

В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ-БИБЛИОТЕКАРЮ



Оксана Леонидовна
КАБАЧЕК

СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИТЕРАТУРНО- ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Профессиональная библиотека школьного библиотекаря

Оксана Кабачек

**Субъектность литературно-
художественной деятельности**

«Ассоциация школьных библиотекарей
русского мира (РШБА)»

2016

Кабачек О. Л.

Субъектность литературно-художественной деятельности /
О. Л. Кабачек — «Ассоциация школьных библиотекарей
русского мира (РШБА)», 2016 — (Профессиональная библиотека
школьного библиотекаря)

ISBN 978-5-91540-133-3

В книге психолога Оксаны Кабачек предпринята попытка рассмотреть роль субъектности в литературной и читательской деятельности. Многолетние экспериментальные исследования разновозрастных слушателей-читателей и сочинителей позволили автору найти ответы на некоторые, традиционные в читателеведении, вопросы и поставить новые. В первом разделе рассматривается современная проблемная ситуация с чтением. Во втором – предметом изучения становится художественная литература: ее возможности в развитии личности ребенка. Третий раздел посвящен экспериментально-психологическим исследованиям автора последних лет, а завершающий – описывает исследования «особого» читателя и вопросы библиотерапии.

ББК 88.4

ISBN 978-5-91540-133-3

© Кабачек О. Л., 2016
© Ассоциация школьных
библиотекарей русского мира
(РШБА), 2016

Содержание

Предисловие	6
Раздел I. Ситуация с детским чтением	7
Читают / не читают: дискуссии и факты	7
Праздник навсегда [65]	16
Библиотерапия как возможность счастья [50]	17
Кто оспорит Вирджинию Вульф, или Экономия на детях [59]	18
Жалобное письмо граду и миру, или Дидактические возможности жанра эссе [55]	23
Культура как поручение [60]	26
Сколько там по фаренгейту? (эссе в эссе)	27
Чтение как повседневное занятие [72]	30
Персонаж против автора [62]	31
Раздел II. Художественная литература для детей и субъектность	34
Отличия детской литературы от недетской [61]	34
К проблеме «личностных границ» у героев авторских сказок [57]	38
Раздел III. Чтение и творчество: исследования субъектности	48
Психологические условия становления субъектности в совместной литературно-творческой деятельности дошкольников [67]	48
Конец ознакомительного фрагмента.	52

Оксана Леонидовна Кабачек
Субъектность литературно-
художественной деятельности

© Ассоциация школьных библиотекарей русского мира, 2016

© О. Л. Кабачек, 2016

* * *

Предисловие

Открывшим эту книгу гарантировано трудное чтение. Двудик и взаимообратим предмет, волнующий автора-психолога – развитие субъектности в недрах литературно-художественной деятельности, равно как и развитие литературно-художественной деятельности, обеспеченное уровнем субъектности. Вольные экскурсы в историю культуры (в эссе и статьях), фантастические футурологические допущения и будоражащие воображение факты не смогут скрыть новый понятийный аппарат и феноменологию, как и новые представления о субъектности человека, ее роли в читательском и личностном развитии.

Многолетние экспериментальные исследования автора разновозрастных слушателей-читателей и сочинителей позволили найти ответы на некоторые традиционные в читателеведении вопросы и поставить новые.

Первый раздел теоретический, в нем рассматривается современная проблемная ситуация с чтением вообще и с детским чтением в частности. Форма обсуждения – статья и эссе.

Во втором разделе предметом изучения становится художественная литература: ее возможности в развитии личности ребенка.

Третий раздел посвящен экспериментально-психологическим исследованиям автора последних лет – различным аспектам литературно-художественной деятельности, ее связям с субъектностью. Обсуждается вопрос, в каком направлении может пойти развитие юных читателей: зафиксирована кардинальная смена читательских и сочинительских установок, что требует переосмысления бытующих нормативных представлений о читательской деятельности.

Четвертый, завершающий, раздел описывает сравнительные исследования «особого» читателя и читателя, условно говоря, «обычного», и затрагивает вопросы библиотерапии – также сквозь призму субъектности литературно-художественной деятельности.

Читателю предстоит осмыслить, принять (или отринуть) иной взгляд на возрастные возможности дошкольников и младших школьников, феномены сотворчества и «бездумного чтения», «наивного реализма» и «наивного эстетизма», а также значение космобиологических факторов в детском чтении и творчестве и мн. др.

Ближе к концу книги читателей поджидают вампиры, вервольфы, людены и дети-индиго (в качестве героев любимого чтения современных подростков, персонажа затекста разбираемого стихотворения и масок нового поколения), с ними тоже придется разбираться.

Раздел I. Ситуация с детским чтением

У общества, которое не читает массово, не обладает практиками чтения, медленного чтения, – будущего нет.

Б. Куприянов

Читают / не читают: дискуссии и факты

Российские исследователи и практики до сих пор, как это ни удивительно, не выработали единого взгляда на проблему состояния чтения, читательской культуры в стране.

«За двадцать лет выросли поколения, для которых чтение не является обязательным процессом, – считает Б. Куприянов. – Для которых чтение является одним из способов убить время. Книга стала интертейнментом в их сознании. Они не знают, что у чтения есть какие-то другие смыслы, кроме как убить время между двумя остановками в транспорте. Если мы рассматриваем книгу как товар на рынке развлечений, то книга исчезнет. Потому что тогда книга проигрывает айфону, фейсбуку, фильмам, компьютерным играм. Но у книги много других важных функций» [87].

Оптимисты готовы с этим поспорить: «Во-первых, оказалось, что если смотреть на чтение как на практику, связанную с работой с какими-то текстами, то читать стали не меньше, а больше, потому что появилось электронное чтение и чтение в Интернете, и в этом смысле можно говорить о том, что читают даже в разы больше. Чтение на мобильном телефоне сообщений и так далее.

Но, конечно, в первую очередь нас интересовало именно чтение книг, чтение художественной литературы, и здесь, действительно, определенное снижение имеет место. С другой стороны, оказалось, что эти новые форматы технических приспособлений для чтения совершили революцию, о которой многие ничего не знают или не обратили на нее внимания. Это касается ситуации с чтением в провинции. <...> Теперь в общем и целом можно получить любую книгу. Например, если человек очень увлекается темой охоты, он может раздобыть все книги об охоте. Если человек интересуется древней Скандинавией, то, если раньше в поселке городского типа Березайка шансы найти книжку о Скандинавии стремились к нулю, теперь перед ним горизонты абсолютно раскрыты» [1].

Можно ли приравнять друг к другу чтение эсэмэсок в телефоне и чтение многотомного романа?

«Пользователи Сети не читают тексты, они их сканируют: охотятся за фактами, считают разрозненные куски данных, стараются оценить потенциальную важность информации, с легкостью переключаются на гиперссылки и сопутствующие материалы» [108].

А вот на серьезные, глубокие тексты переключаться оказывается сложно даже профессионалам. Автор книги об эволюции чтения «Proust and the Squid» Марианна Вулф с тревого отмечает, что «попытка взяться за Германа Гессе после целого дня веб-серфинга и лавирования среди сотен электронных писем, закончилась для нее неудачей: «Я не шучу, я просто не смогла это сделать. Чтение первой страницы обернулось настоящей пыткой. Я не могла заставить себя замедлиться, перестать сканировать текст, отыскивать ключевые слова»» [108].

«...Приводились данные исследований, указывающих на уязвимость интернет-пользователей для отвлекающих факторов, снижения глубины понимания информации и концентрации внимания. Известно, что из-за Интернета также ухудшаются такие навыки, как способность возврата к уже переосмысленной информации, индуктивный анализ, критическое мышление, воображение и обдумывание».

Не слишком ли большая плата за прогресс? Неужели «всё большее количество людей рискует потерять навык вдумчивого чтения» [108]?

Пессимисты опровергают мнение о буме чтения: «Эта новая реальность состоит в том, что, вытесняя мир письменности, мир научно-исследовательский, ему на смену приходит мир дрожащей визуальности, музыкального или околomuзыкального шума, который звучит в наушниках у десятков миллионов людей, не давая ни секунды времени задуматься; мир постоянного мелькания красок и лиц. Сознание, осциллирующее в этом пространстве, в этом постоянном напряжении, если у него нет никаких интеллектуальных скреп, нет инструментария, отпускает человека в эту заэкранную светомузыку» [32].

Именно в России с чтением неблагополучно: «Даже если мы посчитаем, сколько в России книг воруют в сети, если мы посчитаем, сколько людей в России ходят в библиотеки, сколько людей в России покупают книги, электронные и бумажные, и разделим на количество жителей, мы получим очень плохую цифру, ниже, чем в любом европейском государстве» [87].

Результат: «Растет целое поколение людей, которое не может рефлексировать, которое не способно критически мыслить, у которого нет даже попытки как-то проанализировать ситуацию. В стране с великой культурой» [87].

В этой новой атмосфере растут дети. Поговорим же о детском чтении.

Почему дети в России сейчас недостаточно читают? Ответов и псевдоответов на этот вопрос может быть много.

Самый распространенный ответ: они стали другими.

Самый грустный ответ: им не до чтения.

И дело не в том, что Интернет и прочие мультимедийности вытеснили старую добрую книгу (международный опыт свидетельствует, что книга и Интернет, равно как книга и телевидение, при определенных условиях не конкуренты, но союзники), и не в том даже, что дети и подростки очень заняты, а в том, что сама жизнь не способствует умственной деятельности, творчеству, развитию. Ни макросоциум (общество в целом), ни микросоциум (семья, детский сад, школа) не торопятся создавать условий для читательской активности детей.

То есть любить книгу наслаждаться чтением и развиваться в ходе этого процесса их сейчас (кроме детской библиотеки) по-настоящему мало кто учит.

Перечислим сначала малую часть аргументов, касающуюся семьи как социального института (семья, хотя и обладает относительной устойчивостью и самостоятельностью, прямо или косвенно отражает принципиальные сдвиги и изменения, происходящие в обществе [79]).

По данным исследований психологов последних лет:

– Расслоение российского общества – важный фактор роста эмоционального неблагополучия в детской популяции. Культ высоких стандартов и перфекционистские установки родителей и образовательных учреждений представляют собой не меньшую опасность для психического здоровья детей, чем нищета и алкоголизация родителей [156].

– В нашем мире становится все меньше места образу материнства [153].

– Высокий уровень суицидов [156].

– Дезинтеграция семей и высокий уровень алкоголизации ведет к высокому уровню смертности и распаду семей [156].

– 90 % детей-сирот в России – сироты при живых родителях, проживающие в специальных учреждениях [156].

– Большинство родителей вспоминает о развитии ребенка за полгода до поступления в школу [74].

А ведь роль семьи в развитии ребенка уникальна:

– Лишение родительской любви в младенчестве и отроческом возрасте способствует развитию неутолимого эмоционального голода, существенно искажает формирующийся образ «Я» [142].

– Значительная депривация базовых потребностей ребенка приводит к различным нарушениям его эмоционального благополучия [167].

– Пережитый опыт семейного насилия в детском возрасте оставляет неизгладимый след, затрагивает самую сердцевину человеческой личности – ее мотивы, смыслы и ценности [77].

– Направленность матери на форсирование развития ребенка может привести к переживанию им дефицита близкого эмоционального общения [141].

– При отсутствии личностного типа отношения к ребенку в первые годы жизни отношение ребенка к сверстникам, как и его самосознание, деформируется [157].

– Отсутствие в восточно-славянской культуре практики постоянного подтверждения родительской любви объятиями, сопровождающимися фразой «Я тебя люблю», ведет к неуверенности и эмоциональным проблемам у ребенка [83].

Залог психического развития ребенка – баланс традиционного воспитания и инноваций [165].

Можно выделить по крайней мере пять взаимозависимых современных тенденций, групп факторов, влияющих на детское развитие негативно:

1) Экологическая детерминанта: ухудшение экологии Земли приводит к массовой патологии физического и умственного развития детей и подростков.

2) Процесс ступенчатой деградации важнейшего института социализации детей – семьи как ответ на социальное неблагополучие [3].

3) Издержки новой позитивной тенденции: сильно трансформировались представления о ролях не только отца, который утратил господствующее положение в семье, но и матери, которая оказывается в ситуации сложного выбора между ролью матери и ролью работающей женщины [148].

4) Преобладание в социуме разрушающих личность механизмов конфликта и «культуры полезности» вместо механизмов взаимопомощи и «культуры достоинства». «В культурах полезности человек – это вещь, определяемая по ее функциям, это винтик. Их ключевая характеристика – обезличивание, деперсонализация, девальвация ценности человеческой личности. <...> В культурах достоинства, наоборот, большинство не может решать судьбу личности, которая ставится превыше всего, у каждого личности там свой голос и свой путь развития» [123].

5) Тенденция, негативно влияющая на развитие детей, – новое соотношение дихотомической пары: ценностноцентричной Культуры и техноцентричной Цивилизации (при преобладании последней) – см. Табл. № 1.

Таблица № 1

	КУЛЬТУРА	ЦИВИЛИЗАЦИЯ
Определение, содержание	внешнее проявление души народа (Ш.)	методы и орудия (Б.).
Смысл	в любви (А.)	
Цели	развитие человека и человечества, нравственное совершенствование (К.), борьба со смертью, жажда вечности (Б.)	удобство, комфорт, не наполнена моральным содержанием (К.), футуристичность (Б.)
Способ достижения	присвоение, «впитывание»	использование
Действие	прорастает как зерно	включается как кнопка
Свойства	бессмертна, непреходяща (не устаревает), целостна, нравственна (К.), творческая, личностная, уникальная, индивидуальная (Б., Ш.), не утилитарна (Ш.), сверхфункциональна, необъяснимая, чудесная, соприродная (К.), человечна, органически-жизненна (Ш.), многомерна, символична, духовна (Б.), антиэнтропийна,	смертная, преходящая (устаревает), парциальна, имморальна (К.), нетворческая, внеличностная, безликая, массовая (Ш.), серийная, унифицированна, утилитарна, практична, функциональна, технологична, объяснимая, обычная, насилие над природой (Б., Ш.), бесчеловечна, технико-механистична (Ш.), одномерна, плоска, несимволична, бездуховна, энтропийна
Носитель	мастер, персона, (со)творец	«офисный планктон», персонал, потребитель, исполнитель

Условные обозначения:

А. – Н. С. Арсеньев, «О смысле культуры».

Б. – Н.А. Бердяев, «О культуре».

К. – И. Кант, «Критика способности суждения» и др.,

Ш. – О. Шпенглер, «Закат Европы».

«В отличие от бытующего на Западе (на уровне повседневного сознания) отождествления культуры с цивилизацией для россиян культура – явление в основе своей идеальное, а цивилизация, в конечном счете, – материальное, связанное с бытовыми удобствами и потре-

бительством, – пишет культуролог Н. Н. Симкина. – Мы придерживаемся первоначального, идущего от античности понимания культуры как «возделывания» души и духа человека, в то время как цивилизация является возделыванием лишь среды и условий обитания» [129].

Не в наших ли силах придать достойные смыслы своему существованию (т. е. найти цели и ценности помимо благ комфорта)?

Роль культуры в развитии ребенка, социализация – «это именно присвоение им с помощью окружающих взрослых принятых в культуре средств, инструментов или орудий. Под средствами здесь имеется в виду самое широкое понятие: культура нас обеспечивает не только определенными инструментами и способами общения, мышления, запоминания, но и выражения своих эмоций, проявления себя, волевой регуляции и прочее. Всему этому родители и педагоги старательно обучают ребенка с первых месяцев его жизни, и только овладение этим инструментарием делает человека личностью, включенной в социальный, культурный мир» [139; 607].

Особенности современной социализации – «процесс взаимодействия ребенка и взрослого, при котором семья предъявляет детям определенные нормы, но не настолько жестко, чтобы исключить возможность их вариативного использования и некоторой трансформации в определенных, разрешенных обществом, границах. Важным моментом, усиливающим возможность личностной избирательности и активности в процессе социализации, является наличие различных социальных и культурных групп с достаточно серьезно отличающейся нормативностью в поведении, общении, ценностях, что дает человеку дополнительные возможности в процессе поиска соответствующей его стремлениям, интересам и индивидуальности группы» [98; 391].

Роль (воздействие) цивилизации – в начале XX века наметились тенденции в воспитании детей, определяемые ходом развития современной технологической цивилизации: 1) радикальное изменение условий жизни в семье (когда исчезла прошлая, традиционная продуманность окружения ребенка, а современная должна выстраиваться каждой семьей самостоятельно), требует от нынешних родителей новой степени пробужденности и новых способностей, а жизнь детей хаотизируется; 2) всё более программируемое воспитание детей с всё более раннего возраста (задается жесткая предопределенность) [ПО].

В семейном воспитании это привело к 1) разрушению старого авторитета взрослого, зиждущегося на очевидном превосходстве старших: в объеме жизненного опыта, количестве и качестве жизненных и профессиональных навыков; 2) депривации органов и соответствующих чувств (видение, слышание и проч.) вместо обережения и защиты; 3) скороспелости и недоношенности вместо вынашивания, вскармливания и воспитывания; 4) функциональному параличу (безволию) вместо жизненных навыков [ПО].

Наглядны примеры культуры и цивилизации: «Дома-коробки есть воплощение полностью абстрактной, лишенной жизни мысли. Строительство таких районов и целых городов – пример применения механической логики при решении социальных вопросов. Чем жестче расчерчен город на квадратики, тем грубее отсекаются возможности проявления жизненности и пластичности в теле ребенка. <...> Ребенок попадает в заштампованное пространство» [ПО]. Итог торжества цивилизации: в подавляющем большинстве случаев вместо развития происходит принудительная адаптация, которая формирует приспособленчество [ПО].

Опрошение, обеднение даже только телесного и двигательного опыта ребенка приводит к серьезным психологическим последствиям! У детей, не получивших должного двигательного опыта, можно наблюдать две крайности: 1) вялость и расслабленность (своего рода «функциональный паралич»); 2) гиперактивность (погруженность ребенка в хаос неуправляемых движений).

Всё чаще у детей наблюдается дислексия – нарушение способности к овладению навыками чтения и письма при сохранении общей способности к обучению, а на двигательном

уровне – это неспособность ребенка ориентироваться в пространстве. Решение данной проблемы в современных семьях является порой примитивным – больше читать, больше писать, что в принципе не является решением [111].

Возникает соблазн всю ответственность за формирующегося человека приписать исключительно семейной системе – ведь и наследственность, и среда проистекают от родителей, что делает других окружающих ребенка взрослых (например, педагогов) беспомощными, пассивными и безответственными наблюдателями, приводит к эмоциональному выгоранию, раздражительности, чувству бессмысленности своей деятельности [139].

А каково положение дел в образовательно-воспитательных учреждениях (детском саду и школе)?

- Анализ реально существующей среды закрытого детского учреждения показывает, что оно представляет собой систему, негативно воздействующую на развитие психики детей [76].

- В условиях детского сада, где количество детей превышает все нормы, педагог часто не успевает ответить каждому ребенку на возникающий вопрос, что тормозит развитие познавательной активности дошкольника [74].

- У педагогов редко есть понимание того, что одна задача может быть решена разными способами, что расширение культурных контекстов и абстрагирование от конкретных моделей, инструментов полезно для всех учащихся и делает обучение более глубоким [139].

- Обезличивание и унификация: блокируется поддержка индивидуальных программ образования, все одеваются в одну форму, всем предлагается один учебник [123].

- Неграмотность современных школьников, неумение и нежелание читать, по мнению некоторых исследователей, являются следствием концептуального дефекта принятых ныне программ и самих методов обучения [172].

- Литературы как таковой нет в 10-11-м классе, вместо нее школьников натаскивают на ЕГЭ [87].

- Вытеснение уже в раннем и дошкольном детстве традиционных книг электронными играми («стрелялками», «бродилками») приводит к размыванию у детей границ между «добрыми» и «злыми» героями. Современные дети помогают не добрым, но ищущим. «А если волк съест поросят, можно перезагрузить игру» [78]. Люди, зависимые от гаджетов, от Интернета, лишаются навыка социального общения [161].

- Айфонное поколение очень много знает, очень быстро реагирует, но с рефлексией у них не очень хорошо. И главное: «Я не замечаю у них чувства вины, вопросов о Боге, вопросов о том, зачем ВСЁ» [17].

- Резкое, скачкообразное развитие инструментов, используемых в школе: необходимые ранее внутренние инструменты (т. е. психические свойства) теперь подменяются удобными внешними (например, определенные формы памяти и некоторые аспекты мышления все чаще заменяются техническими средствами). Освобождает ли это ресурсы для какой-то более сложной деятельности психики или ведет к простой лени, пока не ясно [139]. «Google-эффект: мы сели на иглу приятности очень быстрого добывания информации в любой момент. Это ведет к тому, что у нас портится разного вида память» [161].

- Но у людей иначе организована память, нежели у компьютера – семантически; большинство процессов идет параллельно, в то время как компьютеры имеют модули и работают сериально; и то, чему вы научились, начинает влиять на гены [161]. Как это все стыкуется с гаджетами? Человеческий мозг, к сожалению, все больше становится придатком к компьютеру [161]: сознание и все ментальные процедуры распределены между человеком и разными устройствами, которым человек передает часть своих когнитивных функций. «Где, собственно, я как личность заканчиваюсь? Ведь получается, что в моих ментальных процессах задействовано очень много участников» [122].

– Есть, однако, надежда, что со временем новые гаджеты усилят не только наши логические способности, но и наш эмоциональный интеллект [90].

– Современная школа пытается найти свое место в информационной революции, но не всегда это у нее получается: учителя все больше задыхаются в рутине отчетности, формализованных показателях; на переобучение и педагогическое творчество остается все меньше времени.

– Образование становится все более длительным и все более дорогим. Избежать контакта с виртуальной средой мы уже не можем [161].

– Дистанционное обучение – доступ ко всему на свете – требует очень тщательного отбора материала и инструментов [161].

– Вкус к чтению сложной, интересной литературы невозможно привить дистанционно [161].

– Гипертекстовая организация текстов все больше приводит к расслоению читающих; элитарная литература и образование будут становиться все более элитарными и закрытыми. Литература будет открытой в плане доступа, но ее просто мало кто сможет читать [122].

* * *

Итак, наблюдаются два замкнутых круга:

1) обще-педагогический: педагоги склонны видеть в семье (и часто справедливо) причины неуспешности детей и их поведенческих проблем; таким образом, влияние семьи может быть оправданием неуспешности самого педагога во взаимодействии с ребенком. Родители же становятся более требовательными к системе образования, все больше относясь к педагогам не как к учителям, несущим доброе, вечное, светлое, а как к людям, оказывающим определенные услуги, качество которых подвергается известной критике. Родители используют педагогов как последнее средство воздействия на ребенка [139];

2) культурно-информационный: человек все больше зависит от искусственных органов – гаджетов; гаджеты совершенствуются и усложняются, конструкторы стараются приблизить их к устройству человеческой психики; но человечество в своей массе отходит от традиционной книжной культуры и довольствуется более простыми формами времяпрепровождения, недостаточно эффективно развивает себя (и своих детей). На наших глазах вид Homo sapiens расслаивается на узкий слой интеллектуалов, ценящих цветистую сложность культуры, и основную массу нетребовательных и некритичных потребителей информации, цивилизация побеждает культуру? Или они успешно взаимодействуют? «Наноботы в мозгах – это будущее образования. Они позволят, например, загрузить себе в голову знание французского» [90].

Вопросов и проблем все больше.

Выводы разных исследователей:

– Дети оказываются не готовыми к современным вызовам – в том числе и потому, что к вызовам не готовы их родители и учителя.

– Отношения, которые раньше выстраивались на основе традиций, сейчас требуют ежедневного творчества [ПО].

– В обществе назрела острая необходимость обратиться к проблеме формирования, поддержки и коррекции родительской сферы личности на всех этапах ее становления и реализации со стороны государства [94].

– Семье еще предстоит выработать адекватные формы и методы любящего наказания и дисциплинирующего поощрения как методов воспитания, наиболее отвечающих современным представлениям о ценности ребенка. Остро стоит вопрос о поиске путей амплификации (обогащения) развития личности детей в условиях семейного воспитания [148].

– Основные институты социализации (прежде всего, семья и школа) остаются разобщены. Теоретически все понимают, что от родителей очень много зависит в психологическом, физическом, интеллектуальном развитии ребенка, но на деле семья держится в стороне от процесса образования [139].

То есть, семья – в стороне от образования, а детский сад и школа – в стороне от воспитания.

* * *

А детская библиотека? Не должна ли она стать таким связующим звеном, площадкой для взаимодействия разных социальных институтов, отвечающих за детство?

«Для нас актуальна, как никогда, тема просвещения, актуальней, чем для Европы» [87].

Библиотекарь и рад бы просвещать и развивать, но не всегда под рукой имеет нужные средства, то бишь книги. Не решены, как водится, проблемы комплектования фонда хорошей литературой для детей и подростков (особенно новой, современной: даже в Москве, по данным Книжной палаты, на сто детей сейчас приходится всего одна новая книга) [115]. Несовершенна система распространения книг: в столице Судана книжных магазинов на душу населения больше, чем в Москве [87]!

Оптимисты считают, однако, что комплектование бумажных книг уже не актуально: гаджеты и Интернет их заменят [1]; такие мысли, увы, все чаще посещают и управленцев библиотечного дела. Они смотрят в светлое будущее: к 2025 году, т. е. через девять лет, предсказано появление массового рынка гаджетов-имплантатов [146]; так можно и не производить, не продавать, не комплектовать в библиотеках «устаревшую» бумажную книгу?

* * *

Влияют ли на чтение современных детей и подростков взрослые-родители, учителя и библиотекари?

Наше исследование [58] подтверждает, что влияют. Проблема, однако, в том, что эти три традиционных института детского чтения (семья, школа, библиотека) не всегда на высоте. Так, нынешние родители, как правило, сами не очень хорошие читатели. Они, в массе своей, меньше занимаются организацией детского чтения в семье, чем предыдущие поколения родителей, не всегда понимая ценность «непрагматической» литературы, литературы для души.

Зато там, где с ребенком занимаются много и разнообразно, дети опережают сверстников по читательскому развитию.

Современная российская школа, как свидетельствуют периодические замеры читательской компетенции школьников авторитетной международной организацией PISA, не сильно хорошо справляется с задачей воспитания грамотного читателя. Относительное благополучие в начальной школе сменяется катастрофой в средних классах. Двух часов в неделю на литературу явно не хватает! Учителя литературы ныне меньше читают (данные Центра социологии РАО), либо, по нашим данным, читают плохие детективы и дамские романы, и, главное, они профессионально «выгорели».

Социологи полагают, что «иерархия восприятия литературы» формируется почти исключительно в школе: декларируется высокая ценность русской классической литературы, при этом «чтение классической литературы воспринимается не как какое-то удовольствие, а как довольно сложный труд» [1].

Что же читают для души подростки 12-15 лет (по данным ноября 2015 г.)?

«Среди тех, кто вообще читает что-либо, кроме программной литературы, с большим отрывом побеждает жанр фэнтези в самом разном исполнении. Научные, адаптированные

книги тоже интересуют подростков, но гораздо меньше. И только одна девочка взалёб читает чисто «девчачьи» романы. Классику по доброй воле не читает никто» (было опрошено 40 московских семей) [124].

Опровергает ли это данные социологических опросов последних лет? Ни в коей мере. Налицо устойчивая тенденция.

Более того, со спокойной душой могу прогнозировать, что похожие книги подростки будут любить и в будущем, с наногаджетами в голове.

Потому, что фэнтези в своей массе – это тот же самый 6-й тип литературы по шкале онтогенетического развития, который мы описали [69]; последовательное, пошаговое продвижение по лестнице читательского развития (дозированное усложнение ориентировки в структуре и содержании художественной литературы). В прошлом и позапрошлом веках наполнением этого типа служили приключенческие романы (книги Жюль Верна, Майн Рида и т. п.), сейчас – фэнтези. Но суть, структура, назначение 6-го типа литературы не изменились: введение подростка в мир человеческих мотивов, сильных, полярных характеров, благородных идей.

Подростки читают подростковое – всё нормально. Классика для большинства – школьная «обязаловка».

Увы, для некоторых преподавателей тоже. Когда учитель русского языка и литературы из престижного учебного заведения в нашей анкете пишет, что он меньше всего из классиков любит И. А. Гончарова потому, что роман «Обломов» «растянут», а М. Е. Салтыкова-Щедрина потому, что «сатира не есть предмет нашей современной жизни», становятся очевидны не только степень его искренности, но и уровень профессионализма. Таким учителям можно только посочувствовать. Не последнюю роль в отмеченном феномене отчуждения педагогов от своего труда играет так называемое «профессиональное выгорание», связанное с тяжелыми условиями труда, невысокой заработной платой, невозможностью повышать свой культурный уровень и т. п.

Но учащиеся не виноваты, что их учителям плохо в профессии – они ждут от уроков литературы ярких впечатлений и открытий, затрагивающего душу разговора на равных, интереса к их внутреннему миру...

В этой ситуации роль школьного библиотекаря как носителя культуртрегерской миссии, как педагога чтения не только в среде школьников, но и в среде взрослых объективно возрастает. Это показали и данные нашего исследования. Так, библиотекари, которым на основании всех данных был присвоен статус «отличного», чаще встречаются именно в таких школьных коллективах, где читательская квалификация учителей не очень высока, а также там, где учителя не любят и не знают свой предмет, т. е. имеют невысокую профессиональную квалификацию. Это может свидетельствовать о том, что библиотекарь, осознающий свою культуртрегерскую миссию, всей своей подвижнической деятельностью пытается восполнить то, что недодают детям педагоги. Работает на износ – за весь коллектив.

Но один в поле не воин! Сегодня для того, чтобы дети и подростки читали, обществу необходимо прикладывать гораздо больше усилий, чем раньше, сложную задачу воспитания читателя нужно решать детским и школьным библиотекарям в тесной кооперации с педагогами и родителями.

Праздник навсегда [65]

Сейчас она идет по синей дороге, поняла я. Дорога-серпантин: закручивается в спираль. (Иногда увидеть тот свет не трудно, если ты думаешь о человеке несколько часов подряд и ни о чем другом думать не можешь.)

Линкова, человек-праздник, ушла от нас совершенно неожиданно. И для себя тоже. Говорят, не почувствовала смерти, когда фура ее сбила.

«— ...Теперь у ангелов отличная компания.

А мы тут...

И больше он ничего не сказал».

Так написано в хорошей детской книжке, рекомендованной недавно детям 6-10 лет.

Линкова – человек, рекомендованный всем.

Потому что у всех должен быть праздник. С фейерверками, остротами, сюрпризами и открытиями. Прежде всего, открытиями себя. Т. е. через детскую литературу, конечно. Увиденную глазами Линковой.

Глазами, все более зоркими. С возрастом, и это замечено многими, она писала все лучше и лучше, она научилась «петь словами» (выражение, найденное Ириной Яковлевной у Владимира Даля, но, конечно, относящее не к себе, а к колыбельным).

Она рассказывала, «какими разными голосами и словами пытаются люди передать ребенку, как сильно они его любят».

Разве не в этом главное назначение детской литературы? Подарить детям столько любви, чтобы ее хватило на долгую жизнь.

Нам подарили Линкову

Библиотерапия как возможность счастья [50]

Сердцевина библиотерапии – диалог Автора и Читателя. Как будет прочитано послание, пользу или вред принесет – зависит от читательской компетентности (вкуче с влиянием тревожащей пациента проблемы) и от искренности намерений и таланта писателя.

Исследователи упорно лезут «вглубь строки», пытаясь добраться до нежного нутра Автора; иногда им это удается, к неудовольствию классических филологов. Библиотерапия XXI века накапливает методы, не гнушаясь их разностильем, захватывает территории, прорастая в сопредельные – новомодные или канонические – области терапии, только для того, чтобы помочь Читателю упиться гармонией.

Ибо что, как не гармония, врачует души? Только искусству подвластны синкопы, парадоксальные повороты жизненного пути человека, только художник способен принять и донести до читателя спасительную и роковую закономерность, неизбывность и неслучайность падений и побед героя (т. е. себя или того, кем мог бы стать).

Диалог состоялся; чуткий Читатель хранит в своем сердце до заветного часа целебные метки – мантры, молитвы, заклания и обереги, призванные помочь выстоять в неравной борьбе с жизнью.

Узнавание обстоятельств, примеры поведения, символы и архетипы, матрицы судьбы и ценностные модели мира – разве это в искусстве главное? То, что дает возможность найти себя (и счастье) вопреки всему, – легкий, почти незаметный жест Автора, выражение человечности – и воспарения духа, прорыв в «царство свободы». Не здесь ли зарыт краеугольный камень библиотерапии (как квинтэссенция все той же гармонии) – катарсис? Называйте это драйвом или магией – дух дышит, где хочет.

Авторы спасают человечество, но что будет, если люди перестанут читать? Библиотерапия всё больше нуждается, как в надежном костыле, в педагогике чтения. Хорошо бы, чтобы она, эта мудрая педагогика, не забывала, что Автор – пророк и волшебник.

А волшебнику подвластно всё.

Кто оспорит Вирджинию Вульф, или Экономия на детях [59]

...Происходит обыденное чудо: ребенок слушает сказку или сам рассказывает слушателю самое важное – свою мистерию Добра и Зла. Педагоги прошлого изучали, как правило, первый процесс: транслирование взрослым ребенку неких ценностей, нормативов, смыслов, закодированных в тексте, считалось, что после этого ребенок их усваивал и воспроизводил. Науке конца XX века не менее важной показалась вторая сторона процесса: творчество ребенка-рассказчика. умело поддержанное слушателем-взрослым. Диалог (базовая форма общения) подразумевает постоянную смену позиций «рассказчик-слушатель».

Но, спросите вы, разве от литературного творчества читателей ныне не пухнет Интернет? Литература мутирует: местами меняются не только Автор и Читатель, но и Бог и Дьявол. Кажется порой, что последний отвоевывает все больше места. Ан нет: последнее слово за идеалами Добра. На самом деле это его территория расширяется, захватывая то, что раньше принадлежало нижнему, темному миру: если раньше (но не с самого начала) положительный герой не обязательно побеждал отрицательного, но авторская оценка была на его стороне, то сравнительно недавно позиция автора стала неуловима, двойственна, а то и откровенно солидарна с героем-разрушителем, искусителем и вообще демоном. Посему роль читателя сильно возросла: ныне ему приходится, испытав шок и отшатнувшись от ужасного героя (или даже автора?), самостоятельно разбираться, оценивать, принимать или не принимать предложенный образ человека и мира. Докапываясь до первооснов, осмыслять его – и себя.

И позиция эстетической вменяемости (автора и читателя) кажется ныне спасительной: она позволяет ограничить Зло оболочкой Красоты, несущей в себе и Добро, и Истину, ибо суть искусства не поменялась. Она дает возможность внимательно рассмотреть и увидеть Зло сквозь магический кристалл совершенной формы.

Но, похоже, видят все эти тонкости лишь знатоки, посвященные в таинства Искусства.

Процесс сих мутаций наглядней в кино. Критикам-традиционалистам фильмы новой волны кажутся невнятными, нелогичными, рыхлыми – случайными по монтажу. Но, может быть, они, говоря новым языком, несут некое важное послание человечеству, выполняют, по Рильке, поручение?

Какое же? Показать человека по-иному. Может, даже начать историю человека и человечества заново.

Он, увы, не *Homo sapiens*: примитивен и невежествен, не умеет предвидеть последствия своих импульсивных, произвольных реакций. Дикарь? Младенец? Амеба? Биологическое существо, безошибочно оценивающее (не хуже инфузории-туфельки) тепло и свет, холод и тьму – и только. И первородный грех не давит на него. Природа такого существа не отягощена Злом. Хорошо это или плохо?

Может быть, он лучше понимает Добро? И, значит, религиозная концепция сменяется педагогической? (Но не традиционной авторитарной, а иной, центрированной на ребенке – не объекте, но субъекте воспитания.)

Яйцеголовым критикам, привычно требующим причинно-следственных связей скорее формально-логического, объективистского толка, нежели субъективистского – ассоциативно-эмоционального или архетипичного – мифологически-метафорического, нынешние арт-хаусные фильмы не всегда понятны, но, поразительное дело, они бывают доступны множества руганным юным представителям «клиповой культуры» (и тем творцам, коим близки поиски нового языка искусства). Человечеству дан шанс выстроить себя заново?

Так нужны ли нам библиотеки?

Не так надо спрашивать. А вот как: какие библиотеки нам нужны?

Начнем опять с детей. Какие детские библиотеки нужны сейчас? С навороченными компьютерами и интерактивными программами? Компьютеры есть и дома.

С фондом редкой литературы, старинными изданиями, которые можно потрогать? (Или трогать их как раз не следует, а лучше посмотреть их отсканированными в электронной книге?)

Может быть, не техника и даже не уникальный фонд (книги, журналы, мультимедийность всякая) главное. А что? Или кто?

Да, оживляют все эти раритеты люди. Скромные библиотекари. К их услугам – новейшие психолого-педагогические технологии.

Грамотно построенный диалог – сотворчество ребенка и взрослого (а позже пары детей) в процессе сочинения волшебной сказки (с опорой на специальные картинки и фигурки с Добрым и Злым волшебником) позволяет достичь весьма серьезных педагогических результатов – психического развития дошкольников-пятилеток по 17 (семнадцати) линиям. Экспериментально доказано: развиваются речь и мышление, обогащаются эмоции и высшие чувства, совершенствуется ориентировка в нравственных ценностях, возникают разные виды рефлексии, независимость и самостоятельность, умение отстаивать свое мнение и, в то же время, способность сотрудничать и слышать другого, развивается художественное воображение, произвольность, опосредствованность и креативность. Не говоря о массе лишь на первый взгляд чисто литературных приобретений, например, открытия способов трансформации элементов сюжета и обратимости этой трансформации, умений оперировать двумя-тремя реальностями (хронотопами) в одном тексте, выстраивать причинно-следственные связи: «обстоятельства – мотивы поступка (нравственный выбор) – последствия поступка героя», наконец, редактирования текст другого (запрашивать у партнера недостающую информацию, выдвигать и уточнять гипотезы, сравнивать возникающие версии сказки, соединять их, при необходимости, в единый вариант и пр., что относится не только к коммуникативным навыкам, но и к развитию собственно мышления).

Иными словами, развивающий потенциал таких занятий не ниже, чем у забытой ныне сюжетно-ролевой игры, «ведущей деятельности» дошкольного возраста.

(А ведь злого волшебника, вспоминая вдруг я, предложили мне ввести в эксперимент сами пятилетки! Они соавторы.) Но рано радоваться: дошкольники последнего десятилетия в силу многих причин менее, чем предыдущие поколения, приобщены к народной волшебной сказке – базисному жанру для литературного развития. И посему хуже ориентируются в структуре и содержании не только сказки, но и более сложных жанров.

И посему отпадают от традиционной культуры – как фольклорной, так и книжной.

Научить творчеству, игре с сюжетом, словом может только талантливый педагог и творец. И в хорошей детской библиотеке ему пока живется лучше, свободнее, чем в школе: при умном, опытном директоре это позволяет создать цветник, оазис, идеальную экспериментальную площадку для детского развития. То есть привлечь лучших специалистов – не зарплатами, а гарантиями свободы творчества. При не очень дальновидном директоре самородки и таланты от педагогики незаметно вытесняются послушным «офисным планктоном». Ибо вспоминается вдруг, что на обслуживание читателя библиотекарю отведено по нормативам три минуты.

Получается замкнутый круг: библиотека может привлечь избалованного Интернетом читателя уникальной педагогикой «с человеческим лицом», а педагогов-творцов технократы наверху медленно, но верно выживают.

Основа настоящей педагогики – любовь. Основа настоящей жизни, подозреваю, тоже. Хорошая детская библиотека – это любовь читателей и библиотечарей к книге и всему библиотечному богатству (не только пресловутой «субкультуре детства», хранителем которой библиотека является, но и культуры мировой).

По-настоящему заинтересовать младших школьников мировой (высокой) культурой, как показали наши исследования, может только высококвалифицированный библиотечарь-педа-

гог, разговаривающий с детьми на равных, вместе с ними открывающий сокровища библиотеки и удивляющийся им. В рисунках детей после такой экскурсии по детской библиотеке появляются сами собой и «брат Пушкин», и Библия, и персонажи классической литературы.

После экскурсии же равнодушного «информатизатора» и унылого ментора ребенок защищается от формально транслируемой ему культуры символами и знаками культуры более доступной – массмедийной: персонажами ужастиков и иной не сильно качественной кино-и телепродукции.

Высокая культура начинает пронизывать и облагораживать субкультуру детства только в результате контакта с добрыми, умными, талантливыми взрослыми – родителями, педагогами и библиотекарями.

Имитировать настоящую педагогику (т. е. настоящую любовь) невозможно. Скрыть тоже.

Вообще-то, я не знаю другого детского учреждения, где бы так залихватски, так вкусно, так заразительно сочиняли. «Праздник мыльных пузырей», «Хохотальная путаница», «Шведский стол для книжечеев», «Клуб приличных замашек», «Анфис-студия», «День с приветом»... Это названия библиотечных мероприятий и объединений для дошкольников, выловленные мной из методичек детских библиотек страны.

А зачем это все надо современному человеку, все эти бирюльки и развлекалки?

Цивилизация продвинулась настолько, что фольклор (например, детские считалки) живет только в заповеднике – в детской библиотеке. Считалка – вещь важная: она исподволь формирует у малыша произвольность поведения, учит соблюдать правила и считаться (слово однокоренное!) с другими людьми. Для ребенка, не имеющего опыта игр со сверстниками, опыта вольной дворовой жизни, это очень важно.

А развитие воображения в играх, в сочинительстве? А умение рассуждать, осознавать основания своих действий, обосновывать свой выбор – развитие рефлексии? Разве не библиотечные дискуссионные клубы или просто коллективные обсуждения новой книги на равных этому способствуют?

Преимущество библиотеки перед самой лучшей школой – свобода планирования своей педагогической деятельности. Библиотекарь-педагог не ограничен временными рамками изучения вместе с детьми и родителями того или иного материала. Хочешь жить «Снегурочкой» весь год – живи! Текст драматурга А. Островского из старинной, девятнадцатого века, книги, музыка оперы Римского-Корсакова, иллюстрации, декорации, костюмы знаменитых художников. Посещение Бахрушине ко го музея. А затем и собственный проект – сделанный третьеклассниками громадный макет места действия «Снегурочки» и всех ее персонажей.

А еще здесь приветствуется собственная рукодельная книга. А еще в порядке вещей спектакль по классическим произведениям детской литературы. И не только детской. Иностранцы долго не верили, что костюмы к шекспировским спектаклям отдел эстетического воспитания не заказывал, а делал сам – руками сотрудников и родителей. (Иностранцы вообще удивляются отечественным детским библиотекарям, которые могут всё – любой сценарий написать и сыграть вместе с детьми, придумать небывалые музейные экспозиции и провести оригинальные конкурсы).

Неужели обо всем это скоро придется писать в прошедшем времени?

* * *

Основным фактором активизации детского чтения, по мнению большинства библиотекарей, является по-настоящему хороший книжный фонд. И здесь тоже завыка. Не только в том, что денег на комплектование (особенно сельских библиотек), как всегда, не хватает. А в том, что современная литература (как, впрочем, «текущая» литература в любые времена)

содержит не одни шедевры, а очень много макулатуры и даже просто плохо влияющего на детскую психику «чтива».

Конечно, многочисленные литературные конкурсы открывают новых талантливых писателей для детей. И даже кое-что из этих рукописей издательства печатают. Но хорошей детской литературы все равно не хватает. И значит, остро востребован «лоцман книжных морей» – библиограф-библиотекарь, умеющий заразить ребенка по-настоящему хорошей книгой.

Социолог В. Собкин выявил: у нынешних подростков почти все антигерои – из нашего времени, а вот герои – из прошлого. А наше недавнее исследование восприятия старшеклассниками сложного современного художественного текста показало, что мечта полубезумного Фридриха Ницше осуществилась: выросли юные существа по ту сторону Добра и Зла. Их пока не очень много, но они уже среди нас.

Но, может быть, догадываюсь я, они просто не умеют правильно читать сложные тексты? То есть занимать ту самую позицию вненаходимости. Ведь школа, даже хорошая, научить их – на старой доброй отечественной классике, изрядно урезанной, – этому не может.

«Современный читатель: эволюция или мутация?» – название научно-практической конференции в Российской национальной библиотеке. Читатель, надеюсь, еще не мутирует – мутируют тексты. Читатель же в своей массе плавно развоплощается в человека-амебу, в *tabula rasa*. А значит, оптимистично полагаю я, попадая в добрые руки талантливого, интеллигентного библиотекаря (который вместе с ним и сказку сочинит, и интересный мультимедийный интерактивный проект изобретет, и просто за чаем по душам поговорит) рискует превратиться не просто в интеллектуала – в интеллигента?

Или одной библиотечной среды для сего таинственного процесса недостаточно? Сегодня для того, чтобы дети и подростки читали, обществу необходимо прикладывать гораздо больше усилий, чем раньше; сложную задачу воспитания читателя нужно решать библиотекарям в тесной кооперации с педагогами и родителями. Нынешний талантливый читатель, как показало наше исследование, – продукт совместных усилий семьи, школы и библиотеки. И даже больше – всей семьи, всей школы и всей библиотеки. И, самое главное, продукт своей собственной деятельности, своих собственных усилий. Но эти усилия, согласно педагогике сотворчества, должны быть для ребенка не мучительны и скучны, не навязаны кем-то, но притягательны и захватывающи!

«Порой мне представляется, – пишет Вирджиния Вульф, – что в Судный день, когда великие полководцы, законоведы и государственные мужи придут за своими наградами – коронами, лаврами, мраморными статуями, запечатлевшими навечно их имена, – Всевышний обернется к апостолу Петру и скажет не без некоторой зависти, увидев нас с книгами под мышкой: „Смотри, этим награды не нужны. Нам нечего им дать. Они любили читать“».

Парадокс чтения как процесса состоит в том, что для уже приобщенных к нему он восхитителен и засасывающ, но приобщить к нему силком, по команде нереально. Им надо заразить. В водоворот чтения надо тонко, исподволь вовлечь.

Минут, положенных по нормативу на библиотечное обслуживание, тут не достаточно. Хотя и три минуты педагог от Бога даже в самой обыденной ситуации использует для создания атмосферы праздника и чуда. Чуда счастливого детства. Ибо у настоящего педагога это (игра, творчество) в крови, он по-другому просто не может: ведь это себя – ребенка в себе – он тешит, в конце концов.

Учить творчеству – творчеством, игре – играя, доброте – любя, уму – совместными размышлениями. Кто же этого не знает? Секреты творческой педагогики известны и давно используются в интеллигентных семьях. С XIX века. Подозреваю, что самые лучшие школы и самые лучшие библиотеки просто умеют воссоздать атмосферу культа чтения путем не начетничества, а радостного привлечения приманок всей культуры, ориентированной на Слово – от лите-

ратурного театра и изобразительного искусства (иллюстрирование) до музыкальных произведений. Ведь два часа на литературу по нынешней школьной программе – ничтожно мало.

А в библиотеке, в отличие от школы, читать можно хоть весь день! Самые лучшие и самые современные книги. И в библиотеке, в отличие от даже самого распрекрасного музея, раритеты дают детям в руки!

И сама библиотека, в отличие от всегда специализированного музея, универсальна. То есть, в принципе, в ней есть всё, что нужно для детской души [52].

Итак, подытожим. Что делает хороший родитель? Ведет ребеночка с двух лет (или даже ранее) в хорошую детскую библиотеку. Что делает хороший учитель? В содружестве со школьным и детским библиотекарем приобщает к культу книги детей и их родителей. Ибо одних школьных часов на чтение не просто мало, а позорно мало. И курс зарубежной литературы (где когда-то водился и Бодлер – со сложной авторской позицией) выкинут из расписания. Что делает хороший детский библиотекарь? Идет в школу, рассказывает детям, учителям и своему коллеге – школьному библиотекарю (всем по-разному, естественно) о лучших детских книжках – новых и неновых. А еще работает с семьей в своих стенах – изобретательно и задорно.

И все они делают общее дело, пересекаясь, учась друг у друга и помогая друг другу. Дело воспитания не просто человека разумного, но человека доброго, совестливого, ответственного и тонкого – интеллигентного.

«Детские библиотеки – это эффективный ресурс, который пока слабо используется государством. При этом инвестиции в детство сравнительно невелики, а отдача от них может быть весьма значительна». Слова эти были написаны сотрудником РГДБ несколько лет назад, но актуальность их только возросла.

Как известно, сеть детских библиотек – это сугубо российское ноу-хау 1878 года. Времени стильных кринолинов, не менее стильных керосиновых ламп и семейного чтения вокруг этих самых ламп.

Ноу-хау оценили за рубежом, а у нас как раз готовы его уничтожить – чтобы сэкономить на детях. На культуре. Ведь министерству культуры нужны максимально забитые помещения при минимуме персонала, а не специализированные роскошные Пушкинская комната, Музыкальная гостиная, Комната сказок, Комната любимых занятий и прочие излишества, где ребенок чувствует себя комфортно потому, что его никто не торопит и не толкает. Где его жаждут выслушать. Где он желанный гость, а не статистическая единица.

Проблем у детских библиотек много. Техническое перевооружение, внедрение новых информационных технологий, всех этих продуктов и сервисов иногда заходит в тупик только потому, что дети – другие существа, чем взрослые. Что, скажем, информационный поиск они ведут иначе, ориентируясь на иные, чем взрослые пользователи, моменты. Детские каталогизаторы это прекрасно знают, и их старые, ныне технически устаревшие программы эти особенности детской психологии полностью учитывали. А вот новые, внедряемые под эгидой взрослых библиотек, в пространстве изданий для детей и специально приспособленного под детей поиска буксуют.

Экономить на детях преступно.

Жалобное письмо граду и миру, или Дидактические возможности жанра эссе [55]

В последние годы всё более широкое распространение получает эссе: по заданию педагогов и по велению души, а также для различных, в том числе международных, конкурсов, старшеклассники и студенты пишут произведения в этом почтенном жанре – не только по гуманитарным наукам, но и по естественным. Иногда кажется, что слово „эссе“ вытесняет из школьной и вузовской практики привычное сочинение. К тому же подавляющее большинство юношеских учебных работ, заявленных как эссе, все-таки напоминают сочинения, а то и изложения. Насколько это нормально и хорошо? Определяется ли это лишь невысоким уровнем читательского и литературного развития нынешних школьников и студентов? Возможно ли вообще в 15-20 лет написать эссе по какой-либо научной проблеме?

Для ответа на эти вопросы нужно вначале определить, какими качествами должно обладать настоящее эссе.

На наш взгляд, хорошее эссе – странное, пограничное образование между литературой и философией, «приключение мысли» – должно нести в себе следующие взаимосвязанные и взаимоперетекающие, накладывающиеся друг на друга составляющие: 1) образ (картину) мира, 2) динамику, развитие некоей идеи (образа), 3) сюжет как постановку и попытку решения проблемы; 4) героев, 5) желательно, метафору или намек на нее и ритм (признаки художественного текста, по Ю. М. Лотману), 6) определенное настроение, 7) может быть, игру словами, ассоциациями.

«Нервом» научного эссе, его, так сказать, движущей силой, может стать как драматизм познания – поиска истины (или шире – смысла человеческой жизни вообще), так и драматизм, диалектика самой природы, т. е. сложность, многоаспектность и противоречивость мироустройства. Когда эссеист проникается этим драматизмом = сюжетностью, идентифицируясь с теми или иными элементами мира (будь то митохондрия, архитектурный орден или что-то другое), ощущая их как нечто лично значимое, своё; когда он «пропитан» взаимосвязями, взаимодействиями и взаимоотношениями элементов мира, их противостояниями, отторжениями, взаимопревращениями и слияниями, их трансформациями в желательную или нежелательную сторону, их подвластности или неподвластности воле природы (Творца, Провидения, etc.); когда автор-эссеист, согласно непреложным законам литературного творчества, уподобляясь героям, вместе с ними проживает их судьбу – одновременно лицезрея происходящее со стороны (сверху?), выстраивает ее, подчиняясь законам не здравого смысла, но высшим, то мы имеем вместо сухого, объективистского описания жар той самой, присущей искусству, «вторичной моделирующей системы», о которой писал Ю. М. Лотман.

Человечеству нужно эссе для переживания/проживания картины мира как собственной судьбы. Ибо мы (каждый человек и человечество в целом) являемся частью этого бесконечного чудного мира. Замечательно не только понимать, но и чувствовать законы мироздания – для гармоничного существования, «правильного» вписывания в миро-систему, для сонастройки с ритмами Космоса. Древние греки различали Хаос и Космос (беспорядок и порядок). Эссе – способ упорядочивания картины мира как условия жизнестояния.

Из-за огромного количества сведений (часто противоречивых – недостоверных, просто непонятных) механическое накопление и складирование человеком знаний в век Интернета бесполезно: «непереваренные» факты, обрывки научных и псевдонаучных знаний провоцируют у человека невроз либо впадение в спасительное невежество.

Механизмы магического (или мифологического) мышления и берут на себя задачу упорядочивания Хаоса в непротиворечивую и стройную систему Космоса.

Эту необходимую работу совершает и специально выработанное человечеством культурное средство – эссе. Уподобление (почти по Бенедикту Спинозе) элементам мира в процессе литературного творчества и конструирование из них гештальта, т. е. гармонизация, оказывается спасительным для психики Автора и Читателя?

Развитие литературно-творческих способностей, помимо благ психотерапии и самообразования (саморазвития), может соблазнить современного человека прагматическими резонами: умеющий занимательно = сюжетно, эмоционально-убедительно рассказать о своей профессиональной сфере лучше прочих добивается своих целей в любой аудитории – учеников, начальников, представителей прессы и спонсоров.

Но не это подвигает человечество писать эссе!

Настоящее эссе предназначено не спонсору, а граду и миру (а может, и самому Богу). Разговор человека-автора с высшими силами – первоначальная форма существования искусства (и человечества). Не это ли делает эссе убедительным – не только для богов, но и для людей? Оно стремится явить картину мира, его чистый лик.

Эссе пишет Мастер – умудренный человек, специалист, набивший шишек. Путь познания горек, и плоды его не всегда сладки. Эссе выдумано не для того, чтобы подсластить пилюлю, оно дает читателю (и автору) ощущение красоты и величия мироздания. Ввиду этой красоты и этого величия отдельные горести кажутся не такими значимыми.

Ибо единство мира, которое неотменимо, держится на любви. Значит, не только свободное владение предметом – итог проживания своего научного и человеческого поиска как судьбы, но и тайная любовь вдохновляет эссеиста?

Спасительна, как известно, именно любовь, спасительна для человека и для мира.

А может быть, и для богов.

* * *

А что же делать старшеклассникам и студентам – не богам и не мастерам?

Во-первых, жить, набираясь опыта. Во-вторых, интересоваться науками, ставить вопросы и искать на них ответы. В-третьих, развивать свои литературно-творческие способности – на материале своих научных интересов. Начать (уже после написания привычного изложения, дайджеста, конспекта, тезисов) со стихов и сказок, и лишь потом замахиваться на эссе. Сказка имеет сюжет, полярных героев, четкую структуру, известные из школьной программы приемы выражения. Поэзия соблазняет большим выбором жанров: от оды до элегии, от философской лирики до сатиры и пародии.

Эссе сходу не напишет даже литературно одаренный неспециалист, ибо, как и студент, не чувствует материала. Сочинить сказку или стишок про митохондрию может, хорошее эссе – нет. Для сказки и стишка достаточно просто сведений, а для эссе надо прожить жизнь, задаваясь проклятым вопросом: «Почему она (митохондрия) так себя ведёт?» И сделать открытие, чуть-чуть приблизившись (а точнее, на миг возмнив, что приблизился) к ответу на этот детский вопрос.

И, придя в отчаяние от невозможности продвинуться дальше в безбрежном океане незнания (что также является иллюзией!), учёный сядет писать жалобное письмо граду и миру, т. е. эссе. И в нем – о, чудо процесса творчества! – он будет отвоевывать у Хаоса, остро ощущая его присутствие, крошечный кусочек за кусочком истинной, как в светлую минуту кажется, картины мира.

Творить Космос – божественное занятие. Ибо чем же занимается Создатель, как не этим?

Или скажем приземленнее: из-за лени и по недостатку времени, соединенным с переизбытком воображения, учёный пишет не требуемую научную статью с ссылками и сносками, цитатами и доказательствами, а отделяется эссе. Т. е. взглядом на материал немножко со

стороны, сверху – с той самой авторской позиции, которая и позволяет охватить всё и привести это всё к гармонии.

Лёгкая прогулка небожителя возможна только после десятилетий безнадежного плаванья на галерах позитивистской науки? Нет, догадываемся мы, полёт души нужен всем и особенно студенту-неофиту: со временем он соединится с добытым знанием и даст плоды. Любоваться «звёздным небом над головой» дозволено всем.

Для этого нужно только поднять голову. И захотеть на свою голову приключений – научных и ненаучных.

* * *

А где же дидактическое значение и польза жанра эссе? Извольте. Польза для педагогов: по крайней мере, старшеклассники и студенты тут не скачивают из Интернета, а пытаются сами что-то написать. Пусть и похожее на изложение.

Польза для старшеклассников и студентов: конечного результата умные преподаватели не спросят, ибо приближаться к эссе можно и нужно всю жизнь. А за изложение ответишь.

От осмысления предмета учебной деятельности – к осмыслению себя в мире (путь становления эссеиста).

На это вся жизнь как раз и уйдёт.

Культура как поручение [60]

«... всегда и везде порученье таилось».

Р.-М. Рильке

Кому открываются коды культуры? Любящее собрание = проникновение; странная (странническая) стезя Ивана-дурака – непрямая, кругами. Ибо кривая вывезет: всегдашнее возвращение блудного сына. Главное, заветное (то самое «свое родное») таится и водится рядом, но к нему ведет долгий Путь.

О культурном герое написаны тысячи страниц (а может, уже и томов). А о некультурном? Он даже и не трикстер – так, потребитель. Не стоит тут нашего внимания. Ибо что ему коды культуры?

Культура заманивает, окликает лишь тех, кому мало цивилизации, кто вечно не в том «формате», кто забыл, какое, милые, у нас тысячелетие на дворе, – и обречен на нарушение запрета. Так начинаются волшебные сказки, мифы и судьбы.

Так строится – из ничего, на пустом как бы месте, вопреки логике фактов и моде эпохи – преемственность культуры. Так вдохновляются и готовят ее «праздники возрождения».

Ибо культура множеством детски-наивных уловок дает ключи и подсказки простецам. Учит их говорить на своем языке, балует неожиданными (т. е. давно утерянными или отринутыми другими людьми) дарами. Ведь только простец поверит, что этот дар – настоящий, остальные отдадут на экспертизу.

Одних заботят вызовы времени, других – поручения вечности. Культура звучит в тишине – тысячью любящих голосов. Осталось только научиться слушать.

Нелюбопытных всезнаек такая тишина почему-то пугает. Нелепо суетиться, боясь выпасть из «здесь и сейчас». Достойней стараться не выпасть из прошлого и будущего.

Вы говорите о культурной редукции. А простецы вечно ходят с клеймом малых сих, нищих духом, кои, конечно, блаженны. Их удел – *minimum minimorum*, их обносят на пирах мысли.

Пусть. Кто подбирает после опавшие блестящие крохи прошлых откровений богов? Кто оказывается верным ценителем и хранителем? Конечно, не начетчики, прилежные ученики, и не блестящие риторы, очарованные новизной формы, конструкцией или деконструкцией. Простецы, малый сии, культурой живут, можно сказать, спасаются. Потому что их миссия в человечестве такова – упорно не понимать, что старика Гомера в этом сезоне уже не носят.

Гомер им приятель, а может, и друг: «Кто, вообще, пустил слух, что его приходится носить? Он сам ходит, хоть и слепой!»

Вот вам и «код эпохи». Это здесь, в Москве, сейчас хмурый декабрьский день на исходе, а у старика нашего Гомера... Да тоже вечер:

Солнце тем временем село, и все потемнели дороги.

До встречи в вечности!

Сколько там по фаренгейту? (эссе в эссе)

Когда я входила, студенткой и даже раньше, в профессиональный библиотечный мир – дети читали. Весь мир, казалось тогда, читал (или почти весь). Нормативы читательской деятельности были налицо: изучай, формируй в свое удовольствие. И были хорошие детские книжки – и художественные, и научно-познавательные (сама на таких выросла в заядлого читателя).

«А ныне? А ныне былому не равно», – повторяю слова романса. «Как странно всё это: совсем ведь недавно...» Где массовая страсть к чтению?

Или она была мифом? Или не мифом, а необходимостью: других интересных занятий было мало?

Нуждается ли человечество в книге?

В «нулевые» годы, удрученная топтанием на одних и тех же безответных вопросах на конференциях и совещаниях по детскому чтению, я отбыла во внутреннюю эмиграцию: изучала и культивировала «заповедники чтения», те места, где я как библиотечный психолог могла увидеть и/или добиться позитивного результата.

Это, конечно, были дети с особенностями развития (они еще читают, ибо читательская деятельность часто выполняет для них компенсаторную функцию), дети младшего возраста (грамотно построенные занятия с пятилетками литературным творчеством приносят быстрый и видимый развивающий эффект, сопоставимый с эффектом ведущей деятельности дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игрой).

В третьей нише были отобранные читающие коллективы (например, школ), позволяющие выстроить – и значит, отследить – систему взаимосвязанных факторов, определяющих высокий уровень детского и подросткового чтения. Как-то: наличие образцов идеального читателя в лице взрослых, интересная совместная деятельность на равных подростков и взрослых вокруг книги (литературный театр, выпуск литературных журналов и альманахов, etc), особая атмосфера «культы книги» и хорошая литература, увлеченный, творческий, интеллигентный учитель литературы, владеющий лучшими программами, желательно, и отличный школьный библиотекарь...

Вывод напрашивался банальный: победить вирус безразличия к книжной культуре у новых поколений можно только совместными усилиями разных социальных институтов чтения, созданием интеллигентной среды. Пусть даже в отдельно взятом месте.

Тогда читающие подростки идут в массы нечитающих сверстников с наивной и героической «миссией интеллигента»: не ожидая понимания, не боясь остракизма, несут, говоря высоким штилем, свет Добра, Истины и Красоты. (Все то, что им передали по наследству умные взрослые.)

Кстати, именно так и происходило – в отдельно взятых местах.

А в других местах книга постепенно исчезала.

Сколько у нас там по Фаренгейту? Трудно жить во времена кризиса культуры тем, кто к ней привык с детства.

А тем, кто обходится без культуры, догадываюсь, бывает еще хуже. Им неведомы, ими не освоены прецеденты, исторический опыт проживания всяческих бед.

В те «нулевые» годы я стала чаще убегать в другие научные области психологии, где не так чувствовалась безысходность тупика. И еще в сопредельные науки.

Слабость или мудрость?

Сейчас я никуда не убегаю – кризис раскинулся, зацвел на всех пространствах.

Стало ли общество осознавать, что спастись можно, только «взявшись за руки»? Если и не спастись, то героически и весело, на миру, в «фейсбуках» и «вконтактах», погибнуть.

Или перейти в какой-то новый мир. Где предстоит заново найти себя, заново родиться, причем богатым, очень богатым наследником великой культуры человечества.

И значит, спрос на поводырей для открывателей богатств там будет.

За этим проследят библиотечные психологи.

* * *

В далеком уже 2007 году МОО ВИИ ЮНЕСКО проводило конкурс научных и литературных работ на тему «От информационного общества к обществу знаний» (в трех номинациях: научные, публицистические статьи и эссе). Какое общество нужно России? – спрашивал оргкомитет конкурсантов.

А какая личность? – спрашивала я себя.

Не собираясь участвовать в конкурсе, за день до закрытия приема работ я неожиданно написала эссе (или пародию на эссе), где не обошлось без темы детского чтения.

Никаких мест и призов, естественно, не отхватила. Читавшие эссе в Интернете написали, что получили удовольствие – это было для меня главным.

Насколько эссе своевременно?

Культурная пауза (эссе)

Кого интересует подоплека Бытия? Кто жаждет истины, откровения, абсолюта?

Философы, пииты, юродивые и маги, стыдливо называющие себя прогрессорами.

Тайное и нетайное знание! Твой удел – достаться безумцу, презревшему потуги повседневной информации, прыгнувшему в капкан Истины.

«Хулы не будет», – говорят, усмехаясь, древние китайцы.

Знание вызывает долго – чтобы блеснуть непонятной искрой позднего прозрения. Не путайте интуицию с информацией. И не отвергайте последнюю ради первой. Позовите смиренно ученого мужа. Оторвите его от таблиц, схем и классификаций. Спросите, когда он играл на скрипке. Где. И кому.

Позовите мрачного пиита, налейте ему горячего грога и спросите, когда он считал на счетах. Как долго. И зачем.

Ученый замнется, пиит заплачет. А философ в углу усмехнется не хуже древних-пред-
ревних китайцев: он забросил и вино, и счеты, и скрипку. И пришел на свидание к Абсолюту. А Абсолют от него отвернулся.

Бедный-бедный философ! Кто же пойдет просить магов исправить наклон Вселенной? «Ось-то, поди, накренилась!» – юродивый вопит из капкана.

Ох, эти господа хорошие, охочие до прелести Знания! Оглянитесь на жнецов, на пахарей, на птиц небесных. Жнут, не жнут ли – всё им солнце светит и луна блестит.

И что им подоплека Бытия? Они просто живут вместе с травой и снегом, горем и счастьем, соседней бездной и близкой утратой. Живут – и не оглядываются.

А вы говорите «рефлексия».

А вы говорите «информация».

А вы говорите «знание».

И думаете, что первое – мост от второго к третьему.

А древние китайцы только улыбаются.

* * *

Общество набито информацией; его пучит от переизбытка.

Обществу не хватает знания, оно пухнет от голода.

Знание – созвучность сущности мира, информация – лживость суеты? Полет сквозь суету к сущности – дело птиц небесных.

Да, небесное сообщество птицеголовых мудрецов. (Сыны бога Тота, я полагаю.)

Чем не пример для земных обществ? Разве жизнь гадов достойнее и чище?

Подняться в едином порыве вопреки всему (и одновременно благодаря) – буйному ветру, слепящему солнцу, штормовой туче. Жить нараспашку, здесь-и-теперь, но с умом.

Жить, благодаря поименно ветер, солнце, штормовую тучу.

И азбуку, данную нам богами.

* * *

Ах, птица-тройка!

Вытащим из сундуков забытые бубенцы.

Знаешь ли ты своих предков? Вот скоморохи бегут по дороге. Тайнознатцы. Давнее – близко.

Меняю шесть воевод на одного скомороха.

Многих нашла в Интернете, кое-кого – у Барсукова, генеалого девятнадцатого века.

Мертвая информация. Что мне Гекуба!

А они смеются. У них, видите ли, общество. Они живые?!

Общество, связанное честью, с удивлением открыла Нэнси Шилдс Коллман, профессор Стэнфордского университета.

Ах вы мои воеводушки, дети боярские, однодворцы и крестьяне государственные! Учителя и заступники, зануды и проказники. Не сменю вас на скоморохов-глумотворцев: сама стану скоморошкой.

Эх, птица-тройка! Не то ли это знание, что строит личность? Не то ли, что поднимет общество? Дай ответ! – Не дает ответа.

Из вечного города Рима прозревает Гоголь свою Россию.

И нас.

Ночь настала. Птицеголовые задремали. Кто держит паузу?

Ангельский хор поет тихо-тихо (нет у ангелов информации – одни знания).

Время тьмы – время испытаний. Птицеголовых мало: клиповая культура. Культурная пауза. Бог Тот в трауре.

Но ангелы чувят рассвет. И смотрят на нас – кто бы подумал? – глазами Гоголя.

* * *

Так вы хотели узнать про общество знаний? Про информацию? И кто нужен России?

А нужен школьник, смеющийся и плачущий вместе с учительницей и товарищами над героями великой русской литературы.

Чтение как повседневное занятие [72]

Похоже, в наше время читают все. И каждый день.

Только читают разное и по-разному. Один – эсэмэски, другой – толстые книги, вроде романа «Война и мир» в 4-х томах, бумажное издание.

Еще читают правила компьютерных игр, кулинарные рецепты на женских сайтах, светскую хронику, прогноз погоды, электронные билеты и названия станций.

Мало тех, кто читает древние рукописи, очень много – читающих вывески. Ибо как же без этого?

Так в чем проблема? А их несколько.

Первая: падение общего уровня культуры. Выросло малограмотное и почти невежественное во многих вопросах поколение. Поколение гаджетов, чатов и «ВКонтакте». Зачем запоминать ненужную информацию? Всё можно найти в «Вики». Всё и сразу.

Вторая проблема: постепенное исчезновение общего кода культуры. Социологи забили тревогу лет десять назад: публика читает настолько разное, что не пересекается в духовном поле нации. Школьную программу, золотой набор классики, последний оплот общенационального чтения, читают те, кто учится в школе (а не все сейчас туда ходят). Те, которые туда ходят и читают, не всегда читают полный текст. Те, которые читают полный текст, не всегда его адекватно (глубоко, полноценно) воспринимают. Те, которые адекватно его воспринимают, не всегда его хранят в памяти – см. предыдущий пункт.

Третья проблема: новое поколение У, оно же *ЯЯЯ*. «Мышление кузнечика», поверхностное восприятие информации из-за быстрого и однократного считывания. Однократное считывание, потому что надо быстро переключиться на другое дело – на десять дел сразу. (Юлий Цезарь тоже делал много дел сразу и был эффективным менеджером. Эти уверены, что они эффективные менеджеры, только окружающие не согласны.)

Десять дел сразу потому, что надо спешить.

Почему надо спешить?

– ...Что?

«– Chere Анна Михайловна, – сказал он с своею всегдашнею фамильярностью и скукой в голосе. – Для меня почти невозможно сделать то, что вы хотите; но чтобы доказать вам, как я люблю вас и чту память покойного отца вашего, я сделаю невозможное: сын ваш будет переведен в гвардию, вот вам моя рука. Довольны вы?»

Как бы и нам сделать невозможное: чтобы нация зачитала настоящие книги?

Персонаж против автора [62]

Персонаж замкнут рамками романа, его разглядывают, изучают читатели. Не вырвешься. Но этот вырвался.

«Я не Грушницкий! – уверял себя и всех Мартынов. – Грушницкий – не я!»

Это надо еще доказать.

Автор долго не замечал перемен в прототипе. Недалекий фат – пруд пруди таковских. Но не злодей же!

Со времен юнкерского училища Мартышка играл роль обезьяны Бога, то бишь Лермонтова: Лерма неприличные стишки писал – Мартыш не отставал, Лерма на шпагах дрался – Мартынов не хуже. Когда ж Михал Юрьич выпустил роман с ужасным Печориным, Николай Соломонович решил, что получил, наконец, шанс вырваться вперед.

Написал роман с положительным со всех сторон персонажем, князем Долгоруким. (Некий г-н Достоевский после передрал фамилию главного героя.)

А Лерма не успокоился и сочинил стихотворение «Валерик», вовсе неприличное для боевого офицера. Мартынову ничего не оставалось, как срочно написать правильную патристическую поэму «Гюрзель-аул». «Мы их травили по долинам...» и так далее, помните? Нет? Странно-с.

А что помните-с?

«...Небо ясно. Один воет он. Зачем?»

Глупый вопрос.

Еще один пацифист-офицер выискался в русской литературе после Севастополя. Дурные примеры... ну, и так далее.

* * *

А трудно быть обезьяной Бога: все над тобой смеются.

«Горец с кинжалом» – «Mont рои» – невинный экзерсис (надоел бесконечный «Ави-ньон-Совиньон», захотелось чего-то поновее, на ту же мелодию).

Господи, и из-за этого стреляться?!

Но обезьянка оказалась злой. Кинжал болтался на правом боку ниже колена, это неудобно: ударял по ноге при ходьбе. Но Мартышка жаждал выделиться.

Лермонтов от своей выделенности страдал.

* * *

Итак, персонаж, он же Мартышка, вырвался из клетки романа – другим.

Автор обнаружил новый блеск в глазах героя не сразу, заметив, стал изучать. Наблюдал и даже проводил эксперименты над бедным животным. Что было скверно, но неизбежно для добросовестного автора – изучение натуры.

Молодой натуралист М. Лермонтов ставил Мартышку в разные положения, Мартышка (славный старый товарищ) запутывался в них всё больше.

(«Писатели – великие грешники», – проницательно заметил один расстрелянный. Писатель.)

Впору было остановиться. И начать другой роман про Героя нашего времени.

Но какого же теперь героя? Лерма пишет бабушке в Тарханы, просит посодействовать отставке. И прислать Шекспира.

Жаркое, душное лето, и листья уже пожелтели.

Как Мартышу доказать всем – и окончательно, непременно-с окончательно! – что он не Грушницкий, не марионетка Печорина-Лермы?

А просто делать наоборот: Грушницкий в романе не стреляет в Печорина, а Мартыш стрельнёт. Лерма сам на дуэль напрашивается (всё выясняет, где проходит граница нынешней подлости). Вот и узнает, достовернейше.

Десять шагов и три попытки. Вполне хватит.

* * *

Дуэльные правила в России принято нарушать.

И нарушали. А потом ввали следствию, себя и других выгораживая.

И следователи были рады замаять поскорее скандальную историю. Убийство по неосторожности – самая подходящая версия для начальств.

И все ввали, ввали – и получили *minimum minimorum*.

* * *

А как же «Божий суд»? Он ждёт?

Божий суд грянул в 1924 году. Осуществлялся, как водится, чистыми детскими руками, почти ангельскими (если закрыть глаза на некоторую подпорченность биографий). Беспризорики из колонии в бывшем имении Мартыновых, узнав, кто похоронен в здешнем склепе, разбросали косточки по парку... Сатанинский обряд, забеспокоились некоторые лермонтоведы.

Но это вступили в свои права мощные архетипы. В допетровской Руси так расправлялись с особо опасными государственными преступниками, к примеру, с самозванцами: их не похристиански бросали диким зверям на растерзание, забивали их прахом пушку...

Лет через тридцать после дуэли Мартынов открыл, что попал в Историю, выделился. Только совсем не так, как мечталось.

Думал, застрелил по неосторожности или, там, сторяча приятеля-шалопаю. С кем не бывает! Оказалось, застрелил гения. Национального поэта.

Николай Соломонович отдал распоряжение своим многочисленным потомкам похоронить себя безвестно, без надписи. Не послушались: похоронили в семейном склепе, с полагающимися почестями.

Степень подлости и степень пустоты... Главным было не количество участников и даже не авторство выстрелов (успел ли выстрелить Лермонтов или нет, стрелял ли из-за кустов засланный казачина и т. п.), а то, что раны умирающему – медленно, четыре часа умирающему, ещё живому! – никто не перевязал. Убит же наповал! Врач не нужен. (Так что правильно, господа следователи, медика не взяли на дуэль – не понадобился.)

Вели себя там, на местности, так, как будет нужно потом следствию. То есть грамотно себя вели.

А лекаря в ранах разве разберутся? Плохи наши лекаря.

И бросили Мишеля под ливнем, уехали в город. История закрыта.

Перевязать раны? Зачем? Время Печориных прошло; нынче время Грушницких.

Коллективный Грушницкий – с единой мерой подлости и пустоты. Сия мера их всех уравнила: Монго Столыпина и Васильчикова, Глебова и Мартынова. Стали неразличимо одинаковыми в главном событии их жизни.

А когда прозревшее и забоготворившее поэта М. Ю. Лермонтова человечество потребовало мемуары, пришлось им врать опять.

Ну, ничего, ввали.

Через 150 лет экспертиза спохватилась, что сердце не задето, что ежели б перевязать да быстро отвезти, как принято в дуэльных правилах, к врачам, то – один шанс противу девяти – что спасли бы.

И тогда дружный коллектив наказывали бы лишь за факт дуэли. И врать бы не пришлось.

Что ж не спасали истекающего кровью товарища?

Разве что Грушницким живой автор не нужен.

Интересная мысль. И главное, как говорится, свежая.

* * *

Еще защитники славной компании объясняют ее непохвальное поведение сугубо конспирологической целью: якобы все дуэлисты, кроме Николая Соломоновича, были господами дерзновенных мыслей, собравшимися у сестер Верзилиных на годовщину повешенья пятерых. Как уж туда бедняжка Мартыш затесался, пояснить не могут – да и не нужно. Важно, что тамошний каламбур Михаила Юрьевича относился к кинжалу цареубийственному, а Мартышу де вежливо намекнули, что он предатель.

К чему было звать слугу Режима и Отечества на конспирологическую сходку?

Зато версия новая, прогрессивная.

* * *

Защитники же майора Мартынова уверяют, что он не умел стрелять. Тоже интересная мысль.

(«Он и этого не умел», – реплика в сторону.)

«Я не убивал! Не хотел!», – лепетал Мартыш. А кто тогда убил: Пушкин? Лермонтов?

Ну да, говорят, Лермонтов сам материализовал свою смерть: с детства мечтал умереть со свинцом в груди. Вот и спровоцировал Николая Соломоновича, достойнейшего слугу... ну и так далее. Нынешние литературоведы слово *танатос* выучили; щеголяют как в кавалергардских эполетах: на одном написано «Эрос», на другом – «Танатос». Всё объясняет, всё-с!

Так, а Шулерхофом кого прозвали: Пушкина? Лермонтова? Дудки! Мартынова, кого ж еще.

Бедная, бедная обезьянка. Трудно быть самозванцем при гении.

Раздел II. Художественная литература для детей и субъектность

Отличия детской литературы от недетской [61]

«... Детская литература в теперешнем ее состоянии является прикладным видом искусства, поскольку имеется заданная мораль».

Игорь Холин

От детской литературы ждут воспитывающего воздействия [126] – прекрасно! Проблема таится в средствах достижения благородной цели. Самый очевидный, прямой и необременительный для писателя-наставника путь – преподание детям некоей морали, завернутой в прозрачный фантик сюжета.

Разберемся сначала с моралью, а после – с сюжетом.

Генетически все варианты взрослых моральных предписаний (начиная от заповедей Моисея и кончая кодексом Бусидо самураев, рыцарскими или масонскими императивами, христианскими заповедями, правилами чести русского (австрийского, французского и другого) какого офицера, равно как и моральный кодекс строителя коммунизма и монастырский устав) были не просто сегрегационными, но элитарными, т. е. отделяющими избранных от прочей общей неподобленной массы.

Избранничество добывалось дорогой ценой: моральный кодекс требовал от личности постоянных сверхусилий.

Не то мы видим в сфере детства, его традиционной педагогики. Механизм функционирования и структура моральных правил здесь с древнейших времен были завязаны на предстоящем в дальнейшем таинстве инициации (сложной процедуре принятия ребенка, подростка в сообщество взрослых). Тут «избранничество наоборот», негативная версия отбора, выбраковка как способ сохранения (а не улучшения) человеческой породы, ведь статус взрослого предназначен всем – биологически, и подавляющему большинству – социально. Не пройти разовое ритуальное испытание – позор для индивида (он остается в глазах соплеменников недееспособным, ребенком) и способ сохранения здорового генофонда для племени (т. е. процедура чисто евгеническая).

Не от того ли эти архаичные основы детской социализации представляются аутоиммунными, тавтологичными, замкнутыми на самих себя, т. е. на норматив = мораль большинства: «Хорошие мальчики (девочки) – такие, а плохие – прямо наоборот». Результатом отделения «чистых» (нормативных) от «нечистых» (дефективных) было культивирование стремления не к избранному меньшинству, элите, «совести нации», но к большинству, т. е. к презренному в глазах Ортеги-и-Гассета «человеку массы».

Но страх стать изгоем в своем сообществе – плохой стимул для совершенствования. Негативный, одергивающий, лишаящий творчества, полета, свободы, наконец, будущих точек роста для человечества.

Да, иллюзия демократизма архаичной детской моралистики оказывала медвежью услугу развитию: моральные предписания, избегая избранничества, лишали личность позитивного социального стимула, необходимости постоянного сверхусилия и самой перспективы развития.

Попыткой исправить положение явились производные от взрослых элитарных систем морали, идеологизированные в той или иной степени, в том или ином направлении правила поведения бойскаутов, юных пионеров, членов гитлерюгенда и подобных им участников детско-юношеских объединений.

Морализаторская литература для детей, взращенная на этих двух сомнительных и дополняющих друг друга основаниях, предстает ныне выхолощенной и ценностно деформированной, а ее привычный (исторически устарелый) путь наращивания на костях морали мяса необременяющего, подручного сюжета – тупиковым, выморочным (неживым, сконструированным), не сообразным природе искусства (к коему, безусловно, должна относиться художественная литература для детей).

Сюжет в искусстве Нового времени не рождается из морали: он к ней ведет – сложными, авантюрными путями. И с опорой на скрытые, подводные постройку литературного айсберга – архетипы, символы и идеалы. Да еще и, к неудовольствию некоторых педагогов и бесталанных писателей, нравственные выводы в произведении рождаются, проступают не прямо, а опосредованно – пропущенные через «волшебное сито»: стиль и интонацию, голос Автора (способ выражения его мироощущения и ценностной позиции). Т. е., в конечном счете, морали индивидуальной, выстраданной, завоеванной им в схватках жизни.

Равно как и через выстраданную в опыте жизни (и вынесенную из литературы) мораль Читателя.

Дары морального вывода, таким образом, рождаются совместными нравственными и интеллектуальными усилиями Автора и Читателя, пересечением их человеческого (и литературного) опыта, а вовсе не механической передачей, пересадкой из взрослой головы в детскую.

Плоское, безжизненное искусство дети не любят, чутко улавливая убогость авторского посыла и инструментария. (Желание угодить взрослым и отсутствие альтернативы может более или менее удачно маскировать это неприятие душой серости.)

Как добывалась в отечественной детской литературе свобода развития? Видятся два прорыва: 1) свобода литературной игры (К. Чуковский) и 2) свобода выбора личности, рефлексии (детская литература конца 1950 – начала 1960-х гг.).

Первый позволил в советской детской литературе, говоря словами писателя Б. Минаева, «отменить все правила, перепутать все роли, перевернуть вверх тормашками всю ситуацию» [101].

Второй прорыв был не менее важен. Вместо абстрактной, ходульной морали послушания (точный термин отечественных психологов 1950-х гг.), принципиально, хронически вертикальной и неравноправной, даже двустандартной (взрослый – носитель истины, вечно правый, дитя – нерассуждающий исполнитель), морали, упорно не желающей учитывать особенности психики ребенка, его индивидуальные, тендерные и возрастные возможности и потребности, постепенно приходит истинная мораль товарищества, основанная на равенстве сторон и всеобщности (обязательности для всех) своих постулатов.

Взрослый впервые стал объектом критического рассмотрения, рефлексии ребенка: сначала во взрослой литературе (1950 г., «Сережа» В. Пановой), затем в подростковой (1960-е годы, книги В. Крапивина) и в 80-90-е гг. в детской. И это, представьте, не подорвало авторитет взрослых в целом!

А предугадало появление через 20 лет «нового родительства» [99].

Но не все так лучезарно. «Глубокая индивидуальная этика, возникшая в 60-е годы в советской культуре», по мнению Б. Минаева, ныне «медленно разрушается под ударами святош и охотников за ведьмами» [101]. С ним спорит современный английский писатель Н. Гейман: «Но правда состоит в том, что личности меняют мир снова и снова, личности создают будущее, и они делают это, представляя, что вещи могут быть другими» [28].

* * *

«... Детская литература может вскрыть в ребенке самые потаенные,
самые глубокие пласты его существования»

Борис Минаев

Второе кардинальное отличие массива детской литературы от взрослой – ее «ступенчатость», разнотипность – принципиальное, неуничтожимое многообразие, связанное с различием и нарастающей сложностью задач развития на каждом из этапов становления личности.

Взрослая литература знает жанр, в детской водится еще и тип (последнее – тоже открытие отечественных детских психологов в начале 1980-х.). Готовилось это открытие давно. Еще Шарлотта Бюлер в 20-х гг. прошлого столетия маркировала возраст детей по предпочитаемым ими в это время литературным героям: «возраст Петрушки», «возраст Робинзона». Догадка, что каждой ступени, периоду детского развития соответствует вполне определенная литература, поскольку в ней опредмечены необходимые ребенку на этой ступени потребности, психические свойства и способности, нашла свое подтверждение. Принципиально разные и генетически преемственные в каждом типе структура и содержание художественных произведений, начиная с малых жанров фольклора, идеально – отбирались веками! – «прилажены» к растущему человеку. Таким образом, литература является уникальным инструментом общепсихического развития от младенчества и раннего детства до взрослого состояния [69]. (Справедливости ради отметим, что большинство взрослых так и не поднимаются в своем читательском развитии выше 3-5-го типов литературы: 6-8-й типы, таким образом, элитарны.)

* * *

«...Бумага кажется мне менее тленной, чем электронная книга»

Фредерик Бегбедер

Отличие третье. Нынешний кризис бумажной литературы менее всего затронул литературу детскую, которая издавна и надежно покоится в теле книги. Для маленького ребенка книга – прежде всего чудесная вещь со своим неповторимым запахом, шероховатостью-гладкостью, объемом и весом.

И с картинками! Поводырем смысла, вплоть до конца младшего школьного возраста, являются книжные иллюстрации: художник как посредник между автором и читателем-зрителем (либо как соавтор) исправно несет свою педагогическую ношу.

Сможет ли дисплей стать заменой книги для малыша? Не должен ли он для этого полностью уподобиться традиционной бумажной книге?

* * *

Я говорю не о прямом нравовании.
а о более тонких уроках.

О тех, что просачиваются в подсознание и создают нравственный облик
и человеческую структуру.

О тех, что учат побеждать и доверять.

А может быть, даже любить.

Чарльз де Линт

Четвертое отличие, вероятно, самое главное.

Как строится сверхусилие (нравственное, интеллектуальное, эстетическое) в современной литературе для взрослых? Сложностью формы и неоднозначностью, порой этической двойственностью авторского посыла. Возможно, это не лучший путь. Хотя и модный, трендовый.

Для детской литературы сей лукавый путь, к счастью, закрыт. Сложность дозируется ступенью читательского развития, иными словами, есть вещь относительная; ценностный авторский посыл (не сюжет!) однозначен и однозначно, абсолютно позитивен. (Подростковая же литература постепенно впитывает в себя грехи и бескрайность литературы для взрослых.)

Возможно, главное предназначение детской литературы – психотерапевтическое и психокоррекционное восполнение любви (мира – к маленькому человеку), веры в силу Добра, надежды на счастливый финал (не только в литературе, но и в жизни).

Вероятно, по этой причине и взрослые любят перечитывать хорошую детскую литературу.

К проблеме «личностных границ» у героев авторских сказок [57]

Участие в марте 2012 года в мастер-классе (тренинге) по гештальт-терапии «Литературные герои и личностные границы: библиотерапевтический подход» в ходе Седьмой всероссийской рабочей встречи «Социолог и психолог в библиотеке» побудило нас специально заняться вопросом о личностных границах героев любимых сказок детства. Проверить, не слишком ли вольно сказкотерапевты интерпретируют знаменитые произведения.

Вот один из многочисленных примеров мнения о том, что самый популярный сюжет за всю историю человечества [88] – сказка «Золушка» – вреден для развития личности: «В личной жизни она проявляла пассивность, позволяла использовать себя. Сказка о Золушке, случайно встретившей принца, глубоко засела в её сознании» [132].

Наша исходная установка (гипотеза) предполагала, что психологический анализ любимых многими поколениями детей сказок подтвердит торжество в них этических принципов, победу добрых, самостоятельных, морально ответственных героев – людей с чувством собственного достоинства, т. е. подлинных субъектов, хозяев своей судьбы, а не пассивных жертв. Не в этом ли заключаются механизмы библиотерапии и воспитательное воздействие сказок?

Исторически и онтогенетически личность появляется достаточно поздно, вероятно, вместе с рефлексией собственного «Я»: «...познав и приняв свое истинное «Я», человек признает за собой право отстаивать свои личностные границы и может вести себя более естественно и бесконфликтно, то есть не нарушая границ окружающих» [113]. «... На границах с миром рождается переживание собственной личности: они определяют, что есть «Я» и что есть «не-Я», чем я обладаю, а чем нет, где я заканчиваюсь и начинается кто-то другой. Соответственно, границы маркируют и пределы собственного развития, и факт внедрения в пространство других людей. <...> Нарушение границ ведет к развитию у человека склонности к тому, чтобы оказываться жертвой и провоцировать неуважительное и насильственное отношение к себе. <...> Все находящееся и возникающее внутри психологического пространства мы стремимся контролировать и защищать. Эта дает нам чувство авторства по отношению к своей жизни. <...> Самая главная особенность психологического пространства – это целостность границ» [104]. Персональные границы защищают ценности личности [144].

Итак, личностные границы – это психологический иммунитет. Они тесно связаны с умением обозначать свою собственную линию поведения, построением отношений с окружающими [102]. Являются ли герои любимых сказок авторами собственной судьбы?

1. Разные лики «Золушки»

Почему Золушка безропотно выполняла все прихоти мачехи и сводных сестер? Потому, объясняют нам психотерапевты, что «в глубине души была уверена в неизбежной награде, в появлении любящего Принца, в том, что если она будет доброй и «полезной», рано или поздно кто-то сильный и могущественный заметит ее старания и вознаградит по-царски. Этот мотив восходит, с одной стороны, к христианской морали (воздаяние на небесах по заслугам земной жизни), а с другой – к младенческому представлению о том, что родители – это такие боги, которые все видят, все знают, читают в сердцах, и в конце концов – что? – правильно, наградят или накажут по своему усмотрению» [36].

Как влияет сказка на читателей? «Иногда создается впечатление, что юные мечтательницы без особого интереса относятся к первой части сказки, где Золушка проводит дни в неустанных трудах и заботах, больше сосредотачиваясь на блеске бала и счастливом конце» [131].

Но связаны ли все эти проявления синдрома действительно с популярной героиней сказки?

В первоначальной, фольклорной, версии сказки, дошедшей до нас в редакции братьев Гримм, умирающая мать благословляет дочь: «...Будь скромной и ласковой, и Господь тебе всегда поможет, а я буду глядеть на тебя с неба и всегда буду возле тебя». За то, что дочь навещала могилу матери, т. е. чтит предков, ей Дарителями (по терминологии В. Я. Проппа [116] оказывалась помощь: из ветки орешника, выросшего на материнской могиле, выпархивала птица, сбрасывающая ей дары – «платье, такое сияющее и великолепное, какого еще никогда ни у кого не было» и туфельки из чистого золота.

Очень это напоминает «Василису Прекрасную», «Морозко» и другие сказки о злой мачехе и безответной падчерице.

Народный вариант сказки довольно жесток: сестре Золушки «мешал большой палец, и туфелька оказалась ей мала. Тогда мать подала ей нож и говорит:

– А ты отруби большой палец, когда станешь королевой, все равно пешком ходить тебе не придется.

Отрубила девушка палец, натянула с трудом туфельку, закусил губы от боли и вышла к королевичу. И взял он ее себе в невесты, посадил на коня и уехал с нею». Сестры Золушки в конце сказки были наказаны птицами «за злобу свою и лукавство на всю свою жизнь слепотой» (т. е. Дарители Золушки выклевали им глаза).

Народное сознание не видит разницы между привычной деревенской вечеринкой и придворным балом. Манеры и язык придворных и самого принца очень напоминают замашки сельских парней:

«И не хотел он танцевать ни с какой другой девушкой, всё держал ее за руку, и если кто подходил приглашать ее на танец, он говорил:

– Я с ней танцую».

Так повторяется – без изменений – три раза. Трудно представить, чтобы в куртуазном и насквозь иерархическом мире кто-то из придворных трижды посмел бы отбивать невесту у принца, а принц отвечал тупо и односложно, как деревенский дурень.

В этом варианте сказки видна странность, нелогичность, которая перейдет по наследству во все следующие версии: «Не видны лица, не различаются голоса, обладают определенностью только вещи» [43]. «Вот явилась она на пир в этом платье, и никто не знал, что и сказать от изумленья». Похоже, все смотрят на дивное платье, а не на лицо. Принц не запомнил лица любимой девушки? Точнее, смотрит не на ее лицо, а на ноги – налезет ли туфелька. Даже родные не узнают во дворце Золушку... Вещи действительно затмевают людей, их внутренний мир.

Уже у братьев Гримм объясняется завязка сказки: «Но вот случилось однажды, что король затеял пир, который должен был длиться целых три дня, и созвал на праздник всех красивых девушек страны, с тем чтобы сын его мог выбрать себе невесту». У Шарля Перро несколько по-иному: «И вот как-то раз сын короля той страны устроил большой бал и созвал на него всех знатных людей с женами и дочерьми». Это больше похоже на историческую правду. Но ведь отец Золушки, по версии Ш. Перро, – дворянин: «Почтенный и знатный человек». (Ср. иное начало сказки братьев Гримм: «Заболела раз у одного богача жена...»)

Интересно, что известный психолог Эрик Берн, анализируя версию Ш. Перро, пишет, имея в виду вовсе не ее, а народный вариант сказки, что принц «женится на девице из весьма сомнительного семейства и неизвестно как воспитанной, причем менее чем через неделю после знакомства. По первому впечатлению может показаться, что он победил, но обстоятельства говорят о том, что у него, скорее всего, сценарий „неудачника“» [12; 310-311].

Но почему произошла такая социальная трансформация? А потому, что Ш. Перро «сделал все возможное, чтобы предупредить отторжение дворянства от «низовой» культуры. Народные сказки были насколько возможно «облагорожены» – очищены от всего грубого

и вульгарного, стилизованы под куртуазную литературу и наполнены приметами времени. Манеры героев, их одежда и трапезы превосходно отражали дворянство XVII века» [88].

Характер Золушки, особенности ее личностных границ здесь несколько иные, чем в народной сказке. Если у братьев Гримм (т. е. в фольклорном варианте) она, по завету матери, всего лишь «скромная и ласковая» (что не мешает ей, в принципе, быть жертвой), то у героини Перро доминирует активная доброта: «У мужа тоже была дочка, добрая, приветливая, милая – вся в покойную мать. А мать ее была женщина самая красивая и добрая». Вот подтверждение: «Другая на месте Золушки причесала бы сестриц как можно хуже. Но Золушка была добра: она причесала их как можно лучше». И в финале она «простила сестер от всего сердца – ведь она была не только хороша собой, но и добра».

При этом вовсе не забита, не пассивна, напротив, – Золушка временами инициативна и всегда обладает чувством собственного достоинства: «А ведь она, кажется, будет впору мне», – сказала Золушка. И далее: «Золушка достала из кармана вторую хрустальную туфельку – совсем такую же, как первая, только на другую ногу – и надела, не говоря ни слова».

И разве такая Золушка «считает себя недостойной счастья» [130]? Разве про нее слова современного психотерапевта: «Завышенная требовательность родителей и окружающих, нехватка сил сделать все идеально, невозможность угодить завышенным запросам рождает в Золушке уверенность в собственной неполноценности. Она довольствуется малым, не претендуя на успех, карьерный рост, внимание успешного и состоятельного мужчины» [130]?

Цельная, гармоничная, обаятельная личность! (Именно такой мы помним ее по фильму «Золушка» – о чем пойдет речь ниже.)

А как сам автор трактует свою сказку? «...Каждую сказку Перро, подобно басням, снабжал одной (а иногда и двумя) поэтическими моральями. Правда, эти морали обращены, в основном, к взрослым читателям – они изящны, игривы, а порой, как говорится, имеют «двойное дно»» [88]. Поучения, которыми Шарль Перро сопровождал историю Золушки, были, на взгляд Э. Берна, типичными родительскими предписаниями: крестная так заботливо наставляла и обучала благородным манерам Золушку, что та стала королевой [12]. «Перро делает еще один вывод – о необходимости родительского разрешения в том случае, если ребенку суждено совершить в своей жизни что-либо важное. Он говорил о том, что человеку, бесспорно, нужны ум, отвага и благородство. Но ни одна из этих добродетелей не проявит себя в жизни, если человек не получит благословения от волшебников и пророков» [12; 307].

На первый взгляд, это похоже на позицию объекта, а не субъекта – пассивно ждать, что старшие родственники снабдят тебя предписаниями, как надо жить. Но здесь есть одна тонкость: «пророки» и «волшебники» все-таки не совсем обычные родители, но носители высших сил – сил Судьбы. Вспомним, что родной отец Золушки был никаким не вершителем судеб, а типичным «подкаблучником»: «Бедная девушка молча сносила все обиды и не решалась пожаловаться даже отцу. Мачеха так прибрала его к рукам, что он теперь на все смотрел ее глазами и, наверно, только побранил бы дочку за неблагодарность и непослушание». Вот у кого нарушены личностные границы!

Можно поспорить и с тем, что «сюжет Золушки – история о превращении, о трансформации, о глубоком личностном изменении. Это сказка о женской инициации, где героиня должна пройти через ряд испытаний, чтобы попасть «на бал», и там ее ждет финальное событие: соединение двух половинок души, обретение особенного «мистического» чувства внутренней целостности и стабильности. Вот стремление к такой целостности, невозможность ее достичь в обыденной жизни и можно назвать «синдромом Золушки»» [46].

На самом деле, все решила ситуация, в которой она – обыкновенная хорошая девчонка – оказалась. Попытаемся представить, какой была бы история Золушки, если бы она происходила не из крестьянской среды, а действительно, как писал Ш. Перро, из дворянской, в эпоху

Средневековья и Возрождения (тогда, когда зародилась и народная версия сказки). Попробуем осмыслить сказочный сюжет как реалистическую повесть, т. е. имеющую узнаваемую жизненную подоплеку. (Это несколько напоминает реконструкцию ветхозаветной истории С. Кьеркегором в трактате «Страх и трепет»)

И тогда как дочь знатного человека Золушка могла жить не в простом доме (как в крестьянской сказке Братьев Гримм или переделке ее у Шарля Перро), а в замке со множеством помещений и слуг. И выполнять взаимоисключающие виды работ – «грязные» на кухне и «чистые» в качестве камеристки и портнихи, она просто не могла бы.

Почему крестная не вступилась за нее сразу? А она, возможно, просто отсутствовала во время вторичной женитьбы отца Золушки (например, уехала на богомолье в дальние края) и не знала, что злая мачеха сослала падчерицу – соперницу ее дочерям – на кухню. Но, возможно, и сама Золушка пряталась на кухне, среди служанок, от коварной мачехи (вспомним, что во многих сказках мачеха фактически заказывает убийство падчерицы). Т. е. это ее личный (пусть и вынужденный обстоятельствами) выбор!

Итак, Золушка подрастает тихо на кухне, вдали от сводных сестер, мачехи и отца. Тогда понятно, почему отец продолжает считать ее «маленькой» (см. сказку братьев Гримм и сценарий Е. Шварца). И странный факт неузнавания Золушки родными на балу тоже становится объясним: неверный свет факелов в полутемном зале, развевающееся во время танца покрывало на голове Золушки, новое платье и неожиданное повзросление делают ее не похожей на прежнюю девчонку-замарашку.

А вот на бал она попала вполне необычным путем. Но не потому, что крестная-фея использовала тыкву вместо кареты, а крысу вместо кучера! Необычен мотив попадания на бал. По логике народных сказок Золушка, по возвращении своей доброй крестной матери, должна была стремиться как можно быстрее покинуть опасный для нее замок и уехать с доброй женщиной в ее вотчину. Возможно, уйти там в монастырь. Но Золушка хочет на бал. Да и крестная, прослышав в дальних краях, что принц назначил бал-смотрины, привезла для любимой крестницы прекрасное платье.

И побеждает мотив «праздника вопреки опасности». Ведь завтра она вместе с крестной навсегда покинет замок и прошлую жизнь. Никогда больше не увидит ни сестер с мачехой, ни королевский двор (так там и не побывав). Не за женихом едет Золушка на бал, как прочие девушки королевства, а попрощаться и повеселиться. Вот почему она так поразительно непосредственна, естественна, проста, открыта, дружелюбна! Ей от них ничего не надо; впереди другая жизнь. На фоне жеманных, зажатых невест она лучится искренним счастьем и весельем. Она ведет себя в замке так уверенно и просто, как подлинная хозяйка (это хорошо видно в фильме Н. Кошеверовой и М. Шапиро) – и судьба ее решена.

Может быть, именно из-за такой психологической подоплеки, не противоречащей исторической правде, миллионы читателей и зрителей и полюбили сюжет «Золушки»? (Общее у советского фильма и нашей реконструкции то, что Золушка – «вне игры», она не участвует в конкурентной гонке. И поэтому побеждает).

Но почему потом Золушка возвращается в свой дом, к ненавистной мачехе, а не уезжает, как намеревалась, с крестной в новый для нее мир? А как же принцу ее тогда найти? Золушка возвращается домой, но в другую жизненную ситуацию – ожидания любимого с туфелькой.

II. Бунт Янины Жеймо

В сценарии Е. Шварца к фильму «Золушка» главная героиня действительно похожа на людей с дефектами субъектности – нарушенными личностными границами: жалуется на несправедливость, но при этом не пытается что-либо изменить в своей жизни. Она – в сценарии – позволяет шарить у себя в карманах и часто воспринимается близкими как ребенок: ее отец только в конце признает, что теперь она уже большая.

Центральный момент унижения достоинства Золушки – когда она покорно выполняет приказ мачехи надеть туфельки на ножки сводной сестры – исполнительница роли Золушки Янина Жеймо играть отказалась. Сценарий пришлось переписать: Золушка в фильме надевает туфельку только из-за угрозы мачехи скрутить в бараний рог отца, т. е. Золушка у Жеймо (как и в позднем варианте народной сказки, т. е. версии Ш. Перро) – не покорная жертва, позволяющая нарушать свои личностные границы, но психологически зрелая личность.

В сценарии Е. Шварца отец Золушки говорит королю: «Я человек отчаянный и храбрый, но только в лесу. А дома я, ваше величество, сказочно слаб и добр». В чем же проявляется его сказочная доброта? Вот Король приглашает дочь лесничего на бал-смотрины. И что отвечает добрый отец?

«– Золушку? Нет, что вы, государь, она совсем еще крошка!

Девушка вздыхает и опускает голову». (Ср. у братьев Grimm: «Да вот, – сказал отец, – осталась от покойной моей жены маленькая, несмышленная Золушка, – да куда уж ей быть невестой!»)

Налицо равнодушие отца – или его забитость. (Здесь Шварц идет за предшественниками).

Может быть, шварцевская Золушка на самом деле горда? «Мне так хочется, чтобы люди заметили, что я за существо, но только непременно сами. Без всяких просьб и хлопот с моей стороны. Потому что я ужасно гордая, понимаете?»

Но непонятливые люди почему-то видят безотказную страдальицу. Которая ноет, когда ее не видят: «Неужели не дожидаться мне веселья и радости? Ведь так и заболеть можно. Ведь это очень вредно не ехать на бал, когда ты этого заслуживаешь! Хочу, хочу, чтобы счастье вдруг пришло ко мне! Мне так надоело самой себе дарить подарки в день рождения и на праздники! Добрые люди, где же вы? Добрые люди, а добрые люди!» (Типичное описание стонающих жертв-трудооголиков, жалующихся на неблагодарность близких.)

У Шарля Перро, однако, Золушка помогала сестрам искренне, без надрыва, без требований благодарности. Более того, у Перро Золушка не «заслуживает» праздник (бал-смотрины) своим тяжким трудом, но имеет на него право по факту рождения в высшем сословии. Советские читатели сказки и зрители фильма воспринимали разряженных и ленивых сестер Золушки как типичных представителей «паразитирующего» класса и закономерно были на стороне «крестьянской» Золушки, которая в силу своего рождения и должна была тяжело и много трудиться. Ее «люфт» вверх воспринимался как проявление социальной справедливости. (Современники Ш. Перро, вероятно, так же воспринимали финал: дворянская дочь вышла замуж за своего принца, который и искал невесту в этом сословии.)

В сценарии инфантильный принц и инфантильная Золушка с позволения взрослых становятся чуть взрослее – получают право на личное счастье. Вполне патриархальная модель отношений, закреплённая тоталитарным строем?

Но действительно ли сценарист считал Золушку идеалом? Не забудем, что сценарий был написан Шварцем через три года после «Дракона», где, подобно своему герою-рыцарю, Е. Шварц отважно сражался с тоталитаризмом. В «Золушке» нет такого рыцаря, есть бог-измашины – фея-крестная. И король, и отец Золушки, и сама Золушка в первоначальном сценарии пассивны, страдательны, инфантильны и не способны противостоять Злу. Если бы не помощь феи, Мачеха поработила бы все королевство. Не так проста эта сказка!

III. Десятнадцатый век любит адекватных героинь?

А вот еще один принц и еще одна знаковая страдательная фигура – андерсеновская Русалочка. Ей часто приписывают если не забитость, то безграничную жертвенность. Нарушены ли права (границы) личности здесь?

Если внимательно прочитать сказку, станет ясно, что Русалочка всегда четко осознает, на что она идет, чем ей придется заплатить за каждый свой шаг к мечте. Следовательно, это ее

свободный личностный выбор, а не пассивное следование за сложившимися обстоятельствами, жертвенное смирение перед волей других людей. Сказка Андерсена – это система личностных выборов – от начала и до конца. Первая часть сказки – Русалочка сумела благодаря настойчивости приблизиться к принцу и заинтересовать его собой. Если бы Андерсен закончил сказку на этом, получилось бы еще одно произведение об упорных, верящих в победу. Но – неожиданный и неочевидный поворот! – андерсеновский принц оказался не достоин Русалочки: ему как-то не пришло в голову научить ее писать или каким-то иным способом найти с ней общий язык. Ее внутренний мир и биография были ему не очень-то интересны.

Юные читатели переживают, когда Русалочка в конце сказки превращается в туманное облачко. Но ведь она не погибла! Она, подобно Чайке из повести Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон», перешла жить в более высокий мир – фей воздуха. И устроила там свою личную жизнь – среди равных себе, т. е. достойных ее существ.

Финал этой сказки похож на концовку другой популярной сказки Андерсена – «Дюймовочка». Героиня этого произведения тоже вполне самостоятельная и личностно зрелая. Хотя эта психологическая зрелость (и адекватность личностных границ) не дана ей изначально: вначале Дюймовочку расстраивает, что майские жуки назвали ее уродливой (тут таится возможность соскальзывания в самобичевание и низкую самооценку). Впоследствии Дюймовочка совершенно точно различает, где она должна пойти навстречу желаниям другого человека (отблагодарив Полевую Мышь, которая спасла ее зимой), а где – воспротивиться (бегство Дюймовочки от старого Крота, желавшего навеки замуровать ее под землей). Ведь у Дюймовочки не было никаких моральных обязательств перед Кротом – и она выбрала свободу и счастье.

Значит, сказки XIX века, в отличие от более ранних, учат соблюдению личностных границ, и этим ценны для нынешних читателей? В нашем эксперименте учащимся 2-го класса весной 2012 года был показан старый диафильм «Дюймовочка», имевший пропуски ряда важных моментов андерсеновского текста. Эти лакуны нам пришлось восполнять по ходу сказки. После просмотра диафильма детям – в числе прочих – был задан «провокационный» вопрос: «Не считаете ли вы, что сказка Андерсена устарела? Что героиня поступает там неправильно? Так некоторые ученые считают». Дети, как и ожидалось, не поддержали модную точку зрения на Дюймовочку. Они сопереживали ей, как и их прабабушки и прадедушки.

Вот еще одно произведение XIX века – «Аленький цветочек» Аксакова. Основа, как и у Шарля Перро, фольклорная. Бродячий сюжет «Красавица и чудовище». Героиня – как и в фильме «Золушка» – жертвует собой ради отца. И – как Русалочка – оказывается мудрее, прозорливее своего принца. Вспомним: чудовище много лет безнадежно заманивает красавицу, а героиня сразу (каким-то наитием) понимает, что судьба ее связана с Аленьким цветочком – просит его найти, а затем идет в предначертанную ей неизвестность. (Как сказали бы эзотерики, у нее была связь с парным эгрегором.) Может быть, сказка призвана воспитывать особые духовные способности, интуицию и веру в собственную необычную судьбу?

IV. Герои на обочине сюжета: как у них с субъектностью?

Другое известное чудовище (пожалуй, самое известное) – Синяя Борода. У сказки Шарля Перро есть прототип. Разберем сначала его. Сказка «Чудо-птица» братьев Гримм – народный вариант «Синей Бороды», где все логично и понятно: младшая сестра была «умной и хитрой», поэтому не «поплатилась жизнью за свое любопытство», как старшие сестры в доме колдуна, а перехитрила его. Колдун заявил, что она «испытание выдержала», и решил взять ее замуж. И тогда «потерял он над ней всякую власть». Зато эту власть приобрела умница-сестра. Иными словами, получила возможность для мщения за убитых сестер. Мщение описано подробно и со вкусом.

Сначала она их просто-напросто оживила и спрятала в доме злодея. Потом девушка велела своему жениху-колдуну отнести большую и тяжелую корзину с золотом к своим родственникам, да не останавливаться и не отдыхать в пути. Дальше совсем как в сказке «Маша и

медведь»: спрятанные в корзине сестры не велят ему присаживаться для отдыха, колдун благополучно приносит тяжелую корзину к родителям сестер.

Младшая же, нарядившись птицей (порезала перину, обвалялась в дегте и в перинных перьях), никем не опознанная, смогла покинуть дом злодея и всех встречных стала приглашать на пир в дом жениха. В чердачном окне радостно улыбается гостям одетый в невестин венок и раскрашенный ее умелыми ручками скелет. (Напоминает это все Хэллоуин.) В конце сказки прибывает вооруженная подмога от родственников, друзья колдуна и он сам оказываются запертыми в доме и не могут выскочить, когда его поджигают мстители. Действительно, «умная и хитрая» месть.

Другой транслятор народного сюжета, Шарль Перро, в своей версии сказки помещает в конце целых две морали: в первой он вслед за братьями Гримм «не столько укоряет жестокого мужа, сколько подтрунивает над женской чертой – совать нос куда не следует», во второй – «иронизирует уже над мужьями, которыми помыкают жены» [88].

Но в сказке «Синяя Борода» никто мужем не помыкает! Тут героиня, как и предыдущие жены, попала на крючок, так как не захотела быть объектом манипуляции со стороны кровавого мужа. А вот у братьев Гримм главная героиня – талантливый манипулятор-мститель, а незадачливые колдун с приятелями – ее жертвы. В сказке Перро Синяя Борода более успешно, со стопроцентным попаданием, провоцирует героиню заглянуть в запретную комнату. Если бы он не хотел, чтобы кто-то открыл эту дверь, он просто утаил бы ключ! Его истинная цель – *получить для расправы новую жертву* (модель серийного убийцы). Последней жене повезло: приехали братья. В отличие от героини братьев Гримм, главная героиня скорее страдательная, а не деятельная особа. Тем не менее мораль о женах-помыкательницах здесь озвучена. (Понятно, что в изданиях для детей ее нет.)

Этот отпор злодею осуждается? Но ведь тут нет, как в предыдущей версии, наслаждения им. Женщина не должна быть слишком самостоятельной. Чему же на самом деле учит эта сказка? Осторожности? Безрассудству? Вере в победу в самых трагических обстоятельствах? В отличие от народной сказки братьев Гримм, здесь задано читательское сопереживание жертве: два самых пронзительных эпизода – обнаружение героиней, что кровь с ключика не смывается, и ее томительное ожидание приезда братьев. Почему эта сказка вошла в детское чтение в разных культурах?

V. Немного теории

Попробуем разобраться с литературными героями (и не только главными), привлекая представления о фазах субъектности. В свое время мы выделили 4 фазы развития субъектности (как способности к децентрации – рефлексии и учета мнения других).

I фаза характеризуется отсутствием субъектности, ведомостью. Человек не отделяет себя от некоей общности, от тех, кто решает за него. Личностные границы его излишне проницаемы, размыты. Яркий образец – отец Золушки у Ш. Перро, «подкаблучник».

II фаза – уход субъекта в себя, жесткие, малопроницаемые личностные границы. Субъект замкнут во внутреннем пространстве и не желает или не может выйти во внешний мир, вступить с ним в диалог. Застревание на этой фазе дает аддиктов – т. е. зависимых людей, проваливающихся в особый, виртуальный мир, заслоняющий от них реальную действительность. Примеры из разобранных сказок – маньяк Синяя Борода и... опять отец Золушки (но уже в сценарии Е. Шварца).

III фаза, как и II, в норме должна быть промежуточной и краткой. Это избирательная (т. е. узкая) идентификация – с теми, кто чем-то на тебя похож, со своей референтной группой. Мир поделен на «своих» и «чужих». Личностные границы то размыты, то слишком жестки и узки. Для подростков такая особенность – необходимый этап в развитии, для взрослых – признак определенной социальной позиции. Можно ее назвать обывательской, а можно похвалить за прагматизм и здравый смысл. В сказках таких персонажей очень много: они составляют фон

к главному герою (героине). Старшие братья Иванушки, мачеха и старшие сестры Золушки... Жертвовать собой они не будут, чужому счастью позавидуют. Активная жизненная позиция – когда надо что-то получить от жизни, и пассивная – когда что-то отдать. Не является ли современная критика лучших классических сказок выражением этой самой прагматической позиции?

IV фаза – поведение и характер личностных границ психологически зрелого субъекта непонятны и чужды обывателю: то их вообще как бы нет (личность предельно открыта, доверчива), то – после удара извне – вместо того чтобы замкнуться, опять быстро восстанавливаются. Не польза, но нравственная мотивация важна для такого субъекта. Обидеть такого человека очень трудно, злу нет доступа к душе. И мстить за себя подлинно сильная личность вряд ли будет: добрые героини сказок просто уходят в новую жизнь, забывая (прощая) своих обидчиков. Сказки показывают всем такую возможность: жить в мире себе подобных, не ущербных, не поклоняющихся Мамоне – нормальных.

Сказки мудры.

Полную децентрацию, т. е. развитую субъектность можно назвать в некоторых случаях авторской позицией по отношению к собственной судьбе. Это можно понимать двояко:

1) «Авторская жизненная позиция, позиция Автора – личное, ответственное и деятельное отношение к своей жизни, жизнь по внутренней установке „то, что происходит со мной в жизни, зависит от меня. Я – автор событий моей жизни“. <...> Антоним авторской жизненной позиции – позиция жертвы, жизнь со внутренней установкой: «Я ничего не могу изменить (поделать). Это сильнее меня. Придется принять...» <...> Человек в позиции Автора – не тот, кто живет безукоризненно, а тот, кто готов этому учиться» [144].

2) Взгляд на свою жизнь со стороны, т. е., по М. М. Бахтину, «позиция вневходимости» [8]. Нужно научиться смотреть на себя как бы со стороны (авторская, т. е. двойная позиция – в качестве «актера» и одновременно «наблюдателя»): «Смотритель постоянно включен в фоновый режим. Он не вмешивается, но следит за происходящим и отдает себе трезвый отчет» [42; 256].

Если типичная интеллектуальная задача характеризуется тем, что «все условия ее находятся перед испытуемым», то «задача эмоционального порядка – это задача, в состав условий которой входит сам испытуемый со всеми своими особенностями и свойствами. <...> В этих задачах есть некое ключевое звено, которое очень часто вовсе не принадлежит к составу вещественных условий задачи, а скорее относится к «моральным» условиям. Например, какое-то представление о престиже, о самом себе, о своем достоинстве, о том, как я выгляжу для другого, является ключевым моментом всей ситуации, а если исключить этот момент, то ситуация разрушится. <...> И одна из величайших задач такого рода – выяснить, что это для меня значит» [26; 378]. Для этого и нужна эстетическая позиция «вневходимости», т. е. взгляд субъекта на эмоционально значимые для него события и условия достижения цели как бы со стороны, способность мысленно выйти из аффективной ситуации. (См.: «Одна из целей медитации – стать посторонним наблюдателем в окружающем мире, в том числе и по отношению к самому себе. Быть объективным, честным» [100; 135]).

Золушка Ш. Перро (и в исполнении Янины Жеймо) настолько великодушна и духовно сильна, настолько верит в Добро и всегда следует ему, не поддаваясь на провокации Зла, что ее победа в финале – по законам сказки – предрешена. Но и с точки зрения модной философии «позитивного мышления», желания и цели Золушки рано или поздно должны были – самым чудесным образом – осуществиться. Ведь она ставила интересы других выше собственных. (См.: «Как только ваши действия переориентируются на удовлетворение потребностей партнера, ваше внутреннее намерение превратится во внешнее» [42; 582], а значит, осуществится. *«Откажитесь от намерения получить, замените его намерением дать, и вы получите то, от чего отказались»* [41; 506].)

Психотехники признают, что «наиболее эффективным способом устранения любой разделяющей стены является проявление вашей неподдельной симпатии к человеку» [42; 473].

Да, пожалуй, Золушка Я. Жеймо и есть наилучший пример такого существования в мире. Ее поведение похоже на описанную древними греками бескорыстную любовь – агапе. И касается она не только отношений между влюбленными, есть универсальный принцип (см. характеристику такой любви апостолом Павлом в Первом послании к коринфянам, в главе 13). Важно, что «безусловная любовь <...> не создает отношений зависимости» [41; 5 01]. В отличие от своего отца, Золушка – не аддикт, но психологически зрелая личность. И значит, **воспитательная роль старинной сказки – безусловна. И** значит, не случайно сюжет о Золушке – самый распространенный в мире: человечество мечтает о царстве Добра. Да, ребенок-слушатель (читатель) воспринимает не только образ мыслей, чувств и поведение любимой героини, но и – подспудно – сам способ существования человека в мире, философию жизни.

Можно наметить шкалу моделей отношений человека к миру как комбинаций параметров «превосходство мира в силе – равенство мира с человеком» и эмоционально-ценностного знака взаимодействия: 1) мир угрожающий, страшный; 2) мир, противостоящий человеку, который с ним более-менее успешно борется (см. идею «покорение природы»); 3) мир как нейтральный топос (объект); 4) сотрудничающий и доброжелательный мир; 5) заботливый мир.

Таблица № 2. Социокультурные модели субъектности

№ №	Название модели	Этика	Восприятие людей	Восприятие мира
1	Архаическая	выживания	«свои – чужие»	враждебный
2	Социально-психологическая	борьбы за ценности	«правильные – неправильные»	расколотый
3	Объективистская	существования	«все – и разные, и похожие»	нейтральный
4	Духовно-психологическая	сотрудничества	«все люди – сотрудники»	дружественный
5	Духовно-психологическая	любви	«все люди – братья»	любящий

В субъект-субъектных парадигмах (модели №№ 1, 2, 4, 5 в Таблице № 2) мир предстает как живое существо, тем или иным образом взаимодействующее с человеком. Представление о мире как субъекте первично и в онто- и в культурогенезе. Вспомним, что чувство «базисного доверия», поддерживаемое у новорожденного родительской заботой и любовью, – первичное психологическое новообразование, «базисная позиция (или аттитюд) в отношении человеческого существования» [170; 149]. (Ср.: по В. Зеланду и другим апологетам «позитивного мышления», оптимальной установкой является представление субъектом мира как заботящегося о человеке – ибо тогда он, мир, так и начнет к человеку относиться. По сути дела, здесь речь идет о коррекции этого важнейшего базисного новообразования).

Но, как известно, даже в раннем детстве не всем кажется, что «мир заботится о нем»: так, дети индейцев племени дакота, проживающие в резервации и голодающие, «характеризуют мир как опасный и враждебный», демонстрируя «осторожность и негативизм» [170; 149].

И как будет воспринимать «Золушку» человек, исповедующий философию Homo homini lupus est («Человек человеку волк»)? В его глазах Золушка играет в различные психологические игры, т. е. с успехом применяет тактики манипулирования людьми. Ее также используют

другие изощренные манипуляторы: «Ситуация была такова, что мачеха с дочками уехали на бал, а в доме оставались только Золушка и ее отец. Зачем фее так нужно было избавиться от Золушки? Что делали фея и отец девушки, оставшись одни на весь вечер? Предписав Золушке не задерживаться на балу после полуночи, фея могла быть уверенной, что, с одной стороны, раньше этого времени Золушка не вернется, а с другой – она вернется в дом первой. Это давало гарантию, что ни мачеха, ни сестры не застанут ее вместе с отцом Золушки, ибо возвращение Золушки – сигнал, что пора исчезнуть. Можно считать, что такой взгляд циничен, но очень похоже на то, что все это придумано, чтобы дать возможность отцу и фее остаться наедине» [12; 310].

Таблица № 3. Соответствие социокультурных форм моделей субъектности и фаз развития субъектности в онтогенезе

№ №	Название модели	№№	Название онтогенетической фазы субъектности
1	Архаическая	I и II	«объектная» позиция, ведомость; Я-центрация
2	Социально-психологическая	III	частичная децентрация
3	Объективистская	IV	полная децентрация
4	Духовно-психологическая	IV	полная децентрация
5	Духовно-психологическая	IV	полная децентрация

В рамках академической науки наиболее востребована объективистская модель № 3, прочие часто рассматриваются в русле этнопсихологии и культурологии (как следствие пережитков архаического или религиозно-мистического сознания), либо (модель № 1) в патопсихологии при описании внутреннего мира пациентов, страдающих аффективными нарушениями. Однако в последние десятилетия наметился переход от привычной объективистской модели к пока еще экзотическим для научного мышления духовно-психологическим моделям – тем самым, которые давно и успешно обживают искусство (в классическом литературно-художественном произведении автор выступает в роли высшей, понимающей инстанции – не только в роли судьи, но и, одновременно, по М. Хайдеггеру [150] и М. М. Бахтину [8], «любящего попечителя»).

Раздел III. Чтение и творчество: исследования субъектности

Психологические условия становления субъектности в совместной литературно- творческой деятельности дошкольников [67]

Современные исследователи отмечают снижение многих показателей *качества жизни* ребенка, особенно в сфере духовно-нравственного здоровья, сокращение периода дошкольного детства из-за сложившейся практики дошкольного воспитания, кризис игровой культуры и пр. (В. В. Абраменкова, С. Л. Новоселова, Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова), что негативно отражается на развитии детей. Отмечены, в частности, недостаточно развитое воображение, отсутствие творческой инициативы и самостоятельности мышления, нарастание проявлений агрессивности и отчужденности у современных дошкольников [137]. Всё это диктует необходимость поиска эффективных и органичных для ребенка-дошкольника условий развития его способностей, становления субъектности как интегральной характеристики, проявляющейся в самостоятельности, произвольности, творческой.

Одним из уникальных инструментов развития духовно-нравственных, интеллектуальных, эмоциональных и творческих способностей человека является художественная литература. Поиск средств приобщения детей к ней является традиционно актуальной задачей, которая на сегодняшний день может быть сформулирована как выявление условий становления и самой литературно-художественной деятельности, и ее субъекта. Проблематику субъекта деятельности и феномена субъектности разрабатывали многие отечественные психологи (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анциферова, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, В. Т. Кудрявцев, В. С. Лазарев, В. П. Зинченко, В. А. Петровский, А. К. Дусавицкий, А. Л. Венгер, В. В. Селиванов, В. И. Моросанова). Субъекта характеризуют как человека, способного к произвольному и опосредствованному поведению, творчеству, рефлексии и самостоятельности, целеполаганию и проектированию хода развития собственных способностей, к децентрации – умению координировать собственную позицию с позициями других (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и др.), выходить за пределы предустановленного – быть «свободным, целеустремленным, целостным, развивающимся существом» [112; 12]. Понятие «субъектность» связано с понятиями «совместность» и «со-бытийная общность», понимаемая как целостная система связей и отношений [135], [136].

Создание литературного текста и его восприятие как *фазы* процесса порождения и переработки информации изучаются обычно отдельно: взаимодействие автора (а потом читателя) с текстом как субъект-объектный процесс. Однако принцип развития диктует необходимость рассмотрения восприятия и творчества в становлении и как звенья *единой системы* – как диалог между автором и адресатом, проходящий по определенным правилам, канонам, ориентирам. Читательская (слушательская) деятельность органически связана с авторской, исходно, в онто- и культурогенезе, составляя с ней единую систему.

Интерес представляет дошкольное детство, когда происходит складывание важнейшей составляющей литературно-творческой деятельности – *сюжетосложения*. Н. С. Пантина предположила, что одним из условий его развития является смена ролей «рассказчик – слушатель». (Позиционно-ролевые отношения и сюжетосложение рассматривались и в русле

сюжетно-ролевой игры, и в русле словесного творчества дошкольников, но, как правило, порознь.)

Внутри первого направления исследовалось значение изменения позиции ребенка, координирование позиций, осознание и понимание их условности (Д. Б. Эльконин, В. А. Недоспасова, И. Е. Берлянд, Е. А. Бугрименко), изучалась роль игры, сюжетосложения в интеллектуальном развитии дошкольников, условия усвоения ребенком показанного ему взрослым способа построения сюжета в сюжетно-ролевой игре и формирования у дошкольников способов совместного построения сюжета игры (Н. С. Пантина, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова). Внутри второго направления исследований (А. В. Запорожец, Д. М. Арановская, О. С. Ушакова, А. Е. Шибицкая, Л. П. Стрелкова, Е. В. Бодрова, Т. П. Алиева, Л. В. Танина и другие), рассматривающего сюжетосложение как один из элементов деятельности восприятия художественной литературы и импровизационного словесного творчества, изучались условия развития литературных способностей дошкольников, в то время как позиционно-ролевые отношения рассматривались при изучении письменной речи [140], [169].

Литературное развитие нередко отождествлялось с развитием речи (поскольку литературно-художественная деятельность есть деятельность речевая), но при этом упускалась из виду диалогическая природа речевого развития ребенка, описанная онтолингвистами [159]: мотивы творчества, коммуникативная ситуация, *диалог как способ организации творческого процесса* оставались вне поля зрения исследователей.

Роль *рассказчика* закрепились за взрослым – носителем канонов, норм, ценностей, смыслов, роль *слушателя* – за ребенком (несведущим и ведомым). Между тем в истории культуры, в народной педагогике сосуществуют, дополняя друг друга, две модели взаимодействия слушателя и рассказчика: описанная выше, и вторая, где слушателем является взрослый (такая модель встречается в ситуации пересказа ребенком истории и при создании собственного рассказа). В подобном диалоге взрослый берет на себя функцию слушателя-редактора и организатора процесса рассказывания, своими вопросами и репликами побуждая ребенка излагать историю связно и интересно.

В исследованиях литературного развития *младших школьников* прием смены ребенком позиций в коллективно-распределенной деятельности («автора», «слушателя», «критика», «теоретика», «историка») применялся для воспроизведения деталей готового сюжета [30], стихосложения по готовому началу произведения [9], «вычитывания» точки зрения автора, рассказчика и героя [84]. Нередко здесь слушатель (взрослый или ребенок) занимал не «заинтересованную, участную и личную позицию» [21; 186], но позицию *критика* или *интерпретатора* законченного продукта.

Диалог – условие произрастания общности, развертывания ее творческого потенциала и, в то же время, выращивания субъектности каждого лица, включенного в целостную, событийную, общность [109]. Признается важность диалога, дискуссии в учебной деятельности (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.): рассмотрение предмета с разных позиций создает возможность децентрации и появления нового, более целостного видения. Мы предположили, что привнесение диалогических методов в организацию литературно-творческой деятельности дошкольников таит в себе значительные перспективы.

Гипотеза нашего исследования: возникновение позитивных взаимоотношений дошкольников со взрослым и сверстником в рамках специфической общности «рассказчик – слушатель» и опора на знаково-символические средства (карточки) способствуют становлению субъектности у дошкольников в литературно-творческой деятельности, что проявляется в форме интеллектуальных, ценностных и коммуникативных новообразований.

Задачи исследования: изучение становления субъекта в совместной деятельности в паре «ребенок-рассказчик – ребенок-слушатель» и изучение влияния совместной литера-

турно-творческой деятельности на развитие интеллектуальных, коммуникативных и специальных – литературных, способностей дошкольников.

Экспериментальная работа проводилась нами в течение 10 лет (участвовало 358 детей, проанализировано более 600 текстов).

В *предварительном* исследовании выявлялись качественные характеристики этапов литературного развития на протяжении дошкольного детства – как становления ориентировки (П. Я. Гальперин) в структуре и содержании народной волшебной сказки, а также влияние на характер сочиняемой ребенком сказки 1) партнерской позиции взрослого-слушателя, его особых интонаций, вопросов и 2) специальных средств (карточек с набором персонажей русской народной волшебной сказки – согласно семиперсонажной схеме сказки В. Я. Проппа [116], а также наглядной пространственной модели в форме круга с изображением трех основных мест действия).

Методика была апробирована на базе московских ДОУ и УВК №№ 1305, 1642, 1662, 2036 и психологической консультации при Центре профилактической медицины. Обследовано 164 ребенка 2,5-7 лет (7 детей третьего года жизни, 22 – четвертого, 33 – пятого, 70 – шестого, 26 – седьмого и 6 восьмого года жизни).

Онтогенетическое исследование показало, что в паре «ребенок-рассказчик – взрослый-слушатель» при использовании специальных карточек возможна успешная совместная со взрослым литературно-художественная деятельность уже в младшем дошкольном возрасте. Рассказывание истории вырастает из игровых действий ребенка с изображениями основных персонажей народной волшебной сказки, далее речь дошкольника отрывается от предметных действий, переставая быть их аккомпанементом, – рассказчик уже экспериментирует с самим текстом. Формируются предпосылки восприятия генерализованной авторской интонации (в звучащем голосе рассказчика интонация является носителем эмоционально-ценностного отношения автора), первоначально представленной в виде голосов отдельных персонажей народной волшебной сказки.

Лицедействующий взрослый своими вопросами и особыми выразительными интонациями включает в этот диалог персонажей, невольно побуждая ребенка также воспроизводить эти интонации (путем подражания или в виде ответного действия парного персонажа: «Отправитель» – «Герой», «Даритель» – «Герой (Ложный Герой)» и т. д.) [69]. Дошкольник усваивает эти эталоны (знаково-символические средства), делая их внутренними, психологическими орудиями реализации деятельности.

До и после *основного (формирующего) эксперимента* проводилась парная и индивидуальная диагностика в контрольных и экспериментальных группах (107 дошкольников 4,5-6,5 лет). Основные диагностические методики:

1) «Совместная сказка» с инструкцией для пары детей: «Попробуйте сочинить общую сказку вдвоем» – диагностировала совместную литературно-творческую деятельность пары дошкольников (без использования карточек). Анализовались жанр и сложность структуры текста, ценностная позиция автора, оформление им субъектности героя (в какой степени герой является субъектом своей деятельности), взаимоотношения в паре, наличие позиционного действия – «редактирования» ребенком-слушателем текста ребенка-рассказчика, а также различные проявления субъектности у рассказчика и слушателя.

2) Методика «Сочинение сказки про Антошу (Аню)» выявляла характер ориентировки в особенностях жанрово неопределенного и эмоционально противоречивого зачина и способы построения ребенком собственного текста. Предлагалось сочинить сказочное продолжение фраз: «Жил-был мальчик Антоша. Однажды...» (для девочек «Жила-была девочка Аня. Однажды...»). Диагностировалось, может ли рассказчик удержать инструкцию «Сочини сказку», не сбиваясь на другие жанры, насколько сложна и самостоятельна его история, с какой

нравственной позиции он описывает и оценивает события, как оформляет в тексте субъектность героя.

Последняя методика апробировалась (для стандартизации) в устной форме (на дошкольниках 4-7 лет) и в письменной (на учащихся 1-3-х классов массовой школы, 2-4-х и 6-х классов специализированных школ для детей с нарушениями в развитии) – всего было обследовано 87 человек. После процедуры стандартизации (уточнения показателей развития, построения генетических шкал по всем параметрам) эта методика использовалась при диагностике 81 дошкольника из контрольных и экспериментальных групп (в контрольные входили дети 4,5-6,5 лет из старших и подготовительных групп ДОУ № 176, работавшего по программе «Истоки», и ДОУ № 732, в экспериментальные – дети 4,5-5,5 лет из старших групп ДОУ № 176 и ДОУ № 732).

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.