

УДК 159.922.73

DOI 10.25688/2076-9121.2020.53.3.05

**Т. А. Климова,
Е. В. Лутковская**

Детская литература и культура переживания

Статья посвящена особенностям становления культуры переживания ребенка. Развитие детской эмоциональной сферы рассматривается через сопоставление фрагментов художественной литературы и запросов современных родителей в процессе психологического консультирования. Анализируя ресурсы и дефициты современной социокультурной ситуации, авторы предлагают в качестве возможного источника обогащения репертуара публичных образов взять процесс чтения детской литературы.

Ключевые слова: детская литература; культура переживания; лично значимое событие; эмоциональный опыт; эстетическая реакция.

Чтобы принимать решения, мы должны знать, что мы чувствуем по поводу тех или иных вещей, а чтобы знать, что мы чувствуем по их поводу, нам нужны публичные образы чувствования, которые нам могут дать только ритуал, миф и искусство.

К. Гири, антрополог

Ни для кого не секрет, что ребенок рождается на свет неприспособленным к жизни ни биологически, ни социально. Необходимость родительской заботы в связи с биологической несамостоятельностью малыша вопросов не вызывает, а вот социальная незрелость ребенка для многих молодых родителей и учителей оказывается сегодня серьезным испытанием.

Действительно, ни в какую другую эпоху человечество не уделяло столько внимания детскому развитию, не предлагало такого количества образовательных практик, начинающих процесс формирования той или иной способности чуть ли не с внутриутробного периода. Рынок образовательных услуг знает

множество методик, разработанных для любого возраста, включая возраст наступления гражданской зрелости. И вместе с тем консультирующие психологи фиксируют запросы, говорящие о беспомощности родителей в целом ряде бытовых повседневных ситуаций.

Процесс социализации и вхождения в культуру тесно связан с общим укладом жизни в ту или иную эпоху. Увеличение вариативности жизни при одновременном сокращении (вплоть до полного исчезновения) ритуальных форм взросления и социализации ставит перед современным человеком проблему поиска образовательных ресурсов для обогащения репертуара публичных образов чувствований, мыслей, поведенческих реакций.

По давно ставшей классической формулировке основателя символически-интерпретативной антропологии К. Гирца, «наши идеи, наши ценности, наши действия, даже наши эмоции, так же, как и сама наша нервная система, являются продуктами культуры» [4, с. 63]. Только осознавая внутренний мир своих переживаний, «человек выходит из “рабства аффектов” и обретает внутреннюю свободу» [2, с. 4].

Результаты исследования мотивационной сферы участников образовательных отношений, проводимого сотрудниками лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ [6], показали, что многие родители отмечают важность и необходимость дополнительной педагогической работы по обогащению эмоциональной сферы своих детей. Необходимо пояснить, что, говоря про обогащение, родители имеют в виду одновременное расширение и палитры переживаний ребенка, и его эмоционально-чувственного репертуара выражения.

Справиться с эмоциональными проявлениями целого класса учителю не просто и часто на уроках можно услышать от него призывы «оставить свои эмоции за дверью, на перемене» и т. д. Однако важно понимать, что сам ученик всегда находится именно там, где его эмоциям есть место. Особенно это касается детей младшего возраста: дошкольников и учеников первых классов.

В предыдущую эпоху взросление ребенка, включающее освоение им культуры переживания, проходило в пространстве жизни двора (многие взрослые не понаслышке помнят это время и значимость открытий, происходящих в этой среде). Там совместными усилиями разных поколений выстраивался жизненный мир, позволяющий опытно опробовать все то, что необходимо для нормального человеческого развития. А сегодня пространство детских самостоятельных активностей реального жизненного мира схлопнулось, а виртуальный мир не способен восполнить все дефициты. Значит, пока внутри повседневно-жизненного или образовательного процесса взрослыми не организуются специальные пространства и среды, наполненные возможностями для опробования репертуара человеческих действий с различных позиций, эта детская потребность так и останется практически ненасыщаемой.

Примерно так же обстоит дело и с детской потребностью общения в разновозрастных группах. Для педагогики значимость этого вопроса вполне очевидна, но предоставить сегодня такие возможности ребенку реально лишь в пространстве неформального образования [6], например в хороших творческих студиях с традицией разговоров и обсуждений. Формальное образование, четко регламентированное и ориентированное на результат, не может этого обеспечить. Именно эти особенности современного уклада жизни выводят на первый план проблему детского чтения. Различные истории, подробно описывающие события и эмоциональные проявления героев, различающихся по возрасту, социальной и культурной принадлежности, оказываются недостающим образовательным ресурсом.

Чтение произведений детской литературы дает возможность детям переживать вместе с героями лично значимые ситуации, которых им так порой не хватает в реальной жизни, а переживая, обнаруживать свой эмоциональный отклик, осваивая и присваивая различные формы его выражения. Если нам не позволили в раннем детстве впервые выплеснуть наше раздражение и нашу агрессию в общении с близким взрослым, который дал возможность к этому состоянию как-то отнестись (обозначил его для нас), показал существующие в культуре инструменты выражения, помог оформить сообщение для окружающих, то затем в более взрослом возрасте с этим справиться будет гораздо труднее. Невозможно научиться только в воображаемом плане, просто в голове культурно оформлять свои эмоции и переживания. Безусловно, здесь необходим опыт реального разнообразного общения. Но подготовкой к нему является тренировка умения различать эмоциональные, ценностно-смысловые оттенки и нюансы человеческих отношений. Вот этот опыт различения и приобретается в чтении. И тут необходимо сказать несколько слов о том, что читать и как лучше это делать.

Дефицит культурных практик и утилитарное отношение к литературе

Ответом на дефицит культурных практик является большое количество околпсихологической литературы (например, книги серии «Полезные сказки. ФГОС» К. Спилман «Когда я верю в себя» [9], «Когда я злюсь» [10] и др.), которая сводится фактически к прямым инструкциям, что делать детям с эмоциями и трудными ситуациями: *«Иногда мне хочется кричать и драться, но можно вести себя по-другому. Я могу отойти от того, что меня раздражает своими словами или поступками. Я могу глубоко вздохнуть и выдохнуть, чтобы оттолкнуть злость далеко-далеко»* [10, с. 4–5]. Эти инструкции призваны бороться с последствиями неразвитости детских переживаний и неприглядности их натурального выражения в обществе. При этом забывается, что даже взрослые люди без энтузиазма относятся к жанру инструкций и часто

заглядывают в них, только когда все уже безнадежно разрушено. Очевидно, что основная проблема не в недостатке информации о том, как вести себя правильно, а в том, что такого рода рекомендациям не хочется следовать. Поэтому подобное чтение не оставляет никакого отпечатка в пространстве детской души.

Очень часто авторы таких текстов упускают из виду, что сила влияния искусства заключается в стремлении маленьких читателей идентифицировать себя с образом главного героя. Ведь если ребенок ежевечерне следит за его приключениями и восхищается выдержкой и благородством, он начинает пропитываться этими ценностями, постепенно присваивая их, растворяет их в своей личности, создает новый образ себя. При этом и от литературы, и от ребенка зависит, будет ли его душа расти «в куст или в ствол» (А. Леонтьев). Вспоминая в качестве образа, раскрывающего суть этого процесса, известный фильм Г. Франка «На 10 минут старше»², заметим: иногда душа ребенка подтягивается к какой-то ценности (будто бы вставая на цыпочки) и становится как бы выше ростом. А иногда ребенок приобретает какие-то новые способности, обнаруживая вначале в книжке, а потом и в себе новый способ справляться со своими страхами или — уже найдя новый способ — не хныкать, а вежливо, как большой, обратиться с просьбой.

Например, в книге Валентины Путилиной «Приключение бельчонка Дукду» рассказывается о жизни малыша, который в начале повествования *«всего боялся и твердил, не переставая: «Дук-ду, дук-ду! — Ой, боюсь!»*. Однако, постепенно, переживая ряд событий, бельчонок меняется, избавляясь от своих страхов.

Описываемые ситуации: поход к доктору Ух-ухичу, ночные страхи, смущение при встрече с малознакомыми соседями — очень узнаваемы. При этом поведение героев сказки подсказывает возможные модели проживания подобных ситуаций в реальной жизни. Вот как мама Дукдуши ведет себя, чтобы помочь малышу справиться с ночными страхами:

«— Мама! Мама! — закричал он. — У нас кто-то ходит. И шепчется.

— Не бойся, — отозвалась мама. — Это листья с ветром шепчутся. Спи. Свернись клубочком и спи. Не надо бояться.

Она встала, зажгла фонарик, взяла сына за лапку и пошла с ним осматривать дом. Пусть Дук-ду сам увидит, что никого там нет. Бельчиха водила Дук-ду и приговаривала:

— Наш домик новый и красивый. В нашем домике не страшно. Посмотри, как крепко закрыта дверца. Никто не откроет.

² Фильм вошел в список 100 лучших фильмов всех времен и народов, определив новую волну в документальном кино. В течение десяти минут камера неотрывно следит за лицом маленького зрителя в кукольном театре. На экране мальчик переживает столько эмоций, что становится очевидно: на глазах зрителей рождается новая личность.

Они заглянули под диван и под кроватку. Заглянули под стол. Во все углы заглянули. Нет никого.

Заглянули в кладовушку. И там никого. Только запасы беличьи: орехи, да грибы, да бочонки с брусничным соком.

Дук-ду успокоился, лег спать и спал до тех пор, пока его не разбудила мама» [8, с. 6].

Для некоторых молодых родителей сама возможность не просто тщетно призывать малыша успокоиться, а пойти и вместе с ним проверить «страшные места» на предмет их безопасности может оказаться своевременной подсказкой. И все же мы бы в первую очередь обратили внимание не на конкретное поведение, а на художественные образы рассказа, общую эмоциональную атмосферу этой истории, на особенности речи мамы, ее интонацию. С обсуждения прочитанного фрагмента книги могут начаться глубокие и доверительные разговоры с малышом. Именно они впоследствии помогут сохранить контакт в периоды сложного подросткового возраста. Как часто родители упрекают подростков в их в эгоизме: «Он/она совсем не думает про нас!» — с обидой и грустью говорят они, придя на консультацию к психологу. Но ведь разговор о важности поддержки в семье и сочувствии можно начать много раньше, подготавливая приобретение важного *опыта «децентрации»* — умения в чувствах и мыслях вставать на точку зрения другого, эмпатийно-сопереживательно и интеллектуально подключаться к чужому опыту. Чтобы мысленно *отстраниться* (выйти в метапозицию) и представить всю ситуацию со стороны, нужен реально проживаемый опыт освоения этих разных позиций:

«Страшно.

Не видно ни неба, ни солнца. Одна темнота кругом. А в темноте — несчастный заплаканный бельчонок.

“Ой, а как же там мама? — подумал вдруг Дук-ду. — Она осталась одна и плачет обо мне. Бедная моя мама <...>

И как только Дук-ду подумал о маме и стал жалеть ее, он забыл про свой собственный страх.

— Бедная моя мама, — повторял Дук-ду. — Она, наверное, думает: “Пропал Дукдуша”. А я живой. И хвостик мой цел. И ушки. И глазки. Все цело. А мама не знает и горюет обо мне. Как мне ее жалко”, — вздохнул Дук-ду» [8, с. 22].

Разговор о том, удивило ли что-то в этом рассказе, может неожиданно вывести ребенка на открытие: думая и беспокоясь о другом, мы становимся сильнее, и нас меньше беспокоит страх за собственную жизнь. Важно, что это открытие не прозвучит как нотация и скучное правило поведения, его может сделать сам ребенок.

В детской литературе уделяется много внимания особенностям поведения детей — импульсивности, прямоте реакции, ярким, даже подчас гротескно-детским реакциям маленьких литературных героев во вполне узнаваемых обстоятельствах. Стоит упомянуть детскую импульсивность, и нам сразу

вспомнится множество литературных героев. Тут и Пеппи Длинныйчулок, и Том Сойер, и Лена Лид из «Вафельного сердца», и, конечно, Карлсон, чей взрослый возраст под большим сомнением. Все чаще от учителей и молодых родителей, наученных смотреть на мир прагматически, можно услышать вопросы: «Зачем читать эти книги? Чему хорошему могут научить такие герои?» Действительно, далек от образца для подражания вот такой эпизод из произведения Астрид Линдгрен «Малыш и Карлсон, который живет на крыше»:

«И тут выяснилось, почему у мамы невеселый вид.

— Доктор сказал, что у меня сильное малокровие. От переутомления. Он сказал, что мне необходимо уехать за город и как следует отдохнуть.

За столом воцарилось молчание. Долгое время никто не проронил ни слова. Какая печальная новость! Мама, оказывается, заболела, стряслась настоящая беда — вот что думали все. А Малыш думал еще и о том, что теперь маме надо уехать, и от этого становилось еще ужасней.

— Я хочу, чтобы ты стояла на кухне всякий раз, когда я прихожу из школы, и чтобы на тебе был передник, и чтобы каждый день ты пекла плюшки, — сказал наконец Малыш.

— Ты думаешь только о себе, — строго осадил его Боссе.

Малыш прижался к маме.

— Конечно, ведь без мамы не получишь плюшек, — сказал он» [7].

Но дело в том, что детская литература не может состоять из образцов для подражания, ведь тогда это была бы скучнейшая вещь на свете, а скука — это последнее, чем можно привлечь детей. Зато в этом мастерски выписанном трагикомическом эпизоде так много шансов на узнавание. И отсутствие морализаторства по этому поводу как раз снижает сопротивление, чтобы признать: эгоцентрические реакции есть не только у Малыша, возможно, мне они тоже знакомы не понаслышке. Этот результат вовсе не мал: ведь для того, чтобы младший школьник научился управлять своими неловкими реакциями и преобразовывать их в культурные формы, он должен заметить свою социальную неуклюжесть. Но детская психика так устроена, что прежде чем мы начнем видеть что-то в себе, мы сто раз должны увидеть это в других.

И, конечно, Буратино во много раз больше любим детьми, чем Мальвина. Ведь Буратино свой, понятный детям. Деревянного малыша с его горячим желанием бежать на праздник вместо школы может обнаружить в себе любой честный по отношению к себе взрослый, не говоря уже о ребенке. Но как же может ребенок научиться справляться со своими импульсами, если он ничего о них не знает и думает, что такое бывает лишь у «плохих» детей?

Как важно бывает понять, что происходящее со мной бывало и с другими, пусть эти реакции пока космически далеки от мужественных образцов взрослой стойкости: *«А самый ужас — это войти на школьный двор. Запах школы — вот что хуже всего. Запах мела и старых кроссовок, от которого*

трудно дышать, и тошнота подкатывает к горлу» (Анна Гавальда, «35 кило надежды» [3]).

И хотя само по себе это описание еще не дает подростку информацию о том, что делать с этими трудными чувствами или сложными обстоятельствами, но зато общность переживаний может поддержать в трудную минуту, дать силы жить, и, кто знает, может быть, как и главному герою романа, это поможет на что-то решиться, чтобы занять авторскую позицию в своей реальной жизни.

Действительно, художественное произведение — прочитанная книга или просмотренный спектакль — поднимает нас над обыденностью, дает нам опыт эстетического переживания, позволяет занять особую позицию. Мы плачем вместе с героями, но мы чуть больше, чем герои, чувствуем, думаем, знаем. Мы как будто находимся выше происходящего, потому что, подобно автору переживаемой ситуации, видим ее со стороны; сотворчески в нее включаемся, и этот особый взгляд позволяет нам сильно продвинуться в собственном внутреннем развитии, помогает приобрести новый опыт через сопереживание, а не через столкновение с ситуацией собственного кризиса и катастрофы.

Натуральное и культурное в работе переживания

В работах отечественной психологической школы, и в первую очередь в текстах Ф. Е. Василюка «Психология переживания», «Пережить горе» [1, 2] и др., переживание понимается как особая деятельность по «производству» смысла. Можно сказать, что переживание — это внутренняя работа по принятию и включению фактов и событий жизни во внутреннюю картину мира, работа по установлению смыслового соответствия между человеком (его сознанием) и миром (бытием). Она включает две составляющие: эмоциональную (отношение к происходящему) и деятельностную (преобразующую).

Сформулируем несколько важных для нашей статьи положений, выводимых из этого подхода.

- Любая человеческая деятельность сопровождается переживанием.
- Деятельность переживания, как и все собственно человеческие психические процессы, может протекать *натурально*, то есть естественно и произвольно; и *культурно* — произвольно, и в этом смысле искусственно.
- Культурная форма переживания возникает через опосредствование социальными практиками переживания. К социальным практикам относятся: религиозные обряды, социальные ритуалы, коллективные игры, погружение в пространство художественных произведений и др.
- Ребенок рождается «не оспособленный» *культурными формами переживания*. Эти формы не могут быть просто транслированы ему в качестве

готового продукта. Они вырабатываются только в совместно-разделенной деятельности — первоначально со взрослым, потом — со сверстниками, и далее — с любым значимым Другим.

- В современной социокультурной среде не хватает коммуникационных инструментов и процедур, которые позволяли бы юному человеку естественным образом осваивать всю полноту культуры переживания.

- Этот дефицит может быть отчасти восполнен в процессе чтения детской литературы. Художественные образы, которые маленький ребенок может почерпнуть из прочитанной книги, несут в себе ценный ресурс, особенно важный для эмоционально-личностного развития. Вместе с тем важно помнить, что сам по себе потенциал литературы не работает без определенной культуры обращения с текстом. К сожалению, сегодня все чаще можно столкнуться с буквальным пониманием написанного: когда вместо неоднозначности художественного образа, вместо постепенного разворачивания различных контекстов в литературе выискивается прямая инструкция или руководство к действию.

В заключение отметим: этой статьей начинается цикл, в котором будут рассмотрены возможности детской литературы для процесса становления детского переживания. В настоящем тексте затронута преимущественно эмоциональная составляющая переживания.

Литература

1. *Васильюк Ф. Е.* Пережить горе // О человеческом в человеке. М.: Политиздат, 1991. С. 230–247.
2. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
3. *Гавальда А.* 35 кило надежды. М.: АСТ, 2010. 128 с.
4. *Гириц К.* Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. 560 с.
5. *Зорин А. Л.* Появление героя. Из истории русской эмоциональной культуры конца XVIII – начала XIX в. М.: Новое литературное обозрение, 2016. 568 с.
6. *Климова Т. А., Никитина А. Б.* Театральный педагог и его роль в образовании // Искусство в школе. 2019. № 4. С. 2–9.
7. *Линдгрэн А.* Малыш и Карлсон, который живет на крыше. М.: АСТ, 2012. 144 с.
8. *Путилина В. В.* Приключения Дук-ду. М.: Речь, 2018. 40 с.
9. *Спилман К.* Когда я верю в себя. СПб.: Питер, 2019. 32 с. Серия «Полезные сказки. ФГОС».
10. *Спилман К.* Когда я злюсь. СПб.: Питер, 2019. 32 с. Серия «Полезные сказки. ФГОС».

Literatura

1. *Vasilyuk F. E.* Perezhit' gore // O chelovecheskom v cheloveke. M.: Politizdat, 1991. S. 230–247.
2. *Vasilyuk F. E.* Psixologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskix situacij). M.: Izd-vo MGU, 1984. 200 s.

3. *Gaval'da A.* 35 kilo nadezhdy'. M.: AST, 2010. 128 s.
4. *Gircz K.* Interpretaciya kul'tur. M.: ROSSPE'N, 2004. 560 s.
5. *Zorin A. L.* Poyavlenie geroya. Iz istorii russkoj e'mocional'noj kul'tury' koncza XVIII – nachala XIX v. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2016. 568 s.
6. *Klimova T. A., Nikitina A. B.* Teatral'ny'j pedagog i ego rol' v obrazovanii // *Iskusstvo v shkole.* 2019. № 4. S. 2–9.
7. *Lindgren A.* Maly'sh i Karlson, kotory'j zhivet na kry'she. M.: AST, 2012. 144 s.
8. *Putilina V. V.* Priklyucheniya Duk-du. M.: Rech', 2018. 40 s.
9. *Spilman K.* Kogda ya veryu v sebya. SPb.: Piter, 2019. 32 s. Seriya «Polezny'e skazki. FGOS».
10. *Spilman K.* Kogda ya zlyus'. SPb.: Piter, 2019. 32 s. Seriya «Polezny'e skazki. FGOS».

T. A. Klimova,

E. V. Lutkovskaya

Children's Literature and Culture of Experiences

The article is devoted to the features of forming a child's experience culture. The development of children's emotional sphere is examined through comparison of extracts from fiction and the needs of modern parents in the process of psychological counseling. Analyzing resources and deficits of the current sociocultural situation, the authors suggest taking the process of reading children's literature as a possible source for enrichment of the thesaurus of common notions.

Keywords: children's literature; culture of experiences; personally significant event; emotional experience; aesthetic reaction.