

В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ-БИБЛИОТЕКАРЮ

Библиопсихология Библиопедагогика Библиотерапия



Москва
2014

Профессиональная библиотека школьного библиотекаря

Коллектив авторов

**Библиопсихология.
Библиопедагогика. Библиотерапия**

«Ассоциация школьных библиотекарей
русского мира (РШБА)»

2014

Коллектив авторов

Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия /
Коллектив авторов — «Ассоциация школьных библиотекарей
русского мира (РШБА)», 2014 — (Профессиональная библиотека
школьного библиотекаря)

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.

© Коллектив авторов, 2014

© Ассоциация школьных
библиотекарей русского мира
(РШБА), 2014

ISBN 978-5-91540-111-1

Содержание

Введение	8
Часть 1	21
К истокам психологического знания о чтении	21
Либерально-гуманистическая концепция Н.А. Рубакина и ее значение для современного книжного процесса	27
Чтение как стратегия жизни в трудах Н.А. Рубакина	32
Творческое чтение в концепции Н.А. Рубакина	38
Отражение взглядов российских и немецких ученых в теории библиопсихологии Н.А. Рубакина	45
Научное наследие Н.А. Рубакина в системе библиотечно-информационного образования	48
Психологизм творчества Ф.М. Достоевского	53
Текст и контекст человеческой жизни (о творчестве Л.П. Чехова и воспоминаниях о нем современников)	58
Созерцание и деятельность в рассказе А.П. Чехова «Дом с мезонином»	64
Конец ознакомительного фрагмента.	66

Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия

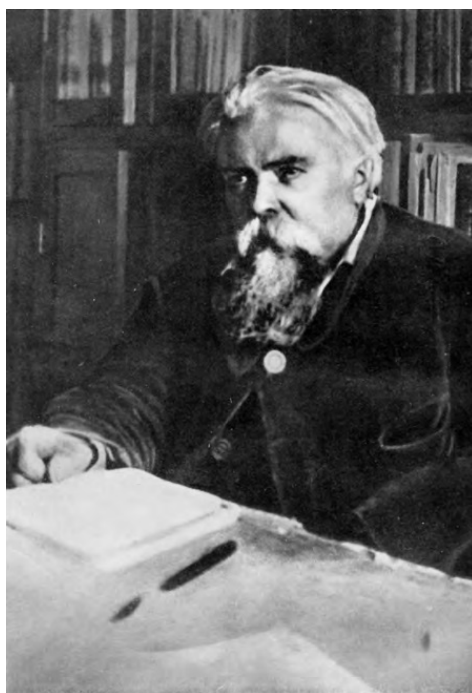
*150-летию основоположника «библиологической психологии»
Николая Александровича Рубакина посвящается*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ШКОЛЬНОГО БИБЛИОТЕКАРЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ «ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА»

В помощь педагогу-библиотекарю Выпуск 8—9

На 1 обл: картина М.К. Чюрлёниса (1875–1911) из цикла «Сотворение мира».

На 2 обл: Вид Лозанны (Швейцария) середины XX века.



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 «Обоготворение 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 Рб) в Государственной библиотеке имени В.И. Ленина.

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 (Лоцман 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** «Кистокам 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 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». 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 коллегиальных 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 перемена 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 юбилею нашего замечательного писателя, психологизм творчества которого отмечался многими исследователями. В ста-

ть **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, лишенную 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 сверхдаренных, 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 является мощным средством воспитания чувств и душевного неравнодушия, 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 намек 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 страницах 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 героический 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

коммуникативному 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. Правомочность 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, обучавшихся 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 разрозненных 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 ребенок 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**: «Об 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 общения 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 является 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 смысложизненных 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 “Вошебная 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. Аксютин, 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 пациенткой, 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, сознанием 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 нахо-

дится 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. Карпова, Н. С. Лейтес

Часть 1

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

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

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 изобилие 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 обращаться 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, «узда воздержанию», великая польза «для души своей», по ним учатся и наслажда-

ются 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 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, митрополита Киевского и всея 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 собор-

ной 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, непереносимое 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 образованных 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.

Считаем 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 тому 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 искус-

ства, 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.: Либерея, 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. Бородин, Б.В. Кулагин, О.И. Мартынюк / ВИКИ им. А.Ф. Можайского; № 497И; Инв. № 197526. – Л., 1974. – 47 с.; Бородин В.А. Курс динамического чтения/ В.А. Бородин. – Л.: ВИКИ им. А.Ф. Можайского, 1981. – 160 с.; Бородин, В.А. Совершенствование читательской деятельности в условиях библиотек: дис... канд. пед. наук / Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н.К. Крупской. – Л., 1982. – 251 с.

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

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 дегуманизированного 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 технологически 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 книгораспространения. 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 исто-

рическому 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 властвовать 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 своими 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 Монтепена, 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 психи-

ческому складу читателя и потому читаются «словно через кисею». Поэтому нередко «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», напомнив 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. I. – М., 1975.– С. 35—106.

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

(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 истории *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 главнейших 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 главнейших 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 разносторонняя 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 все-ленском. *«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 ретивый, 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 коллегиальных 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. Фонотов [6]. Справедливы и горьки его упреки в адрес всех нас о забвении имени Николая Александровича Рубакина. Фонотов 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 Общенационального 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.

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

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 центральное 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, не 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». Чаще всего между смыслом слов и обозначаемой 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. Несовершенство 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, сыщичкие 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 века¹. К психологиче-

¹ «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.: 1939)

ским парадоксам Рубакин отнес также вопрос о малочтении и многочтении, о начитанных «идиотах» и неграмотных мудрецах, а также вопрос о книжной и словесной моде, о словоблудии 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). Проекция, построенная, главным образом, из ощущений, сообщает яркость даже самой бледной действительности; проекция с преобладанием образов (умственных картин) называется плодом художественного воображения. Из 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 Харьковского 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 произведение». 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 переживания 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 всплыванию 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 разворачивание 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, перечеркнуть в нем те слова, какие возбудили в нем какие-либо **образы**. После этого карандашом другого цвета перечеркнуть слова, которые возбудили какое-либо чувство. За ними – слова, возбудившие ассоциации, и т. д. Исследователю остается только произвести подсчет сделанных читателем перечеркиваний, который представляет собой не что иное, как статистику психических переживаний, возбуждаемых отдельными словами текста. В сделанных читателем подчёркиваниях 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 автор 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.

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

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)²; «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».³

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 взглянул во взаимоотношения 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. Павлова⁴, И. Сеченова, В. Бехтерева – легли в основу главного тезиса Н.А. Рубакина: «Содержание книги

² Надо помнить, что Н.А. Рубакин в 1907 г. был вынужден эмигрировать и последние годы жил в Швейцарии.

³ Эта книга вызвала шквал критики советских библиотековедов, последовавший затем ostrакизм ученого, замалчивание его имени на Родине вплоть до 60-х годов XX века.

⁴ Известно, что в переписке с И.П. Павловым Рубакин излагал свои взгляды на психофизиологический механизм чтения, и они были весьма высоко оценены.

– 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 – Поттебни, 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 рефлексорной 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 энграмма⁵ и утверждал, что «каждый читатель в процессе чтения строит собственную проекцию читаемой книги».

«Закон Гумбольдта – Поттебни» 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 содержаний, 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. Поттебни, 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. Поттебни, 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.

⁵ Следует отметить, что современные ученые, например Ю.А. Сорокин, высоко оценивают концепцию Семона – Рубакина, несмотря на то, что современная теория высших мозговых функций отказалась от понятия «мнемы» как излишне широкого.

«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 – Поттебни»: «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 марксизма 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 библиотековедения 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.

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

Г.А. Иванова

На протяжении всей истории библиотечного образования труды Н.А. Рубакина – писателя, просветителя, библиотековеда, 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, библиотековедения, 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 тысяч 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 называл 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 силой, 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 самым 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. Фонотов, «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 рус-

ских 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 читателя – ведения», «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: (Лецман 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.: Либерея, 1996. – С. 14–25.

Психологизм творчества Ф.М. Достоевского

В.В. Рябов, Е.С. Романова

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 сверхдаренных, 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 поскорее 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 «полюсность» 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 представлявшиеся 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 казаться 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 немислимы 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 определе-

нию 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. Поли. 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. Поли. собр. соч.: в 16 т. Т. 3. – М., 1947.

Текст и контекст человеческой жизни (о творчестве Л.П. Чехова и воспоминаниях о нем современников)

Н.Л. Карпова

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 помешает театру глубоко исследовать человеческую жизнь» (хотя в массовости театру не угнаться за кинематографом). «И еще, – сказал он, – я решил остаться в театре 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 Александрийского театра!.. Выражаясь словами беллетриста Тригорина, “брюнеты были возмущены, блондины сохраняли полное равнодушие”... В анонимной заметке в “Петербургском Листке” отмечалось, что “Чайка” погибла. Ее убило единогласное 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 оговорку... 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 исключительного 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.

Созерцание и деятельность в рассказе

А.П. Чехова «Дом с мезонином»

Д.Л. Агапов

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 ваших 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 тяжелого 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.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.