат личностного развития. «Себя преодолеть — вот жизни смысл глубокий, заставить сделать так, как надо, как хочу», — эти строки Р. Киплинга рефреном звучат на всех этапах работы с участниками группы. Видя в заикании модель системного нарушения общения, мы, вслед за А.А. Бодалевым, прослеживаем, «как осуществляется восстановление полноценного диалогического общения и капитальная глубокая перестройка личности из «больной», неуверенной в себе, коммуникативно-ограниченной — в здоровую, наделенную новыми чертами, позволяющими ей стать коммуникабельной, стрессоустойчивой, социально активной» [4, с. 3—4].

В чем же заключаются особенности чеховского психологизма и как они созвучны методу библиотерапии?

Прежде всего, отметим, что именно с рассказов Чехова начинается трудная работа по «отслеживанию состояний», осмысление позиции заикающегося человека, «прочтение себя». Восприятие пациентами предложенных произведений в большинстве случаев вступает во «внутренний резонанс» с их «болевыми точками», и в этом состоит один из механизмов «лечения книгой». Пациент начинает сопоставлять героев с собой, со своим внутренним миром, — тем самым запускаются механизмы рефлексии и саморефлексии. В дальнейшем же приобщение к библиотерапевтической литературе стимулирует воспитание в себе чувства «перспективы» и личностного роста. От состояний одиночества, страха, сомнения («Тоска») — к состояниям радости, преодоления и уверенности («Шуточка»).

Безусловно, данные произведения интересны для нас и тем, что в рассказах «короче воробьиного носа» Чехов писал «всего лишь» о человеческих отношениях, но тем самым виртуозно воссоздавал за частными случаями сложность жизни в целом; К.И. Чуковский называл эти рассказы «спрессованными романами» [14]. Тема отношений является ключевой и в системе логопсихотерапии. Говоря о проблеме нарушенного речевого общения при заикании, подчеркнем, что данный феномен мы рассматриваем в сопряжении с категорией отношений, которые проявляются и формируются, как правило, в общении. При этом мы исходим из теории В.Н. Мясищева, который называл *отношения* (эмоциональный

отклик друг на друга) составной частью трехкомпонентной структуры общения (отражение, отношение, обращение при взаимодействии субъектов) и неоднократно указывал на то, что сама по себе деятельность может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи [10].

Для творчества Чехова (особенно раннего периода) особенно характерно использование «случайных» художественных деталей, которые окрашивают в свой цвет всю цепь сюжетных линий и позволяют избегать подробных описаний душевных состояний героев. За художественной чеховской деталью ощущается глубокий детальный анализ психики, но существует этот анализ не открыто, он лишь предполагается. Данный прием напоминает нам метод опосредованного воздействия в логопсихотерапевтической практике, который заключается в отсутствии прямолинейных вопросов-ответов и, не вызывая подсознательных защитных реакций, способствует искреннему и доверительному раскрытию пациентов.

При рассмотрении средств психологического анализа, используемых писателем, обращает на себя внимание тот факт, что характер его героев выявляется не в описаниях, а в поступках, действиях, диалогах и монологах персонажей, — все это опыты исследования человеческих отношений, опыты построения характеров. При этом ни герои Чехова, ни сам автор не дают окончательно правильного решения встающих перед ними вопросов, а заставляет читателя задумываться над собственной жизнью. Нередко Чехов как бы устраняется от оценки происходящего в рассказе — в этом случае он рассчитывает на активность воображения читателя, который, по словам автора, «необходимые субъективные элементы подбавит сам» [6, с. 125]. И это только усиливает эмоциональное воздействие произведения, следовательно, и его психотерапевтическое значение. Данный тезис находит подтверждение и в системе логопсихотерапии: как показывает практика, процесс социореабилитации заикающейся личности зависит не столько от тяжести заболевания, уровня развития способностей пациента, сколько от его собственной активности — эмоциональной, интеллектуальной, деятельностной [2, с. 25].

...Читая и перечитывая произведения А.П. Чехова, все больше переполняешься чувством Открытия. Его герои, живя на страницах книг своей жизнью, заставляют читателя думать, сравнивать, сопоставлять, — это и есть один из самых продуктивных выходов из невроза: сотворчество с автором и его героями переходит в самотворчество и саморазвитие. Мы рады открывать вместе с подростками и взрослыми участниками наших групп значимые смыслы его произведений, наполненные глубочайшим чеховским психологизмом, и передавать их от поколения к поколению. Творчество Чехова, обладающее притягательной силой, представляет собой хорошую школу воспитания чувств, мыслей и поступков — это школа проникновения во внутренний мир человека и его отношений с окружающим миром. И для всех нас особо значимы и важны слова выпускников групп семейной логопсихотерапии: «Это настоящая гордость и достоинство — жить в городе знаменитого русского писателя Антона Павловича Чехова».

1. Чехов А.П. Рассказы. М.: Изд-во «Худож. лит-ра», 1970.
2. А.П. Чехов в воспоминаниях современников / Сост. А.Л. Костин. М., 2004.
3. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. М., 2005.

4. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. 2-е изд. — М., 2003.
5. Катаев В.Б. «Тоска»: реальность и литература // Катаев В.Б. Литературные связи Чехова. — М., 1982. С. 27—39.
6. Киричек М.С. Градоначальский (Варвациевский) спуск // «Таганрогская правда» от 2 июля 1992.
7. Лебедева Л.А. Способы психологического анализа в рассказах А.П. Чехова // Сб. статей и материалов. Ростов н/Д, 1963. С.123—140.
8. Миллер А.М., Вельвовский И.З. Библиотерапия в системе психотерапии // Вопросы психотерапии. — М., 1973.
9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. — М., 1970.
10. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. — М.-Воронеж, 2003.
11. Некрасова Ю.Б. Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации заикающихся // Психотерапия в дефектологии: Кн. Для учителя. — М., 1992.
12. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополн. — М., 1999. С. 630.
13. Паустовский К.Г. Золотая роза: психология творчества. — М., 1991.
14. Щепкина-Куперник Т.Л. О Чехове // А.П. Чехов в воспоминаниях современников. — М., 1986. С. 229.
15. Чуковский К.И. Читая Чехова (художественное мастерство А.П. Чехова) // Сб. статей «Творчество А.П. Чехова» (по страницам журнала «Вопросы психологии»). — М., 1967. С. 136—162.
16. Янченко И.В. Формирование диалогического общения в логопсихотерапевтическом процессе (на примере групп семейной логопсихотерапии): Дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д, 2003.

А.А. МЕЛИК-ПАШАЕВ

Искусство и здоровье

Болящий дух врачует песнопенье.

Е. Баратынский

Несколько лет назад мне посчастливилось прочитать воспоминания человека, который в советское время находился под следствием, и от него долго, упрямо добивались признания в чем-то, к чему он не имел отношения. Время было уже, как мрачно шутят, «вегетарианское», пытки и казни ему не грозили, но в какой-то момент безысходность ситуации надломил его, и он решил: завтра на допросе я во всем «признаюсь», все им подпишу, и пусть поскорее отправят на свежий воздух — на лесоповал.

И тут почему-то он вспомнил стихотворение Осипа Мандельштама, прочитал его про себя до конца и ясно осознал, что ничего не подпишет и соучастником лжи не станет. Удивительно — но и следователь, увидев его на следующее утро, сразу понял, что понапрасну теряет с ним время, и узник попал «на свежий воздух» быстрее, чем мог надеяться...

Разумеется, я сразу же раскрыл томик Мандельштама и, к изумлению своему, не нашел в этом сложно-образном и довольно печальном по тону стихотворении ничего такого, что, рассуждая рационально, могло бы так укрепить человека.

Каждый в этом убедится, найдя стихотворение по первой строке: «Флейты греческой тэта и йота...» В чем же причина такого почти чудотворного воздействия? Сам герой этой истории обмолвился: оно пробудило чувство глубокой связи со всем сущим в бесконечном мире.

А вот — весть из древних времен. Герой одной ирландской саги, непобедимый воин и несравненный скальд, лишился сыновей, а с ними и смысла дальнейшего жизни. Твердо решив умереть, он лег на солому, перестал принимать пищу и никого не подпускал к себе. Но его мудрая дочь напомнила ему, что никто, кроме него, не сможет совершить важнейшее дело — сложить для братьев достойную погребальную песнь. Отец задумался, согласился, взял в руки арфу, сочинил слова и напев, «прорепетировал» свою песнь, пропел ее на торжественной тризне — и жил еще много-много лет.

Одному помогло пробудившееся чувство *единства с миром*, другому — пробуждение *творца в нем самом*. Запомним это и обратимся к предмету статьи.

Слово «арттерапия» и соответствующая практика — использование в лечебных целях тех или иных психологических и медицинских эффектов художественного творчества и восприятия — очень популярны в наше время. Арттерапия ветвится, порождает все новые направления: терапия музыкальная, анимационная, библиотерапия, хорео-, кукло-, цвето-, сказкотерапия, лечебная лепка, терапевтический театр... Широчайший диапазон душевного и телесного неблагополучия человека охватывается арттерапевтической практикой: склонность к депрессии, тревожность, нарушения сна, речи, сенсомоторной сферы, коммуникативных способностей, проблемы коррекции, реабилитации, поддержки людей с ограниченными возможностями... Рекомендации арттерапевта по своей конкретности и «прицельной» направленности приближаются порой к рецептам «просто терапевта». Так, создаются перечни музыкальных произведений, слушать которые следует в том или ином случае; специально сочиняются пьесы, коллизии которых должны помочь исполнителям разрешить аналогичные травмирующие ситуации в их домашней или студийной жизни.

Такой утилитарно-прикладной подход к искусству, несомненно, оправдан благими целями и эффективностью. Но очевидно и другое: действуя таким образом, терапевт использует отдельные, по существу *периферические* особенности разных видов искусств и конкретных произведений, соотносимые со столь же конкретными обстоятельствами повседневной жизни клиента. Всеобщая суть искусства — то, что тысячелетиями очеловечивало и возвышало эту самую повседневную жизнь; то, что, по выражению М. Пришвина, побуждает писателя «переводить всерьез жизнь свою в слово», остается на заднем плане. Но не с этим ли должно быть связано в первую очередь благотворное воздействие искусства и художественного творчества?

Замечательный педагог-аниматор и арттерапевт Ю. Красный назвал одну из своих книг «Арт — всегда терапия». Книга эта о тяжело больных детях и о предельно конкретных методиках работы с ними в анимационной студии, но название красноречиво говорит о другом: погружение в сферу художественного освоения мира целительно *само по себе*. И не только для человека, признанного больным.

Это подтверждают и наука, и педагогическая практика. Так, отечественные и зарубежные исследования в области музыкальной психологии выявляют позитивное воздействие музыки и занятий музыкой в личностном и интеллектуаль-

ном планах, говорят о ее целостном положительном воздействии на ребенка уже в дородовой период и в последующие дошкольные и школьные годы. Усиленные занятия изобразительным искусством также не только способствуют общему умственному развитию, но и выправляют искажения в ценностной сфере, повышают интеллектуальную активность и общую успеваемость школьников. Хорошо известно и невооруженным глазом видно, что в учебных заведениях, где хотя бы какому-то одному виду художественного творчества уделяют достойное внимание, повышается эмоциональный тонус детей, они начинают лучше относиться к учению и к самой школе, меньше страдают от пресловутых перегрузок и школьных неврозов, реже болеют и лучше учатся.

Так, может быть, вместо того, чтобы в детстве лишать человека целебного художественного опыта, а потом, когда он вырастет больным, пытаться помочь ему средствами арттерапии, лучше заняться «артпрофилактикой»? Обеспечить всем детям раннее, полноценное, разнообразное и доступное художественное воспитание? Пока наша образовательная система упрямо дрейфует в противоположном направлении. А мы, в ожидании лучших времен, постараемся разобраться в существе дела: за счет чего опыт художественного творчества, общения с искусством может оказывать целительное воздействие на человеческую личность?

Начнем с важной оговорки. Многие явления искусства новейшего времени, в особенности — наших дней (говорим об искусстве серьезного профессионального уровня, а не о «раскрученных» рыночных поделках), мягко говоря, не являются носителями и «генераторами» душевного здоровья. А внутреннее состояние и судьбы талантливых людей искусства бывают порой таковы, что никто не пожелает подобного своим детям и ученикам. Но если так, то каковы основания утверждать, что душевное здоровье состоит в таком уж тесном родстве с художественным творчеством? Скажу сразу: теневые стороны современной культуры, в том числе культуры художественной, вполне реальны, но их обсуждать нужно отдельно, начиная, в прямом и переносном смысле, «от Адама». А сейчас, имея в виду эту теневую сторону дела, будем обсуждать положительные аспекты художественного творчества, которые в масштабах истории культуры, несомненно, преобладают.

Кроме того, приведенное возражение относится исключительно к *профессиональной художественной среде* определенного исторического периода. Мы же говорим сейчас об искусстве *в общем образовании*, и тут позитивная роль его не вызывает сомнений, о чем много сказано выше.

А вот почему то, что благотворно «для всех», не всегда таково же для профессионалов — это еще один сложный вопрос, требующий специального обсуждения. Пока ограничусь упрощенной аналогией: физкультура полезна для всех, а спорт высших достижений чреват психологическими и физическими травмами. Такова особенность современной секуляризованной («светской») и предельно специализированной культуры.

Итак, прежде всего: каковы самые общие, глубинные, устойчивые причины нашего психологического неблагополучия и потенциального психического нездоровья? Образно говоря, одна из них лежит в «горизонтальном», другая — в «вертикальном» измерении бытия, а сам человек, с его осознаваемыми и неосознаваемыми трудностями и противоречиями, пребывает постоянно в точке их пересечения.

Начнем с неблагополучия «по горизонтали», т.е. в отношениях человека с окружающим миром. Оно коренится в том, что ребенок, начиная осознавать себя

как отдельное «Я», противопоставляет себя всему остальному миру как «не я». Это процесс закономерный, даже необходимый (как без этого осознать себя и свои границы?). Но в условиях современной рационализированной культуры человеческое «Я» как бы «затвердевает» в этом закономерном, но одностороннем противопоставлении. Мы как бы «огораживаем» свою территорию, заключаем себя в прозрачную, но непроницаемую психологическую оболочку отчужденности от мира, будто бы изначально внешнего и чуждого нам. Сами отлучаем себя от причастности к всеединому бытию. А ведь чувствовать свое единство с миром — не менее необходимо, чем осознавать свою индивидуальность.

В результате и в интеллектуальном, и в эмоциональном плане у человека формируется образ какого-то безначального и бесконечного мира, который живет по своим, объективным природным или социальным законам и безразличен к его мимолетному существованию. Мира безличных причинно-следственных зависимостей, к которому можно лишь временно, более или менее удачно приспособиться. Теоретики (как, например, известный психолог С. Рубинштейн) говорят, что в таком мире человеку как таковому «нет места»; у поэтов рождается образ «пустыни мира», пройти которую (запомним для дальнейшего!) помогает пройти творчество.

Разумеется, далеко не всякий человек, а тем более ребенок, станет предаваться подобным размышлениям. Но когда неосознаваемая память человека об изначальном единстве с миром, его потребность убедиться, что «в пустыне мира я не одинок» (О. Мандельштам), не получают отклика и подтверждения, это создает постоянную, общую основу психологического неблагополучия; его нельзя свести к конкретной житейской проблеме и ситуации; от него нельзя надолго избавиться, изменив ту ситуацию и т.д.

Замечательный этнограф У. Тернер в книге «Символ и ритуал» описал архаичную, но действенную форму преодоления, скорее даже — предупреждения этого недуга в так называемом традиционном обществе. Способ ее преодоления заключается в циклической смене двух способов существования, которые ученый назвал «структура» и «коммунитас» (т.е. общность, приобщенность). Большую часть жизни каждый член этого строго иерархизированного и структурированного общества пребывает в своей возрастной, гендерной, «профессиональной» ячейке и действует в строгом соответствии с социальными ожиданиями и требованиями к нему. Но в определенные периоды года эта структура ритуально, на краткое время упраздняется, и каждый погружается в непосредственное переживание всеединства, охватывающего и других людей, и природу, и мир в целом. Лишь прикоснувшись к единой первооснове бытия, люди могут *без угрозы для психического здоровья* возвращаться к повседневному функционированию в своей расчлененной социальной структуре.

Очевидно, что в иных историко-культурных условиях опыт коммунитас в таком виде воспроизвести невозможно, но он имеет множество аналогов: от культуры карнавала до традиций хорового пения, от древних мистерий до участия в религиозных таинствах (правда, в этом случае ясно заявляет о себе «вертикальное» измерение обсуждаемой проблемы, о котором речь впереди). Но сейчас важно подчеркнуть другое: человек, не осознавая того, *взыскует приобщенности к чему-либо «большему себя»*. И *отсутствие* такого опыта — положительного, одобряемого обществом, — оборачивается абсурдными, порой разрушительными и патологическими прорывами загнанной внутрь потребности человека вырваться

за «флажки» своей отдельности и приобщиться к некоему «мы». (Вспомним о воздействии на слушателей некоторых направлений современной музыки, о поведении футбольных болельщиков и о многих гораздо более мрачных проявлениях психологии толпы, а с другой стороны — о депрессии и самоубийствах на почве психологического одиночества.)

Какое же терапевтическое или, лучше сказать, профилактическое значение может иметь в этом вопросе опыт художественного творчества?

Дело в том, что в основе самой его возможности лежат не отдельные способности, связанные с осуществлением деятельности в том или другом виде искусства, а *особое целостное отношение человека к миру и к себе в мире*, которое сильно развито у художников, но потенциально свойственно каждому человеку и особенно успешно проявляется и развивается в детском возрасте. Психологическое содержание этого *эстетического* отношения многократно описано представителями разных видов искусства, разных эпох и народов. И главная его особенность именно в том, что в эстетическом переживании *исчезает* невидимый барьер, изолирующий самозамкнутое «я» от остального мира, и человек непосредственно и осознанно переживает свое бытийное единство с предметом эстетического отношения и даже с миром в целом. Тогда особым образом открывается ему неповторимый чувственный облик вещей: их «внешняя форма» оказывается прозрачной носительницей души, прямым выражением внутренней жизни, родственной и понятной человеку. Оттого и самого себя он чувствует, хотя бы на краткое время, причастным бытию всего мира и его вечности.

«Я стремился, — говорит в автобиографическом произведении В. Гёте, — с любовью смотреть на то, что происходит вовне и подвергнуть себя воздействию всех существ, каждого на его собственный лад, начиная с человеческого существа и далее — по нисходящей линии — в той мере, в какой они были для меня постижимы. Отсюда возникло чудесное родство с отдельными явлениями природы, внутреннее созвучие с нею, участие в хоре всеобъемлющего целого».

«И только потому, что мы в родстве со всем миром, — говорит наш великий писатель и мыслитель М.М. Пришвин, — восстанавливаем мы силой родственного внимания общую связь и открываем свое же личное в людях другого образа жизни, даже в животных, даже в растениях, даже в вещах». Творцы искусства, жившие в разные времена и зачастую ничего не знавшие друг о друге, свидетельствуют, что только на почве такого опыта может зародиться истинно художественное произведение.

Так эстетический опыт, который — подчеркнем! — в соответствующих педагогических условиях *может приобрести каждый ребенок*, помогает зарастить трещину между человеком и миром, восстановить их единство «по горизонтали». Во всяком случае, дать человеку опытно пережить *возможность, реальность* этого единства. А подобный опыт, даже если он редок, не вполне осознан, не сохранен в сознательной памяти, непременно сохранится на бессознательном, а вернее сказать — на сверхсознательном уровне, и будет постоянно поддерживать человека в его сколь угодно сложных взаимоотношениях с окружающим миром.

Заметим: нам понадобилось упомянуть о *сверхсознании*, а это значит, что мы подошли к черте, за которой надо различать «верх» и «низ», то есть наши размышления перемещаются в «вертикальный» план обсуждаемого вопроса.

Предельным выражением эстетического опыта, о котором шла речь до сих пор, можно признать известную строку Ф.И. Тютчева: «Все во мне, и я во

всем!..» Нетрудно понять, что в этих словах выражено не только некое особое отношение к миру, а лучше сказать — *с миром*, «горизонтально» распростертым вокруг нас. Здесь угадывается иной уровень *самосознания и самоощущения человека*, присутствие иного, *большого «я»*, соразмерного «всему», способного вместить «всё». И благодаря этому ясно прорисовывается причина нашего внутреннего неблагополучия, лежащая уже не в «горизонтальном», а в «вертикальном» измерении бытия.

В религиозной и философской литературе, в трудах многих психологов, в духовно-практическом опыте людей разных времен и народов, а также в опыте самонаблюдения многочисленных творчески одаренных людей мы находим свидетельства того, что в каждом из нас живет не только наше «эго», повседневное, постоянно сознаваемое «я»: *реально существует* также иное, «высшее «я», несущее в себе всю полноту возможностей, которую мы частично осуществляем в пространстве-времени нашей земной жизни, в условиях нашей социокультурной среды.

Нет возможности в рамках данной статьи рассуждать на эту тему подробно; замечу только, что *без такого допущения* невозможно говорить всерьез о *творчестве*, необъяснимыми становятся такие явления, как *самовоспитание, самоусовершенствование* и т.д. Эту верховную «инстанцию» индивидуального человеческого бытия называют по-разному: высшее «Я» (в отличие от повседневного), «истинное» (в отличие от иллюзорного и переменчивого), «вечное» (в отличие от смертного, преходящего), «свободное» (в отличие от подчиненного совокупности биологических, социальных или каких-либо иных объективных причин), «духовное» «Я», «творческое «Я» и т.д.

Соприкасаясь с этим «Я» сверхсознания на путях духовного самосовершенствования, или в процессе творчества в той или иной области, или получая эти встречи как бы «даром» в потоке повседневной жизни, человек *чувствует себя самим собой* с прежде неведомой отчетливостью, интенсивностью, несомненностью и полнотой. Разумеется, подобные пики, как и переживания единства с миром, о которых мы говорили раньше, не могут стать нашим постоянным состоянием. Но отсутствие или глубокое забвение подобного опыта — этот, образно говоря, «разрыв по вертикали» — становится причиной глубокой внутренней неустроенности человека, неустранимой какими бы то ни было изменениями в его внешней жизни или частными рекомендациями консультанта-психолога, не затрагивающими сути дела.

Философ определит этот разрыв как «несовпадение сущности и существования человека»; психолог-гуманист — как отсутствие самоактуализации, как утрату «высших потребностей» (А. Маслоу); психотерапевт может с достаточным основанием увидеть в нем причину утраты смысла жизни — корень всех болезней (В. Франкл). В любом случае речь идет о том, что мы не только не являемся здесь и теперь «сами собой» (что, может быть, и не вполне достижимо) — мы живем на далекой периферии самих себя, не пытаемся восстанавливать утраченную связь с собственным истинным «я», приближаться к нему. Живем не только в *чуждом мире*, но по существу чужие и *самим себе*. И снова возникает тот же вопрос: чем в этом положении может помочь человеку ранний (или даже не только ранний) опыт художественного творчества?

Вернемся немного назад. В эстетическом переживании человек, порою неожиданно для самого себя, пересекает привычные границы своего «эго», живет

общей жизнью с большим миром, и это создает благоприятную почву для своего рода откровения о себе самом, для «встречи» с большим «я», соразмерным этому миру. Человек, по выражению поэта Уолта Уитмена, вдруг с радостью открывает, что он больше и лучше, чем думал, что он не помещается «между башмаками и шляпой»...

Подобные «встречи» переживают и фиксируют в воспоминаниях очень многие мастера искусств. Тогда у них рождаются замыслы, которые явно выходят за пределы их обычных возможностей, и тем не менее воплощаются. В процессе создания или исполнения произведения человек чувствует себя «орудием» в руке кого-то гораздо более могущественного и прозорливого, а результат воспринимает порой отстраненно, как нечто такое, к чему он не имеет прямого отношения. Этим самоотчетам творческих людей обычно свойственна внушающая доверие трезвость, отсутствие аффектации.

Уровень осознанности этого опыта различен — от переживания эмоционально-энергетического подъема, творческого дерзания, перерастания собственных границ до сознательного, почти на уровне методики, привлечения «творческого я» к сотрудничеству — как, например, в практике великого русского актера М. Чехова. Не буду пытаться как-либо интерпретировать эти психологические феномены, само существование которых не вызывает сомнений. Для нас сейчас важно другое: художественно-творческий опыт (а, вероятно, и всякий истинно творческий опыт) — это, в определенной степени, *опыт «бывания самим собой»*. Он позволяет преодолеть, хотя бы на время, «разрыв по вертикали»: пережить момент единства своего повседневного — и высшего, творческого «я»; по меньшей мере — вспомнить и пережить *самый факт его существования*.

Замечу: говоря о творчестве, я имею в виду не «создание чего-то нового», это лишь следствие, внешнее свидетельство процесса творчества, притом свидетельство не всегда внятное и бесспорное. Под творчеством я понимаю, в первую очередь, проявление того, что В. Зеньковский называл «внутренней активностью души», которая проявляется в свободном (не вызванном внешними причинами) порождении и воплощении собственного замысла в той или иной области.

Немало существует свидетельств, от богословских до экспериментально-педагогических, подтверждающих, что человек — *каждый* человек — творец по природе; потребность творить в самом общем смысле слова, «жить изнутри наружу» (по выражению митрополита Антония Сурожского) интимнейшим образом характеризует самую сущность человека. И реализация этой потребности — необходимое условие душевного здоровья, а ее блокирование, столь характерное, в частности, для современного общего образования, — источник неявной, но серьезной опасности для человеческой психики. Как говорит современный исследователь В. Базарный, человек бывает либо творческим, либо больным...

Возвращаясь к образно-символическим координатам нашего изложения, можно сказать, что истинное творчество рождается как раз на перекрестии горизонтальной и вертикальной осей — восстановленных отношений человека *с самим собой и с миром*. Когда человек видит родственный ему окружающий мир глазами высшего, творческого «я» и реализует возможности творческого «я» в образах, языке, материальности окружающего мира. Эта гармония воплощается во всяком истинно художественном произведении (каким бы сложным ни было его конкретное содержание) и непосредственно воздействует на зрителя, читателя

или слушателя; пробуждает и в нем, пусть неясную, память об изначальном единении с миром и о большом «внутреннем человеке» в нем самом.

Тут закономерно рождается такой вопрос. Творчество и художественное творчество — отнюдь не синонимы, творческая самореализация возможна во всех областях деятельности человека и во всех его взаимоотношениях с миром; почему же мы так подчеркиваем значение искусства и художественного творчества для душевного здоровья человека, и растущего человека — особенно?

Речь идет, прежде всего, о *возрастном* приоритете искусства. Именно в этой области практически все дети дошкольного, младшего школьного, младшего подросткового возраста могут, в благоприятных педагогических условиях, приобрести эмоционально положительный и успешный опыт *творчества как такового*, порождения и воплощения собственных замыслов.

Еще один аргумент. Существует ли другая область культуры, в которой дети 9, 7, 4 лет могут создавать нечто такое, что признает ценным общество и высшая профессиональная элита? Ценным не потому, что это сделал ребенок, а ценным как самостоятельный факт культуры? А в искусстве дело обстоит именно так: выдающиеся мастера всех видов искусства уже более ста лет видят в детях своих младших коллег, способных создавать эстетические ценности, и даже не прочь кое-чем у них поучиться. И еще одно. Малолетний (но все же не 4-х и не 7-летний!) физик или математик делает в принципе то же, что и взрослый ученый, только на много лет раньше: не существует «детской науки». А детское искусство существует: будучи художественно ценным, произведение ребенка в то же время несет ярко выраженную возрастную метку, легко опознаваемую и неотделимую от художественной ценности произведения. Это говорит, с моей точки зрения, о глубокой «природосообразности» художественного творчества: ребенок приобретает полноценный творческий опыт в наиболее адекватных для него возрастных формах.

Встречаются, правда, труднообъяснимые явления, когда ребенок создает текст или рисунок, который ни в эмоционально-содержательном смысле, ни даже с точки зрения совершенства воплощения замысла, никакой возрастной метки не несет, и мог бы принадлежать взрослому художнику. Я не готов к тому, чтобы обсуждать в деталях и объяснять это удивительное явление — напомним только, что и взрослый художник в творчестве бывает «больше самого себя». А лучше сказать — бывает «самим собой».

1. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Лейтес Н.С., Карпова Н.Л., Кабачек О.Л. — М.: Школьная библиотека, 2005.
2. Евдокимова И.А. Музыкотерапия в комплексном лечении соматических расстройств // Музыкальная психология и психотерапия. 2010. №1. — С. 107—116.
3. Красный Ю.Е. Арт — всегда терапия. — М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2006.
4. Мелик-Пашаев А.А. Художественное творчество и психическое здоровье // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. — М.: Департамент образования Москвы, МГППУ, 2011. — С. 55—62.
5. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. — М.: Смысл, 2006.
6. Практическое руководство по терапии — творческим самовыражением / Под ред. М.Е. Бурно. — М.: Академический проект ОППЛ, 2002.

Мы предлагаем познакомиться с конкретными библиотерапевтическими работами участников таганрогских групп семейной логопсихотерапии. Вниманию читателей представляем несколько отзывов самих заикающихся, а также их родственников. Из общего большого библиотерапевтического списка были выбраны работы по трем художественным произведениям — рассказам А.П. Чехова и о нем самом. Всего в списке для прочтения и отзывов заикающимся предлагается более двадцати художественных произведений, а их родители и родственники читают и анализируют из этого списка пять обязательных. Но, как показывает практика, многие близкие пациентам люди — особенно родители младших подростков — читают все предлагаемые произведения вместе со своими детьми, что более соответствует правилам семейной логопсихотерапии.

Отметим также, что мы руководствовались желанием продемонстрировать работы людей разного возраста.

И.В. Янченко

Работы участников групп семейной логопсихотерапии

Отзывы на рассказ А.П. ЧЕХОВА «ТОСКА»

Павел П., 11 лет

Это грустное произведение про старого извозчика по имени Иона, у него умер сын. Он никому не мог выговориться, никто просто не мог его выслушать.

Лично я жалею его. Он грустил так, что не замечал снег на своих плечах. Я бы выслушал его. Иона выговорится, и ему станет легче.

Если в каждом человеке станет больше доброты, людям легче будет жить и общаться друг с другом.

Александр Т., 14 лет

Прочитав рассказы Чехова, я понял, что главные герои этих произведений оказались лишними среди окружающих. Их не воспринимали так, как остальных людей. Они оставались одни со своею тоскою и горем, ставшими для них нередкими и привычными чувствами. Извозчику Ионе Потапову некому было рассказать о своем горе — о смерти сына. Несмотря на все его старания, ни военный, ни тройка молодых парней, ни дворник не обратили на это внимание.

Но воля главного героя дала о себе знать. С ее помощью Иона Потапов в конце концов нашел себе собеседника, им стала обычная лошадь.

Может быть, имея волю, я смогу вылечиться от заикания и победить свою речь.

Илья Р., 21 г.

Вот уж действительно тоска! Одно непонятно — зачем, зачем все это? Рассказ датирован 1886 годом, прошло более сто лет, а практически ничего не изменилось. Изменилось лишь техническое облачение, однако качественного скачка в ЖИЗНИ людей так и не произошло. Отсюда такой простой вопрос.

Тоска сама по себе не опасна, опасно ее неправильное применение. Она даже полезна, без тоски нет полноты. Без нее не может быть завершенности.

Возвращаясь к извозчику, могу сказать, что он мне симпатичен. Прежде всего, отсутствием собственной важности. Этого достичь сложно. В нем нет раболепия, просто чувство собственной важности где-то далеко, на заднем фасаде личности. Вот как ему удалось это сделать, очень интересно.

Своеобразно еще одно стечение обстоятельств, а именно: на протяжении всего рассказа Иону никто не слушает, никому он не интересен. Но ведь если за слушателей принять всех читателей, прочитавших этот рассказ, тогда... как говорится. Это уже совсем другая история.

Алла П., 25 лет

Рассказ мне очень понравился. Понравился по трем причинам.

Первая — это снег. С него начинается повествование. И это сразу же навяло мне мысли о зиме. А я очень люблю зиму, люблю снег. Вообще зима — волшебное время года. Все как будто бы (кроме внешней жизни) начинает жить внутренней, скрытой от посторонних. Этого сразу не разглядишь, не поймешь. И нужно проявить чуткость, чтобы «поймать» это, уловить момент. Чего, кстати, не хватило клиентам Ионы. Я вот дописала предыдущую строчку, и у меня мелькнула мысль: возможно, Антон Павлович так же чувствовал зиму, и именно ее взял «фоном» для своего рассказа, а не осень. Я думаю, он хотел донести не просто тоску (что больше навевает осень), а именно внутреннюю работу души, работу по поиску ответа на вопрос «почему»?.. Почему «смерть дверью обозначалась»? Почему так бывает?.. И хочется поделиться этим, спросить у других, может, кто что подскажет. А получается, что и говорить-то не с кем.

Одиночество — это вторая причина. Все это очень знакомо. Раньше меня вопрос одиночества беспокоил. Особенно в какие-то трудные моменты жизни. Потому что одиночество само по себе меня не волнует. Я бы сказала даже, что я его люблю, я интроверт, и одиночество мне необходимо для того, чтобы отдохнуть, побыть с собой, восстановиться. Но существует другое одиночество — одиночество среди людей. По-моему, эта тема будет актуальна всегда в большей или меньшей степени. Сейчас, например, в Японии существует такая работа, как слушатель. Это когда человек за деньги выслушивает другого. Ну, в Японии это обусловлено тем, что у них вообще в семьях мало говорят, только по делу. А с друзьями встретиться удается очень редко — некогда. В наше время «высоких технологий» это стало большой проблемой, на Западе, например, появился в связи с этим большой спрос на услуги психологов.

Вообще эта тема очень интересная, о ней можно говорить много, но я сделала для себя два вывода. Первый — все люди по природе одиноки, Каждый человек, каждое живое существо априори одиноки. Даже среди людей, даже среди друзей, даже среди любимых. Потому что, в конечном счете, каждый сам по себе, со своими бедами и радостями, со своей судьбой. Конечно, это не касается духовного единства. Отсюда вывод второй: когда тебе необходимо выговориться или попросить совета, нужно откровенно об этом говорить: «Мне необходимо... Выслушай, пожалуйста!» Не заходить как бы невзначай, а прямо! Бывает иногда, что так сделать невозможно или не с кем. В этом плане Иона нашел правильный вывод, животные — самые лучшие слушатели.

Присутствие в рассказе «лошаденки» стало третьей причиной, по которой мне рассказ близок и понятен. Раньше я часто выговаривалась животным: своему любимому псу Лорду и, когда занималась верховой ездой, лошади Опоре. Лошади — удивительные существа, они очень тонко чувствуют настроение, состояние всадника. Поэтому, я думаю, Ионе повезло в том, что у него была «брат кобылочка».

Вообще же Иона молодец, что не сердился и не осуждал тех, кто его не выслушал. Видимо, в глубине души понимал, что никто никому ничего не должен, и в конце концов нашел себе слушателя. Я думаю, благодаря его добродушию тоска уйдет.

Мама 16-летней Александры Г.

Сколько себя помню, меня всегда охватывала щемящая жалость к персонажам Чехова, были они довольные жизнью или бедные, глупые и довольные жизнью или самовлюбленные.

Много лет назад играла в народном театре, ставили пьесы Чехова.

Насколько емко каждое чеховское слово! Мы жили жизнями героев, говорили их слова — они были применимы и к разным случаям нашей нынешней жизни. Люди остались такими же... Тоска... Пустота... «И на овес не выездил... Человек, который знающий свое дело... навсегда покоен».

И даже когда поделишься своими переживаниями — тоска не уходит. Потому что все бытовые и рутинные дела не решают самую главную проблему — отсутствие взаимопонимания в семье.

Мама 12-летней Ирины В.

Прочла рассказ с большим удовольствием.

С самого начала в голове возникла очень ясная и четкая картинка того времени. Почему-то представлялись улицы нашего города того времени, которые я видела в книгах и на фотографиях. С самого начала погружаешься в состояние какой-то грусти и почти физического ощущения холода и сырости.

Было ощущение того, что я нахожусь в санях, рядом с персонажами, настолько живо описаны движения, диалоги, повадки лошади. И я полностью погрузилась в эту атмосферу, несмотря на то, что это описание занимало всего одну страничку. И когда я дошла до того момента, когда Иона пытается сказать, что у него умер сын, мои ощущения подтвердились и как бы плавно перешли в состояние этого несчастного человека.

Чувство жалости и сострадания возникло к нему. Он пытается рассказать о своём горе хоть кому-нибудь, и ему без разницы кому рассказывать, и делает он это очень осторожно, как бы извиняясь, заранее понимая, что не услышит в ответ ничего утешительного. Думаю, что он и не ждал от этих людей ничего, просто необходимо было вслух проговорить свои мысли.

Очень поразило меня удивительное описание состояния души Иона: «Тоска громадная, не знающая границ. Лопни грудь Ионы и вылейся из неё тоска, так она бы, кажется, весь свет залила но тем не менее ее не видно... » Нельзя точнее рассказать об этом состоянии, которое, наверное каждый человек испытывает, но не всегда может это выразить словами.

Единственное живое существо, которому Иона смог рассказать о том, что случилось, это была его лошаденка. И для него это было спасение и облегчение тя-

жести, которую он нёс в своей душе. Как же мало нужно человеку! Всего-то просто выслушать.

Я задумалась о том, что не сам факт того, что случилось, и не жалость к этому несчастному человеку в большей степени затронули меня, а равнодушие людей. А ещё осознание того, что жизнь вокруг продолжает идти своим чередом, не зависимо от того, что для кого-то она потеряла смысл или закончилась.

Отзывы на рассказ А.П. ЧЕХОВА «ШУТОЧКА»

Денис Л., 12 лет

В этом рассказе говорится о том, что Наденьке каждый раз, когда она съезжала с горки, слышалось, что кто-то говорит ей фразу: «Я тебя люблю!». А возможно, ей хотелось слышать эту фразу? Она прислушивалась снова и снова. Нет, не могло ей это показаться. И она не решалась спросить об этом своего друга. А вдруг это был ветер? Она боялась быть непонятой, оказаться в глупой ситуации.

Так случается и со мной, и со всеми заикающимися — очень хочется сказать что-то, но ты не можешь, так как боишься опозориться, боишься быть непонятым. Приходится не говорить. И даже когда ты настроен говорить в важные моменты, речь все равно подводит.

Андрей Б., 21 год

Писать чуть-чуть страшновато. Уже давно не писал своих мыслей. Опять, как в школе на сочинениях, возникают мысли, что напишу что-то, что расходится с мнением основной массы. Вспомнил, как в 10-м классе пришел до уроков к своей учительнице и сдавал ей какое-то произведение. Она меня спрашивала по прочитанному, задавала вопросы. Я отвечал ей, высказывал свою точку зрения, и в конце концов она поставила мне оценку «хорошо». В тот же день у нашего класса был урок литературы. В ходе урока выяснилось, что мнение класса и ее полностью расходится с тем, что я говорил ей до урока. Тогда у меня было неприятное ощущение, чувство собственной глупости, но было и существенное облегчение — я это сказал только в присутствии учителя, а не перед всем классом. Поэтому долгое время я старался не высказывать личное мнение по какому-либо вопросу.

Это просто воспоминания, навеянные рассказом. Приступаю к А.П. Чехову. Чехова я читал мало, можно сказать, вообще не читал. Рассказ понравился, чего я в общем-то не ожидал. Очень понравилось сравнение ветра с дьяволом, тянущим санки с ревом в ад. Это с литературной точки зрения.

Теперь перейду к мыслям. Женщину очень просто сделать счастливой, достаточно ей всего-навсего сказать четыре слова: «Я люблю Вас, Катенька (Настенька, Наташенька...)». Сказав это, ты сделаешь ее самым счастливым человеком на свете. Даже не важно, любишь ты ее или нет на самом деле (главное, чтобы она не узнала правду). Чтобы услышать эти слова, девушка может идти на авантюры похлеще спуска с ледяной горки.

Я сам «шутил» подобным образом не раз и считаю, что в этом нет ничего преступного, самое главное, чтобы шутка не переросла в сарказм. Шутить, как говорится, нужно с умом. И даже если это была просто шутка (конечно, не глупая и

не злая), она будет вспоминать об этом событии как о еще одном приятном происшествии в своей жизни.

Ольга Н., , 23 года

Да, иногда так бывает в жизни, что простое дело для одних кажется невыполнимым и чрезвычайно сложным для других. И те, первые, смеясь, недоумевают, — что может быть легче и проще?! Ты же другого мнения...

Но, когда преодолеешь это пустяковое на вид жизненное препятствие сам или с чьей-либо помощью, действительно понимаешь всю его сущность, что не все так сложно. Порой даже нравится процесс преодоления и иногда хочется повторить все опять, заново преодолеть, чтобы еще раз получить удовольствие от сделанного.

Как же бывает порой сложно решиться на это! Но, сделав это самое «сложное», чувствуешь себя человеком с большой буквы. И каждый раз делаешь ЭТО с некоторым страхом и необъятным предчувствием удачи...

Мама 10-летнего Ивана В.

Ох уж эти мужчины! Как же им нравится испытывать женские чувства и наслаждаться их проявлениями. И как женщины, девочки ждут от мужчин того, что заставляет биться их сердце!

Читала и думала, что этот юноша, наверное, испытывал очень нежные чувства к Наденьке, и те слова, которые он ей сказал в первый раз, были сказаны от души и сердца. Молодость и неуверенность в себе мешали его чувствам. Вот он и выбрал такой способ.

Когда он увидел и почувствовал трепет девушки, ему захотелось ещё раз повторить это. А она, преодолевая свой жуткий страх, хотела повторить этот момент. Мне кажется, что и ему приходилось тоже таким образом преодолевать свой страх, произнося слова любви.

Со временем для него это превратилось в игру, в которой он тешил своё мужское самолюбие, утверждаясь в своих глазах. А для девушки это была необходимость, похожая на зависимость в хорошем смысле этого слова.

Даже если для Наденьки это было мучительно в тот момент, то я думаю, что, будучи взрослой женщиной, она будет это вспоминать с нежностью, трепетом и улыбкой. Ну, а юноша, став взрослым мужчиной, будет вспоминать это, как милую шутку.

Светлый рассказ, очень тёплый и вызывает улыбку.

Отзывы на рассказ К. ПАУСТОВСКОГО «ЧЕХОВ» (из книги «ЗОЛОТАЯ РОЗА»)

Элла Л., 34 года

В школе мы изучали Чехова, но меня особенно не интересовало, каким он был человеком. А он одновременно был скромный и гениальный. Он с яростью относился к спеси и хвастовству, считал, что «в скромности — моральная сила и чистота народа, в бахвальстве — его ничтожность и недостаток ума».

Чехов был добр и гуманен как писатель. Его произведения наполнены доброжелательностью к людям, а также стремлением им помочь. Как врач и писа-

тель, он знал глубину человеческого горя и требовал от людей милосердия друг к другу.

Чехов прошел жизненный путь от обывателя и шутника до человека удивительной внутренней красоты, благородства и спокойного мужества. Он сам себя воспитал. Он сам сделал себя таким и дал нам суровый урок порядочности по отношению к людям и к писательскому делу. Он, создавший столько прекрасных произведений, сожалел о своей очень короткой удаче и, по его мнению, только слегка задевшей его своим быстрым крылом. Но, как пишет Паустовский, и «слезы свои, и свои страдания Чехов скрывал по своей доброте, по огромному своему мужеству и благородству, — только для того, чтобы не причинить окружающим даже тени неприятности».

Мама 12-летней Ирины В.

В какой-то степени я и согласна с тем, что пишет автор. Именно вторая профессия А.П. Чехова помогла ему в написании некоторых рассказов и наложила на них определённый отпечаток.

Немного почему-то обидно стало за нашего земляка по поводу «выдавливания мещанства». Вроде все правильно, все разложено по полочкам, но мне кажется, что если бы не было такого «мещанского и рабского начала», не было бы и таких произведений, которые стали неповторимыми. Когда человеку нечего совершенствовать, нет и движения вперёд.

Больше мне нечего сказать.

АВТОРЫ монографии
Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия

/ Отв. ред. Н.Л. Карпова, редкол.: **Н.С. Лейтес**, О.Л. Кабачек,
И.И.Тихомирова. — М.: Школьная библиотека, 2014

- Агапов Д.Л.** — канд. психол. наук, доц. ПГСГА (Самара)
- Аксюциц В.В.** — учитель-логопед МДОУ 135 (Владивосток)
- Алексеева А.Н.** — канд. психол. наук, доц. РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)
- Андреева И.В.** — канд. пед. наук, доц. ЧГАКИ (Челябинск)
- Аскарова В.Я.** — д-р филол. наук, проф. ЧГАКИ (Челябинск)
- Березина А.В.** — канд. психол. наук, гл. библиотекарь РГДБ (Москва)
- Борисенко Н.А.** — канд. психол. наук, ст. научный сотрудник ПИ РАО (Москва)
- Бородин С.М.** — канд. тех. наук, доц. (Санкт-Петербург)
- Бородина В.А.** — д-р пед. наук, проф. СПбГУКИ (Санкт-Петербург)
- Волкова Г.Н.** — канд. пед. наук, доц. МИЭиП (Санкт-Петербург)
- Голзицкая А.А.** — мл. научный сотрудник ПИ РАО (Москва)
- Гончаренко С.А.** — логопед-дефектолог логопедического центра LOGOS (Владивосток)
- Граник Г.Г.** — д-р психол. наук, проф., академик РАО, зав. лаб. ПИ РАО (Москва)
- Данина М.М.** — канд. психол. наук, ст. научный сотрудник ПИ РАО (Москва)
- Загородникова Е.З.** — учитель-логопед МДОУ 186 (Владивосток)
- Иванова Г.А.** — д-р пед. наук, проф. МГУКИ (Москва)
- Кабачек О.Л.** — канд. психол. наук, гл. научный сотрудник РГДБ (Москва)
- Казаринова И.Н.** — канд. пед. наук, доц. СПбГУКИ (Санкт-Петербург)
- Камаева Т.В.** — зав. отделом ЦГБ (г. Лесной Свердловской обл.)
- Карпова Н.Л.** — д-р психол. наук, проф., академик АПСН, РАЕН, вед. научный сотрудник ПИ РАО, проф. МГППУ (Москва)
- Кисельникова Н.В.** — канд. психол. наук, зам. директора ПИ РАО (Москва)
- Концевая Л.А.** — канд. психол. наук, доц., вед. научный сотрудник ПИ РАО (Москва)
- Кругликова А.Ю.** — канд. психол. наук, ст. препод. ТГПИ, педагог-психолог МДОУ Центр «Здоровый ребенок» (Таганрог)
- Кудина Г.Н.** — канд. психол. наук, доц., вед. научный сотрудник ПИ РАО (Москва)

- Лейтес Н.С.** — д-р психол. наук, гл. научный сотрудник ПИ РАО (Москва)
- Малахова Н.Г.** — гл. библиотекарь отдела РГДБ (Москва)
- Масандилова И.Л.** — канд. пед. наук, ст. научный сотрудник ИХО РАО, учитель СОШ № 513, (Москва)
- Мелентьева Ю.П.** — д-р пед. наук, проф., зав. отделом ФГБУ науки НИЦ «Наука» РАН (Москва)
- Мелик-Пашаев А.А.** — д-р психол. наук, проф., зав. лаб. ПИ РАО (Москва)
- Михина Е.А.** — лаборант-исследователь ПИ РАО (Москва)
- Николаева Е.И.** — д-р психол. наук, проф. РГПУ им. А.И. Герцена, (Санкт-Петербург)
- Новлянская З.Н.** — канд. психол. наук, доц., вед. научный сотрудник ПИ РАО (Москва)
- Романова Е.С.** — д-р психол. наук, проф., академик РАСН, директор ИПСО МГПУ (Москва)
- Рябов В.В.** — д-р ист. наук, проф., чл.-кор. РАО, академик РАЕН, Петровской академии наук и искусств, Академии гуманитарных исследований, Международной академии наук, образования, промышленности и искусства (США), ряда др. общественных академий; почетный доктор Euro Swiss University, президент МГПУ (Москва)
- Саркисян К.Б.** — канд. пед. наук, проф. ПГСГА (Самара)
- Соколова Е.А.** — логопед-методист Центра развития образования (Самара)
- Суворов А.В.** — д-р психол. наук, академик МАИ при ООН, почётный международный доктор гуманитарных наук Саскуаханского университета США, вед. н. с. ПИ РАО, проф. МГППУ (Москва)
- Тихомирова И.И.** — канд. пед. наук, доц. (Санкт-Петербург)
- Яковистенко А.Д.** — канд. психол. наук, зав. лабораторией Центра развития образования (Самара)
- Янченко И.В.** — канд. психол. наук, ст. препод. ТГПИ, учитель-логопед Таганрогского МДОУ Центр «Здоровый ребенок» (Таганрог)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ШКОЛЬНОГО БИБЛИОТЕКАРЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ «ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА»

В помощь педагогу-библиотекарю

Выпуск 8—9

Русская школьная библиотечная ассоциация

Библиопсихология Библиопедагогика Библиотерапия

Отв. ред. Н.Л. Карпова,
редкол.: **Н.С. Лейтес**, О.Л. Кабачек, И.И. Тихомирова

Формат 70x100 ¹/₁₆. Объем 21,93 п.л.
Тираж 500 экз.

Адрес для писем: 115114 г. Москва,
1-й Кожевнический пер., д. 6, корп. В, комн. 105А
Тел./факс: (495) 280-18-51

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленного электронного оригинал-макета
в типографии ОАО «Альянс «Юполиграфиздат»,
ВПК «Офсет» 400001 Волгоград, ул. КИМ, 6.
Тел./факс: (8442) 26-60-10, 97-48-21, 97-49-40.