



Т. Е. Зыль, доцент кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы Белгосуниверситета, кандидат педагогических наук

Труд читателя: взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения

Качественное своеобразие восприятия художественных произведений заключается в том, что оно имеет целью не только познание, но и проявление эмоционально-ценностного отношения, постижение гармонии красоты. Художественная литература — это искусство слова. Изучение литературы соединяет две формы познания мира — художественную и научную. В этом специфика литературы как учебного предмета, этим объясняется особый, творческий характер деятельности ученика-читателя. От него требуется эмоциональная отзывчивость, конкретизация литературных образов в читательском воображении, осмысление авторского стиля и позиции, способность идейно-эстетической оценки произведения как явления искусства. Это своеобразие читательской активности верно отмечено в формулировке В. Ф. Асмуса “чтение как труд и творчество” [1, с. 55].

Процесс восприятия искусства в научной литературе принято называть художественным восприятием, что позволяет выделить его из общей сферы эстетического восприятия человека. Известно, что в педагогической литературе различают восприятие в узком и широком смысле. Термин “восприятие” рассматривается в данном случае как обозначение глубоко содержательного процесса, не ограничивающегося чувственным познанием. Мы говорим о восприятии “в широком его понимании, подразумевая при этом и различные акты мышления, истолкования, нахождения связей в процессе восприятия предмета” [10, с. 12—13].

Философы В. Ф. Асмус, М. С. Каган, психологи Л. С. Выготский, П. М. Якобсон объясняют “двойственность” природы вос-

приятия художественного произведения: непосредственно эмоциональное его восприятие как “второй действительности” и понимание того, что эта “действительность” создана воображением художника. Л. С. Выготский отмечал диалектичность восприятия художественных произведений, разделяя его на “эмоции содержания” и “эмоции формы”. Первые связаны с изображенными в произведении фактами, вторые возникают у читателя благодаря особой структурной организации материала.

Характеристика восприятия художественных произведений читателями разных возрастных групп

По наблюдениям психологов, ребенок в своем развитии проходит ряд стадий: дошкольный возраст — до 6 лет; младший школьный — 6—9 лет; младший подростковый возраст — 10—12 лет; старший подростковый возраст — 13—14 лет; период ранней юности — 15—17 лет.

“Неутомимым исследователем” назвал дошкольника писатель Корней Иванович Чуковский. Малыш постоянно озадачивает взрослых вопросами “отчего?”, “почему?”.

В замечательной книге “От двух до пяти” Чуковский подметил особую наблюдательность детей этого возраста: “у лысого голова босиком”, “от мятных лепёшек во рту сквознячок”, “гусеница — жена гуся, а муж стрекозы — стрекозёл”.

“И весело мне было услышать, — пишет автор, — как трехлетняя спящая девочка внезапно пробормотала во сне:

— Мама, закрой мою заднюю ногу!” [9, с. 73].

“Трехлетний ребенок уверен, что каждая вещь существует для того или иного точно определенного действия и вне этого действия не может быть понята” [9, с. 94].

Отсюда критика высказываний взрослых:

— Почему ручей? Надо бы журчей. Ведь он не ручит, а журчит.

— Почему ты говоришь: ногти? Ногти у нас на ногах. А которые на руках — это руки.

— Почему ты говоришь: рыба клюет? Никакого клюва у ней нет [9, с. 113].

Дошкольнику открывается огромный мир, в котором так много интересного. Однако жизненный опыт ребенка ограничен. Вместе с тем чтение взрослых привлекает детей, развивает их воображение, они начинают фантазировать, сочинять свои “рассказы”.

В этом возрасте обнаруживается внутреннее ощущение выразительности художественного слова. Если ребенок слышал сказку много раз, то любая замена слова вызывает недоумение, так как новое слово несет какой-то иной оттенок смысла. Эти наблюдения за детьми дошкольного возраста позволяют говорить о развитии наблюдательности, внимания к слову, памяти, воссоздающего воображения как элементах читательской культуры.

Младший школьник за время обучения в начальной школе значительно обогащает свой жизненный опыт. Приобретенные знания способствуют более глубокому осмыслению прочитанного, пониманию взаимосвязи описанных событий и отношений между героями. Вместе с тем в этом возрасте сохраняется наивно-реалистическое восприятие литературы, и книга рассматривается ребятами как жизненная реальность, где всё происходит на самом деле. Эмоциональные реакции младших школьников порою неожиданны: они глубоко сопереживают персонажам, нередко пытаются “переделать” произведение, снять драматические ситуации, привести героев к благополучному концу. Персонажей ребята характеризуют как реальных людей, нравственные оценки часто категоричны.

В младшем школьном возрасте дальнейшее развитие получают элементы читательской культуры, заложенные в раннем детстве. Кроме того, самостоятельно читающий ребенок приобретает определенные навыки выразительного чтения, передачи интонаци-

ей своего голоса настроения героя, его отношения к событиям. Младший школьник учится работать с текстом, выделять эпизоды, пересказывать отрывки и т.д.

Младший подросток как читатель поднимается на новый уровень восприятия литературы. Это связано с тем, что внутренний мир подростка по сравнению с младшим школьным возрастом значительно усложняется, что ведет к более сложным отношениям с окружающей средой. Кругозор подростка значительно расширяется, формируются его читательские интересы. Ему нравятся книги с динамичным сюжетом: путешествия, приключения, фантастика, исторические рассказы. Ребятам привлекают герои смелые, находчивые, любознательные, с открытой душой и добрым сердцем.

Вместе с тем многих младших подростков объединяет с младшими школьниками наивно-реалистическое отношение к литературе. Автор в ответах учеников выступает только как рассказчик, его отношение к героям не рассматривается. В то же время категоричность оценок поведения героев уступает место более вдумчивому осмыслению мотивов поступков персонажей. Прочитанные произведения обогащают эмоционально-чувственный опыт школьника. Чтение книги доставляет многим ребятам истинное удовольствие, они “погружаются” в выдуманный мир, порою не отделяя его от реального. Эта непосредственность, увлеченность сродни эстетическим переживаниям, часто неосознаваемым (“эмоции формы” учащиеся не объясняют, просто заявляя, что им всё нравится).

В старшем подростковом возрасте важные изменения в восприятии художественных произведений школьниками связаны с формированием у них абстрактного мышления, которое сочетается с всё более углубляющимся интересом к своему внутреннему миру, своему “я”. Школьники вдумываются в сложные взаимоотношения героев с окружающей средой. Их волнуют темы любви и дружбы, появляется потребность высказаться по волнующим их вопросам. На этом уровне восприятия литературы важную роль играют теоретико-литературные знания, позволяющие осмысливать произведение как художественную целостность. Необходимо стремиться к тому, чтобы личностные оценки сочетались в ответах учащихся с объек-

тивной оценкой произведения как явления искусства.

Возраст ранней юности определяется психологами (И. С. Коном, Л. И. Божович) как период интенсивного формирования духовных ценностей личности.

В этом возрасте происходит перестройка всего содержания мышления школьника. Оно становится более гибким. Учащиеся способны схватывать многозначность слов и понятий. Уровень понятийного мышления старшеклассника открывает ему недоступные ранее стороны и области действительности. Характерной особенностью психологии старшего школьника является то, что процесс формирования мировоззрения — обобщенного, систематизированного представления о мире в целом — тесно связан с потребностью самоопределения.

В юности “на первое место выходит ценностно-ориентационная деятельность сознания, поиск смысла жизни, самостоятельное определение всех нравственных, политических, эстетических идеалов” [3, с. 283]. В отличие от подростковых, идеалы старших школьников более самостоятельны, имеют ярко выраженную личностную окраску, что объясняется усиливающимся у них интересом к собственному внутреннему миру, к проявлению моральных свойств личности. Изменения в характере мышления старшеклассника, считает психолог Л. И. Божович, связаны с тем, что “в этот период у него формируется не только обобщенное представление об окружающей действительности, но и обобщенное представление о самом себе, складывающееся в понимание и переживание своего Я, своей индивидуальности, своей личности” [3, с. 387]. Познавательные интересы учащихся направляются настоящей потребностью “составить обо всём окружающем свое собственное представление, утвердить свое личное миропонимание, мировоззрение” [3, с. 386—387].

Все указанные возрастные особенности старших школьников позволяют говорить о качественно ином, чем у учащихся средних классов, уровне восприятия художественных произведений.

Таким образом, возрастная эволюция школьников определяет изменения в их восприятии, отличающемся степенью осознанности художественной условности литературы: наивно-реалистическое восприятие про-

изведений, характеризующее младших школьников (6—9 лет) и младших подростков (10—12 лет); понимание образного характера отражения мира в литературе, присущее старшим подросткам (13—14 лет); и, наконец, осознание в ранней юности (15—17 лет) того, что писатель не только познает жизнь, но и оценивает ее в свете эстетического идеала.

Литературное развитие школьников и его критерии

Качественные изменения в восприятии художественной литературы школьниками разного возраста ставят перед методистами задачу определения понятия “литературное развитие” и его критериев, которые в немалой степени должны влиять на выбор методов и приемов изучения художественных произведений.

Исследованию проблемы литературного развития посвящены работы психологов О. И. Никифоровой, Л. Г. Жабицкой, Н. Б. Берхина, методистов Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана. Общеизвестным в методике 1970—90-х годов стало определение содержания литературного развития, данное Н. Д. Молдавской: “Литературное развитие — это возрастной и одновременно учебный процесс проникновения в условные формы литературы, в ту условность, которая лежит в самой природе художественного образа, познания жизни и составляет язык искусства.

Содержанием этого процесса является диалектика отношений явлений жизненного и литературного ряда в сознании читателя-школьника, непосредственности впечатлений реальной действительности и осознания роли творческого вымысла, роли автора, демиурга художественной действительности” [6, с. 50].

Основными критериями литературного развития учащихся методист считает понимание читателями процессов образного обобщения и образной конкретизации в художественном произведении. Младшие школьники воспринимают и осмысливают литературные произведения на уровне эмпирического мышления. Для маленького читателя деталь не является носителем художественного целого и существует сама по себе как деталь окружающего его предметного мира.

В подростковом возрасте заметно расширяются возможности отвлеченного мышления, поэтому школьникам средних классов доступно понимание внутренних художественных связей (далеко не всех), что способствует более глубокому постижению художественной условности искусства. "Однолинейная" связь литературного и жизненного рядов, элементарность ассоциаций, присутствующие младшим школьникам, постепенно уступают место возможности создавать более сложные ассоциативные связи и системы.

В старшем подростковом возрасте главное приобретение школьников — это укрепление и расширение таких качеств психических функций, как произвольность и осознанность. Эти качества мышления старших подростков обеспечивают более высокий уровень осмысления художественной условности литературы.

У старшеклассников восприятие "конкретностей" художественного текста как явлений действительности связано с их эстетическим осмыслением. Освоение таких понятий, как личность автора, формы выражения авторской позиции в произведениях различных родов и жанров, метод, стиль, выводят школьников на более высокий уровень осмысления творчества художника слова. Старшеклассникам понятны средства художественного обобщения в литературном произведении, что позволяет раскрыть глубокое сущностные связи литературного образа.

Давайте проследим, как осмысливается роль детали в художественном тексте учащимися среднего и старшего возраста.

Младшие подростки в значительной степени рассматривают искусство использования автором детали как точное воспроизведение действительности. В работе над текстом поэтому необходимо актуализировать их собственные жизненные впечатления, а затем уже подметить, а что же новое открывает в привычном автор. Например, обратимся к рассказу В. И. Белова "На родине", который можно рекомендовать учащимся V класса для дополнительного чтения. Это произведение позволяет ребятам соотнести свои собственные наблюдения с авторскими, ощутить выразительность художественного слова, почувствовать присутствие автора. Чтение произведения предваряется заданием подумать, какие знакомые ребятам впе-

чатления от пребывания в лесу выразил в рассказе автор.

"И вот опять уводит меня к лесным уголкам гибельная долгая гать, и снова слушаю я шум летнего леса. Снова торжественно и мудро шумит надо мной старинный хвойный бор, и нет ему до меня никакого дела. И над бором висит в синеве солнце. Не солнце — Ярило. Оно щедро, стремительно и бесшумно сыплет в лохматую прохладу мхов свои червонцы, а над мхами, словно сморщенные за пряжей старухи, дремлют смолистые ели; они глухо шепчут порой, как будто возмущаясь щедростью солнца, а может быть, собственным долголетием. Под елями — древний запах папоротника. Я иду черной лошадиной тропой, на лицо липнут невидимые нити паутины, с детским беззащитным писком вьются передо мной комары, хотя кусают они совсем не по-детски. Мой взгляд останавливается на красных, в белых накрапах, шапках мухоморов, потом вижу, как дятел, опершись на растопыренный хвост, колотит своим неумолимым носом сухую древесину; в лицо мне хлещут ветки крушины, и вот уже я на сухом месте, и нога едет на скользких иглах..."

Дети говорят, что им знакомо многое: шум леса и запах папоротника; они ощущали, как ноги скользят на смолистых иглах, как назойливо пищат и вьются комары, видели дятла и красные с белыми точками шляпки мухоморов. Учащиеся подмечают и то, как по-своему писатель рассказывает об этом, как-то особенно торжественно: "торжественно и мудро шумит надо мной старинный хвойный бор"; солнце "мудро, стремительно и бесшумно сыплет в лохматую прохладу мхов свои червонцы"; "древний запах папоротника" и т.д. Однако школьники не замечают, что авторские размышления выходят за пределы детских воспоминаний. Автор думает о безрассудно-расточительном отношении человека к природе, о нарушении гармонии и красоты мира, что придает концовке рассказа взволнованно-тревожную интонацию.

В старшем подростковом возрасте уровень понимания соотношения образного обобщения и образной конкретизации более высокий. Так, при изучении в VIII классе повести-феерии А. Грина "Алые паруса" мы не только обратим внимание учащихся на ряд выразительных, емких деталей, но и

выясним их роль в развитии авторской идеи. Необходимость такого уровня восприятия текста объясняется задачами изучения литературы в VIII классе. На этом этапе литературного образования у школьников формируется восприятие произведения как художественной целостности. В работе над текстом рекомендуем использовать разные виды пересказа, с их помощью формируем у школьников интерес к детали. Можно предложить также подробный пересказ “Как Грэй добивался своей цели”, пересказ с изменением лица рассказчика “Встреча Ассоль с Эглем” (от лица волшебника) и др.

Например, мы прослеживаем историю Артура Грэя, выясняем, в чем он был необыкновенным мальчиком, обладающим, по словам автора, “странной, летящей душой”. В работе над текстом находим “ключевые” детали. В детстве Артур неутомимо изучал замок, делая поразительные открытия. Одно из таких открытий он сделал в винном погребе. Внимание Артура привлекли бочки с двойными обручами красной меди. На обручах была латинская надпись: “Меня выпьет Грэй, когда будет в раю”. Польдишок объяснил мальчику, что было немало неудачных попыток попробовать вино, но все они заканчивались драматически. Предлагаем школьникам найти в тексте и прочитать ответ Грэя, прокомментировав его.

— Я выпью его, — сказал однажды Грэй, топнув ногой.

— Вот храбрый молодой человек, — заметил Польдишок. — Ты выпьешь его в раю?

— Конечно. Вот рай!.. Он у меня, видишь? — Грэй тихо засмеялся, раскрыв свою маленькую руку. Нежная, но твердых очертаний ладонь озарилась солнцем, и мальчик сжал пальцы в кулак.

— Вот он, здесь!.. [7, с. 68].

Эта деталь является характерной для героя, верящего в свои силы. И не случайно она повторяется в описании Грэя-юноши. Выясняем с учащимися, при каких обстоятельствах этот жест повторяется. Школьники вспоминают первую встречу Грэя с Ассоль. Увидев в лесу спящую девушку, Артур не захотел ее будить, а решил разузнать о ней в поселке. Узнав о тайне Ассоль, Грэй захотел осуществить мечту девушки, в кото-

рую успел влюбиться. “Дух немедленного действия овладел им. Он опомнился и собрался с мыслями только тогда, когда сел в лодку. Смеясь, он подставил руку ладонью вверх — знойному солнцу, — как сделал это однажды мальчиком в винном погребе, затем отплыл и стал быстро грести по направлению к гавани” [7, с. 83].

Школьники не просто видят повторяющуюся деталь в тексте, характеризующую героя, но осмысливают ее в контексте авторского замысла поэмы, который хорошо сформулировал К. Г. Паустовский: “...«Алые паруса» — поэма, утверждающая силу человеческого духа, просвеченная насквозь, как утренним солнцем, любовью к жизни, к душевной юности и верой в то, что человек в порыве к счастью способен своими же руками совершать чудеса” (выделено мною. — Т. З.). (Паустовский К. Г. Жизнь Александра Грина).

В старших классах учащиеся осмысливают роль авторской детали в идейно-художественном содержании произведения. С этих позиций рассматриваем мы на уроках литературы образы помещиков в поэме Н. В. Гоголя “Мертвые души”. Типы помещиков, представленные в произведении, отражают различные стадии хозяйственного и нравственного вырождения дворянства, разлагающее воздействие самой системы крепостного принуждения на их характеры. Один за другим предстают герои — Манилов, Коробочка, Ноздрев, Собакевич, Плюшкин, которые, говоря словами автора, “даром бременят землю” [4]. Все “помещичьи” главы имеют строго продуманную композицию, позволяющую полно и всесторонне охарактеризовать героя. Автор пользуется приемом сатирической гиперболизации, представляя наиболее характерную черту персонажа в гипертрофированном виде. Вспомним, как писатель изображает скопидомку Коробочку. Как важна здесь каждая деталь: и в одежде, и в интерьере, и в разговоре с Чичиковым. Помещица владеет большой деревушкой, достаточно хозяйственная: “узенький дворик весь был наполнен птицами и всякой домашней тварью”, за дощатым забором “тянулись пространные огороды с капустой, луком, картофелем, свеклой и прочим хозяйственным овощем”. Подчеркивая типичность Коробочки, автор пишет, что она была одной “из тех матушек, небольших по-

мещиц, которые плачутся на неурожаи, убытки и держат голову набок, а между тем набирают понемногу деньжонок в пестрядевые мешочки, размещенные по ящикам комодов". Бережливая старушка раскладывает по этим мешочкам целковики, полтиннички, четвертачки; у нее в комоды и в шкафах всякого хлама напихано.

В беседе с помещицей Чичиков был поражен ее ограниченностью, про себя назвав старуху "дубинноголовой". Выезжать она никуда не выезжала, соседей своих толком не знала, замкнувшись в скорлупе собственного хозяйства.

Характеризуя помещиков, учащиеся приходят к выводу, что обилие бытовых деталей в поэме не случайно. Они подчеркивают не просто ограниченность помещиков, их консерватизм, но указывают на полное отсутствие интеллектуальной, духовной жизни. Представляя одного за другим своих героев, автор утверждает: "хозяйственная ли жизнь или нехозяйственная — мимо них!" От детали — к осмыслению заглавия поэмы "Мертвые души" — таков путь анализа.

Внимание к детали — главный принцип изучения художественного произведения в методике учителя Е. Н. Ильина. "Увидеть через деталь целое они (учащиеся. — Т. З.) зачастую неспособны. Этому их надо учить: шаг за шагом, от вопроса к вопросу (...) вести к постижению главного, к прочтению замысла писателя, восприятию его художественного и нравственного мира" [5, с. 15—16]. Таким вниманием к детали объясняется высокая эффективность уроков педагога.

Развивающий характер уроков литературы

В соответствии с принципом единства обучения и развития обучение должно вестись так, чтобы не только вооружать учащихся знаниями, умениями и навыками, но и одновременно с этим целенаправленно развивать их умственные способности.

Теория развивающего обучения в русской педагогике опирается на концепцию Л. С. Выготского о двух уровнях умственного развития — "актуальный уровень умственного развития" и "зона ближайшего развития". "Эта «зона ближайшего развития» определяется содержанием тех задач, которые ре-

бенок еще не может решать самостоятельно, но уже решает с помощью взрослого" [8, с. 112]. Причем своеобразие явления умственного развития, как показал Л. С. Выготский, в том, что при одинаковом уровне актуального умственного развития двух учеников присущая им "зона ближайшего развития" оказывается, как правило, различной.

Введение данного понятия Л. С. Выготским и дало возможность решить принципиально новое решение проблемы обучения и развития, а именно: обучение должно быть развивающим, а стать таким оно может лишь в случае, если будет ориентировано не на "актуальный уровень умственного развития", а на "зону ближайшего развития".

С этой точки зрения интересна концепция литературного развития, предложенная психологом Н. Б. Берхиным, сделавшим попытку обосновать развивающий характер уроков литературы.

Он утверждает, что содержание уроков литературы должно принципиально отличаться от содержания уроков по другим предметам, целью которых является овладение учащимися научными знаниями. Процесс взаимодействия читателя с художественным произведением психолог называет учебно-художественной деятельностью, которая включает не только познание, но и эмоциональную оценку, вызванную личными переживаниями школьника и определяемую интересами, значимыми именно для данной личности.

Н. Б. Берхин в качестве критериев литературного развития учащихся выдвигает художественные эмоции, которые характеризуют не только правильность понимания замысла автора произведения, но и умение подмечать всё более глубокие, интимные переживания в себе, умение их четко осознавать, говорить о них, ярко, красочно и точно описывать их [2, с. 87—88]. Художественная эмоция в отличие от житейской эмоции отличается произвольностью и контролируемостью.

Такое понимание содержания литературного развития, считает психолог, позволяет осознать развивающий характер учебно-художественной деятельности школьников, ибо она направлена на развитие психологического механизма, определяющего полноценность акта восприятия художественного

произведения. Развитым художественным сопереживанием может считаться такое, которое, "будучи само вправлено в художественную форму и обретая в той или иной мере выраженные жанровые и стилевые признаки, начинает выступать как развитая специфическая художественная эмоция, как развитой художественный образ переживания" [2, с. 50]. К овладению данным уровнем развития психологического механизма художественной оценки оказываются способными учащиеся старших классов, однако понимание природы процесса литературного развития, как показывает Н. Б. Берхин, открывает возможности для целенаправленной работы на всех этапах обучения, ориентируясь на возрастные "зоны ближайшего развития".

В младшем школьном возрасте способность сопереживать образу воображаемому начинает носить достаточно стойкий характер. Эту меру развития художественной эмоции можно квалифицировать как актуальный уровень эмоционального развития. Зона ближайшего эмоционального развития младшего школьника определяется тем, что он оказывается еще неспособным сопереживать художественному образу конкретного

явления, выступающему как обозначение авторского отношения к изображаемым событиям.

Для подростка сопереживание авторскому отношению выступает уже как актуальный уровень эмоционального развития. Зона ближайшего эмоционального развития становится для него первоначальное овладение способностью сопереживать обозначенной художественным образом ценности, носящей обобщенный характер.

Актуальный уровень эмоционального развития старшего школьника определяется тем, что он уже обладает способностью сопереживать обобщенной художественной ценности. Однако обладание этой способностью носит в данном возрасте еще нестойкий характер. Именно более полноценное, уверенное овладение этой способностью и определяет зону ближайшего эмоционального развития старшего школьника.

Таким образом, знание возрастной динамики художественного восприятия учащихся позволяет учителю выбрать наиболее эффективные методы и приемы обучения, обеспечивающие на каждом из этапов развития характер познавательной деятельности читателя-школьника.

Литература

1. Асмус, В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики / В. Ф. Асмус. — М. : Искусство, 1968.
2. Берхин, Н. Б. Литературное развитие школьников / Н. Б. Берхин. — М. : Прометей, 1989.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1968.
4. Гоголь, Н. В. Собр. соч. : в 7 т. / Н. В. Гоголь. — М. : Худож лит., 1967. — Т. 5.
5. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. — М. : Педагогика, 1982.
6. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. — М. : Педагогика, 1976.
7. Русская литература : учебное пособие для VIII кл. : в 2 ч. / авт.-сост. Л. К. Петровская. — Минск : НИО, 2005. — Ч. 2.
8. Психологический словарь. — М. : Просвещение, 1983.
9. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский // Собр. соч. : в 2 т. — М. : Правда, 1990. — Т. 1.
10. Якобсон, П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. — М. : Искусство, 1964.