

УДК 021.4:82.0

**МЕТОДЫ БИБЛИОТЕРАПИИ
В ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**© *Сосновская Ирина Витальевна*

доктор педагогических наук, профессор кафедры филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета.

Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

E-mail: sosnoirina @yandex.ru

© *Семенова Ирина Антоновна*

магистрант Педагогического института Иркутского государственного университета.

Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

E-mail: let.semenova@yandex.ru

В статье обосновывается применение библиотерапевтических методов, приемов и техник на уроке литературы с целью формирования и развития личности школьника, повышения его мотивации к чтению и изучению художественного произведения.

Ключевые слова: библиотерапия, идентификация, рефлексия, интерактивный метод, эмпатия, катарсис, терапия творчеством.

METHODS OF BIBLIOTHERAPY IN STUDYING LITERATURE*Irina V. Sosnovskaya*

DSc, A/Professor, Department of philology and methodology, Pedagogical Institute of Irkutsk State University.

1 Karl Marx St., Irkutsk, 664003 Russia

Irina A. Semyonova

graduate student of Pedagogical Institute of Irkutsk State University.

1 Karl Marx St., Irkutsk, 664003 Russia

The article justifies methods and techniques of bibliotherapy during literature lessons, which aim at forming and development of pupil's personality, raising motivation for reading and studying literature.

Keywords: bibliotherapy, identification, reflection, interactive method, empathy, catharsis, art therapy.

Сегодня и педагоги, и психологи, и все, кто так или иначе связан с проблемами образования, приходят к выводу, что современный школьник изменился даже по сравнению с предыдущим пятилетием. Изменилось его сознание, мышление, восприятие, речь. Это и понятно: с самого рождения современный ребенок растет в условиях информационного мира, рано овладевает информационными технологиями, что, бесспорно, влияет на его психику, меняет взгляд на мир. Дети стали менее романтичными и более прагматичными, духовным ценностям предпоче-

тают материальные. Они часто не могут адекватно реагировать на чувства и эмоции других людей, не понимают собственных чувств и эмоций, не знают их названий. Большинство школьников средних классов не оперируют такими понятиями как сострадание, милосердие, честь, благородство. Произошла смена ценностных ориентаций, норм и принципов поведения ребенка. Кризис ценностей вызван также и общим падением читательской культуры школьников, резкой сменой читательских ориентиров и моделей чтения. В связи с этим в особенно сложных условиях сегодня находится школьный предмет «литература», на котором чтение и изучение классического произведения всегда являлось источником нравственного и духовного наполнения души человека.

Для того чтобы произведение художественной литературы могло выполнять свою развивающую и преобразующую функции, оно должно быть соответствующим образом воспринято, прочитано, понято и принято учеником. Как решать эту непростую проблему сегодня?

Методика преподавания литературы накопила немало традиционных методов и приемов как повышения мотивации к чтению, так и углубления восприятия школьниками художественной литературы. К сожалению, многие из них сегодня не работают. Именно поэтому современная методическая наука обращается к другим областям научного знания с целью развития и обогащения своего инструментария. Одной из таких интересных, на наш взгляд, и забытых наук является библиотерапия, имеющая богатый арсенал специфических методов, приемов и технологий. Для методики преподавания литературы интересен целенаправленный аспект библиотерапии. Опираясь на ценностно-духовный потенциал литературы, библиотерапевты могут корректировать поведение ребенка и состояние его сознания. Применительно к преподаванию литературы методы и приемы библиотерапии способны не только осуществлять корректирующую функцию, но и повышать мотивацию к изучению и чтению художественной литературы.

В библиотерапии выделяются следующие группы методов: методы идентификации (самоконтроля, самопомощи, отождествления себя с персонажем, имаготерапии), творческие методы (творческого самовыражения, создание творческих ситуаций), интерактивные (эмпатия) и рефлексивные методы [1, с. 93–98].

Остановимся на некоторых из них. В контексте библиотерапии цель **методов идентификации** состоит в углублении самопонимания, выяснении и изучении собственных особенностей, стимуляции самопознания и помощи в нахождении путей решения своих проблем с учетом аналогичных ситуаций. «Идентификация (лат. *identificare* – отождествлять) рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности, формировании установок социальных» [2, с. 128]. Вот как описывает одна из читательниц состояние потрясения после прочтения книги А. Маршалла «Я умею прыгать через лужи»: «Пожалуй, впервые сработал “эффект узнавания”. Это было действительно узнавание почти такого же мира

чувств, космоса отношений к себе, родителям, друзьям... Эта книга направила всю мою работу на новое выстраивание отношений с миром» [3, с. 361].

На уроках литературы метод (или прием) идентификации основывается на узнавании себя в героях произведений. Являясь наиболее значимой составной частью восприятия художественного произведения, он требует погружения во внутренний мир персонажей, способности поставить себя на их место. В процессе применения приема идентификации как приема анализа и интерпретации текста необходимо учитывать логику его усложнения как с точки зрения содержания, так и с точки зрения технологии применения. Этот процесс можно представить как вчувствование в образ персонажа и выражение своих переживаний словами, умение увидеть динамику его чувств и переживаний в момент совершения поступка, умение понять его мотивы и смысл, разделение позиций персонажа, рассказчика, автора. Акцент при этом ставится на развитие умения выражать словами настроения, чувства, переживания персонажа, способность увидеть смену настроения, динамику чувств, сложность его внутреннего мира.

У читателя появляется возможность прожить другие жизни, почувствовать разные состояния, побывать в разных жизненных обстоятельствах. «Примеряя роль литературного героя, читатель извлекает из собственного сознания новый мир мыслей и чувств. Иначе говоря, открывая книгу, другого в ней человека, думающий читатель вместе с тем открывает и себя» [4, с. 89]. Об этом в свое время писал еще известный литературный критик и философ Ю. Карякин: «Пока ученик относится к литературе как к свидетельству того, что происходит с другими, а не с ним самим, пока в чужом не узнает свое, пока не обожжется этим открытием – до той поры нет и самовыделки, нет и потребности в ней» [5, с. 17]. Положительное отношение к чтению, по его мнению, начинается с той минуты, когда ребенок почувствует себя участником событий, которые изображены писателем, когда откроет личный смысл в читаемом, когда книга предстанет перед ним в роли пространства для реализации его собственного творческого потенциала.

Идентификация имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. Если читатель отождествляет себя с героями по возрасту, полу, национальности, социальному положению, профессии и пр., то возможности обогащения своего внутреннего мира с помощью чужого личного опыта ограничены. Чем выше читательская культура человека, тем важнее для него внутренняя сторона – духовная связь с героями и авторами. Чем взрослее становится ребенок, тем больше он может идентифицировать себя с героем, ориентируясь на его внутренний мир. «Наглядный пример этой закономерности дал писатель Юрий Нагибин в рассказе “Нас было четверо”. В нем говорится о дружбе четверых ребят, которые, прочитав роман Дюма “Три мушкетера”, присвоили себе их имена. Они копировали их поведение, облик, выражались их словами, стараясь быть максимально внешне похожими на героев. Став взрослыми, пройдя войну, они вновь встретились. Как и раньше, они в

шутку называли друг друга именами героев Дюма. Но теперь их соединяла не игра, не мушкетерские костюмы, не самодельные шпаги. Они сохранили верность друг другу, проявили храбрость, претворили на деле девиз “Один за всех и все за одного”. Через всю жизнь они пронесли те черты бескорыстия, отваги, чести, которые были свойственны героям Дюма» [6, с. 89]. Следовательно, одним из важных условий благотворного влияния книги на читателя, является способность проникать в текст, в подтекст и контекст читаемого произведения.

Психологи считают, что способность к внутренней идентификации в большей степени проявляется в пубертатный период, когда чаще всего возникает явление, называемое «кризисом идентичности», когда ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и самому себе и развиваются процессы самопознания и самоопределения. Описывая кризис идентичности, Э. Эриксон отметил, что именно он является решающим в становлении личности и способен обеспечить образование целостной личности [7].

Однако необходимо учитывать, что в этот период «есть опасность возникновения негативной идентичности» [6, с. 87], например, отождествления с героями боевиков. Е. В. Балашова считает, что подростки читают книги этого жанра, «чтобы получить возможность отождествить себя с неунывающими победительными героями... Помогая читателю реализовать его запретные желания, кто даст гарантию, что в один прекрасный день, осознанный человеком инстинкт разрушения, инстинкт смерти не будет реализован в реальной жизни? В итоге мы сталкиваемся с бинарностью такого жанра, как боевик. С одной стороны, негативные последствия выхода агрессивной энергии, с другой – выплеск агрессивной энергии человеку необходим» [8, с. 49–54].

Поиск собственной идентичности, начало формирования своего нового образа «Я» обостряет жажду знакомства с чужим и собственным личностным потенциалом, потому что, чем глубже мы познаем другого человека, тем больше мы разбираемся в себе – в этом своеобразии рефлектирующего сознания.

Идентификация относится к ряду рефлексивных приемов и техник (Г. Богин). **Рефлексия** (reflectere – обращать назад, отражать) – это анализ, оценка собственных мыслей и переживаний, сосредоточенность на своих чувствах. «Чувства – это путь к решению своих проблем. Литература обладает поистине уникальными возможностями в изображении внутреннего мира человека, в воспроизведении его эмоций, чувств, мыслей. Освоение и воссоздание внутреннего мира человека в литературе связано, прежде всего, с таким явлением как психологизм» [9, с. 33]. Подаваемая в формах психологизма, рефлексия в художественных произведениях важна для становления личности, так как формирует у школьника потребность осмыслить свою связь с миром. Специфика рефлексивных процессов обусловлена духовным миром человека, его способностью к осмыслению или переосмыслению собственного опыта, знаний о себе, чувств, оценок, мнений, отношений и т. д. Таковую рефлексия, связанную с исследованием субъектом самого себя, результатом

которой является переосмысление человеком себя и своих отношений с миром, называют личностной.

Именно личностная рефлексия заставляет стать во внешнюю позицию по отношению к самому себе. Это является путем к переосмыслению стереотипов собственного опыта и, по словам Я. А. Пономарева, выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста. Высокий уровень рефлексивных возможностей школьника является показателем его готовности к пониманию, ведь, как говорил Г. И. Богин, «чтобы добиться понимания, надо учиться рефлексии» [10, с. 5]. Конечная цель приобщения маленького читателя к внутреннему миру героя – это переживание смысла. Именно в процессе чтения у ребенка появляется возможность знакомства с героями, которые переживают состояние кризиса. Художественная литература, выводя из кризисного состояния в состояние внутреннего душевного подъема, способна выводить на понимание жизненно важных целей, неся личностно-значимый смысл.

Распространенным в библиотерапии является **интерактивный метод**, который заключается в организации ответной реакции на прочитанную книгу. Ответная реакция, прежде всего, может выражаться в творчестве. Однако, чтобы ребенок что-то сотворил, необходимо состояние «зараженности» чтением, проникновение во внутренний мир героев. По сути, все те ценностные установки и сокровенные авторские мысли, заложенные в художественном произведении, усваиваются и присваиваются ребенком большей частью через сопереживание тому, о чем рассказывает автор. В психологии такое сопереживание называется **эмпатией**. В словаре практического психолога дается следующее определение «эмпатии»: эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – «постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека» [2, с. 273]. Например, в рассказе А. П. Чехова «Припадок» герой Васильев «как хороший актер отражает в себе чужие движения и голос, умеет отражать в своей душе чужую боль. Увидев слезы, он плачет; около больного он сам становится больным и стонет; если видит насилие, то ему кажется, что насилие совершается над ним, он трусит, как мальчик, и, струсив, бежит на помощь. Чужая боль раздражает его, возбуждает, приводит в состояние экстаза и т. п.» [11, с. 218–242].

Отмечается, что эмпатия граничит с самоидентификацией, однако, К. Роджерс полагал, что «быть в состоянии эмпатии – означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения “как будто”... иначе возникает состояние идентификации» [12, с. 234–238]. Понимание внутреннего мира автора или героя значительно способствует росту личности. С этой стороны, эмпатия должна стать важной установкой учителя. В сложном процессе познания другого происходит не только его открытие для себя, но и через познание его «Я» – открытие себя, внутреннего мира своей души. Такое

представление об эмпатии раскрывает широкие возможности для актуализации этого механизма в процессе восприятия и чтения художественного произведения. С методической точки зрения это сделать непросто, так как заставить ребенка сопереживать и сочувствовать услышанному или прочитанному невозможно. Для возникновения эмпатии у ребенка важно, чтобы художественное произведение было для него лично-значимым, поднимало актуальные в данный момент проблемы. В этом случае мы опираемся на знание того, что «чаще всего человек острее ощущает и воспринимает те явления, которые касаются его лично, а, следовательно, активнее включается в процесс сопереживания» [12, с. 8]. Увеличивается вероятность того, что произведение запомнится и читатель вернется к нему не раз. В повести Б. Пастернака «Детство Люверс» так описывается состояние юной героини в момент чтения «Сказки»: «Странная игра овладела ее лицом. Она ее не осознавала. То оно у нее расплывалось по-рыбьему, она вешала губу, и помертвелые зрачки, прикованные ужасом к странице, отказывались подняться, боясь найти это самое за комодом. То вдруг принималась она кивать печати, сочувственно, словно одобряя ее, как одобряют поступок и как радуются обороту дел. Она замедляла чтение над описанием озер и бросалась сломя голову в гущу ночных сцен. В одном месте заблудившийся кричал с перерывами, вслушиваясь, не будет ли отклика, и слышал отклик эха. Жене пришлось откашляться с немою насадой гортани. Она отложила книгу в сторону и задумалась». Подобное состояние зараженности, захваченности ребенка чтением книги и представляет собой эмпатическую реакцию, которая сегодня в школьном преподавании литературы встречается редко. И причин этому много. Однако эмпатия рассматривается как один из важнейших психологических механизмов воздействия искусства на личность. Если сопереживание отсутствует, то воздействие искусства может не состояться. Очень многое зависит от того, какие главы произведения для чтения и обсуждения выберет учитель и какие акценты он расставит.

С точки зрения актуализации эмпатии чрезвычайно интересна глава «Ивины» в повести Л. Н. Толстого «Детство». Перед ее чтением активизируем жизненный и эмоциональный опыт учащихся. Пусть они назовут, какие игры они считают жестокими, приходилось ли им участвовать в таких играх со сверстниками и были ли у них в жизни случаи, когда им было стыдно за своего друга или друзей. Эта работа подготовит эмпатическое восприятие художественного текста. В процессе чтения и анализа остановимся на эпизоде жестокого обращения с Иленькой Грапом. Эмпатия и идентификация будут активизироваться при помощи вопросов: с какими чувствами вы прочитали сцену, когда Иленьку ставят на голову? что бы вы почувствовали, если бы находились на месте героя? представьте себе, что вы наблюдаете эту сцену со стороны, что вы испытываете? Можно попросить, чтобы учащиеся охарактеризовали испытанное ими чувство одним словом. Задайте вопросы к герою, чтобы понять, что он чувствовал. Представьте себе, что Сережа ваш друг. Изменятся ли ваши чувства к нему? Как? Задайте ему вопросы, чтобы по-

нять, почему он так поступил. Попробуйте ответить на вопросы Николеньки к самому себе: как я не подошел к нему, не защитил и не утешил его? куда девалось чувство сострадания? почему Николенька помнил этот случай всю жизнь и, уже, будучи взрослым, осудил себя за то, что сделал когда-то? Что не давало ему покоя и заставляло испытывать чувство стыда за содеянное? Освоение пусть внешних способов и приемов выражения эмпатии (в боли героя, в грусти автора) может оказаться достаточно мощным средством, запускающим глубокие личностные трансформации. Может быть, если ребенок «обожжется этим открытием», у него появится желание прочитать или перечитать книгу самостоятельно.

О. Л. Кабачек говорит о феномене перечитывания книги как о потребности человека вновь испытать эмоциональное потрясение. В этом случае мы имеем дело с таким понятием, как **катарсис**. Катарсис – очищение, переживаемое как душевный подъем. По Аристотелю, трагедия, вызывая страх, гнев, сострадание, заставляет зрителя переживать душевное волнение, тем самым очищая его душу, возвышая и воспитывая его. Возникновение катарсиса может проявиться «через возбуждение фантазии, через жизненные ассоциации, к эмоциональному переживанию». Примером катарсиса может служить письмо ученицы из книги Л. С. Айзермана «Педагогическая непоэма»: «...Понимаете, в пятницу я решила прочитать перед сном страниц десять “Чернобыльской молитвы”. Но закончилось все тем, что я отложила книгу только тогда, когда прочитала ее полностью, все 224 страницы. На улице уже было светло. Посмотрев на часы, я увидела, что уже семь часов. А в девять мне надо было уходить к репетитору. Но какой может быть репетитор, когда я всю ночь, с первой страницы до последней, проплакала. С утра наволочку просто выжимать надо было. И я поехала к репетитору с таким чувством, с такой тяжестью, словно все это было со мной, понимаете?» [14, с. 42].

Одной из эффективных методик в библиотерапии является **терапия творчеством**. Она преследует несколько целей: улучшить состояние ребенка, повысить уровень развития личности, раскрепостить скрытые резервы человека в плане общественной, нравственной деятельности, и заключается в том, чтобы человек через творчество мог сформировать новое отношение к себе и окружающим. Содержание основывается на самопознании, познании других человеческих характеров, продолжении познания себя и других в творческом самовыражении «с осознанностью своей общественной пользы, с возникновением на этой базе стойкого светлого мироощущения». Для методики обучения литературы методы (или приемы) литературного творчества, конечно, не являются новыми, но в аспекте библиотерапии приобретают дополнительное значение. Творческая терапия может быть представлена как деятельность учащихся на уроке, которая реализуется с помощью предложенных в свое время С. Абакумовым и разработанных М. А. Рыбниковой, а потом В. Г. Маранцманом приемов: устное словесное рисование, дописывание, «вживание в образ», составление киносценария, инсценирование, творческий пере-

сказ и другие. Творческие приемы помогают «в развитии связной устной и письменной речи, индивидуального языкового стиля школьника, литературно-творческих и читательских способностей; практическом овладении основными жанрами художественной литературы, публицистики, критики и литературоведения» [15, с. 8].

Ученый-библиотековед И. И. Тихомирова выделяет два аспекта читательского творчества: творчество как процесс чтения и творчество как продукт. «Творчество как процесс чтения – это скрытая от внешнего наблюдения, подчас неуловимая смена мыслей, образов, фантазий, воспоминаний, рождаемых в сознании читателя в момент восприятия текста» [8, с. 178]. Творчество как продукт чтения выражается в виде рисунков, сочинений, игр и пр. О. Л. Кабачек подчеркивает, что «чтение и литературное творчество – это две взаимосвязанные стороны единой системы» [5, с. 19]. Вовлекая ребенка в сотворчество, произведение воздействует на эмоциональную сферу маленького читателя, пробуждает эмпатию, ассоциации, воображение.

Работа воображения занимает центральное место в процессе художественного творчества. В большей степени проявляется деятельность воссоздающего воображения, когда по словесному описанию представляются образы. Например, в рассказе А. М. Горького так описывается процесс воображения: «И уже совершенно поражен был я, когда в романе Бальзака “Шагреновая кожа” прочитал те страницы, где изображен пир у банкира и где одновременно говорят десятка два людей, создавая хаотический шум, многоголосие которого я как будто слышу. Но, главное, – в том, что не только слышу, а и вижу, кто как говорит, вижу глаза, улыбки, жесты людей, хотя Бальзак не изобразил ни лиц, ни фигур гостей банкира». На этом примере мы видим деятельность воображения во время чтения, однако, она может осуществляться и до чтения. По обложке, иллюстрациям, названию, ребенок предполагает, о чем эта книга, тем самым создается установка на ее прочтение. Литературное творчество воспитывает культуру человека, потому что творческие задания пробуждают лучшие качества души, способствуют глубокой рефлексии.

Для читателя творение искусства должно оставаться живым, дышащим, загадочным и завораживающим; и мера осознания тех или иных слоев, элементов произведения должна определяться каждый раз заново. Как и какой элемент произведения, какую «пружинку» необходимо затронуть при работе с произведением для того, чтобы включился эмоционально-насыщенный процесс лечения книгой, – это и решается при помощи применения приемов и техник библиотерапии. Вместе с тем, в этом и заключается одна из целей преподавания литературы в школе. Таким образом, на стыке двух наук можно сегодня решать насущные проблемы литературного и общего развития ребенка.

Литература

1. Айзерман Л. С. Педагогическая непоэма. Есть ли будущее у уроков литературы. – М.: Время, 2012. – 320 с.

2. Балашова Е. В. Библиотерапия: компенсаторное чтение художественной литературы // Библиотерапия: задачи, подходы, методы: сб. ст. / сост. О. Л. Кабачек. – М.: БМЦ, 2001. – 127 с.
3. Богин Г. И. Филологическая герменевтика: учеб. пособие. – Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 1982. – 85 с.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 301 с.
5. Дрешер Ю. Н. Библиотерапия: учеб. пособие. – М.: Школьная библиотека, 2003. – 224 с.
6. Кабачек О. Л. Чтение и творчество в контексте психология развития // Чтение как увлечение. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – С. 5–61.
7. Локалова Н. П. Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению // Начальная школа. – 2007. – № 12. – С 14–19.
8. Лук А.Н. Теоретические основы выявления творческих способностей. – М.: Просвещение, 1991. – 325 с.
9. Роджерс К. Р. Эмпатия // Психология эмоций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 234–238.
10. Ситникова Н. А. От «Гадкого утенка» до «Чайки по имени Джонатан Ливингстон» // Библиопсихология и библиотерапия / ред. Н. С. Лейтес, Н. Л.Карпова, О. Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 480 с.
11. Сосновская И. В. Читательская рефлексия как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении // Литература в школе. – 2011. – № 5. – С. 33–35.
12. Сосновская И. В. Эмпатия – стимул к чтению // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании: сб. науч. ст. – М.: Изд-во МГПИ, 2011. – Т. 2. Вып. 10. – С. 27–35.
13. Тихомирова И. И. Психология детского чтения от А до Я: метод. словарь-справочник для библиотекарей. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 248 с.
14. Чехов А. П. Собр. соч.: в 12 т. – М.: Гос. изд-во худ. лит, 1962. – Т. 6. – 543 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.