

ПСИХОЛОГИЯ ЧТЕНИЯ КАК НАУКА И КАК ИСКУССТВО

Проанализировав рассказ Ф. Искандера «Авторитет», библиоковед И.И. Тихомирова делает вывод: «...шестиклассник продемонстрировал неспособность воспринимать художественный текст... Не будем касаться причин этого явления — это особый вопрос». Этим особым вопросом и займемся сейчас мы.

Рассказ Ф. Искандера, на наш взгляд, может быть использован в дидактических целях — как практикум по руководству детским чтением...<...> Предлагаем ряд «провокационных» вопросов к рассказу:

Как профессор приобщал сына к чтению (добровольно или принудительно)? Почему не догадался задать ему «базовый» вопрос библиотекаря: «Что (о чем) ты хочешь почитать?» Какова эффективность такого «приобщения»? Зависит ли результат от применявшихся педагогических средств? Почему мальчик так упорно сопротивлялся педагогическим усилиям отца: потому, что ему не нравилось, что отец заставляет его читать насильно (то есть отстаивал свое достоинство, свое право читать или не читать); потому, что книги были для него слишком сложны, или потому, что он вообще не любил чтение? Входят ли названные в рассказе произведения в круг чтения шестиклассников (существуют ли программы, которые их включают в обязательное чтение двенадцатилетних)? Почему эти произведения могут быть сложны и неинтересны шестиклассникам?

Когда вы стали в полной мере наслаждаться чтением «Золотого тельца», постигли мудрость и трагизм «Хаджи-Мурата»? Можно ли делать однозначный вывод, что шестиклассник вообще не способен воспринимать художественный текст, на основании его слабого интереса к произведениям, адресованным взрослым?

На каком материале желательно проверять (диагностировать) уровень восприятия художественных произведений?

И какова же была истинная цель (мотив) ученого: приобщение сына-шестиклассника к чтению или самоутверждение, восстановление потерянного педагогического и интеллектуального авторитета среди молодого (да и не только молодого) поколения?

На каком поле восстанавливал отец свой авторитет: на поле интеллектуальном или спортивном (то есть в силовом состязании) и почему? Каковы отношения профессора с молодыми и немолодыми отечественными коллегами-физиками? Какие чувства испытывает профессор к ним? Почему? Всегда ли он до конца честен с самим собой? Когда он ближе к истине — когда утверждает, что несколько не постарел, не сдал в своей профессиональной деятельности, или когда думает о незабудках: «Какая глазастая свежесть любопытства к жизни! Если бы их свежесть любопытства к жизни соединить с моим опытом, неожиданно подумал он, был бы толк в науке. Но это невозможно»?

* * *

Отметим, что неточное, приблизительное определение уровня читательского развития детей и подростков довольно характерно для современной художественной литературы, особенно литературы массовой. Почему так происходит?

В художественной литературе последних лет детское чтение и руководство им упоминается (особенно в произведениях детективного жанра) в качестве **сентиментального символа счастливых семейных отношений, семейной гармонии, домашнего уюта, нравственного и психологического благополучия положительных героев (которые противопоставляются героям отрицательным).**

Идиллическая картина семейного чтения, душевного контакта родителей и детей составляют необходимый контраст с грозящими этой семье катастрофами (источником коих, естественно, являются герои отрицательные). Понятно, что здесь феномен детского чтения выполняет сугубо функциональную роль и что датировка читательского возраста весьма приближена (как правило, читательский возраст *завышен*).

Так, маленькие герои Б. Акунина («Внеклассное чтение») критически относятся к жанру волшебной народной сказки, что нехарактерно для дошкольников; центральный герой этого романа — ребенок младшего школьного возраста — вообще похож на маленького старичка: он прочитал, кажется, всю существующую в его время (то есть в восемнадцатом веке) научную и художественную литературу; двухлетняя героиня П. Дашковой («Легкие шаги безумия») больше всего любит слушать «Винни-Пуха» А. Милна. И это не случайно: авторам необходимо, чтобы малолетние герои были умными и *небессловесными* — яркими индивидуальностями, к которым не может не привязаться читатель (и тем сильнее переживать грозящие им беды); в то же время, по сюжету необходимо, чтобы герои эти были физически слабыми объектами — легкими жертвами негодяев (например, маленькая героиня Дашковой должна передвигаться исключительно в младенческой прогулочной коляске, куда злодеи подбросят взрывное устройство). **Вот и приходится автору сдвигать интеллектуальный и читательский возраст персонажа:** младенец рассуждает, младший школьник блестяще выполняет интеллектуальную (следовательскую) работу за глупых взрослых.

Ерунда какая-то — этот уровень читательского развития, им можно и пренебречь, вероятно, полагают авторы «бульварной» литературы. (Подобная литература вообще мало интересуется реальным сложным внутренним миром героев, ограничиваясь стандартными клише «негодяй», «положительный герой — жертва», «благородный мститель» и т.п.) Но без этой «ерунды», без точной диагностики читательского развития не решить актуальной проблемы приобщения к чтению подрастающего поколения! **Руководство чтением «на глазок», «как раньше» в кардинально новой социокультурной ситуации оказывается неэффективным. (Характерным показателем педагогического бессилия является позиция обвинения «неправильного» ребенка-читателя, навешивание ярлыков.)**

Но насколько кардинально нова эта социокультурная ситуация? И.И. Тихомирова упоминает о современном книжном рынке, где помимо произведений с терапевтическим эффектом «есть и другие книги» — разрушающие душу: «Речь идет о некоторых произведениях массовой литературы». **К сожалению**

нию, суть нынешней кризисной ситуации заключается в том, что не «некоторые», а весьма многие произведения современной массовой литературы бесполезны для детей и подростков. Руководитель детского чтения (а значит — родитель) ныне оказывается в качественно иной педагогической ситуации: существенно изменился окружающий ребенка и доступный ему «источник развития» (Л.С. Выготский) — книга (и электронные СМИ). Ослаблены веками складывавшиеся механизмы воспроизведения в обществе читательско-слушательской и художественно-творческой деятельности (равно как и позитивного образа книги и чтения, и миссии писателя).

Как восстановить и развить в новых условиях эти духовные детерминанты? Для этого педагогика детского чтения должна стать не только ремеслом, искусством, но и наукой, то есть опираться на неочевидные, скрытые от глаз непрофессионального наблюдателя психологические закономерности (без знания и учета коих невозможна разработка тончайших развивающих психолого-педагогических технологий). Подход к педагогике детского чтения как к науке, научное исследование системных механизмов читательского развития, попытки создания возрастной периодизации этого процесса не являются чем-то принципиально новым.

Статья И.И. Тихомировой «Условия и предпосылки терапевтического эффекта чтения», поднимающая ряд актуальнейших вопросов детского чтения (механизмы лечебного и развивающего эффекта читательской деятельности, причины отсутствия интереса к чтению у современных школьников, проблема нормативов читательских способностей и др.), на наш взгляд, интересна и как яркий образец подхода к педагогике как к искусству (преобладание позиции «здорового смысла»).

Апелляцией к здравому смыслу, позицией обыденного, а не научно-теоретического сознания можно объяснить категоричность высказывания «Там, где нет чтения — нет места и библиотерапии». Пафос высказывания понятен, и его педагогическая ценность неоспорима. **Но, строго говоря, библиотерапия имеет множество ликов: может осуществляться в форме игры дошкольника по мотивам сказки (модное направление «сказкотерапия»), или собственного литературного творчества (не менее мод-**

ное и эффективное направление «терапия творчеством»), или даже в форме использования отдельных элементов литературных произведений (образов героев и пр.). Чтение и литературное творчество, как показывают исследования, — это две взаимосвязанные стороны единой системы. Ориентировка ребенка в структуре текста — общее и главное в них. **Путь к книге через собственное творчество — старый и очень эффективный путь, весьма востребованный в эпоху «нечтения»** (См. рубрику журнала «Детское творчество»).

Неплохо бы вспомнить об отечественной психологии чтения, библиопсихологии после энциклопедиста Н.А. Рубакина. Попробуем очень кратко остановиться на основных, во многом перекрывающихся, направлениях и этапах (названия их условны и даны по тому контексту, той системе, в рамках которой изучается чтение и литературное творчество):

«*Информационно-смысловой*» подход (А.А. Брудный, Н.И. Жинкин, Л.П. Доблаев, И.А. Зимняя, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, И.В. Усачева, О.В. Торбан, В.А. Бородина, теоретики Школ рационального чтения и пр.): поиск наиболее общих психологических механизмов чтения, читательской деятельности и понимания текста вне зависимости от специфики (вида) самого текста.

«*Художественное*» направление (Б.М. Теплов, О.И. Никифорова, П.М. Якобсон, А.М. Левидов, А.А. Мелик-Пашаев, Л.Г. Жабицкая, З.Н. Новлянская, В.И. Эйдлин, Р.Р. Каракозов, Е.В. Бодрова, Т.И. Алиева и мн. др.): изучение специфических механизмов художественного восприятия и творчества и художественных способностей. Выяснение специфических художественных установок и структуры действий читателя (слушателя), необходимых для понимания (адекватного восприятия) литературно-художественного произведения. Изучение мотивов художественно-творческой и перцептивной деятельности; построение (А.А. Мелик-Пашаевым и З.Н. Новлянской) трехуровневой модели художественных способностей («родственное внимание» к миру — художественное воображение — специфические художественные средства для каждого вида искусств). Изучение взаимосвязи литературных способностей и других художественных способностей.

«*Личностное*» направление (Л.И. Беляева, Б.Г. Умнов, И.И. Тихомирова, В.П. Белянин и пр.): изучение типологических особенностей читателей, мотивации чтения, связи читательских и личностных характеристик.

«*Литературное*» направление (Л.С. Выготский, Л.Е. Стрельцова, З.Н. Новлянская, Т.С. Троицкая и О.Е. Петухова и др): изучение влияния структуры фольклорного или литературного произведения определенного жанра на характер восприятия его читателем (слушателем).

«*Воспитательно-воздействующее*» направление (С.Г. Якобсон, Т.А. Репина, Л.П. Стрелкова, Д.А. Леонтьев и др.): выявление характера воздействия того или иного жанра на личность читателя, его интеллектуальное, духовное, нравственное, эмоциональное и художественное развитие. Построение психологических механизмов влияния элементов литературно-художественного произведения на психическое развитие ребенка.

«*Онтогенетическое*» направление (А.В. Запорожец, Д.М. Арановская, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Л.И. Беленькая, Э.И. Иванова, А.И. Липкина, Е.П. Малахова, Е.Л. Гончарова, О.Л. Кабачек и др.): изучение особенностей художественного восприятия и творчества в разные периоды жизни детей; связь литературного развития с общепсихическим; периодизации читательского развития в онтогенезе в норме и при глубоких нарушениях психического развития. Попытки построения нормативной траектории читательского развития; попытки объяснения «возрастной» феноменологии детского восприятия литературных произведений. Выявление базовых компонентов читательской деятельности (Е.Л. Гончарова).

«*Речевое*» направление (Ф.А. Сохин, Е.А. Флерица, О.С. Ушакова, Н.С. Карпинская, А.Г. Арушанова, Н.В. Гавриш и мн. др.): изучение восприятия литературных произведений и литературно-художественного творчества в русле речевой деятельности. Термин «словесное творчество» подчеркивает прежний акцент этого направления на изучении использования детьми языковых средств.

Современное состояние этого направления характеризуется тенденцией рассматривать словесно-творческую и перцептивную деятельность не просто как взаимодействие ребенка с язы-

ком (текстом), но как коммуникативную, диалоговую деятельность «автор — рассказчик — слушатель». Развитие этого, «коммуникативного», подхода подводит к необходимости изучения смены позиций «рассказчик — слушатель», то есть условий реального, «здесь и теперь» порождения текста при взаимодействии двух субъектов (О.Л. Кабачек). Ранее позиционные (ролевые) взаимодействия, как правило, подробно изучались при восприятии (анализе) детьми уже готового текста (З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина, В.А. Левин, Е.Л. Гончарова и др.).<...>

* * *

Интерес к книге, тому или иному жанру литературы опосредуется специфическими потребностями возраста читателя.

Произведение, захватывающее взрослых, может оставить подростка равнодушным просто в силу неактуальности поднимаемых в нем проблем.

Шкала читательского (литературного) развития, учитывающая возрастные интересы, уже разработана психологами и может служить ориентиром для руководителей детского чтения.

Именно опираясь на эти и другие психологические закономерности, а вовсе не уповая на «стойкость характера» юного читателя и его «волевые усилия в преодолении трудностей» читательской деятельности, можно приобщать к чтению «нечитающих» (успешный эксперимент по массовому приобщению к читательской деятельности 11–12-летних подростков сотрудницами Липецкой областной юношеской библиотеки, директор которой, Н.Н. Цыганова, кстати, профессиональный психолог).

Чтение должно быть радостью, а не мукой! Сотворчеством с автором. (Собственные интерпретации произведения ценны тогда, когда они есть следствие адекватной ориентировки в тексте, итог интеллектуальной, эмоциональной и духовной работы читателя, находящегося в постоянном диалоге с автором, а не просто некоторая субъективная реакция на «стимул». Специалистам известны многочисленные феномены восприятия детьми и подростками художественных текстов, варианты неадекватного, даже искаженного прочтения авторского замысла, — что вызвано рядом причин и что не имеет отношения к «творческому чтению».)

Колоссальные возможности для открытия литературы как искусства (и как терапевтического, в широком смысле этого слова, средства) предоставляет собственное детское литературное творчество. Как грамотно организовать это творчество, как легко, радостно и органично (а не нудно и мучительно) развивать у детей и подростков литературные способности — также подсказывает наука психология. **Педагогика чтения — и наука, и искусство одновременно***.

* Тексты вкладки взяты из книги «Библиопсихология и библиотерапия» (М.: Школьная библиотека, 2005)