

Л.И. Шевцова

Литературное развитие учащихся старших филологических классов как психолого-педагогическая проблема

Проблема литературного развития школьников в процессе обучения является одной из основных теоретических проблем методики литературы. Выводы психологов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других) о том, что развитие зависит от обучения и обуславливается теми свойствами, которые находятся в стадии созревания, заставили нас обратиться к исследованию процессов, протекающих в литературном развитии учащихся старших классов. Интерес к проблеме литературного развития обострился в связи с начавшейся дифференциацией обучения, появлением филологических классов, специфика преподавания литературы в которых требует специального исследования. Вопрос о литературном развитии школьников был поставлен в конце 60-х – начале 70-х годов XX века. Насущным он остается и в наши дни, так как одна из основных причин недостатков в преподавании литературы в школе – его малая разработанность. До сих пор недостаточно выяснены связи специального (литературного) развития с общим умственным развитием учащихся, взаимодействие художественного и теоретического мышления.

Проблемой литературного развития занимались такие ученые, как Н.Б. Берхин, Л.Г. Жабицкая, Н.Д. Молдавская, В.Г. Маранцман, О.И. Никифорова, В.П. Ягункова. Они рассматривают литературное развитие как развитие специальное, необходимое для деятельности в сфере словесного искусства (собственно творческой и воспроизводящей, читательской деятельности). Можно определить *литературное развитие* как процесс развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями и художественным вкусом. Психологической основой литературного развития является процесс качественных изменений способности мыслить словесно-художественными образами. Понятие литературного развития входит как структурный элемент в обширную систему таких понятий, как «общее умственное развитие», «специальное развитие», «развитие общих и специальных способностей», оно по-разному с ними связано, в различной степени отражает содержание каждого из них, не утрачивая при этом своей специфики.

В процессе литературного развития происходит формирование специальных способностей, которые в психологии определяются как «психологические особенности индивида, обеспечивающие успешное выполнение ими определенного вида деятельности (музыкальной, сценической, литературной и т.п.)» [1]. Компоненты литературных способностей выделены в работах методистов, педагогов и психологов, занимающихся проблемами литературного развития школьников. При классификации литературных способностей исследователи исходят или из анализа творческой деятельности писателя (В.П. Ягункова), или из видов учебной деятельности при изучении литературы (Г.М. Воловникова, Е.А. Корсунский). Нам ближе подход к исследованию

структуры литературных способностей Н.Д. Молдавской, В.Г. Маранцмана, Н.Н. Кубышиной, в основе которого лежит восприятие как особый вид читательской деятельности. С точки зрения этих исследователей, *литературные способности* – это такие свойства личности, индивидуальные качества учащихся, которые в сочетании со знаниями, умениями и навыками позволяют глубоко и адекватно воспринимать и интерпретировать литературные произведения, обеспечивая тем самым возможность высокого литературно-эстетического развития.

В исследованиях Л.С. Выготского [2], В. Асмуса [3] чтение, восприятие литературного произведения рассматриваются как «труд и творчество», в котором участвуют разные сферы психики человека: чувство, воображение, мышление, память. Таким образом, литературные способности проявляются в качестве восприятия учащимися литературных произведений, и в процессе восприятия они реализуются и развиваются. Н.Д. Молдавская считает, что основным структурообразующим моментом, с помощью которого может быть построена структура частных литературных способностей, является способность мыслить словесно-художественными образами, проявляющаяся в репродуктивной и творческой деятельности. «Способность мыслить словесно-художественными образами – это прежде всего способность воспринимать словесное искусство как специфическое выражение художественного содержания» [4]. Таким образом, обобщая исследования в области структуры литературных способностей, можно выделить следующие ее компоненты, определяющие способность мыслить словесно-художественными образами:

- эмоциональная отзывчивость, активность и точность эмоциональных реакций учащихся при чтении произведений литературы;
- воссоздающее и творческое воображение, богатство и подвижность ассоциаций при восприятии образа;
- умение видеть детали и воссоздавать по ним целостный образ;
- потребность выразить чувство, представление, мысль в слове и добиться адекватного их соотношения.

Сильная эмоциональная реакция на произведение обычно сопровождается включением читательского воображения. Без эмоционального возбуждения, сопереживания конкретизация литературных образов не происходит. И «чем активнее процесс образной конкретизации, чем ярче, детализированнее и адекватнее представления, возникающие на основе словесно-художественного текста, тем глубже и шире образное обобщение» [4, с. 31]. Благодаря психологическому механизму обрастания образов искусства личностными ассоциациями происходит включение читателя в мир художественного произведения. Идеи, чувства, образы чужой жизни проецируются в собственную судьбу, читатель начинает ощущать себя свидетелем и участником событий книги, оценка происходящего на ее страницах становится личностной. Только в этом случае и возникает потребность в литературном творчестве, которое необходимо школьнику в его духовном становлении.

Как мы видим, центральной проблемой развития литературных способностей является проблема восприятия литературных произведений, на которой следует остановиться специально. *Восприятие* читателем-школьником художественного произведения – это сложный творческий процесс, который обусловлен жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Термин «восприятие» в педагогической психологии используется для обозначения глубоко содержательного и широкого процесса, протекающего не только на ступени чувственного познания, но и на ступени абстрактного мышления, захватывающего широкую сферу психики: мышление, нравственные и эстетические чувства, воссоздающее и творческое вообра-

жение, логическую и эмоциональную память, специальные способности. Исследователи отмечают многоплановость процесса художественного восприятия, который включает: непосредственное эмоциональное переживание; постижение логики развития авторской мысли; богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих все поле культуры в акт рецепции. Таким образом, в процессе художественного восприятия выделяются такие моменты, которые присущи только ему: идентификация героя со своим «я», синестезия, ассоциативность.

Идентификация героя со своим «я» проявляется в «переносе» реципиентом образов и положений из произведений на собственную жизненную ситуацию. Благодаря такому сочетанию реципиент обретает возможность проиграть в воображении, в художественном переживании одну из неисполненных жизненных ролей и обрести жизненный опыт этой не прожитой, а проигранной в переживаниях жизни. Важным вспомогательным моментом в механизме художественной рецепции является синестезия – взаимодействие зрения, слуха и других чувств в процессе восприятия искусства. Художественному восприятию присуща и ассоциативность, когда возникают аналогии с известными фактами художественной культуры и жизненными переживаниями. Поэтому важным психологическим фактором восприятия искусства является рецепционная установка, которая опирается на предшествующую систему культуры, исторически закрепленную в нашем сознании всем предшествующим опытом, предварительная настроенность на восприятие, которая действует на протяжении всего процесса художественного переживания.

Выделяют и определенные стадии художественного восприятия. Так, В.Г. Белинский говорил о стадии «восторга» – непосредственном, эмоциональном восприятии образов и о стадии «художественного наслаждения», когда происходит анализ и обобщение художественных образов. По мнению Белинского, стадия «восторга» доступна всем, а «художественное наслаждение» может испытывать лишь читатель подготовленный, имеющий развитый эстетический вкус и обширные знания в сфере искусства.

Таким образом, говоря о восприятии произведений искусства слова, мы имеем в виду не восприятие в гносеологическом смысле, а по сути – осознание произведения, различая восприятие первичное и вторичное, являющееся результатом анализа и обобщения. Изучение литературного произведения в школе непосредственно ориентировано на восприятие учащегося определенного возраста. Методиста, учителя интересует прежде всего характер воздействия литературного произведения на учащихся при особой, специальной, целенаправленной организации учебной деятельности школьников. Сдвиги в литературном развитии учащихся происходят при их переходе на более высокий уровень восприятия произведений художественной литературы.

Анализ методической литературы, посвященной проблемам изучения восприятия, позволяет сделать вывод, что наиболее актуальными являются аспекты исследования, связанные с *уровнями восприятия* с учетом возрастных особенностей субъектов восприятия. Однако в проблеме уровней восприятия до сих пор дискуссионным является вопрос об их показателях.

В.Г. Маранцман [5] рассматривает структуру читательского восприятия как взаимодействие эмоций, внимания, воображения, памяти, осмысления содержания и формы. Вслед за ним В.А. Доманский [6], разрабатывая показатели уровней восприятия школьниками произведений художественной литературы, выделяет активность читательских чувств, работу воссоздающего и творческого воображения, конкретность представлений и степень проникновения в художественное обобщение, доминирующие мотивы чтения, читательские установки и индивидуальные особенности. В исследовании

Н.Б. Берхина [7] справедливо отмечается, что традиционная точка зрения на читательскую деятельность школьника как интеллектуальное осмысление содержания и формы литературного произведения не отражает сущность эмоционально-личностного отношения читателя к произведению искусства. Правда, Берхин сводит проблему в основном к эмоциональному переживанию, первичному восприятию. Хотя очевидно, что это не единственный показатель читательского восприятия.

Н.Д. Молдавская показателями уровня восприятия считает степень образной конкретизации и образного обобщения, определяя их и в качестве универсальных критериев литературного развития. По мнению методиста, именно эти особенности деятельности художественного восприятия воспроизводят специфику литературы как предмета познания, непосредственно связаны с художественным образом. Образное обобщение вырастает из конкретных представлений, чем активнее процесс образной конкретизации, чем ярче, детализированнее и адекватнее представления, возникающие на основе словесно-художественного текста, тем глубже и шире образное обобщение. Исследователь показывает и этапы процесса восприятия в целом: первоначальные обобщения учащихся (этап первичного восприятия) включаются в систему уже иных, воссоздаваемых в художественных деталях жизненных связей и отношений, то есть конкретизируются (этап анализа), затем читательская мысль восходит, уточняясь и углубляясь, к обобщению на новом уровне (этап обобщения). Вслед за Н.И. Кудряшевым она предложила соотносить этапы изучения литературного произведения в школе с процессом его восприятия. Такой подход, по мнению О.Ю. Богдановой, является наиболее плодотворным. «Соотнесенность этапов изучения с этапами восприятия, – пишет она, – это и есть реальный учет знаний психологии восприятия ученика в школьном курсе литературы. Учитель ведет ученика от первоначального восприятия к восприятию углубленному, в котором должна сохраниться эмоциональность непосредственного восприятия» [8].

По справедливому замечанию Н.Д. Молдавской, образная конкретизация и образное обобщение как основные умственные действия, характеризующие читательское восприятие, предопределены художественной образностью произведения и не могут превратиться в автоматизированные действия. Поэтому главная цель процесса обучения – литературное развитие. Образному обобщению и образной конкретизации свойствен своеобразный перенос «на себя», то есть слияние процесса познания произведения искусства с процессом самопознания. Обучение образной конкретизации и обобщению без стимулирования психических свойств личности может приводить к логизации, разрушению образного характера художественного обобщения. Поэтому *целью литературного развития* должно стать развитие психических процессов, определяющих качество такой сложной умственной деятельности, как художественное восприятие: *наблюдательности, воссоздающего воображения, способности к сопереживанию, эмоциональной и образной памяти, чувства поэтического слова*. Это происходит в процессе освоения учащимися необходимых историко-литературных и теоретико-литературных знаний, в ходе анализа и оценки читаемого произведения, выражения личностного отношения к нему.

Абсолютное большинство авторов выделяют три уровня читательского восприятия: низкий, средний и высокий. Исследователи по-разному называют эти уровни, но сущность этого деления состоит в следующем. Первый уровень – *констатирующий* или *наивно-реалистический* – характеризуется крайне низкой взаимосвязью отдельных элементов произведения художественной литературы в единое целое, восприятие носит фрагментарный характер, события понимаются как отражение конкретных жизненных фактов, идея –

упрощенно. Для читателей этого уровня существует только исходное переживание поэта, и не существует образа лирического переживания. Второй уровень – *аналитический*. Здесь степень интегративности восприятия повышается, школьники уже пытаются анализировать определенные элементы произведения с точки зрения их субъективного мироощущения и жизненного опыта. На этом уровне восприятия часто происходит логическая подстановка понятийного значения под конкретный художественный образ, тогда полностью размыкаются естественные связи между образной конкретизацией и образным обобщением, обобщение не вырастает из конкретных образов и их единства, а привносится читателем извне. Кроме того, учащиеся не соотносят конкретный образ с целым, образ выпадает из художественной структуры стихотворения, не входит в обобщение и не наполняется сам большим содержанием всего произведения. Анализ на этом уровне еще не подчинен объективным законам художественного построения произведения. Третий уровень – *синтетический*, или *идейно-эстетический*. Он характеризуется целостным, полным, эстетически адекватным пониманием произведения, непосредственностью переживаний и интеллектуальным осмыслением прочитанного. Можно говорить о гармонии образной конкретизации и обобщения, как правило, образное обобщение строится на образном восприятии основной темы и идеи стихотворения.

Именно в заметном различии уровней восприятия и проявляются различные уровни литературного развития школьников. Восхождение от наивно-реалистического восприятия художественной литературы к осознанно-эстетическому ее восприятию является сверхзадачей литературного развития и образования в целом.

В идеале каждой возрастной группе (5-7, 8-9, 10-11 классы) должны соответствовать отмеченные нами уровни восприятия, являющие рост литературного развития учащихся в процессе их взросления. Но данное соответствие носит лишь потенциальный характер. Реальная школьная практика показывает, что литературное развитие учащихся не всегда соответствует их возрастному развитию. В среднем только половина учащихся старших классов поднимается до второго, аналитического уровня восприятия произведений литературы. Довести читателя общеобразовательной школы в его развитии от низкого, констатирующего уровня восприятия до идейно-эстетического – задача сложная, требующая кропотливой систематической работы в процессе всего литературного образования, начиная с начальных классов и заканчивая 11-м. На практике система нашего школьного образования построена таким образом, что поставленная задача оказывается в большинстве случаев неразрешимой.

Встает вполне закономерный вопрос: а могут ли школьники общеобразовательных классов выйти на такой уровень восприятия литературы, когда общение с ней станет не только важнейшим средством, но и мотивом познания ими людей и мира? На наш взгляд, ответ на данный вопрос очевиден: большинство школьников общеобразовательных классов этого сделать не смогут. Дело в том, что третий уровень восприятия – это уже по существу уровень профессионального взгляда на литературу, а сознание учащегося, окончившего 9 классов, оказывается в большинстве случаев профессионально ориентированным. Старшекласснику, выбравшему для себя профессию инженера-технолога, учителя-математика, просто не хватает времени и сил заниматься литературой на таком уровне. Вот почему совершенно оправдан путь внешней дифференциации, который определен новой концепцией литературного образования и по которому пошла современная школа. Это создание школ нового типа (гимназии, лицеи, колледжи) и отдельных классов, специализирующихся по одному или нескольким предметам.

Чем же характеризуется с точки зрения восприятия интересующий нас возрастной период ранней юности? В данном возрасте происходят качественные изменения в умственной и эмоциональной сфере учащихся. Исследователи отмечают следующие процессы, протекающие в сознании старшеклассников: потребность в идейном и нравственном руководстве, в идеалах; возросшая эмоциональная отзывчивость; повышение активности теоретического мышления; возросшая зрелость волевой сферы; способность и потребность в самоанализе (рефлексии); пробуждение творческих сил.

Происходят и существенные изменения в читательском восприятии, которые обусловлены развитием личности в период ранней юности. Н.Д. Молдавская считает, что в этот период возрастные особенности психики учащихся позволяют формировать осознанно эстетическое отношение к искусству. «Эпохой связей, осознания причин и следствий» назвал данный возрастной период В.Г. Маранцман. У старшеклассников появляется потребность рассмотреть исторические и эстетические соотношения искусства и жизни, взаимодействие всех элементов художественного произведения. Исследователь считает, что в период ранней юности определяется ведущий тип мышления: либо «рациональный», либо «художественный». Причем процент «рационалистов» преобладает, их интеллектуальная деятельность часто подавляет непосредственные эмоции при чтении. Н.С. Лейтес высказывает иную точку зрения, более близкую нам: «В их психологическом облике чаще всего сочетается активность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям и особая эмоциональность, впечатлительность. Такое совмещение черт «мыслительного» типа и черт «художественного» типа характеризует неповторимое своеобразие возраста, по-видимому, представляет собой диалог многостороннего развития в дальнейшем» [9]. В этом возрасте активизируется интеллектуальная деятельность: рождается гипотетико-дедуктивное мышление, способность абстрагировать понятие от действительности, формулировать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственные мысли. Французский психолог Пиаже, в частности, указывает на сильную склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, на увлечение философскими построениями. Мыслительная деятельность характеризуется все более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, увеличивающейся тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать и доказывать положения, делать обоснованные выводы. В то же время, как мы уже отмечали, период ранней юности характеризуется развитием эмоциональной сферы старшеклассников. И особенно поэзия таит в себе большие возможности для воздействия на эмоциональную сферу, благодаря специфике поэтического воссоздания жизни. По мнению Н.Д. Молдавской, чтение лирической поэзии несет каждому свое «утоление жажды» поэзии, пробуждает эмоциональный отклик, формирует настроение, сопереживание, будит мысль, вызывает в воображении образы опозитивированной жизни.

Развитие интеллекта, мира эмоций тесно связано в исследуемом возрасте с развитием творческих способностей, креативного мышления. Возрастные закономерности творчества пока недостаточно ясны. Однако возникающие потребности рассматривать исторические и эстетические соотношения искусства и жизни в период ранней юности, растущие эмпатические способности, расширяющийся жизненный опыт создают благоприятную почву для литературно-творческой деятельности, проявляющейся на уроках литературы в создании сочинений в различных жанрах, в том числе и в жанрах художественной литературы, собственных поэтических опытов.

Рассмотрение процесса литературного развития под углом зрения взаимодействия таких понятий, как литературные способности, восприятие литератур-

ного произведения, его уровни и возрастные особенности развития, подвело нас к вопросу о *критериях литературного развития*. Нас интересует классификация критериев, применимая для обычных классов, на основе которой (с учетом выявленных в предыдущих разделах исследования специфики литературного образования и его задач в филологических классах) мы разработаем критерии, необходимые для работы учителя в филологических классах.

В. Г. Маранцман [10] выделяет следующие критерии литературного развития:

1. Начитанность школьника, направленность его читательских интересов, круг литературных явлений, значительных для ученика.

2. Актуальная для школьника социально-нравственная проблематика произведений искусства, умение выделять в тексте нравственно-идеологические проблемы и активность оценки прочитанного.

3. Объем историко- и теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста.

4. Уровни развития разных сторон читательского восприятия: эмоциональная отзывчивость, активность и объективность читательского воображения, воспроизводящего и творческого; постижение содержания произведения на уровне репродуктивном, аналитическом, синтезирующем; осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

5. Связанные с анализом художественного произведения умения.

6. Способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся.

На наш взгляд, основные показатели литературного развития могут быть сведены к четырем позициям, касающимся широты и направленности чтения, объема историко- и теоретико-литературных знаний, уровней восприятия, литературно-творческой деятельности.

Литературное образование в филологических классах (или по-иному в классах с углубленным изучением литературы) имеет особое содержание и характеризуется специфическими задачами. Целью литературного образования в филологических классах является формирование у учащихся высокого уровня гуманитарной культуры (знаний в области гуманитарных наук и искусства; отношения к ним как к ценностям, созданным духовным опытом человечества; стремления к творческой деятельности), а также развитие специальных способностей – литературных способностей, что ведет к литературному развитию в целом. Учитывая специфику литературного образования в филологических классах, задачи обучения и воспитания в них, возникает необходимость в уточнении критериев литературного развития применительно к учащимся этих классов. В качестве таковых могут выступать:

1. Широта круга чтения, любовь и потребность в чтении, направленность читательских интересов, включающая произведения художественной литературы, книги по искусствоведению, философии, истории, языковедению; стремление приобщиться к явлениям отечественной и мировой истории и культуры.

2. Объем историко- и теоретико-литературных знаний, умение применять их в процессе постижения литературного произведения и функционально использовать, обогащая и перенося эти знания и умения в сферу других гуманитарных предметов и областей человеческой деятельности.

3. Уровень развития читательского восприятия, основанный не только на умении конкретизировать и обобщать образ, но и сопоставлять литературные и культурно-исторические явления на основе аналогий и ассоциаций.

4. Потребность в литературно-творческой деятельности, способность создавать собственные литературные произведения в разных жанрах (жанрах художественной литературы, публицистики, литературной критики).

Так как способность мыслить словесно-художественными образами проявляется как в литературном творчестве учащихся, так и в их читательском восприятии, ведущими критериями литературного развития будут выступать уровни восприятия учащимися филологических классов произведений словесного искусства и качество литературно-творческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Психология*. Словарь / Под общ. ред. **А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского**. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990. С. 381.
2. **Выготский Л.С.** Психология искусства. М., 1968.
3. **Асмус А.** Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М., 1969.
4. **Молдавская Н.Д.** Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976. С. 22.
5. **Маранцман В.Г.** Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Л., 1974.
6. **Доманский В.А.** Чтобы не работать вслепую // Русский язык и литература в сузах Украины, 1992, № 1. С. 23-28.
7. **Берхин Н.Б.** Обучение и развитие на уроках литературы // Советская педагогика, 1989, № 3. С.12-18.
8. **Богданова О.Ю. и др.** Методика преподавания литературы. М., 1999. С. 110.
9. **Лейтес Н.С.** Умственные способности и возраст. М., 1971. С. 125.
10. **Методика преподавания литературы**: Учебник для пед.вузов. / Под. ред. **О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана**. В 2 ч. Ч 1. М., 1994. С. 79-81.

S U M M A R Y

In this article we investigate the problem of literary development of senior pupils in philological classes. We pay attention to psychological and pedagogical aspect. The author defines the concept of literary development and formulates its aims. Than the questions of perception are studied as the main index of literary development and the criteria of one of senior pupils in philological classes are determined.

Поступила в редакцию 11.04.2003