

В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ-БИБЛИОТЕКАРЮ



**И.И. ТИХОМИРОВА,  
Г.А. ИВАНОВА**

# **ПСИХОЛОГИЯ ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**



В помощь педагогу-библиотекарю

И. И. Тихомирова

# **Психология чтения школьников**

«Ассоциация школьных библиотекарей  
русского мира (РШБА)»

2016

**Тихомирова И. И.**

Психология чтения школьников / И. И. Тихомирова —  
«Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА)»,  
2016 — (В помощь педагогу-библиотекарю)

ISBN 978-5-91540-135-7

Учебное пособие, адресованное школьным педагогам-библиотекарям, будет полезным также всем библиотекарям, работающим с детьми, а также их родителям и учителям. Н. А. Рубакин писал: «Педагогика чтения, чтобы быть эффективной, должна опираться на законы библиопсихологии». Именно о законах библиопсихологии и идёт речь в предлагаемом учебном пособии. Авторы его, много лет читавшие курс «Психология детского чтения» на библиотечно-информационных факультетах в Московском и Санкт-Петербургском вузах культуры, адресовав пособие педагогу-библиотекарю, ограничили объект рассмотрения психологией чтения школьников – самым сензитивным периодом читательского становления личности и оптимальным для установления связи чтения с когнитивным образовательным процессом. В пособии рассматриваются такие вопросы, как сущность и мотивы чтения, психологические аспекты восприятия школьником художественного и научно-познавательного текста, чтение как творческий процесс, влияние когнитивных технологий на мыслительную деятельность школьника, психологические методы изучения читателя, библиотекарь как психолог чтения и др. Главы 1-9. а также «От авторов» и «Чтение... есть ли альтернатива? (вместо заключения)» написаны И. И. Тихомировой. Главы 10-12 и Приложение: Учебная программа по дисциплине «Психология детского и юношеского чтения», а также список терминов написаны Г. А. Ивановой.

© Тихомирова И. И., 2016

© Ассоциация школьных  
библиотекарей русского мира  
(РШБА), 2016

ISBN 978-5-91540-135-7

## Содержание

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| От авторов                                                       | 7  |
| Глава 1. Сущность чтения как психологического процесса           | 10 |
| Психология чтения детей и юношества в структуре общей психологии | 10 |
| Информационное обеспечение психологии чтения детей и юношества   | 12 |
| Понятие «чтение», его эволюция и факторы, влияющие на нее        | 14 |
| Чтение и культура                                                | 17 |
| Чтение в контексте информации                                    | 18 |
| Чтение с листа и чтение с экрана                                 | 21 |
| Глава 2. Психологические аспекты читательского восприятия        | 24 |
| Что такое читательское восприятие?                               | 24 |
| Роль воображения как элемента восприятия                         | 26 |
| Эмоции, или отклик души читающего ребенка                        | 29 |
| Эффект идентификации                                             | 32 |
| Память – кладовая читательского опыта                            | 34 |
| Мышление – психологическая основа вдумчивого чтения              | 36 |
| Влияние интернета на восприятие литературы                       | 39 |
| Глава 3. Мотивация чтения школьников и её разновидности          | 41 |
| Что такое мотив и мотивация чтения?                              | 41 |
| Структура мотивации чтения                                       | 42 |
| Использование электронной среды для мотивации чтения             | 45 |
| Направленность читательских интересов                            | 49 |
| Конец ознакомительного фрагмента.                                | 51 |

# **И. И. Тихомирова, Г. А. Иванова**

## **Психология чтения школьников**

© 000 «ИДЛУЧ», 2016

© РШБА, 2016

© Иванова Г. А., Тихомирова И. И.

\* \* \*

## От авторов

Предлагаемое учебное пособие является сокращенным вариантом включённого в Госстандарт учебного курса «Психология детского и юношеского чтения», который длительное время изучался студентами на библиотечно-информационных факультетах в Московском и Санкт-Петербургском вузах культуры и прослеживал взаимоотношение ребёнка с книгой и чтением с самого раннего возраста. В последние годы этот курс в МГИКе переадресован магистрантам. Сокращение курса в предлагаемом учебном пособии произошло из-за нового его адресата – педагога-библиотекаря, работающего в общеобразовательном учреждении или гимназии. Авторы учебного пособия сочли нужным дать этому специалисту материал по психологии чтения для работы с основным контингентом посетителей библиотеки, какими являются школьники, использующие книгу и чтение как для саморазвития, так и в образовательных целях. Авторы и разработчики читаемых ранее учебных курсов в двух ведущих вузах культуры, профессор Галина Александровна Иванова (Москва) и доцент Ирина Ивановна Тихомирова (Санкт-Петербург), решили объединить свои усилия для создания учебного пособия, ограниченного школьным периодом развития растущего человека. Курс построен на собственных научных разработках авторов с привлечением широкого круга литературы по теории психологии чтения и её практического использования в педагогической деятельности библиотекаря, работающего со школьниками.

Цель учебного пособия – помочь школьному библиотекарю, а через него и самим школьникам осознать ценность чтения, раскрыть психологические основы и практические ресурсы своего взаимодействия с книгой, а библиотекаря – с читающими детьми. Без понимания сущности процессов, происходящих во внутреннем мире читателя, все попытки педагога-библиотекаря влиять на содержание и качество чтения происходят лишь на эмпирическом, интуитивном уровне, а подчас вслепую.

Надо сказать, что при всем обилии литературы, написанной в наши дни в поддержку чтения, наличия многих организаций в стране, занимающихся вопросами чтения, проведения множества конференций по этой теме, в том числе касающихся подрастающего поколения, в самом явлении «чтение» многое остаётся непознанным. В печати настойчиво звучит мысль перейти от многочисленных хаотичных гуманитарных акций в поддержку чтения к изучению данных науки о феномене «чтение», найти ответ на вопросы о механизмах и закономерностях читательской деятельности, реанимировать научные знания об этом процессе. Учитывая назревшую потребность, авторы учебного пособия сделали попытку вооружить педагогов-библиотекарей данными науки и практической деятельности в области библиопсихологии, отражённой в опыте передовых педагогов-библиотекарей, проникнуть в глубинные основы психологии чтения. Авторы убеждены: при нынешних симптомах дегуманизации и нравственной деградации общества спасти нацию духовно, наполнить смыслом жизнь может только культура, фундаментом которой является традиционное чтение – то самое, какое продемонстрировали нам в Год литературы полторы тысячи человек разных возрастов и профессий, прочтя вслух в прямом эфире роман Льва Толстого «Война и мир», держа бумажную книгу в руках и перелистывая страницы.

Во главу угла новой научной дисциплины, какой является предлагаемый курс, авторами поставлены отечественные традиции в понимании психологии чтения детей, направленные на воспитание и образование подрастающего поколения средствами книги и чтения. Курс выстроен с опорой на идеи библиопсихологии Н. А. Рубакина. Базисной для авторов пособия стала его мысль: «Педагогика чтения, чтобы быть эффективной, должна опираться на законы библиопсихологии». При этом исследователь природы чтения мирового уровня учил, как, читая книгу, развивать в себе и других умение мыслить, умение вдумываться и в свою, и в

чужую душу, понимать окружающую жизнь. Психологическая поддержка чтения – это помощь в достижении позитивных результатов в читательской самореализации ученика и в творческой самореализации библиотекаря как руководителя детского чтения.

В создании учебного пособия, адресованного педагогу-библиотекарю, мы исходили также из концепции профессора А. В. Соколова, обосновавшего гуманистическую миссию библиотеки в информационном обществе. По его мнению, даже в информационном обществе приоритетной для библиотек, особенно касающихся детей, должна стать не информационная, а гуманистическая миссия, которая не отрицает информационной, а использует её возможности для претворения в жизнь культурной идентичности растущего человека.

Взятую нами за основу гуманитарную направленность пособия во многом определило выступление Президента РФ В. В. Путина на Российском литературном собрании 21 ноября 2013 года, где им была поставлена задача мобилизовать общество на изучение русского языка и литературы, влиять на формирование общекультурного гуманитарного контекста страны, активнее использовать для этого возможности библиотек. В развитие этой мысли и в целях её реализации президент инициировал в марте 2016 года создание Общества русской словесности. Написанное нами учебное пособие находится в контексте этой жизненно важной направленности страны на культуру. Оно создано не в противовес информационной деятельности библиотеки, а в поддержку её гуманитарной сущности.

В данном учебном пособии рассмотрены психологические проблемы чтения учащихся в двух основных аспектах – образовательном и возрастном. Раскрыты также вопросы развития у педагога-библиотекаря навыков по активизации восприятия ребёнком прочитанного материала, т. е. позитивного влияния на его воображение, память, мышление, эмоции, установки, мотивации чтения, развитие аналоговых, ассоциативных и творческих способностей в рамках главной задачи, поставленной Н. А. Рубакиным – активизировать мозговую деятельность читателя, обеспечивающую способность к полноценному чтению.

В содержательном плане пособие состоит из 12 глав, вобравших в себя в совокупности более 70 разделов, отражающих проблематику психологии чтения детей школьного возраста, включённых в образовательный процесс. Учёба как ведущая деятельность ученика оказывает большое влияние на его читательский спрос и восприятие прочитанного материала так же, как и реализация потребности в чтении для развития себя как личности и собственного жизнетворчества. В книгу введён значительный по объёму практический материал, цель которого – примерами подкрепить использование психологических знаний в конкретном общении библиотекаря и читателя. Каждая глава пособия снабжена вопросами для самопроверки усвоения библиотекарем её психологического материала, а также списками литературы для расширения диапазона профессиональных знаний педагога-библиотекаря в рамках рассматриваемых психологических проблем. В Приложениях даны «Словарь терминов» и программа учебной дисциплины «Психология детского и юношеского чтения» (школьный период).

Большим подспорьем для педагогов-библиотекарей в повышении их психологической грамотности, выходящей за рамки учебного пособия, может послужить выход в свет в издательстве РШБА таких ценных с психологической точки зрения изданий, адресованных педагогу-библиотекарю, как «Хрестоматия трудов Н. А. Рубакина» (составители В. А. Бородин и СМ. Бородин), хрестоматия «Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет, 2013 (под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардиной), коллективная монография «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» 2014 (отв. редактор. Н. Л. Карпова), коллективная монография «Психология и литература в диалоге о человеке» (под ред. НА. Борисенко, Н. Л. Карповой, С. Ф. Дмитренко), а также переиздание Методического словаря-справочника «Психология детского чтения от А до Я», 2015, и «Школы чтения» (сост. И. И. Тихомирова), 2015. Будет полезна педагогу-библиотекарю и глава «Психологические аспекты педагогической деятельности школьного библиотекаря» в учебно-

методическом пособии И. И. Тихомировой «Педагогическая деятельность школьного библиотекаря (2014).

Мы надеемся, что, освоив данное учебное пособие, раскрывающее сущность и начала разных аспектов процесса чтения школьников, вы, педагоги-библиотекари, станете активными читателями и других ценных психологических изданий, выпускаемых в России: «Социолог и психолог в библиотеке» (Москва), «Чтение детей и взрослых» (Санкт-Петербург), «Чтение на евразийском перекрёстке» (Челябинск) и др. Надеемся также, что вы не пройдёте мимо созданного в Год литературы Атласа «100 проектов в поддержку чтения», изданного при поддержке Российского книжного союза. В наполнении Атласа многие школьные библиотекари сами принимали участие. Проблема «Книга – чтение – дети» вдохновляет библиотекарей на творчество. Желаем вам открытий в этой области и создания собственных научно обоснованных и оригинальных проектов, направленных на раскрытие ценностей чтения и его глубинных смыслов для растущего поколения. Мы верим в вас, в ваш энтузиазм, креативные способности и желание профессионально расти.

*Г. А. Иванова и И. И. Тихомирова*

# Глава 1. Сущность чтения как психологического процесса

## Психология чтения детей и юношества в структуре общей психологии

**Психология** (греч. *psyche* – душа и греч. *logos* – слово), согласно «Новейшему психологическому словарю» (2007) это:

1. Наука, изучающая процессы отражения человеком объективной реальности; важнейший предмет психологии – изучение психики человека и ее высшей формы – сознания.
2. Совокупность психических процессов, обуславливающих какой-либо род деятельности.
3. Наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

В системе наук психология занимает особое место, ибо это наука, связанная с деятельностью мозга человека, где сливается воедино объект и субъект познания. Ее практические следствия уникальны – они не только несоизмеримо значительнее результатов других наук, но и качественно иные: они позволяют управлять психическими процессами, функциями и способностями – своими и других людей. Познавая себя и других, психолог тем самым способен изменять психические процессы, влиять на них.

Основной постулат психологии – существование *сознания*. Сознание – это сущностная характеристика психики, некая субъективная реальность, проявляющаяся в форме мыслей, представлений, чувств, воображения, восприятия, аналогий, побуждений и других свойств психики человека. Эмпирически сознание выступает как непрерывно изменяющаяся совокупность чувственных и умственных образов, предстающих перед субъектом в его «внутреннем опыте» и предвосхищающих его практическую деятельность. Сознание характеризуется активностью, направленностью на что-либо, способностью к рефлексии, мотивационно-ценностным характером. Сознание каждого человека уникально, но не произвольно – оно обусловлено внешними по отношению к сознанию факторами и носит социально-исторический характер.

Общая психология делится на ряд отраслей. Принцип деления имеет разные основания. Одно из оснований – род деятельности человека. Например, психология творчества, психология науки, психология спорта. К этому основанию относится и психология чтения. Выделяется также психология, учитывающая возраст человека: психология дошкольного детства, психология подростка, психология юношества и др. Важным ответвлением от общей психологии является педагогическая психология, которая, в свою очередь, имеет два главных направления: воспитание и обучение. Первое изучает закономерности целенаправленного формирования личности. Второе – психологию усвоения знаний, умений и навыков.

Одними из ведущих направлений современной психологии в последние годы стали гуманистическая и когнитивная психология. Гуманистическая психология во главу угла ставит человека и его возможность самоактуализации, расцвета личности. Среди западных ученых, разрабатывающих гуманистическую психологию, наиболее известен американский ученый психолог А. Маслоу, а из практиков – К. Роджерс. В России гуманистическую психологию связывают чаще всего с именем педагога Ш. Амонашвили и психолога В. Зинченко. Гуманистическую миссию книги, чтения, библиотеки отстаивает библиотеквед, профессор А. В. Соколов. Что касается когнитивной психологии, то она основывается на теории информации, исследованиях развития речи, соотношениях вербальных и образных компонентов в процессе мыш-

ления. С когнитивной психологией связывают библиотечную психологию и психологию чтения. В нашем случае, когда речь идет о психологии чтения детей и юношества, в поле зрения специалистов оказываются научные открытия в области возрастной, гуманистической, когнитивной, педагогической психологии и психологии деятельности. Крупнейшим отечественным ученым во всех названных областях, связанных с психологии чтения, является Николай Александрович Рубакин – основатель библиопсихологической школы, ученый с мировым именем.

Если признать, что чтение – это особого рода работа сознания человека, то предметом психологии чтения можно считать анализ сознания читающего человека, поиски ответа на вопрос: что происходит в сознании человека, когда он читает? Ответ на этот вопрос позволят осознанно влиять, управлять, руководить процессом чтения. Без понимания сущности процессов, происходящих в сознании читающего ребенка, все попытки влиять на его чтение происходят вслепую. Стоит вдуматься в слова великого педагога К. Д. Ушинского: *«Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе, но говорим им: изучайте законы тех психологических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразяясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их применить»*.

На протяжении онтогенеза – процесса индивидуального развития читающего человека – реакция его сознания на читаемый текст меняется и зависит от смены возрастных стадий развития его психики. Характеристика их основана на выявлении психологического содержания процесса развития познавательных способностей. Возрастные изменения отражают те преобразования, которые происходят в психике большинства представителей данной культуры при сравнительно одинаковых социально-экономических условиях. В силу этого психология детского чтения отличается от психологии подросткового чтения. А оно, в свою очередь, – от специфических черт юношеского чтения. Ступени возраста определяют ступени психологии чтения. В поле нашего рассмотрения находится психология детского и юношеского чтения, то есть те возрастные этапы, с которыми школьный библиотекарь чаще всего имеет дело. Вместе с тем библиотекарю важно учитывать, что индивидуально-психологические свойства, включая темп развития личности, могут накладывать существенный отпечаток на особенности возрастного развития школьника, опережая или отставая от типичного.

## Информационное обеспечение психологии чтения детей и юношества

Каким образом библиотекарь, работающий со школьниками, познает закономерности психологии чтения, сообразуясь с которыми, он может позитивно влиять на этот процесс?

Одним из источников изучения закономерностей психологии чтения являются данные науки. Существует немало научных книг, посвященных чтению. Одними из самых значительных являются труды Н. А. Рубакина. Настольной книгой для исследователя может служить издание «НА. Рубакин. „Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию“». (М, Книга, 1977). В помощь библиотекарю в 2014 году издательство РШБА выпустило хрестоматию его работ, включившую в себя и статьи о нем как психологе чтения (составители В. А. Бородина и СМ. Бородин). Многие дадут библиотекарю в познании психологии чтения, в том числе и психологии детского и юношеского чтения, вышедший в 2014 году в том же издательстве сборник статей «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» (под общей редакцией Н. Л. Карповой). Незаменимым пособием для библиотекаря, основанным на исследовании психологии чтения детей 8-9 лет, является переизданная в 2005 году книга Л. И. Беленькой «Ребенок и книга». (Первое издание, вышедшее в издательстве «Книга», датируется 1969 годом). Говоря о психологии чтения детей, нельзя не назвать имени О. Л. Кабачек – бывшего сотрудника Российской государственной детской библиотеки, профессионального психолога. Широко известна составленная О. Л. Кабачек книга «Библиотечный психолог: грани творчества» (М.: Шк. б-ка, 2002). Обогастит литературную эрудицию библиотекаря и откроет путь к проникновению в глубину текста литературных произведений для детей ее книга «Художественные книги для детей и подростков: психолого-педагогический анализ» (М.: РГДБ, 2006). Многие годы психологией юношеского чтения занималась Ю. П. Мелентьева, ныне сотрудник РАН. В этом плане школьному библиотекарю в работе со старшеклассниками полезно познакомиться с книгой Ю. П. Мелентьевой «Библиотека и юношество: Поиски взаимопонимания (М.: Изд-во РАН, 1999. – 98 с.) Тем, кто захочет углубиться в теорию чтения, полезно прочитать её книгу «Общая теория чтения» (М., Наука, 2015). Большую ценность для библиотекаря-практика представляет вышедшая в 2013 году в издательстве «Литера» книга современного исследователя психологии чтения В. А. Бородиной «Психология библиотечного обслуживания». Мы назвали лишь небольшую часть научных исследований, мимо которых не должен пройти школьный библиотекарь. Список литературы, приложенный к каждой главе, значительно расширит представления библиотечных практиков о трудах ученых и исследователей в области психологии чтения вообще и психологии детского и юношеского чтения, в частности.

Анализируя современный массив исследований по психологии детского чтения, психолог О. Л. Кабачек выделила ряд подходов в её изучении. Назовем некоторые из них: «*Информационно-смысловой*» (Г. Г. Граник, ЛА. Концевая, И. В. Усачёва, В. А. Бородина и др.), «*художественный*» (О. Н. Никифорова, П. М. Яковсон, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская и др.), «*личностный*» (В. П. Белянин, Л. И. Беляева, Б. Г. Умнов и др.), «*воспитательно-воздействующий*» (С. Г. Яковсон, Т. А. Репина, Л. П. Стрелкова, Д. А. Леонтьев), «*онтогенетический*» (А. В. Запорожец, Л. С. Славина, Л. И. Беленькая, Е. П. Малахова, Е. Л. Гончарова, О. Л. Кабачек и др.)

К перечисленному ряду исследовательских подходов к психологии чтения детей и юношества необходимо прибавить активно развивающийся в последние годы «*библиотерапевтический*» подход (Н. Л. Карпова, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, И. Н. Казаринова и др.)

Материал иного характера о психологии детского и юношеского чтения содержится в воспоминаниях деятелей отечественной культуры о своем чтении в ранние годы (см. «Школа

чтения. Опыт. Теории. Размышления». Хрестоматия. Сост. ИИ Тихомирова) Воспоминания об опыте чтения в детские и юношеские годы людей, являющихся гордостью нашей национальной культуры (Л. Н. Толстой, А. И. Герцен, И. А. Бунин, С. Я. Маршак, В. С. Розов и др.), – ценнейший фактический материал, на котором можно изучать психологию чтения растущего человека и та планка высоты, на которую надо равняться, развивая культуру чтения нынешних детей.

Для изучения психологии детского и юношеского чтения ценным источником являются сами художественные произведения, на страницах которых отражен читающий ребенок. Талантливые писатели, наделенные способностью глубоко проникать во внутренний мир человека, раскрывать тайны его души, зачастую более живо и глубоко рисуют картину детского восприятия читаемой книги, чем это делают ученые. Такой материал отражен, например, в повести немецкого писателя М. Энде «Бесконечная книга», в рассказе В. Драгунского «Тиха украинская ночь», в повестях Ф. Искандера «Чик и Пушкин», А. Толстого «Детство Никиты», Е. Перехвальской «Сострадание к Швабрину» и др.

В деле изучения психологии чтения детей и юношества незаменимую ценность имеют отзывы на прочитанные книги современных читателей этого возраста. В «Толковом словаре русского языка» под ред. С. Ожегова слово «отзыв» трактуется как *отклик, отзвук, мнение*. В отзыве ценится субъективный взгляд читателя, продиктованный личностным восприятием текста. Материал читательских отзывов можно встретить на страницах детских журналов, их собирают и используют библиотекари, устраивая конкурсы читательских отзывов. Из них составляются целые книги. Примером сборника читательских отзывов детей и юношества может служить издание «Книги нашего детства» (Челябинск, 2004). Материал читательских отзывов регулярно освещается в журнале «Путеводная звезда. Школьное чтение» как реакция школьников на опубликованные в журнале произведения. Отзыв – это та мера свободы, которая необходима читающему молодому человеку, чтобы выразить наполненность души, жаждущей излиться в слове. В отзыве словесно проецируется впечатление от прочитанного произведения, отражается образ внутреннего мира читающего школьника.

## Понятие «чтение», его эволюция и факторы, влияющие на нее

В настоящее время термин «чтение» трактуется неоднозначно. Существуют сотни его определений. Важно заметить, что термин «чтение», при всем его частом употреблении как в быту, так и в разных областях науки и культуры, не включен в категориальный аппарат ни культурологи, ни психологии, ни литературоведения, ни педагогики, о чем свидетельствуют соответствующие профессиональные словари. Чтение не рассматривается ни как явление культуры, ни как явление литературы, ни как явление человеческой психики и педагогики. Определение термина можно найти в толковых словарях русского языка, а также в словарях по книговедению, информатике, библиотековедению.

В энциклопедическом словаре «Книговедение» (1982) термин «чтение» (из более поздних изданий словаря этот термин исключен) понимается как специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одна из основных форм опосредованной коммуникации. Вслед за этим определением дается важное уточнение: *«В процессе чтения происходит смысловое восприятие субъектом (читателем) информации (знаний, ценностей, норм), заключенной в печатных или письменных текстах»*. В «Терминологическом словаре по библиотечному делу» (1997) чтение рассматривают как коммуникативно-познавательную деятельность, направленную на удовлетворение различных потребностей средствами печатной информации. Сходное, но более расширенное определение понятия «чтение» дается в «Библиотечной энциклопедии» (2007). Оно понимается как форма не только коммуникативной и познавательной, но и как духовной деятельности личности, как способ языкового общения людей посредством печатных, рукописных или имеющих другую (например, электронную) основу текстов. Иное основание для трактовки понятия «чтение» дается в «Словаре-справочнике по методике русского языка» (1997), где интересующий нас термин понимается как процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь. (Сходное определение дал создатель теории обучения чтению детей, профессор Д. Б. Эльконин: *«Чтение – процесс воссоздания звуковой формы слов по ее графической (буквенной) модели»*). Это же слово в «Словаре терминов по информатике на русском и английском языке» (1971) расшифровывается как процесс зрительного восприятия и распознавания письменного текста, приводящий к пониманию смысла текста. Метафорическое определение понятия «чтение» дала известный методист в области детского чтения Н. Н. Светловская в учебнике для учителей начальных классов «Обучение детей чтению. Практическая методика» (2001). Её определение гласит: *«Чтение – это беседа книги с читателем, а не наоборот»*.

Мы взяли для рассмотрения лишь несколько самых общих определений понятия «Чтение», зафиксированных в некоторых словарях и специальной литературе, связанной с образованием, за последние три десятилетия. Такое разномыслие можно объяснить многообразием подходов к сущности чтения. Среди них выделяются информационный (в школе его традиционно называют познавательным), деятельностный, процессуальный, коммуникативный, рече-мыслительный, психологический.

В основе информационного подхода лежит выборка (извлечение, добыча) из текста сведений (знаний, фактов, количественных данных) и зависимостей между ними. Деятельностный подход предполагает наличие цели, средств, операций, результата чтения. В процессуальном подходе заложена идея развития, смены фаз, их последовательность, скорость протекания. В коммуникативном – установление связи автора с читателем, особый вид общения одного с другим. Рассмотрение чтения как рече-мыслительной деятельности связано с раскодированием текста и реализацией языка как органа речи. Что же касается психологического подхода, то в основе его лежит восприятие текста, т. е. анализ сознания читающего человека.

Каждый подход, как и каждое определение, фиксирует ту или иную сторону предмета «чтение» вне связи с другими сторонами, вне обусловленности специфическим характером целого. Это положение можно рассматривать как показатель определенного кризиса в познании предмета чтения. В то же время оно свидетельствует о моменте развития, движения научной мысли: понятие уточняется, углубляется, разворачивается, открываются его новые грани и новые значения.

Каким образом и в силу чего одно понятие сменяется другим, особенно рельефно обнаруживается в филогенезе – в историческом развитии дефиниции «чтение». Проследим характер этого развития на базе толковых словарей русского языка, где это слово дано в глагольной форме «читать». Так, в Толковом словаре В. Даля «читать» значит «разбирать письмо». В словаре под редакцией Д. Н. Ушакова – «воспринимать письменную речь по ее внешним знакам, буквам и тому подобное». В словаре СИ. Ожегова и Н. Ю. Шведовой – «воспринимать написанное». Названные перемены легко объяснимы. Для малограмотной России первой трети XIX века, когда создавался словарь В. Даля, самым трудным и самым важным было разобрать написанное, т. е. сложить из букв слова, из слов – предложения. В предвоенные годы XX столетия (время выхода словаря Ушакова), когда наша страна стала в основном грамотной, во главу угла чтения уже ставилось восприятие, т. е. не буквы и слова сами по себе, а «принятие» того, что в них содержится. Если Ушаков еще сохраняет в определении понятия «чтение» указание на наличие букв, знаков и прочее, то Ожегов, чей труд был создан в 60-е годы, когда Россия стала не только грамотной, но и, как принято считать, «самой читающей в мире», исключил из определения упоминание букв и знаков. Таким образом, мы видим, как социальная ситуация влияет на трактовку одного и того же понятия, как жизненные реалии меняют его сущность, его смысл, его значение.

Изменение понятия в филогенезе соответствует и онтогенезу – читательскому развитию отдельной личности. Ребенок, обучаясь чтению, как известно, начинает с разбора написанного. Сначала он формирует образ букв, слогов, слов, потом стремится опознать их в тексте. Приобретая навыки, освоив технологию «разбора», т. е. уровня механического чтения, отточив его до автоматизма, читающий ребенок становится способным воспринимать написанное, т. е. самостоятельно осмысливать, эмоционально реагировать на его содержание, понимать его глубинный смысл. Именно с этого момента он, по существу, и становится читателем. Переход от работы глаз, устремленных в текст, к работе сознания, проникающего вглубь текста и воспроизводящего мысли, чувства, образы, знания, заложенные в книге, – качественная специфика полноценного чтения. Ребенка можно считать читающей личностью с того момента, когда ему удастся преодолеть противоречия между видимостью (письменные знаки) и сущностью (восприятием того, что в них выражено). Надо заметить, что такой подход к понятию «чтение», предполагающий переход от внешнего к внутреннему, стал распространяться и на «прочтение» других видов искусств. Применительно к восприятию живописи, театра, кино все чаще стали говорить о преодолении противоречий между «смотреть» и «видеть», а по отношению к музыке, к звучащему слову – «слушать» и «слышать». Смотреть и слушать – это улавливать органами зрения и слуха внешние сигналы. Видеть и слышать – это работа сознания, проникающего вглубь явлений. Если вернуться к определениям понятия «чтение», которые приведены выше, и сравнить их, мы обнаружим в них нечто общее: все они ориентированы преимущественно на технологическую сторону этого явления – на умение читателя работать с текстом, извлекать из него информацию, перекодировать в звуковую речь, анализировать, воспринимать как некую данность, находящуюся вне его. В наиболее лапидарной форме эта тенденция выражена в определении Н. Н. Светловской, которое она положила в основу школьного обучения детей чтению. В ее определении («Чтение – это беседа книги с читателем, а не наоборот») она подчеркнула односторонность процесса – от книги к читателю, исключив возможность обратного движения: от читателя к книге. «Беседа» в данном случае из диалога

превращена в монолог автора, ибо обратной связи со стороны читателя, соединяющего их «мостика» не предусмотрено. Согласно этой концепции, задача ученика – воспроизвести текст, пересказать его, проанализировать, извлечь ключевые слова. Данная концепция, исходящая из принятого определения, выстраивает соответствующую систему обучения ребенка чтению, систему, лишаящую права на субъективную реакцию и подчиняющую чтение целям учителя. Ребенок в ней – лишь объект читательского развития, а не его субъект.

## Чтение и культура

О связи чтения с культурой много говорилось на Российском литературном собрании, прошедшем в Москве в конце ноября 2013 года. Особо подчеркивалась роль русского литературного наследия – ключевого звена подъема культуры в стране. Художественная литература была названа фундаментом культуры, ее доминантой. Творческий потенциал культуры, заложенный в литературе, реализуется в акте чтения и зависит как от качества литературного произведения, так и от читателя. Ребенку художественная литература дает опыт жизни и опыт переживаний. Однако не всякое чтение хорошей книги делает хорошим и читателя. Чтение художественного произведения преобразуется в культуру личности в том случае, когда процесс чтения становится процессом читательского сопереживания, соучастия, сотворчества. Стоит прислушаться к мнению психолога В. П. Зинченко, который, думая о культуре, сделал вывод, что она находится не в самой культуре и не в индивиде, а между ними, в их взаимоотношениях. Эти взаимоотношения и должны быть поставлены во главу угла литературного воспитания детей.

Читатель не только «питается» культурой, заключенной в литературном произведении, несет ее в себе, но и сам становится источником культуры. Специалисты различают в чтении как явлении культуры две стороны: интериоризацию – обогащение внутреннего мира читателя, и экстериоризацию – реализацию приобретенного в чтении духовного богатства в общении с другими людьми, или отражение его в продуктах читательского творчества (рисунках, сочинениях, отзывах, стихах, театрализации, играх и др.) В конечном итоге человек становится тем, что и как читает. Чтение – это то ядро, в котором потенциальная культура, содержащаяся в книжных фондах библиотеки, реализуясь в сознании читателей, преобразуется в новый пласт культуры. Чтение – культура – библиотека сливаются в единое целое, открывая особый вектор профессиональной деятельности библиотекаря, связанный с руководством чтением художественной литературы, с рекомендацией детям лучшего, что есть в ней, и с воспитанием культуры ее восприятия, соответствующей жизненным задачам растущей личности.

## Чтение в контексте информации

В конце XX века, когда бум информации, сопровождаемый бурным развитием средств массовой информации и новыми технологиями, достиг нашей страны, в ее орбиту были включены и произведения печати, и традиционное чтение. Чтение стало рассматриваться как получение смысловой информации, заключенной в тексте. Широкое распространение в этой связи получило скорочтение, нацеленное на быстроту выборки из текста нужных сведений и на соответствующую реакцию глаз. Со временем в массив информации стали вводить и художественную литературу. Появились дайджесты, заменившие собой полнотекстовые произведения. Изменилась литературоведческая лексика. В этом отношении показательно учебное пособие «Путешествие в страну книги», созданное сотрудниками РАО Г. Граник и О. Соболевой, изданное в трех книгах в 1998 году и адресованное детям младшего школьного возраста и их родителям с целью увлечь чтением художественной литературы. Способом для этого был выбран язык информации. Авторы так и объяснили детям: *«Факты и события, о которых рассказывает автор, – это фактуальная информация, спрятанная за текстом – подтекстовая. Основные мысли автора – это концептуальная информация»*. В данном контексте излагалось содержание всех трех книг.

Постепенно информационная лексика перешла и в образовательные стандарты, и в библиотеки. Книжная и иная печатная продукция вместе с электронными базами данных переименованы в массив информации, библиотечная деятельность – в информационную, а сама библиотека – в библиотечно-информационный центр. На службу информации было поставлено подавляющее большинство инновационных начинаний библиотек. Культура чтения оказалась поглощенной информационной культурой и, потеряв свою специфику, приобрела технологический смысл. Победоносное шествие информации стало явью. Термин «чтение» вышел из употребления библиотекарей и стал считаться устаревшим.

Однако со временем стало ясно, что не информацией единой жив человек. И не ей одной определяется назначение библиотеки и чтения. Все чаще в библиотечном мире стали раздаваться голоса об иллюзорности всесилья информации. Зазвучало мнение, что информация, удовлетворяющая утилитарным потребностям человека быть функционально грамотным, не ведет к подъему культуры, к облагораживанию ума и сердца человека, не разрешает духовного кризиса: информированность и безнравственность хорошо уживаются друг с другом. Требуется решительный поворот к этической культуре, художественно воплощенной в истинном искусстве и литературе. Информация должна быть уравновешена гуманизацией человека и, следовательно, чтением. Литература при информационном подходе перестает участвовать в нравственном становлении личности ребенка. У него нарушается восприятие, гасятся эмоции и воображение, снижается творческий потенциал, теряется способность словесного самовыражения. Человек ожесточается.

Более трезво на роль информации стали смотреть и библиотекари, не удовлетворенные своей прикладной функцией, перечеркнувшей природосообразную ей ранее миссию быть базой, поддержкой и школой чтения. Одним из первых, кто у нас забил тревогу по поводу превращения книги в средство информации и отторжения подрастающего поколения от чтения, были детские библиотеки России. Письмо Е. И. Голубевой – бывшего заместителя директора РГДБ – в газету «Книжное обозрение» (10 апр., 2000 г.) с примечательным названием «Гражданин читающий – национальная ценность России» дало начало общественному движению в виде акций, конгрессов, форумов, прошедших в стране в защиту чтения как явления культуры. Движение поддержала пресса, книжные издательства, деятели культуры, психологи. Все это инициировало создание «Национальной программы поддержки и развития чтения в России» (2006). Повсеместно стали проходить конференции на гуманитарные темы. На место

привычного для глаз слова «информация» встали слова «чтение», «культура», «воспитание». Не умаляя значения информации и информационной культуры – веления времени, подчеркивалось, что превращение чтения в средство, а библиотеки – в центр информации отдаляет их от решения воспитательных задач, в чем так нуждаются наши дети и их родители. Делая ставку на информационную деятельность, библиотеки растят функционально грамотного потребителя, а не создателя. Все сказанное заставляет согласиться с американским психологом А. Ребером, автором «Большого толкового психологического словаря», который отрицает понимание чтения как процесса, посредством которого извлекается информация из письменного или печатного текста» (См. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева: в 2 т. М.: Вече: АСТ, 200. Т. 2. С. 473)

Нельзя отрицать информационного аспекта чтения даже применительно к художественной литературе. Крупнейший гуманитарий Ю. Лотман, комментируя роман «Евгений Онегин», указал на довольно обширную и разнообразную информацию о дворянском хозяйстве, образовании, воспитании девушек, плане и интерьере помещичьего дома, быте в столице и провинции, развлечениях, почтовой службе, правилах дуэли и многом другом. Однако выбранная информация, как он сам отметил, – лишь поверхностная часть содержания романа Пушкина. Под этим слоем – огромный мир идей, образов, чувств, переплетение ассоциаций, реминисценций, многообразие интонаций, иносказаний и других тонкостей, которые не вычитаны людьми и за 200 с лишним лет, которые в каждом из читателей живут своей жизнью и отвечают на такие вопросы, какие поэт и предполагать не мог. Погрузившись в эти глубины, читатель непредсказуемо реагирует на них, исходя из своего жизненного и читательского опыта. Пушкинские идеи, образы, аналогии и ассоциации рожают у читателя свои собственные, не тождественные пушкинским, но возбужденные ими.

Цель информации – преимущественно прагматичная, а преобладающий мотив получения – польза, необходимость, деловая потребность. С точки зрения информации, серый походный сюртук и треугольная шляпа – это только серый походный сюртук и треугольная шляпа и больше ничего. Пушкин двумя чертами нарисовал образ Наполеона, а читатель, добавив нечто сверх того, воссоздал его в своем воображении.

То, чем сильна литература и что дает читателю полет фантазии, для информации только помеха. И еще: если для информации в тексте важны ключевые слова, то для подлинного читателя, читающего великое произведение, нет не ключевых слов, каждое слово, каждая запятая, каждая точка существенны. Вот что говорил, например, актер Игорь Ильинский о пьесах Гоголя: *«В его пьесах всё без исключения важно, начиная с выразительнейших гоголевских ремарок и кончая знаками препинания, последовательностью слов во фразе, каждым много-точием, каждой паузой. Словом, нужно лишь правильно прочесть Гоголя, – но какая бездна творческих барьеров заключена в этом „лишь!“»*.

Вот почему подлинный писатель избегает прямой информативности текста и ищет не слов-сообщений, а слов-образов. Показательный пример в этом плане дает критик Л. Озеров в статье «Ода эпитету». Он обратил внимание, пользуясь черновиками Пушкина, как тот, ища эпитет к слову «лорнет», отверг первоначальный вариант «позолоченный» и сменил его на «разочарованный». Если первый ничего не прибавляет к образу Евгения Онегина, то второй – это косвенная характеристика хозяина лорнета, заменяющая собой целое описание. В той же статье критик приводит синонимический ряд эпитетов, которые не могут быть адекватно переведены на язык информации. Среди них – несравненный, изумительный, восхитительный, волшебный, упоительный, исключительный, дивный, сказочный, бесподобный, великолепный, божественный. Каждое из названных прилагательных для информации – ничто, ибо они не столько сообщают, сколько возбуждают в читателе его собственные образы, чувственные представления и размышления. Стоит подойти к искусству с меркой информации, как оно тотчас же вянет. Многозначность слова, индивидуальный стиль, интонация автора, весь неопреде-

ченный мир – мечты, чувства, аналогии, ассоциации, сравнения – всё пропадает. Литература обедняется, а с ней вместе обедняется и читатель.

Размышления о соотношении понятий «получение информации» и «традиционное чтение» приводит нас к еще одному существенному различию между ними. Информацию мы получаем в готовом виде, выработанном не нами. Продукт же чтения получить нельзя: его создает сам читатель. Это рожденные им самим впечатления, мысли, чувства, образы, аналогии, мечты, воспоминания и многое другое. Читая, человек не только воспринимает написанное, но и воссоздает новое по тем меркам, которые согласуются с его душевной организацией.

Следует признать, что сделанная нами попытка разграничить понятия «чтение» и «информация» огрубляет истинное положение дела. Есть книги и книги, есть чтение и чтение. Нельзя сбрасывать со счетов целый пласт изданий, специально предназначенных для получения информации: справочники, словари, энциклопедии. Сюда можно частично отнести научную и деловую литературу. Нельзя и отрицать чтения, нацеленного исключительно на информацию. Даже применительно к художественной литературе оно порой необходимо (выполнение разного рода заданий, выборка нужного материала, цитирование). Надо учесть, что среди художественных произведений есть масса таких, которые, кроме информации (закрученного сюжета), ничего иного в себе не несут. Наше стремление обнажить различия продиктовано стремлением показать вспомогательную роль информации, когда речь идет о подлинной литературе и полноценном чтении.

Затронув вопрос о чтении в контексте информации, мы приблизились еще к одной проблеме: сходства и различия чтения с бумажного носителя и с экрана.

## Чтение с листа и чтение с экрана

Исследование современных тенденций чтения подростков и юношества, использования ими разных каналов получения информации, проведенное по инициативе Научного центра исследований истории книжной культуры РАН (автор Ю. П. Мелентьева), показало, что компьютер значительно опережает книгу по активности использования. Число школьников, замыкающихся на электронном ресурсе, резко возрастает. К опытным и уверенным пользователям компьютера отнесли себя 70 % респондентов, и только 18 % считают себя читателями в традиционном смысле слова. Однако подавляющее число респондентов не считает себя читателями электронных книг. Электронная культура в их сознании не обладает высоким ценностным статусом, по причине того, что она утилитарна, обыденна и жестко функциональна. Однако в обществе бытует мнение, что именно электронное чтение увело людей от книги, а чтение в целом от пользования компьютером не пострадало. Там и там человек имеет дело с письменным текстом, с одной и той же семантикой, которую надо уметь прочесть, то есть воспроизводить содержание в своем сознании. Вместе с тем опыт показывает, что чтение экранное не идентично чтению с листа. Влияет сам носитель текста. Читая книгу, человек ее листает, находит нужные страницы, цитаты, те или иные куски текста, имея общее представление о тексте и сохранении целостного восприятия. Читаемый книжный текст имеет определенный стиль изложения, в нем проявляется авторская манера изложения, он имеет завершенность и определенную закрытость, в которую читатель по своему произволу не может вторгаться.

В цифровом пространстве возникает не материальный объект, а сам текст. Он как бы выплывает бесконечной лентой из глубины компьютера. Чтение заключается в разворачивании этой тянущейся текстовой ленты. Экранный текст, кроме письменной культуры, может передавать еще и изображение, движение, звук, устную речь, музыку. Его чтение, как правило, – чтение прерывистое, целью его становится поиск по ключевым словам или тематическим рубрикам необходимого фрагмента. Компьютерный текст называют открытым, или текстом-конструктором, которым читатель имеет возможность манипулировать: добавлять, изменять, исчезает понятие авторства.

Известный итальянский писатель и философ Умберто Эко в статье «От Интернета к Гуттенбергу» (см. «Чтение с листа, с экрана и „на слух“: опыт России и других стран», М.: РШБА, 2009. С. 75) ставит два вопроса: может ли электронный текст заменить книгу для чтения и может ли он изменить саму природу произведения для чтения? Как утверждает автор, читать с дисплея – это совсем не то же самое, что читать со страницы книги. На первый вопрос он отвечает так: книга требует чтения неторопливого, размышляющего, вдумчивого. Компьютерный текст больше годится для получения информации. У книги есть преимущество – она не зависит от электрополей и от замыканий сети, для чтения не требуется электрическая розетка. Однако на наших глазах электронные носители вытесняют книги-справочники. Один CD-ROM может включить в себя всю «Британику», причем им будет гораздо удобнее пользоваться. В отличие от законченного текста книги, содержание которой читатель не может менять, он может лишь бесконечно ее интерпретировать, электронный текст – это текст мобильный, изменчивый, открытый. Читатель может вторгнуться в само его содержание, перемещая, сокращая, добавляя новые текстовые единицы, находящиеся в его распоряжении. Читательское вмешательство в текст может иметь огромные последствия: стирается имя и сама фигура автора как гаранта идентичности. Нарушается единство стиля и языка, присущее книге. Книга бумажная открыта для свободы интерпретации, но не для свободы переделки ее по усмотрению читателя. Ученые ставят вопрос: сумеет ли цифровой текст преодолеть тенденцию к фрагментарности, характерной как для электронных носителей, так и для способов чтения, которые они предусматривают?

Однако возможность манипулирования электронным текстом не надо путать с электронным книгоизданием, где текст фиксирован, где сохраняется авторское право на неизменность текста. Электронное книгоиздание набирает силу во всем мире. Оно оказалось дешевле бумажных изданий и занимает меньше места. В электронный ридер можно вместить сотни бумажных книг. Им можно пользоваться в дороге, в поезде, в самолете, в парке, за столом.

Очень важную мысль, имеющую отношение к электронному чтению, высказал наш отечественный философ и культуролог В. М. Межуев. Прежде чем читать электронные тексты, человек, по его убеждению, должен обладать определенным культурным потенциалом, уметь осуществлять селекцию полученной информации, отличать истину от лжи, ценное – от пошлости и безвкусицы: *«Каждый, до того, как воспользоваться Интернетом, должен пройти и повторить в своем индивидуальном развитии основные стадии становления читательской культуры»*. Здесь на первое место для библиотекаря выходит овладение психологией чтения печатного текста с учетом разных возрастных групп детей и юношества. Этой теме мы посвятим одну из следующих глав.

### Вопросы для самопроверки:

- Что изучает наука психология и какое место в ней занимает психология чтения?
- Согласны ли вы с утверждением, что чтение и учение взаимосвязаны? Подтвердите свое мнение примерами.
- Какое отношение к психологии чтения имеют когнитивная и гуманистическая психология?
- Кто такой Николай Александрович Рубакин и какое отношение он имеет к библиопсихологии? Какие его труды вам известны?
- Кто из отечественных специалистов по детскому и юношескому чтению вам более всего известен, какие работы его вы читали, какие подходы к понятию «чтение» он разрабатывает?
- Чем объяснить многообразие трактовок понятия «чтение»? Какую из известных вам трактовок вы разделяете? Чтение, по-вашему, это...
- Как взаимосвязаны между собой чтение и культура? Чтение и функциональная грамотность? Чтение и информация?
- Идентично ли чтение печатного текста и электронного? Если нет, то почему?

### Литература:

1. Библиопсихологии и библиотерапия / Ред. Н. С. Лейтес, Н. Л. Карпова, О. Л. Кабачек. – М: Шк. библиотека, 2005. 480 с.
2. Библиотечный психолог: грани творчества / сост. О. Л. Кабачек. – М.: Шк. библиотека, 2002. – 230 с.
3. Бородина В. А. Учим читать / В. А. Бородина, СМ. Бородин. Л. Лениздат, 1985. 192 с.
4. Бородина В. А. Психология чтения: Учебное пособие. – СПб: СПбГАК, 1997.
5. Бородина В.А., Бородин СМ. К истокам психологического знания // Шк. б-ка, 2015, № 5-6. – С. 55–58.
6. Борусик Л. Ф. Книги «живые» и «мертвые», или Переход от бумажной книги к электронной как новая социокультурная ситуация / Социолог и психолог в библиотеке. Вып. IX. М, 2014. – С. 102–105.
7. Долинина Н. Каждый читает по-своему / Н. Долинина. СПб: Детгиз-Лицей, 2007. – 274 с.
8. Ильин Е. Н. Чтение – дело душевное, на котором воспитывается человек / Е. Н. Ильин // Народное образование. – 2008, № 4, С. 202–208.

9. Левина Е. Р. Психология детского и юношеского чтения в профессиональной подготовке библиотекаря // Юный читатель и библиотека (Проблемы педагогики и психологии чтения): Сб. статей. – М.: МГИК, 1991. С. 43–51.
10. Мелентьева Ю. П. Общая теория чтения. М, Наука, 2015. – 230 с.
11. Соколов А. В. Чтение в эпоху электронных коммуникаций // Читающий мир и мир чтения: Сб. статей по материалам межд. конференции. – М: Изд-во Рудомино, 2003. С. 140–148.
12. Стефановская Н. А. Портрет современного читателя. Чтение как духовная ценность / Н. А. Стефановская // Библиотечное дело. – 2004, – № 11, С. 5–8.
13. Тихомирова И. И. Психология детского чтения от А до Я: Методич. словарь-справочник для библиотекарей. – М.: Шк. библиотека, 2004. – 248 с
14. Черниговская Т. В. Библиотека и чтение как когнитивный ресурс / Т. В. Черниговская // Школьная библиотека, 2012, № 9-10, С. 82–92.
15. Школа чтения: опыт, теории, размышления: Хрестоматия / сост. И. И. Тихомирова. М: Шк. б-ка, 2006. – 297 с.

## **Глава 2. Психологические аспекты читательского восприятия**

### **Что такое читательское восприятие?**

Ответ на этот вопрос мы искали, изучая опыт детского чтения людей, ставших позже выдающимися деятелями отечественной культуры. На основании их воспоминаний о своём детском чтении, отраженных в автобиографиях, сложилось чёткое представление не только о том, что они читали в детстве, но и как читали, что откладывалось в их сознании в процессе чтения, что наиболее ярко сохранилось в их памяти и как всё это отразилось на становлении их личностей и сказалось на взрослой жизни. В дополнение к этому изучался опыт детского чтения у нынешних студентов библиотечно-информационного факультета СПбГУКИ, о котором они рассказали в своих сочинениях «Мои первые читательские впечатления детства». Изучались нами и читательские отзывы нынешних школьников, в которых нашло отражение их восприятие литературных произведений. В поле нашего изучения были также читающие литературные персонажи, изображенные в детских книгах. Весь полученный материал составил хрестоматию, названную «Школа чтения», изданную в 2006 году в издательстве «Школьная библиотека» (переиздание 2015 г.) Этот материал и помог нам сделать определенные выводы о работе сознания подростков в процессе чтения, в том числе о влиянии чтения художественной литературы на их личностный рост.

Определение понятия «восприятие», данное психологами, литературоведами, педагогами противоречиво и многословно. Не будем вдаваться в поиски среди них истинного суждения. Вдумаемся в само слово «восприятие». Оно складывается из приставки вое-, означающей движение вверх, и старинной формы слова «принятие», т. е. взятие, получение. Применительно к печатному тексту книги воспринимать значит принять его содержание, присвоить, включить читаемое в себя, интериоризировать и тем самым подняться над собой. Но восприятие – не копирование текста в сознании читателя. Читающий человек не просто воссоздает читаемый текст, он реагирует на него своим сознанием: соглашается или спорит, спрашивает или отвечает, создает свои образы и эмоционально их переживает, у него возникают аналогии и ассоциации, он сравнивает и оценивает. Иначе говоря, человек включается в читаемую книгу, живет в ней, вступает в диалог, мысленно действует. Он отвечает на художественную мысль писателя аналогичными движениями собственной мысли.

Восприятие – связующее звено между читаемым произведением и личностью читателя. С одной стороны, оно представляет собой единство с произведением (как говорят психологи, с массивом стимулов) и подчиняется ему. Произведение ведет за собой восприятие читателя, устанавливает вехи и те силовые линии, по которым направляются внимание, фантазия, воображение, эмоции. С другой стороны, восприятие неразрывно связано с сознанием читателя, его духовной организацией, и находится в зависимости от них. Сознание читателя, его духовная биография, уровень развития накладывают свой отпечаток на восприятие, определяют его силу, объем, полноту, характер. Психолог Л. Выготский сравнил читательское восприятие с евангельским чудом – претворением воды в вино: волнение, вызываемое литературными образами, заключает в себе нечто сверх того, что в них содержится. В этом плане восприятие шире объекта. В то же время восприятие уже объекта, ибо никогда не может исчерпать его полностью. На эту диалектику обратил внимание известный гуманитарий Ю. Лотман. Он указал на то, что художественный текст виртуален и не может быть полностью опредмечен, в нем всегда остается нечто, находящееся за рамками актуального сознания читателя, что и оставляет поле

для перечитывания и новых трактовок произведения. Результат восприятия, или так называемый метатекст (мета – приставка, означающая *после, за*), может быть выражен в читательских суждениях, в отзывах, рисунках, игре. У художественно одаренных людей он реализуется в картинах, кинофильмах, театральных действиях, книжных иллюстрациях.

Но чаще всего он остается лишь в сознании читателя, включается в его долговременную или кратковременную память в виде образов, мыслей, чувств, ассоциаций. Глубокое восприятие великого произведения способно оказать регулирующее воздействие на поведение человека.

Результат восприятия во многом зависит от избирательности внимания читателя, от мотивации чтения, от установки, от опыта мышления и развития эмоциональной сферы, от возраста и многого другого. Для того чтобы текст был воспринят, нервная система читателя должна быть приведена в состояние активности.

В Толковом словаре русского языка под редакцией С. Ожегова восприятие понимается как синоним слова «чтение». Читать – значит воспринимать написанное. На первый взгляд, определение не вызывает сомнения. Восприятие текста действительно протекает в процессе чтения, а никак иначе. Только читая, мы воспринимаем написанное. Но тождественно ли чтение восприятию? Со всей определённости мы должны сказать «нет». Если бы это было так, то не имело бы смысла перечитывать. Опыт показывает, что долгая жизнь классических произведений определяется именно перечитыванием, которое не есть повтор первоначального восприятия ни по объему, ни по избирательности, ни по полноте. Глубокое произведение не раскрывается сразу в одном акте чтения. При перечитывании человек реагирует на то, чего раньше не заметил, понимает то, мимо чего прошел в первый раз. Восприятие селективно, и потому чтение всегда шире его. Сколько бы мы ни читали поэзию Пушкина, она остается неисчерпаемой не только для отдельного человека, но и для человечества в целом. Избирательностью восприятия определяется разный эффект чтения одного и того же произведения у разных читателей, и у одного и того же – в разные моменты жизни: опыт накладывает на восприятие свой отпечаток. Психологами замечено: мы воспринимаем в читаемом тексте только то, что составляет комплекс наших собственных чувств, мыслей, знаний – всё остальное проходит, как бы не задевая нашего существа.

Влияют на восприятие цели и мотивы чтения. Если школьник читает текст по заданию учителя и его мотивы чтения чисто учебные, то объем восприятия и избирательность оказываются под контролем этой установки и ограничиваются рамками выполнения задания. То, что стоит за ними, часто остается невоспринятым. Наибольшее влияние на восприятие оказывает интерес – влечение к чтению данной книги. Установлено, что чтение без интереса нередко превращается в имитацию: чтение есть, а восприятия нет. А там, где нет восприятия, нет и влияния книги на читателя. Вот почему стимулирование у детей интереса к книге – залог ее полноценного восприятия. В нынешней ситуации негативного отношения школьников к чтению развитие интереса к этому виду деятельности признано доминантой всей системы приобщения ребенка к книге.

## Роль воображения как элемента восприятия

Если другие виды искусства предполагают прямое воздействие на органы чувств воспринимающего человека (зрение, осязание, слух), то искусство слова способно влиять на читателя лишь опосредованно, через деятельность воображения. Читая, человек видит буквы, слова, предложения, текст в целом, но сознание в этот момент творит другое. Оно перекодирует слова в образы, в звуки, запахи, краски, тактильные ощущения. В этом случае читатель видит не сетчаткой глаз, слышит не ушами, ощущает не кожей, а внутренним взором, внутренним слухом, внутренним осязанием. *«Читаешь книгу – кажется, всё видишь, всё слышишь. А копнешь – это ты придумал, этого в тексте нет»*, – это признание Алисы Фрейндлих в какой-то мере отражает сущность процесса восприятия художественной литературы как образного мышления. Воображать означает, прежде всего, видеть внутренним зрением то, о чем человек читает. Внутри читающего человека образуется непрерывная кинолента. Пока длится чтение, она бесконечно тянется, отражая на экране нашего внутреннего зрения иллюстрированное и слуховое сопровождение предлагаемых автором обстоятельств. Возникающие в сознании читателя образы создают определенное настроение, которое, в свою очередь, оказывает влияние на весь внутренний мир. Внутреннее зрение и внутренний слух – это главная деятельность воображения читателя. У руля воображения стоят двое – автор и сам читатель. Как книге нужна фантазия читателя, так фантазии читателя нужна книга. Книга как бы выманивает из сознания читателя множество впечатлений, заставляя их по-новому структурировать и оживлять. Это новое воссоздаваемое зрелище, которое проходит перед глазами читателя, и определяет влияние чтения на духовный мир человека. *«Произведение литератора, – утверждал Горький, – только тогда более или менее сильно действует на читателя, когда читатель видит все, что показывает ему литератор, когда литератор дает ему возможность тоже вообразить – дополнить картины, образы, фигуры, характеры из своего читательского опыта, из запасов его, читателя, впечатлений»*. Литературное произведение способно рождать в ребенке мечты и образы, выводящие его сознание за рамки текста. Читатель может мысленно побывать на другой планете, в воде или под водой, оказаться один на необитаемом острове, пожить в прошлом или будущем. В стихотворной форме эту способность сформулировал поэт Леонид Мартынов:

Вспоминаем неожиданно.  
Непредвиденно, негаданно.  
То, что было и не видано.  
Да и впредь не предугадано.

Существует мнение, что активностью воображения обладают лишь талантливые читатели с доминантой деятельности правого полушария мозга. Психолог Л. С. Выготский доказал, что способность воображения есть у каждого ребенка, только не у всех она развита. В последние годы педагогами замечено, что яркость воображения у современных детей по сравнению с предыдущими поколениями понижена. Одна из причин лежит в рационализации деятельности детей с раннего возраста, в силу чего они утрачивают способность «видеть невидимое», рождать образы и представлять.

Доказано, что именно воображение является основой творческой деятельности – «прорыва в новое» (Н. А. Бердяев). Всё, что создано человеком, рождалось сначала в его воображении. *«На весах истины, – писал поэт И. Бродский, – интенсивность воображения уравновешивает, а временами и перевешивает реальность»*. Особенно богато воображение у художественно одаренных людей. Оно проявляется уже в детстве. Вот что говорил о себе поэт Николай Гумилев: *«Я жил в каком-то мною самим созданном мире. Еще не понимая, что это*

*мир поэзии. Я старался проникнуть в тайную суть вещей воображением. Не только вещей, но и животных. Так, у нашей кошки Мурки были крылья, и она ночами улетала в окно, а собака моей сводной сестры, старая и жирная, только притворялась собакой, а была-это я один знал – жабой».*

Связь воображения с детским творчеством наглядно раскрыла писательница Марина Москвина в книге «Учись видеть. Уроки творческих взлетов» (М., 2014) Главная мысль книги: любой человек – прирожденный творец, нужно только дать ему расцвести. Дать расцвести – это, в первую очередь, и означает: развивать его воображение. Развитие воображения – составная часть руководства детским чтением, предполагающего доверительный разговор детей и взрослых о прочитанном произведении. Цель взрослого – раздражить фантазию читателя и помочь объективировать ее в слове, рисунках, играх или других продуктах читательской деятельности. Без «оживления» текста, в котором участвует воображение, невозможно наслаждение чтением. Толчок для преобразования строк текста в живую реальность дает энергия слова. Слово, если говорить научным языком, принадлежит ко второй сигнальной системе, а не к первой, к которой относятся другие виды искусства.

По степени выраженности различают два вида воображения: пассивное и активное. К пассивному относятся так называемые *грезы* – создание образов, не связанных с проявлением воли, которая могла бы способствовать их воплощению в жизнь. Эта игра воображения лишена продуктивности, деятельного начала. К пассивному воображению, создающему образ желаемого будущего, относят и *мечту*. Ее с грезами объединяет причудливость, блуждание мысли. Мечта выводит сознание читателя за рамки текста. В отличие от грез, мечта более конструктивна. Вот пример из письма школьницы в редакцию: *«Когда я прочитала книгу В. Абдуловой „Листья банана“, я была разочарована: так быстро она закончилась. В моей фантазии я еще не дочитала книгу. Я замечталась. Змеи, хамелеоны, Я придумала новый город в Индии. Он будет назван в честь Индиры Ганди – Гандибад. Там будут жить самые умные и самые талантливые люди...»* Далее девочка рассказывает о том, каким она видит этот город, созданный ее воображением. Мечта, как утверждают психологи, – необходимое условие преобразования реальности, побудительная причина деятельности, окончательное завершение которой оказывается отсроченным. Мечта может стать сильным мотивирующим фактором творческого поиска.

Активное воображение, в свою очередь, может быть воссоздающим и творческим. Первое – воспроизведение образов в соответствии с их описанием в тексте или изображением на иллюстрации. Такого рода воображение чаще всего возникает при чтении научно-познавательной книги, при воссоздании предмета по его схеме, чертежу, модели или фотографии. Творческое воображение предполагает самостоятельное создание образов, реализуемых в оригинальных продуктах деятельности. Активности воображения способствует такой текст, который преднамеренно не дает подробного описания изображаемых явлений и оставляет простор для додумывания читателя. К таким текстам относится художественная литература, которую называют катализатором воображения.

По воле писателя читатель способен не только мысленно видеть, но и слышать и осязать и обонять возникающие в сознании образы. Вот как рассказывает об этом писатель Юрий Бондарев, с детства влюбленный в рассказы Паустовского: *«Ямогу закрыть глаза, – признавался он, оглядываясь на свое детское восприятие, и по ощущениям вспомнить, как спокойно на рассвете море и как горяча галька, прожженная солнцем, как теплы в полдень стены домов в Новороссийске и Одессе, как догорает закат в пролете сосен, как ложится первый снег на проселочные дороги и поднимается едкий туман над влажной малярийной Колхидой, как скрипят половицы в старом, разошедшемся доме, наполненном бледно-снежным светом российской вьюги, как вечером пахнет мокрыми заборами в маленьком приокском городке, как ровно шумит дождь по крышам, как в осенние ночи остро блестит, переливается созвездие Орион*

*над темными лесами, отражаясь в воде*». Не надо большого труда, чтобы заметить: одаренный читатель не только видит картины и слышит звуки (скрип половиц, шум дождя), рожденные произведениями Паустовского, но и ощущает запахи едкого дыма, мокрых заборов, осязает горячность гальки и теплоту полуденных стен южных городов. Все органы чувств задействованы в процессе воссоздания образов.

Надо сказать, что от активности образного мышления, его насыщенности прямо зависит влияние художественного произведения на читателя. Указывая на эту зависимость, М. Горький объяснил причину, почему образы, созданные читателями, при всем сходстве с образами писателя всегда отличны от них. Если писатель, преломляя действительность сквозь призму своего мировоззрения и опыта, трансформирует ее в тексте литературного произведения, то читатель совершает обратный процесс: он «переводит» текст в реальные представления действительности, почерпнутые им из его жизненного и читательского опыта. Образы, созданные читателем, всегда *те и не те*, что созданы писателем. Те, ибо исходят из текста произведения. Не те, ибо строятся на материале жизненных впечатлений самого читателя. Художник-писатель, создавая словесный образ, дает лишь отправной пункт для работы воображения художника-читателя, а какой будет эта работа, зависит от последнего. Николай Рыленков писал:

Горят, как жар, слова  
Иль стыннут, словно камни.  
Зависит от того,  
Чем наделил их ты.

Существует мнение, что активностью воображения обладают лишь талантливые читатели с доминантой деятельности правого полушария мозга. Противоположного мнения придерживался итальянский писатель Джанни Родари. В основу книги «Грамматика фантазии» он положил мысль, что воображение не есть привилегия немногих выдающихся людей, что им наделены все. В этой мысли он утвердился, прочитав книгу нашего отечественного психолога Л. С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте». Ученый показал, что способность к воображению есть у каждого ребенка, только не у всех она развита одинаково. Поддержка и развитие воображения читателя и входит в педагогическую деятельность библиотекаря.

Мы так подробно остановились на понятии «воображение» потому, что от его развития зависят все другие свойства восприятия. Если представить себе модель, в центре которой стоит слово «воображение», то от него, как центрального звена, пойдут стрелки в эмоции, в ассоциации, аналогии, память, мышление, самосознание и многое другое, входящее в структуру слова «восприятие».

## Эмоции, или отклик души читающего ребенка

Мир чувств, эмоций, настроений и переживаний часто, в отличие от разума – мира образов, понятий и представлений, – называют душой человека. В своем соединении эти миры образуют духовный мир человека.

Слово «эмоция» происходит от латинского *emovere*, что означает «волновать, возбуждать». Это обобщенные чувственные реакции, возникающие на разнообразные по характеру сигналы, исходящие извне, в том числе и из читаемой книги. Основу эмоциональной сферы личности составляют аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения, переживания, эмпатии, страсти. Эмоции условно делят на положительные и отрицательные, на стенические (возбуждающие) и астенические (угнетающие), на добрые и злые, на глубокие и поверхностные. Все многообразие эмоциональных состояний, включающих в себя широкий спектр оттенков чувств, пережитых человеком в жизни, составляет эмоциональный опыт личности, в который входит и опыт читательских впечатлений. Важная часть эмоциональной культуры – умение читать язык эмоций, улавливать их проявления, отличать одну эмоцию от другой.

Великий знаток души человеческой Ф. М. Достоевский полагал, что эмоции составляют самую существенную часть психики человека, более значимую, чем рассудок. Эмоциональное начало пронизывает все стороны человеческого «Я», его нельзя отделить ни от характера человека, ни от его поведения, ни от отношения к миру и, следовательно, к книге и чтению. Для подтверждения этого положения психологи обычно цитируют К. Ушинского: *«Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши, не выражает так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования, в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего строя души нашей»*. Это дает основание для вывода: «чувствования» – главный индикатор личности. Вот почему эмоциональный показатель должен быть положен и в основу отношения ребенка к читаемой им книге.

В современной отечественной библиопсихологии проблема эмоций – белое пятно научных исследований. Значительную теоретическую разработку эмоции получили в общей психологии. Из отечественных ученых в эту область внесли заметный вклад П. В. Симонов, П. К. Анохин, В. К. Вилюнас. Из зарубежных – американские ученые К. Е. Изард, К. Роджерс и др.

Большим событием, применительно к эмоциям детей, стал выход в 2012 году книги «Азбука чувств». Как и любая азбука, она содержит простейшие начала той области психологии, которая связана с культурой чувств, особой формой переживаний человеком своего отношения к явлениям жизни, к окружающим людям и к самому себе и к литературным персонажам книги.

Авторы книги – профессиональные психологи – рассматривают чувства в качестве регуляторов поведения и внутреннего мира человека, знакомят читателя с многообразием чувств, их определенной иерархией и взаимосвязью. Каждому проявлению чувств они дают название и характеризуют его. Характеристика того или иного чувства человека может рассматриваться как инструмент культуры восприятия художественной литературы, способствующий более глубокой психологической проницательности читателя по отношению к внутренней жизни персонажа, к его переживаниям и его самосознанию. От психологической грамотности, идущей от «Азбуки чувств», – к читательской чуткости, связанной с внутренним миром литературных героев, а от нее – к чуткости к окружающим людям и лично к себе – вот цепочка связи, которая может быть прослежена и самими читателями-детьми, и теми, кто руководит их чтением, – родителями, воспитателями, библиотекарями.

Распознавание читателем чувств литературных героев – составная часть психологии чтения. Внешне чувства персонажей могут быть выражены в едва заметных движениях глаз, рук, в

мимике, в позе человека. Задача читателя – «прочесть» эти внешние проявления и распознать в них страдания, раскаяние, радость и горе. Так через чтение формируется культура чувств, так происходит воспитание личности ребенка, открытия им в себе и в окружающих людях духовно-нравственных ценностей. Культура чувств – степень «очеловеченности» чувств, показатель эмоциональной одухотворенности личности.

Создаваемые силой воображения образы вызывают у читателя эмоциональную реакцию, называемую *сопереживанием*.

Оно, как и работа воображения, обеспечивает влияние искусства слова на сознание в детском возрасте. Поэзия подсказала: *«Память сердца сильнее памяти рассудка»*. Характерно в этом отношении уже название первого российского журнала для детей Николая Новикова «Детское чтение для сердца и разума» (1775), где на первое место поставлено сердце. Не случайно в предисловии к своей повести «Детство» среди качеств желаемого читателя Лев Толстой главным назвал чувствительность, то есть *«способность пожалеть от души и даже пролить несколько слез о вымышленном лице, которого вы полюбили, и от сердца порадоваться за него, и не стыдились бы этого»*. Задеть за сердце читателя всегда было главной задачей литературы как искусства слова. И эта задача эхом отзывалась в душах читателей. На будущего писателя Виктора Розова, например, когда он был подростком, произведения Достоевского действовали так ошеломляюще, что он не мог усидеть на месте и прыгал, чтобы успокоиться.

В отличие от реальной жизни, где эмоции летучи и за ними трудно уследить, художественная литература дает зафиксированный в тексте и материализованный в слове сложный и динамичный рисунок чувств, над которыми можно думать, анализировать, сопоставлять и которыми можно «заражаться». Эмоциональное обогащение здесь тесно связано с развитием читательского мастерства, а эмоциональная культура – с культурой чтения. Так, для понимания чувств литературного героя большое значение имеет словесный психологический портрет персонажа. У писателей, художников он красноречиво говорит о богатстве или бедности его внутреннего мира. Невербализованный язык чувств – это язык самой жизни, нашего повседневного общения, предполагающего умение читать человека как книгу.

В эмоциональной реакции читателя на литературный текст особо выделяется явление, называемое *катарсис* (от греч. catharsis – очищение). Это кульминация эмоционального состояния читателя, субъективно переживаемая как душевный подъем, готовность к высоким и добрым поступкам. Катарсис относят к облагораживающему воздействию искусства в целом. *«Искусство, – писал когда-то Чингиз Айтматов, – должно ввергать человека в глубокие раздумья и потрясения, вызывать в нем мощные чувства сострадания, протеста против зла, должно давать ему повод сокрушаться, печалиться и жаждать восстановить, отстоять то лучшее, что оказалось попраным, погубленным»*.

Петербургский социальный психолог В. Е. Семенов выделил три основных аспекта катарсиса – эмоциональный, эстетический и этический. В эмоциональном плане катарсис ведет к состоянию облегчения (включая смех и слезы), освобождения от мрачных мыслей к возвышенным чувствам. В эстетическом аспекте он пробуждает чувство гармонии, порядка, красоты. В этическом – вызывает гуманные альтруистические чувства. Вместе взятые функции катарсиса формируют, в конечном счете, мироощущение человека, ориентированного на добро, на уважение к человеческому достоинству, на готовность бескорыстно действовать в пользу другого, не считаясь со своими личными интересами. Этот «конечный счет» обуславливается чтением великих писателей, чьи произведения проникнуты духом гуманности. Задача педагога-библиотекаря состоит в том, чтобы обусловить проявления эффекта катарсиса, закрепить его, подержать и усилить.

Тесно связанной с эмоциональностью, обеспечивающей эффект чтения, является *доверчивость* ребенка к книге. Толстой вспоминал: *«Все самые неестественные лица и события были для меня так же живы, как действительность, я не только не смел заподозрить автора*

*во лжи, но сам автор не существовал для меня, а сами собой являлись передо мной, из печатной книги, живые действительные люди и события. Ежели я нигде не встречал лиц, похожих на те, про которых я читал, то я ни секунды не сомневался в том, что они будут». Иллюзия достоверности всего происходящего в книге создавала ощущение личной причастности читателя к сюжетным коллизиям книги. Ребенок стремился воздействовать на события не только в мыслях, он продолжал книгу в своих играх, рисунках, в поведении, даже во внешнем облике. Доверчивость к тексту читаемой книги во многом определялась отношением к персонажам как к живым людям. Все это обуславливало долговечность жизни в духовной биографии читателя.*

Столь сильное влияние книги в детстве объясняется еще и тем, что книга пробуждает *самосознание* читающего подростка. В героях кто-то узнает свое оскорбленное самолюбие, кто-то – свои искания, кто-то – свои проступки, одиночество души, обиды и многое другое. А там, где пробуждается самосознание, зарождается самовоспитание, поиски нравственных ценностей. Читатель получает жизненный урок. Иван Бунин дивился: *«И как уже различала, угадывала моя дуга, что хорошо, что дурно, что лучше, что хуже, что нужно и что не нужно ей!»*. И не только различала и угадывала, но и закрепляла за собой всё доброе и отторгала всё злое, или как говорил Аксаков, «рождала презрение ко всему низкому и подлому и уважение к честному и высокому».

## Эффект идентификации

Способность устанавливать связь между персонажами и самим читателем рождает явление, называемое *идентификацией*. Именно с идентификации – с понимания самого себя через понимание литературного персонажа, – основанной на *аналогиях* и *ассоциациях*, на рождении образа «Я» в настоящем и будущем, начинается самовоспитание читателя. От персонажа к читателю литература переносит опыт, строй мысли, поведение человека в тех или иных жизненных ситуациях. Не случайно в отзывах детей можно нередко увидеть такую фразу: «Мне казалось, что я читаю о самом себе». Хорошо об идентификации сказал писатель Даниил Гранин в книге «Человек не отсюда» (2014. С. 35) Он назвал этот элемент восприятия одним из самых «сладких» чувств при чтении: *«Боже мой, это же и про меня, и я это чувствовал, и я так думал, об этом плакал... Это соприкосновение избавляет от одиночества. Оно заполняет мир близкими людьми»*. Для библиотекаря понимание этой специфики восприятия даёт основание для постановки вопросов читателю в процессе общения с ним: «Кто из литературных героев оказался наиболее близок вам?», «Совпадают ли чувства и мысли героя с вашими чувствами?»

В идентификации есть две стороны – внешняя и внутренняя. Внешняя – это сходство обстоятельств, поведения, поступков. Внутренняя отражает духовный мир человека, его мысли и чувства, его характер, мотивы поведения. Чем младше ребенок, тем важнее для него внешняя сторона. Лишь по мере возрастания человек начинает идентифицировать себя с героем, ориентируясь на его внутренний мир. Ярче всего это происходит в отрочестве, когда создается гипотеза о самом себе. Психологи отмечают, что именно в отрочестве чаще всего возникает явление, называемое кризисом идентичности, т. е. утратой человеком представлений о своем месте в непрестанно изменяющемся мире, о самооценности собственной личности. Кризис идентичности затрагивает систему ценностей. Есть опасность возникновения у человека в этом возрасте негативной идентичности, тяготения к антигерою с проявлениями агрессии, насилия, часто порождаемыми массовой культурой.

Психологической основой идентификации является способность к мысленному *перевоплощению*: умению поставить себя на место персонажа, жить его жизнью. Представляя себя на месте персонажа, читатель извлекает из собственного сознания новый мир неведомых доселе мыслей и чувств. На важность этого момента обратил внимание известный литературный критик и философ Ю. Карякин: *«Пока ученик относится к литературе как свидетельству того, что происходит с другими, а не с ним самим, пока в чужом не узнает свое, пока не обожжется этим открытием – до той поры нет и самовыделки, нет и потребности в ней»*. Добавим, нет и желания читать. Перевоплощение у ребенка часто проявляется в игре по следам прочитанного, в стремлении подражать герою и внешне, и внутренне.

Самосознание, идентификация в сочетании со способностью мысленного перевоплощения, эмоциональной включенности в духовный мир персонажа рождает явление, называемое *библиотерапией*. Оно снимает душевную и физическую боль читателя, помогает в преодолении жизненных невзгод. Бальзамом на душу было влияние на юного Вересаева произведений Тургенева. При нем он забывал все плохое: *«Во время неудач, невзгод я прибегаю к нему, и при чтении его душа очищается, тоска пропадает»*. Меценат Мария Тенишева, говоря о своем детском чтении, особо выделила книгу Фомы Кемпийского «О подражании Христу»: *«Она внесла в мою душу примирение, утешила меня, поддержала. Всегда в тяжёлые минуты, когда грусть сжимала мое сердце, я находила в ней отраду, опору. Я уже не чувствовала себя одинокой»*.

С терапевтическим эффектом тесно связано и часто обуславливает его углубление читателя во внутренний мир персонажей. Эту черту особо отметил Н. А. Рубакин. Он считал *понимание человеческой души, ее переживаний, настроений, стремлений, идеалов* главным делом

чтения. Конкретизацией этой мысли может служить опыт Короленко, когда он читал «Домби и сын» Диккенса. Внутренний мир девочки Флоренсы и ее угрюмого отца, сложность их взаимоотношений так увлекли юного читателя и так врезались ему в память, что он написал позже целую статью о своем детском восприятии этого романа, пробудившего в нем интерес к психологии человека, к тонкостям его внутреннего мира.

## Память – кладовая читательского опыта

Соединение читательского восприятия с опытом самого читателя обусловлено развитием памяти. Память превращается в своего рода кладовую, где копятся жизненные и читательские впечатления. При актуальном чтении они способны оживляться и включаться в восприятие читаемой книги. Возникают аналогии и ассоциации с ранее пережитым, отчего чтение превращается в личностно значимую деятельность. Память по характеру целей делят на произвольную и произвольную. Первичной считается произвольная, не требующая усилий для запоминания. Произвольная память – «Я запоминаю» – требует определенных усилий для запоминания. Чаще всего ею пользуются применительно к учебному тексту, требующему пересказа или дословного запоминания. Библиотекарям, в отличие от учителей, реже приходится вести разговор, опираясь на произвольную память ученика. Они чаще имеют дело с произвольной памятью читателей, с тем, что им запомнилось из опыта чтения.

Современные словари толкуют память как процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающего возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое человека с его настоящим и будущим. *«Благодаря памяти, – говорил Д. С. Лихачев, – прошедшее входит в настоящее, а будущее как бы предугадывается настоящим, соединенным с прошедшим. Память – преодоление времени, смерти. В этом величайшее нравственное значение памяти».* При отсутствии памяти все другие способности человека оказываются бесполезными. Человек, лишенный памяти, как указывал И. М. Сеченов, вечно находился бы в положении новорожденного, был бы существом, не способным ничему научиться, ничем обладать, и его действия определялись бы только инстинктами.

Память теснейшим образом связана с чтением, со всеми его процессами. Когда мы устанавливаем аналогии, мы пользуемся памятью. Возникающие в сознании читателя ассоциации – это тоже достояние памяти. То же можно сказать об идентификации и о читательском восприятии в целом.

Говоря о памяти, русский философ Н. А. Бердяев подчеркивал ее активный творческий характер, связанный с осмыслением и преображением действительности. Это качество памяти свойственно и чтению, ибо в его акте совершается постоянная связь читаемого материала с прошлым читательским опытом.

Специалисты в области психологии чтения СМ. Бородин и В. А. Бородин в книге «Учим читать» пишут: *«Читая, мы одновременно из нашего хранилища знаний – мозга – извлекаем то, что знаем о читаемом предмете. Происходит встреча того, о чем мы читаем, с тем, что нами уже усвоено по этому поводу. В результате такой встречи образуются новые связи – оперативные или рабочие... Таким образом мы не только закрепляем свои знания, но и пополняем их новыми».*

В структуру памяти, в том числе читательской, включаются процессы запоминания, сохранения, узнавания и воспроизведения индивидуального опыта. *Запоминание* – обобщенное название процессов и приемов, обеспечивающих удержание читательского опыта в памяти. Это главный процесс памяти. От него зависит точность, последовательность, полнота воспроизведений материала. *Воспоминание* – извлечение из кладовой читательского опыта образов прошлого, мысленно локализуемых во времени и пространстве. *Узнаванием* называют обнаружение в материале чтения уже известного, знакомого. Произвольная форма воспоминания, требующая волевых усилий, называется *припоминанием*.

По продолжительности закрепления и сохранения материала различают две подсистемы памяти: кратковременную и долговременную. *Кратковременная память* обеспечивает оперативное удержание и преобразование данных, поступающих от органов чувств. В ней информа-

ция получает минимум обработки и интерпретации. Долговременная память характеризуется продолжительным удержанием знаний, образов, впечатлений. В ней накапливается хорошо обработанная и интегрированная в общую копилку знаний информация. По характеру психологической активности в долговременной памяти выделяют память образную, эмоциональную, словесно-логическую и смысловую. Из разных видов памяти детям наиболее присущи образная и эмоциональная формы. Возникшие при чтении у ребенка образы запечатлеваются надолго. Характерный пример образной памяти дает воспоминание Маршака: *«Мне было шесть-семь лет, когда я впервые прочитал или услышал басню Крылова „Волк и кот“. До сих пор отчетливо помню – будто сам, своими глазами видел этого забежавшего в деревню волка. Помню и высокий дощатый забор, на котором сидит кот. Низко наклонив серую с черными полосами голову, мудрый и спокойный, он деловито разговаривает с усталым, затравленным волком, за которым гонятся охотники»*. Вместе с тем, как показывают воспоминания людей о своем детском чтении, иногда в памяти остаются и словесные формулировки. Тот же Маршак в повести «В начале жизни» рассказал, что на всю жизнь запомнил тихие слова Акакия Акакиевича из «Шинели» Гоголя *«Зачем вы меня обижаете?»*, прочитанные в десятилетнем возрасте.

Примером того, как память о читательских впечатлениях детства может хранить одновременно и образ, и словесную формулировку, может служить рассказ известного летчика В. Кокки-наки. В одном из романов Джека Лондона он обратил внимание на «узловатые, со вздутыми жилами» руки шкипера, о котором писатель сказал: *«Это был великолепный экземпляр мужчины»*. *«Эти слова, – пишет летчик, – застряли в моей душе. Я обдумывал их: что значит стать „настоящим мужчиной“? Я смотрел на свои руки, поскорее бы они стали большими и узловатыми. Сейчас смешно вспоминать, но тогда это было как цель. И знаете, много лет спустя я увидел картину Репина „Плач Иеремии“. Руины, кровь, Иеремия прикрывается руками. И опять руки мужчины тщательно выписаны. Я вспомнил Джека Лондона»*. Приведенное воспоминание летчика примечательно не только тем, что его память сохранила деталь романа Джека Лондона и фразу из текста, но и тем, что показало влияние ассоциации на память человека – установление связи нового с тем, что уже известно. Увиденная летчиком картина И. Репина, на которой руки мужчины были тщательно выписаны, породила соответствующие воспоминания из романа Джека Лондона.

Опыт показывает, что читательские впечатления становятся принадлежностью долговременной памяти в том случае, если читатель был глубоко погружен в воспринимаемый текст, если произошла так называемая *интериоризация*, то есть включение читаемого в структуру сознания личности. Человек запоминает наиболее прочно те факты, события и явления, которые имеют для него большое значение, если при восприятии их был проявлен интерес. Плохая память нынешних школьников, на которую ссылаются учителя, во многом обусловлена негативным отношением детей к чтению.

Если говорить об *эмоциональной* памяти, то давно известно, что она сильнее памяти рассудка. Человек может забыть сюжет книги, ее героев, фабулу, мысли, которые возникли в процессе чтения, но эмоциональное отношение к прочитанному закрепляется в сознании надолго. Вот кусочек воспоминания писателя А. И. Эртеля о рассказе Достоевского «Сон Мармеладова»: *«У меня, может быть, исчезнет из памяти самый рассказ, подробности, нюансы, но страдальческое лицо Мармеладова, сердце его, истекающее кровью, вид его несчастный я уже не могу забыть»*. От эмоционального погружения в текст литературного произведения во многом зависит место книги в памяти читателя. Эмоциональная память приобретает роль хранилища нравственного опыта, способного предотвращать деструктивное поведение человека.

## Мышление – психологическая основа вдумчивого чтения

В широком значении под мышлением понимают все умственные процессы, происходящие в мозгу человека. В узком значении под мышлением подразумевается лишь познавательная и рассудочная часть умственной работы. Как значится в словарях, мышление – одно из высших проявлений процесса познавательной деятельности человека, характеризующейся обобщением и опосредованным отражением действительности. Мышление оперирует такими категориями, как понятие, суждение, умозаключение. Ему присущи определенные логические операции, среди которых анализ и синтез, сравнение, гипотеза, классификация и др. Если говорить о чтении, то на мышлении основываются, главным образом, понимание, интерпретация и оценка литературы. Важно заметить при этом, что мышление в области художественной литературы – это не узко предметное, а интегративное мышление, включающее в себя и психологическое, и социальное и философское. По характеру оно эстетическое, ибо осуществляется сквозь призму художественного образа. В целом это фундамент для осмысления реальной действительности, психологии людей и самосознания личности читателя, дающий основание библиотекарю поинтересоваться: с какими другими произведениями читатель мог бы сравнить прочитанную им книгу, как он оценивает произведение, какой вопрос он поставил бы и вынес на коллективное обсуждение.

В последние годы термин «вдумчивое чтение», понимаемое как глубокое, проникновенное, осмысленное и сосредоточенное восприятие текста, часто называют «смысловым», образованным от слова «мысль». В наиболее законченной форме смысловая стратегия чтения сформулирована Международной ассоциацией чтения, занимающейся распространением чтения и читательской грамотности среди населения всех стран мира. Она включает в себя пять следующих компонентов:

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

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

Перечисленные выше компоненты международного стандарта смыслового чтения во многом совпадают со школьной системой обучения детей чтению и развития восприятия литературных произведений. Смысловое чтение учитель рассматривает как инструмент рече-мыслительной деятельности школьника: литературный текст используется в качестве материала для интеллектуального обучающего тренинга. В него входит умение осмысливать прочитанное, анализировать его, черпать информацию, делать соответствующие выводы, выражать их в слове. Цель урока обуславливает соответствующий характер тестов, заданий, упражнений, побуждающий ребенка через лексический анализ текста к поиску его смысла и проверяющих внимание и запоминание.

Практика подготовки ответов на вопросы, исходящие от учителя-словесника, чаще всего связана с так называемым *конвергентным* мышлением, предполагающим, что на любой вопрос есть только один правильный ответ. На этом принципе строятся вопросы к викторинам, как и ЕГЭ по литературе. В отличие от конвергентного мышления, тяготеющего к стандарту, *дивергентное* – это творческое мышление, идущее от субъекта и не признающего догм. Оно пред-

полагает множественность решения проблемы. Примером телевизионных передач такого типа может служить «Культурная революция» или игра «Что. Где. Когда?». В их основе – так называемый «мозговой штурм», когда собравшиеся вместе люди выдвигают всевозможные гипотезы о способах решения проблемы. Важно при этом, что ни одно предположение не подвергается критической оценке, чтобы не мешать свободному течению мыслительного процесса.

Но вернемся к смысловому чтению. В нем ведущее место занимает *понимание* прочитанного текста. От того, как понял человек то или иное произведение, зависит его интерпретация и оценка. Понимание – предмет науки герменевтики. Не вдаваясь в подробности этой науки, скажем лишь, опираясь на мнение Л. Выготского, что понимание заключается в том, чтобы ориентироваться в пространстве произведения. Оно состоит в отборе правильных элементов и соединении их в том или ином соотношении, в придании каждому из них определенной степени важности. Эту же мысль академик А. А. Леонтьев сформулировал так: понимание текста – это процесс перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления, сжатую или развернутую. Понято то, что может быть иначе выражено. Исходя из того, что каждый читатель, имея определенную степень свободы, вычитывает из текста разное содержание, и понимание его у разных читателей часто бывает разным. Чтобы убедиться в этом, стоит разным читателям одной и той же книги задать вопрос: «Как вы думаете, какими соображениями руководствовался писатель, решив создать это произведение?»

Мыслительную деятельность читателя активизируют так называемые проблемные или проблемно-поисковые вопросы. Они создают ситуацию интеллектуального затруднения и направляют мысль читателя к поиску ответов и соответствующих доказательств. В свою очередь, это побуждает читателя к анализу текста, к выявлению смысла прочитанного. Читатель становится в некотором роде следопытом. По разрозненным фактам он должен восстановить не только цепь событий, но и причины, вызывающие эти события и следствия, вытекающие из них. Умные вопросы ведут читателя к сути событий или фактов, заставляют всматриваться и искать, делать определенные выводы. Одно дело спросить ребенка: «Где и сколько лет жили старик со старухой, чем они занимались, какое у них было жилище?» Совсем другое: «Почему старуха осталась у разбитого корыта?» Если первый вопрос предполагает лишь воспроизведение фактов, то второй целиком основан на глубоком проникновении в смысл сказки Пушкина. Готового ответа в тексте на этот вопрос ребенок не найдет, он должен сформулировать ответ сам.

Жизнь показывает: какой бы важной стороной восприятия художественного произведения ни считалось *понимание*, не им определяется влияние книги, и не оно одно способно регулировать внутренний мир и поведение читателя. Надо согласиться с мнением А. Н. Леонтьева: *«Подлинным и мощным регулятором является не значение. Не понимание. Можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначил термином „личностный смысл“»*. Понять художественное произведение, тем более ребенку, это значит, прежде всего, проникнуться им, войти в его мир, пережить, прочувствовать и уже на этой основе поразмыслить над ним.

Говоря о мыслительной деятельности читателя, нельзя не коснуться еще одного элемента: *рождение философского умонастроения*. Открытие «умственных наслаждений» характерно для многих подростков. «Как будто на широких, сильных крыльях я поднимался на воздух и уверенно полетел ввысь», – писал Вересаев, вспоминая о характере своего мышления при чтении «умных» книг. Ответ на мучивший его вопрос «Зачем, зачем мне жизнь дана?» он нашел у Писарева, открывшего ему горизонты умственной жизни, указавшего ему путь к счастью, которое не получают от благодетеля, а вырабатывают в себе сами. К философскому умонастроению читателей особенно подталкивала отечественная литература, о которой философ В. Асмус сказал: *«Редкая литература в кругу литератур мирового значения представляет*

*пример такой тяги к философскому осознанию жизни, искусства, творческого труда, какой характеризуется именно русская литература».*

И еще об одном качестве чтения художественной литературы надо сказать – это обогащение опыта за счет опыта автора и его персонажей. Читая, человек опосредованно проживает чужие жизни, получает возможность побывать в разных жизненных обстоятельствах, продумывает поведение разных по характеру людей. Выносит отсюда определенный жизненный урок. Человек могущественно ощущает свою связь с прошлым, настоящим и будущим. *«Гений писателя, – говорил опытный читатель, филолог А. И. Смирнов-Черкезов, – стократно приумножал мой жизненный опыт. Я был графом и безлошадным крестьянином, был влюбленной девушкой и старой бабушкой, был бродягой, картежным игроком, сумасшедшим, убийцей, был даже лошадью и собакой. Много раз рождался и умирал. Жил в древней Элладе и гитлеровской Германии, побывал в аду и раю, сражался с Наполеоном и ветряными мельницами. Я испытал все искушения и страсти, поднимался на вершину человеческого духа и низко падал. Каждый день я живу своей и чьей-то еще жизнью и низко кланяюсь писателю, когда эта чужая жизнь становится моей».* Исследуя ранние этапы читательского развития, психолог Е. Л. Гончарова отнесла приращение закодированного в тексте авторского опыта в личный, смысловой, познавательный, эмоциональный и творческий к базисной структуре читательской деятельности. В этом она видит главный итог полноценного чтения. Если приращения опыта не происходит, формируется стереотип бездумного механического чтения. Такой ребенок на всем протяжении учебы и дальнейшей жизни будет испытывать огромные трудности в понимании прочитанного. Плохие навыки чтения ученика значительно повышают вероятность его неудач в учёбе. Психическое и интеллектуальное развитие его затормозится, интересы станут примитивными и, как можно предположить, нормальная взрослая личность не будет сформирована полноценно.

Перечисленные свойства сознания, обеспечивающие личностное развитие читателя, проявляются в той или иной степени у каждого, кто вышел за рамки механического, бездумного чтения. Освоившие технику чтения дети нуждаются в обучении вдумчивому восприятию. В том, чтобы их научили осмысленно читать, возбудили фантазию в ответ на слово, зажгли эмоционально, помогли в тексте увидеть живую жизнь и включиться в нее всем своим существом. Эта задача и лежит на библиотекаре-педагоге, поставившем цель растить средствами книги не просто читателя, а Человека. Указанная направленность действий идет в русле естественного процесса восприятия, углубляя и обогащая его. Она исключает навязывание восприятию ребенка черт, не свойственных органике этого процесса, идущих от надуманных теорий и технологий, являющихся одной из причин отторжения детей от чтения.

В середине XX века появилось новое направление в психологии, получившее название «когнитивный процесс». Это направление разрабатывают лингвисты и нейропсихологи. Это интегративная наука о разуме человека, главным образом, о мышлении, памяти, восприятии, внимании. Её задача – активизировать работу мозговых клеток, развить творческий потенциал личности. Термин «когнитивное познание» сегодня широко используется в образовательном процессе. Он имеет отношение и к библиотечной работе с детьми. Не случайно Международный конгресс школьных библиотекарей (ИАСЛ-2014), который прошёл в Москве, своим девизом взял слова «Школьная библиотека в обществе знаний: используем когнитивные технологии, формируем креативную личность».

## **Влияние интернета на восприятие литературы**

Исследования последних десятилетий показали, что поколение Next, приученное с малых лет к Интернету, страдает многими дефектами читательского восприятия... Экспериментально-психологическое исследование читательского развития младших школьников, проведенное в РГДБ в 2012 году под руководством О. Л. Кабачек (см. её статью: «Библиотечное дело». 2014, № 2, С. 2–6), показало, что многие нынешние школьники страдают рассеянным вниманием. Многим из них присуще так называемое бездумное чтение. Исследование подтвердило наличие клипового сознания у детей – читателей художественной литературы. Виртуальное бытие в сети Интернет ведет к росту эгоистического сознания и нехватке живых коммуникаций, для которых свойственны эмоциональные проявления: человек видит, как краснеет собеседник, нервничает или спокоен, отводит глаза, смотрит по сторонам или прямо. Не видя всего этого при онлайн-общении, человек теряет эмоциональный интеллект, он «дичает». Письменный sms-ный ускоренный диалог с графическими изображениями приучил подростков к строю речи, отличному от языка литературы. Умственная деятельность так называемых «кузнечиков», приученных перескакивать с одного предмета на другой, привыкших к равной письменной речи, при восприятии художественного текста оказалась способна схватывать лишь поверхностную информацию и неспособна выделять в тексте существенное. Экспериментальная работа над предложенным текстом показала, что у тех детей, кто воспитан на классическом чтении, и тех, кто на ускоренном диалоге, разные стратегии чтения. И лишь при вдумчивом перечитывании художественного текста клиповое сознание на время отступает и приобретает характер традиционного восприятия литературного текста.

### **Вопросы для самопроверки:**

- Как объяснить противоречие: восприятие, с одной стороны, шире объекта, а с другой, уже объекта?
- В каком случае чтение и восприятие расходятся между собой?
- Какова роль воображения при чтении художественного произведения?
- Чем объяснить угасание воображения у нынешних детей?
- Почему художественную литературу называют катализатором воображения?
- Какова роль эмоций в структуре восприятия?
- Каким образом чтение влияет на культуру чувств?
- Что такое идентификация и какое отношение она имеет к восприятию читателя?
- Как память связана с восприятием читателя?
- Какова связь между вдумчивым чтением и мышлением?
- Какое отношение к восприятию литературы имеют конвергентное и дивергентное мышление?
- Назовите компоненты смыслового восприятия.
- Как соотносятся между собой личностный смысл и понимание читаемого текста?
- Что вкладывается в понятие «вдумчивое чтение»? Какое отношение к этому имеет когнитивное мышление?
- Как Интернет влияет на восприятие печатного текста?

### **Литература к теме:**

1. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
2. Жукова Т. Д. Когнитивная миссия школьной библиотеки // Информация и научное мировоззрение. Сб. статей М.: РШБА, 2013, С. 61–78
3. Зинченко Т. П. Психология памяти: учеб. пособие. / Т. П. Зинченко, В. П. Зинченко – М.: Дубна, 2002. – 179 с.
4. Матюгин И. Ю. Как развивать внимание и память вашего ребенка. – М.: Эйдос, 1994. – 114 с.
5. Родари Д. Грамматика фантазии. – М.: Прогресс, 1978. – 207 с.
6. Соколова Ю. Воображение. – М.: ЭКСМО, 2003. – 48 с.
7. Тататров Н. Язык чувств. – М., СПб: Питер, 2003. – 190 с.
8. Тихомирова И. И. Учить языку высоких чувств // Читающая Россия. Мифы и реальность. – М.: Либерия, 1997.-С. 131-135.

## **Глава 3. Мотивация чтения школьников и её разновидности**

### **Что такое мотив и мотивация чтения?**

Мотив (лат. *movere* – приводить в действие, толкать) – это побуждение к деятельности, осознаваемая причина, психическое свойство, лежащее в основе выбора действий и поступков личности. Мотивы в широком значении этого слова выполняют функцию смыслообразования, т. е. придают отраженной в индивидуальном осознании действительности личностный смысл. Среди мотивов выделяют мотив функциональный, когда эмоциональное удовлетворение приносит сам процесс деятельности, и мотив, ориентированный только на результат (А. Г. Асмолов). Суммирование мотивов чтения образует мотивацию – систему ожиданий, вызывающую активность человека. Мотивацию иногда называют интенцией (лат. *intention* – стремление) – направленностью сознания на какой-либо предмет, намерение сделать что либо.

Применительно к чтению термин «мотивация» используется в качестве причин и механизмов, определяющих направленность человека на общение с книгой и обуславливающих читательский спрос. Опыт показывает, что мотивация чтения книг и иных печатных текстовых изданий у современных школьников в последние годы идет на спад. Одной из причин этого, как объясняют специалисты, является вырабатываемая привычка пользоваться визуальными образами (смайликами, комиксами, экранизацией). Книжные тексты на фоне изобразительного ряда ребенку кажутся более сложными и менее выразительными. Книга требует напряженной интеллектуальной работы. Из сферы культурного потребления традиционную книгу ощутимо вытесняет ее электронный аналог с его возможностью усиливать роль самостоятельного начала в литературном процессе. При всей тенденции заметного отторжения современных детей от чтения печатных изданий чтение их продолжает оставаться востребованным. Благодаря умению читать бумажные тексты, ребенок получает возможность пользоваться и электронной текстовой информацией. В качестве первичного навыка чтение печатных источников продолжает оставаться ведущей деятельностью в образовании и, следовательно, навыком на всю жизнь. Уместно сказать, что исследователями детского чтения за рубежом замечено обратное явление, когда подростки отказываются от компьютера в пользу книги. Начинают ценить то, что выходит за рамки технологий, – чтение хороших книг, радость общения в связи с ними (Д. К. Равинский). Так или иначе, чтение, как показало Российское литературное собрание, проведенное в Москве в ноябре 2013 года, сохраняет свою незаменимую ценность, дети продолжают пользоваться книгой и иными печатными изданиями, что обуславливает актуальность выявления мотиваций чтения и возможности их усиления.

## Структура мотивации чтения

В мотивации чтения психологи выделяют стимулы, потребности, интересы, цели и установки. **Стимулом** называют сигнал к действию, эффект которого опосредован психикой человека, его взглядами, чувствами, установками, стремлениями. Стимулы чтения – это внешнее побудительное воздействие на выбор, восприятие и оценку литературы. Они могут выступать как система заданий и поощрений, определяемых условиями деятельности (учебной, семейной, общественной и др.), или как советы и рекомендации, получаемые от взрослых или при общении с другими читателями, а также по каналам массовой коммуникации. К стимулам чтения относят и все библиотечные воздействия на читателя. Множество стимулов, воздействующих одновременно, называют массивом стимулов. К такому массиву относят также качества книги (ее структуру, содержание, оформление). Являясь внешними по отношению к читателю, стимулы чтения влияют на читательское поведение, преломляясь в читательской психологии личности. Реакция на стимул, обеспечивающая стремление, влечение, желание читать, есть то, что называют мотивом. От мотивов зависит результат, эффективность и качественные особенности протекания процесса чтения, сила поглощенности, увлечение книгой. Однако наличие стимула (к нему относятся и учебные задания) еще не говорит о непременном возникновении мотивации. Массив стимулов, содержащийся в книге (качество издания, шрифт, наличие иллюстраций, содержание текста), как и массив научения (рекомендации, тесты, игра, реклама и другие «приманки») могут оказаться безрезультатными, если в человеке отсутствует внутренняя мотивация к чтению. Именно с таким положением мы сталкиваемся в настоящее время, когда ребенок отовсюду слышит «Читай!», и сама книга в ярких обложках и заманчивых иллюстрациях просится в руки, а интерес к ней со стороны детей все падает и падает.

Вместе с тем нельзя не признать, как уже говорилось, что читательский спрос на печатную продукцию у современных детей всё же сохранился. Одной из причин его сохранения является **потребность**. В отличие от мотивов, определяющих желание читать, потребность чаще всего вызывается настоятельной необходимостью. В этом случае ее иногда называют актуальной потребностью. Слово «потребность» в русском языке означает надобность, нужду в чем-нибудь, требующую удовлетворения. Движимый потребностью ребенок читает не потому, что хочет, а потому, что «надо» или «велели». Актуальная потребность как источник читательской активности характеризуется осознанием прагматической цели чтения. После удовлетворения потребности и достижения поставленной цели направленность ребенка на чтение при отсутствии личностных побуждений угасает, пока не возникнет новая актуальная потребность. У школьников такую потребность часто именуют *деловой*, связанной с учебным процессом или участием в конкурсе. Как показывают опыт и социологические исследования, мотивация чтения современного ученика, вызванная актуальной потребностью, является доминирующим фактором, определяющим читательский спрос в библиотеке на произведения печати.

При таком положении школа, а не сам ребенок, определяет необходимость чтения и его репертуар. Ученик идет в библиотеку, чтобы выполнить задание учителя: написать реферат или сочинение, подготовить доклад, найти ту или иную информацию. В данном случае свое общение с книгой дома или в библиотеке он воспринимает как продолжение уроков. Стимулируя таким способом чтение, учитель не спрашивает ученика, нравится ему это или нет. «Изучающее чтение» по мотивации – это вынужденное чтение. От него зависит оценка школьника по литературе или иному предмету, зависит и реакция родителей на успехи ребенка. Наглядный пример подобной мотивации чтения дал писатель Анатолий Мошковский в рассказе «Книга». Герой рассказа шестиклассник Толька читать не любил, но «приходилось». Для него читать было почти то же самое, что стоять в очереди: процесс чтения проходил через волевое усилие. *«Он зажимал кулаком уши, чтобы ничто вокруг не отвлекало его и, уставившись в цепочку*

*строк, морща лоб, мучительно вникал в их смысл. Это было необходимо, чтобы не остаться на второй год и не получить отцовского ремня».* Принудительное чтение отрицательно сказывается на его качестве. Смышленный ребенок ищет наиболее легкий и скорый путь выполнения заданий. Отсюда спрос на дайджесты, на книги с готовыми сочинениями, на свернутую энциклопедическую информацию, на скачивание рефератов из Интернета. Если мотив идет не от личности школьника, то и результат чтения её не касается. Стимул «изучающего чтения», не подкрепленный личностным интересом, действует только на протяжении того времени, пока школьник учится. После окончания учебы прекращается в большинстве случаев и взаимодействие с книгой. Человек рискует пополнить ряды функционально неграмотных членов общества, не имеющих потребности читать и, следовательно, развиваться.

Иная потребность чтения, не столь массовая, кроется в осознанном понимании школьником и его родителями ценности чтения, его необходимости для успешной самореализации молодого человека в новых жизненных реалиях. Здесь стимул чтения идет не от учителя, а от желания самого ребенка быть признанным и востребованным в современном обществе. Ребенок с детства нацелен на элитарное образование. Он понимает: чтобы успешно действовать в информационном пространстве, надо владеть устной и письменной речью, способностью к общению, иметь широкий кругозор, уметь выразить себя, обрести навыки независимого суждения, способность нестандартно мыслить и принимать решения. Чтобы отвечать этим и иным требованиям жизни, человек должен много знать, уметь пользоваться знаниями, быть компетентным в своем деле. Все эти качества и вырабатываются в процессе чтения. Читая лучшие художественные произведения и научно-познавательные книги, ученик получает ориентир в системе ценностей, модели поведения и общения людей, способ речевого самовыражения, учится самостоятельному мышлению и грамотному письму. Широкая эрудированность и информированность делают читающую личность интересной для окружающих, повышают ее статус. Школьник развивает в себе психологическую основу творческой деятельности. Образцом таких школьников – волевых, начитанных, интеллектуально развитых – можно считать участников телепередачи «Умники и умницы», готовящихся к поступлению в престижный вуз МГИМО. Они восхищаются своими знаниями, интеллектом, памятью, своим философским складом ума.

Однако рациональный и прагматический мотив чтения, при всей его привлекательности, имеет крупный недостаток – он нейтрален по отношению к нравственным чертам личности. Став эрудитом во многих областях знаний, начитанным в области художественной литературы, читатель как личность может остаться духовно и нравственно бедным. Ибо знания, полученные из книг, сами по себе, без эмоциональной включенности читателя, без сопереживания с героями, не гарантируют развития души. Прагматический мотив чтения сказывается, соответственно, на его результатах. Читающий под натиском «надо» ребенок может вырасти холодной, расчетливой, прагматичной личностью.

Говоря о стимулах чтения, нельзя обойти вниманием стимул, диктуемый модой. Как известно, влиянию моды более всего подвержена молодежь. Однако и среди старшеклассников это явление дает о себе знать. Многие из них считают неприличным, например, не прочитать таких писателей, как В. Сорокин, В. Пелевин, Э. Лимонов. Об этих писателях и их произведениях говорят в юношеской среде, их цитируют, их обсуждают в Интернете. Среди подростков в 70-80 годы прошлого века были в моде произведения Дж. Р. Р. Толкина. В начале нового века это место заняли книги о Гарри Поттере. Заметно возбудили интерес к ним прошедшие на экранах страны фильмы. Специалисты по рекламе их умело «раскручивали», вызывая к ним любопытство. Так рождаются бестселлеры – книги, пользующиеся рекордным спросом. Повышенным спросом среди юношества и старших подростков, особенно у любителей современной музыки, одно время пользовались роман В. Гюго «Собор Парижской Богоматери» и В. Каве-

рина «Два капитана». Причиной этого явления послужили музыкальные хиты сезона «Нотр-Дам де пари» и «Норд-Ост» – мюзиклы на темы названных романов.

Иногда повышенный спрос умело определяют сами авторы. Интересный пример этому содержится в книге популярного английского писателя Лемони Сникета «33 несчастья». Читая, что запретный плод сладок, автор предупредил детей, что его книга опасная, читать ее он не советует, а потому просит поставить эту книгу обратно на полку. Как раз эти предупреждения и разжигают интерес к ней. Способствуют смене стереотипа негативного отношения к чтению на позитивный и заголовки некоторых журнальных статей типа «Читать снова модно». Подчеркивается это и в некоторых современных книгах. Писатель Б. Акунин в своей повести «Внеклассное чтение» показал, в частности, как начитанность детей становится престижной в обществе «новых русских». Признаком хорошего тона в их ереде считается, если сын или дочь читают произведения, выходящие за рамки школьной программы. Это, по их мнению, возвышает среди окружающих не только самого школьника, но и родителей. Важно заметить, что чтение в силу моды, как и сама мода, явление преходящее, конформистское, ориентированное больше на других, чем на самого себя, на свое собственное, индивидуальное развитие.

Остановимся еще на одном стимуле чтения, к которому часто прибегают библиотекари в работе с детьми. Речь идет о конкурсах, викторинах, играх. Дети охотно отзываются на эти мероприятия, которые удовлетворяют их потребность в состязании, развлечении, воодушевляют и возбуждают. В игры закладываются задания, обуславливающие необходимость прочесть те или иные книги, обратиться к творчеству определенного автора, усвоить те или иные знания и т. п. В соответствии с требованиями игры ребенок обращается к книгам. У библиотекаря создается ощущение успеха: дети читают – значит, цель достигнута. Но это успех, как правило, кратковременный, вместе с окончанием игры, у ее участников заканчивается и желание читать. Внешний стимул не стал личностным мотивом, ибо он направлен не столько на стремление к чтению, сколько на стремление победить.

## Использование электронной среды для мотивации чтения

Приведем примеры стимулов чтения, в создании которых участвуют библиотеки. Одним из них является использование библиотекарями электронной среды, в которой «живут» нынешние подростки: блоги, твиттеры, ЖЖ и др. Библиотекари предлагают детям в сети разные проекты, стимулирующие чтение. Например, проекты РГДБ «Продвижение чтения» или «Лето с Вебландией», Всероссийский конкурс «Книгуру». Участвуют библиотекари и в обсуждении с подростками конкретных книг, создают электронные краеведческие ресурсы. Интересным примером может служить созданная Челябинской областной юношеской библиотекой компьютерная игра, тема которой – участие уральцев в Отечественной войне 1812 года. Библиотекари, как они сами говорят, учатся общаться с юными читателями на одном языке, не столько приспосабливаясь, сколько расширяя культурное пространство вокруг них.

Примером реального общения библиотекаря с подростками, нацеленного в последние годы на книгу, является организованные Министерствами образования и культуры и поддержанный Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям конкурс чтецов «Живая классика». Этот конкурс проходит в несколько туров, начиная со школ и заканчивая общероссийским и даже международным уровнем. Цель конкурса – продвижение внепрограммного чтения классической литературы для школьников и развитие навыков полноценного восприятия и воспроизведения выбранных для конкурса конкретных произведений. Конкурс удовлетворяет потребность подростков в публичном самоутверждении. Главные преимущества этого конкурса, как отметила библиотекарь Челябинской ЦДБ им. А. М. Горького Н. К. Сафонова, состоят в том, что библиотекарь получает возможность для активного продвижения в массу читателей самых разнообразных классических произведений: *«Ведь нужно выбрать произведение для чтения на конкурсе и сделать это так, чтобы оно нравилось именно тебе, подходило тебе, давало возможность выигрышно показать на конкурсе свои личностные ресурсы, а ведь все дети разные и каждому нужно что-то свое»*. Стимулируется в индивидуальной работе с чтецом и развитие качества восприятия, определяются средства выразительности. Ребенок под руководством библиотекаря проходит школу творческого чтения. Создаются в библиотеках также специально центры креативности, развивающие творческие способности учеников. Такой, например, создан в библиотеке МОУ СОШ № 64 Нижнего Новгорода заведующей библиотекой М. Н. Сачковой. Во главу угла поставлена ею культура чтения художественной литературы, понимаемая как процесс раскодирования, усвоения, интерпретации и постижения смысла литературного произведения.

Все рассмотренные выше стимулы, приводящие детей к чтению и обуславливающие обычно кратковременную мотивацию, имеют узкое целеполагание и лишь косвенно затрагивают личность читающего ребенка. Ни один из них без закрепления навыка не гарантирует возникновения устойчивого, неодолимого желания обращаться к книге. Можно лишь надеяться, что, читая по заданию, по велению моды или для участия в конкурсе, ученик в силу непроизвольного внимания может открыть в тексте то, что взволнует его, увлечет, заставит задуматься и включиться в жизнь персонажей. Такой случай произошел, например, с писателем Маршаком, когда он был школьником. *«Помню, – писал он в своих мемуарах, – как нам задали выучить дома наизусть стихотворение Тютчева „Люблю грозу в начале мая“. Я отнесся к нему сперва с тем же недоверием, что и к другим хрестоматийным стихам о природе. Но с первой же строфы я почувствовал, сколько в них энергии и движения, так захватили меня эти стихи своей звучностью, силой и свежестью, что я много раз читал и перечитывал их, совершенно позабыв о том, что они заданы на урок. После этого я не пропускал ни одного стихотворения, под которым стояла подпись Тютчев»*. То, что произошло с Маршаком, гово-

рит о счастливой трансформации чтения поневоле в мотив личностный, затрагивающий душу читателя. Возникший мотив называют интересом.

**Читательский интерес** – от лат *interest* – иметь значение, стремиться, проявлять эмоционально окрашенное отношение к объекту. В «Энциклопедическом словаре по общей психологии», названном «Психологический лексикон», под редакцией А. В. Петровского, термин «интерес» определяется как специфическая эмоция захваченности, зачарованности. Субъективная приятность этой эмоции является фактором постоянного воспроизведения соответствующей деятельности. Специфика читательского интереса состоит в избирательно-положительном отношении субъекта (личности, группы, общества) к чтению с листа или с экрана, приобретающему для него значимость и эмоциональную привлекательность в меру соответствия его духовным потребностям и особенностям его читательской психологии. Психологи разделили читательский интерес на два главных вида: интерес к познанию (чтение научно-познавательной книги) и интерес к участию (чтение художественной литературы). Интерес к познанию заключается в приобретении и обработке информации. Движимый интересом к участию, человек погружается в переживания и взаимоотношения людей, изображенных в литературе.

Наличие или отсутствие интереса к чтению – основной фактор отношения ребенка к книге и критерий ее оценки («интересная» – значит, хорошая, «не интересная» – значит, плохая). Современный кризис детского чтения состоит не в том, что дети перестали читать, а в том, что у них не развит или утрачен интерес к этой сфере занятий. Чтение без интереса превращается в формальную деятельность, лишенную для ребенка всякой привлекательности, а значит, и эффективности. Книгой пользуются. С книгой работают. Из книги черпают нужную информацию. По ней учатся. Но не читают, если принять за чтение особого рода эмоционально творческую жизнь, затрагивающую и обогащающую личность. Как говорил психолог А. Н. Леонтьев, *«чтение утрачивает статус деятельности, мотивированный личностным смыслом, глубинными потребностями, превращаясь либо в действие (в рамках учебной деятельности), либо в операцию („воспроизвести – забыть“)*». По большому счету, интерес как сила, влекущая к чтению, – это центральное звено, потянув за которое, можно вытянуть всю цепь решения проблем, именуемых «кризис чтения». Будет интерес – будет и чтение. Не будет интереса – не будет и полноценного чтения, какие бы усилия библиотекарь, учитель, родитель ни прикладывали к этому.

В 70-80-х годах XX века в Санкт-Петербургском Государственном университете культуры и искусств в рамках библиотечной психологии была проведена под руководством Б. Г. Умнова серия научных исследований, посвященных феномену *«читательский интерес»*. Выводы специалистов тех лет, вошедшие в учебник «Работа с читателями» (3-е изд., 1982), сохранили свое значение и для наших дней, как в теоретическом, так и в практическом отношении. В качестве основного признака читательского интереса была названа значимость определенной литературы для субъекта и положительное эмоциональное отношение к ней. В структуре читательского интереса был выделен аспект *заинтересованности* как особого рода концентрации непроизвольного внимания с положительным тоном чтения, характеризующийся оптимальным уровнем процесса восприятия, воображения, мышления, запоминания. В этом состоянии читателю не приходится напрягать волю, чтобы сосредоточиться. Напротив, человека трудно бывает отвлечь, настолько велико желание продолжать чтение. Как отражается на лице читающего подростка его полное погружение в книгу, наглядно показал Борис Пастернак в повести «Детство Люверс» на примере портрета читающей девочки Жени: *«Странная игра овладела ее лицом. Она ее не осознавала. То оно у нее расплывалось по-рыбьему, она вешала губу, и помертвевшие зрачки, прикованные ужасом к странице, отказывались подняться, боясь найти это самое за комодом. То вдруг принималась она кивать печати, сочувственно, словно одобряя ее, как одобряют поступок и как радуются обороту*

*дел. Она замедляла чтение над описанием озер и бросалась сломя голову в гуцу ночных сцен. В одном месте заблудившийся кричал с перерывами, вслушиваясь, не будет ли отклика, и слышал отклик эха. Жене пришлось откашляться с немою надсадой в гортани. Она отложила книгу в сторону и задумалась».*

Почему же захваченность ребенка чтением – такое редкое явление в наши дни? Основная причина, как говорят специалисты, – неэффективность педагогической системы руководства чтением детей, как в школе, в семье, так и в библиотеке. Сам образ чтения у ребенка часто утилитарен. Он нечто внешнее, чужеродное, исключенное из реального контекста его жизни. Вот как ответили на вопрос «Для чего люди читают?» дети – посетители одной из сельских библиотек Псковской области: «*Чтобы не забыть буквы*», «*Чтобы читать объявления и документы*», «*Чтобы быть грамотным*», «*Чтобы что-то узнавать*». Каким безрадостным предстает чтение в их суждениях! Сразу видно, что чтение для них – тяжкая повинность, какую им надлежит исполнять. Приходится только сожалеть, что никто и никогда не раскрыл им другую сторону чтения, полную радости, соучастия и наслаждения.

К качественным характеристикам читательского интереса относят устойчивость, глубину, избирательность, содержание. **Устойчивость** определяется в зависимости от того, чем вызван интерес. Если внешними стимулами (ситуативный интерес), то он способен затухать с изменением ситуации. Если же он является следствием духовной или познавательной потребности человека (личностный интерес), то устойчивость его значительно выше. Исследователи читательского интереса тех лет сделали важный для библиотекарей-практиков вывод: для формирования его необходимо создать ситуацию, при которой читатель впервые переживет яркое состояние заинтересованности чтением, а затем путем подбора книг, с учетом сложившегося интереса, многократно воспроизводить заинтересованность новыми книгами, способствуя ее поддержанию, закреплению, переходу в устойчивую черту читательской психологии личности. Существенной частью теории читательского интереса, разработанной библиотечными специалистами, явилось рассмотрение диалектической связи между потребностями и интересами. В потребности, диктуемой необходимостью («надо»), видели объективную зависимость субъекта от печатной продукции, тогда как в интересе («хочу») превалирующим является субъективное влечение к чтению. При этом было замечено, что при определенных условиях потребность может перерасти в интерес, а интерес – в потребность.

Важной для библиотечной практики чертой читательского интереса является **глубина**. В ней устойчивость сочетается с активностью мысли в процессе чтения. Между глубиной и широтой читательского интереса может возникнуть противоречие. Сосредоточенность человека на какой-то одной области знаний лишает его многообразия интересов. Задача руководителя чтением – формировать и закреплять глубокие стержневые интересы детей, добиваясь одновременно разностороннего чтения. Ошибаются те библиотекари-практики, которые за интерес принимают читательский спрос, полагая, например, что по анализу читательского формуляра можно установить наличие или отсутствие читательского интереса ребенка. Они не учитывают при этом, что мотивация чтения детей далеко не всегда продиктована интересом. Она может быть обусловлена заданием, стремлением получить хорошую оценку, угодить родителям, взять книгу для приятеля и т. п.

Что касается **избирательности** читательского интереса, то она дифференцируется по видам предпочитаемой литературы. В избирательности различают художественную и научно-познавательную направленность. В художественной библиотеке эмпирически выделяют любителей фантастики, приключений, детектива, сказок. В последнее время появились любители мистики, «про вампиров», жанра фэнтези. В содержательном аспекте художественных интересов специалисты различают истинные и ложные интересы. Первые соответствуют внутренним потребностям читателей, когда читательский интерес диктуется жизненным интере-

сом. Вторые лишь имитируют интересы: читатель не осознает свой подлинный интерес, или, создавая, не соотносит его с чтением.

## Направленность читательских интересов

В настоящее время, когда книжный рынок захлестнула волна низкопробной массовой литературы деморализующего характера, способной увлечь детей, появилась необходимость выделить в читательских интересах детей созидательную (положительную) и разрушительную (негативную) направленность.

Путь от негативных интересов к позитивным, как показывает опыт, лежит через диалог, через контраст мировоззренческих позиций, через многосторонний интерес, способный препятствовать закреплению разрушительных тенденций в сознании читающего ребенка.

Часто, особенно со стороны учителей-словесников, можно услышать: *«Интересуется ли ребенок книгами или нет – какая разница? Главное, чтобы читал»*. Чтение без интереса – скорее имитация чтения: чтение есть, а восприятия нет. А там, где нет восприятия, нет и влияния книги на читателя. При таком подходе, а он сегодня господствует в школе, главным в отношении к литературе становится не сама литература, а усвоение информации о литературе, причем все более и более не прочувствованной, не продуманной и даже не прочитанной. Когда речь идет о чтении, то разница между «надо» и «хочу» очень существенная. Давно установлено: мотив деятельности определяет ее результат. Применительно к чтению интерес – это единственная из всех мотивация, которая поддерживает чтение во включенном режиме, обеспечивающем интериоризацию, т. е. влияние на внутренний мир читателя книги. Интерес к чтению – не из категории желаемой мотивации, а из категории необходимой. Установлена прямая связь между интересом к чтению и восприятием читаемого. *«Нет наслаждения книгой, – говорил педагог С. Соловейчик, – нет чтения, нет читателя. Безучастное перелистывание страниц, холодное наблюдение за происходящим в книге – это не чтение. Любование искусством писателя и поэта, смакование слова и сочетаний слов, восторг по поводу удачного выражения, изумление перед мастерством изображения и описания, волнение, вызываемое глубиной мысли, – вот чтение»*. Любование, смакование, восторг, изумление, волнение в своей совокупности и составляет феномен, называемый интересом.

Как сравнительно устойчивое свойство личности читательский интерес проявляется чаще всего в следующем: в положительном отношении к самой читательской деятельности (*«люблю читать»*), заинтересованности конкретными книгами (*«хочу эти книги»*), в захваченности самим процессом чтения (*«не могу оторваться от книги»*), в стремлении поделиться радостью с другими от общения с книгой (*«хочу, чтобы и другие об этой книге узнали»*), в потребности посещать библиотеку (*«побывать в книжной Вселенной»*).

В связи с желанием ребенка побывать в библиотеке полезным может служить опыт канадских школьных библиотекарей. Они практикуют экскурсии учащихся в основные фонды библиотеки. Именно здесь перед детьми раскрывается книжная Вселенная, организованная в системе библиотечной классификации. Цель – познакомить детей с многообразием научных и художественных знаний, показать их взаимосвязь и универсальность. Это посещение наглядно убеждает учеников, что их учебные предметы – лишь маленькая часть огромного и неисчерпаемого мира знаний, предлагаемого для свободного выбора каждому. Чем бы ни интересовался ученик, всегда найдется нужная ему книга. В процессе экскурсии библиотекарь демонстрирует эту способность фонда ответить на любой вопрос, удовлетворить любой интерес. Посещение фонда библиотеки часто наводит экскурсантов на мысль, как мало еще они знают и как много еще предстоит им узнать. Они наглядно убеждаются в необъятности горизонтов знаний, продвижение к которым достигается чтением.

Положительный образ чтения – важный показатель опыта взаимодействия ребенка с книгой. Вот как сами дети – любители чтения – объясняют причины своей увлеченности:

*– Я очень люблю читать книги. Я научился читать еще задолго до того, как пошел в школу. Конечно, сейчас можно получить информацию в Интернете и читать книги с электронных страниц. Но только книга позволяет сопереживать ее персонажам, представить их такими, какими видишь их только ты.*

*– Книги помогают мне познакомиться с людьми, с которыми в реальности никогда бы не встретился.*

## **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.