

Л. Жабицкая

**ВОСПРИЯТИЕ  
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ  
ЛИТЕРАТУРЫ  
И ЛИЧНОСТЬ**

**ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ  
В ЮНОСТИ**

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ШТИИНЦА»  
КИШИНЕВ \* 1974

Работа посвящена анализу перцептивных литературных способностей и уровней литературно-эстетического развития старших школьников, а также характеристике критериев, на которых юные читатели основывают свою оценку литературно-художественного произведения.

Автор использует данные психологического эксперимента, наблюдений, анкет, бесед со школьниками и их писем — отзывы на литературные произведения.

Книга адресована научным работникам в области психологии, эстетики и литературоведения, преподавателям литературы высших и средних учебных заведений, а также библиотечным работникам.

*Под редакцией  
доктора психологических наук  
О. И. НИКИФОРОВОЙ*

Книга была задумана как исследование о диагностике уровней литературного развития, проявляющегося в восприятии художественной литературы. Однако в процессе изучения выяснилось, что проблема эта гораздо сложнее и объемнее, чем предполагалось вначале. Возникла необходимость предварительного анализа структуры перцептивных<sup>1</sup> литературных способностей, являющихся условием полноценного и индивидуально-своеобразного восприятия художественного произведения. Чтобы выделить личностно-своеобразные черты литературного развития, понадобилось также изучить общий возрастной фон одного из периодов развития личности: особенности чтения и критической оценки литературного произведения у школьников старших классов. Именно в этом возрасте под влиянием изучения классической художественной литературы и общего подъема психических сил, связанного с формированием личности, быстрыми темпами идет и литературное развитие. Однако в силу незавершенности этого процесса оказывается возможным на одном возрастном срезе выделить основные градации уровней литературного развития вообще, имеющие не ограниченно возрастное значение, а, по-видимому, типичные и для взрослых людей. Такой необходимый предварительный аспект изучения представляет самостоятельный интерес, хотя и отодвигает задачу разработки конкретных методик диагностики литературного развития.

До сих пор в психологии изучались творческие литературные способности, тогда как перцептивным способностям внимания уделялось мало. Иначе обстоит дело, например, в области психологии музыкальных способностей, где здравый смысл заставляет предполагать хотя

бы одну необходимую перцептивную способность для полноценного восприятия музыки — музыкальный слух, а научное исследование раскрывает конкретное содержание этой специальной способности и указывает на ряд других<sup>2</sup>.

Не вызывает сомнения то, что, по крайней мере, некоторые специальные способности к творческой деятельности в искусстве окажутся важными и для деятельности по его восприятию. Талантливый слушатель музыки в чем-то похож по способностям на композитора, а тем более на исполнителя. Точно так же талантливый читатель должен обладать некоторыми качествами, которые необходимы и писателю. Заранее, однако, можно предположить, что в случае перцептивных способностей мы имеем дело не просто со сниженными творческими способностями (плохой писатель, но хороший читатель), а с иной их структурой, в которую входят способности как общие с литературно-творческими, так и специальные. Среди специальных перцептивных способностей большое значение, несомненно, должны иметь эмоциональная отзывчивость при восприятии стилистически различных художественных текстов, а также способность к критике, интерпретации текста. Если для писателя важно вырабатывать свой стиль, свое видение мира, то для читателя важна способность к гибкому приспособлению своего восприятия к особенностям мироощущения разных писателей.

Недостаточная разработанность перцептивного аспекта исследования в психологии восприятия художественной литературы имеет свои причины. Одна из них состоит в недооценке специфики восприятия литературного языка. Подобное представление создает иллюзию того, что язык художественной литературы ничем не отличается от естественного языка, и для овладения им не нужно каких-либо особых способностей, достаточно уметь читать. Житейское мнение связывает высокий уровень эстетического восприятия литературы в лучшем случае с уровнем общей культуры и образованности, понимая их как эрудицию вообще. Распространенность такого понимания сказалась и на подходе исследователей к анализу перцептивных способностей. Нельзя сказать, конечно, что психология восприятия художественной литературы вообще не изучалась. Однако изучение это про-

водилось вне связи с проблемой эстетического развития, включающего формирование особых перцептивных способностей.

Психологи, например, детально рассматривали восприятие художественного литературного текста с точки зрения его содержания и формы (как традиционно препарировало художественный текст литературоведение); исследовали восприятие обобщенного идейного содержания и характеров литературных героев, проникновение в подтекст, понимание литературных приемов как элементов формы (восприятие метафоры, понимание художественного значения приемов прямой и косвенной портретной или речевой характеристики, восприятие пейзажа и т. д.). Педагогическая психология ставила эти вопросы в возрастном аспекте, изучая читательские интересы детей.

Наиболее значительной работой в области психологии восприятия художественной литературы в последние годы явилась монография О. И. Никифоровой<sup>3</sup>, в которой автор рассматривает чтение художественной литературы как деятельность, включающую ряд этапов: непосредственное восприятие и образный анализ произведения, логический анализ идеи художественного произведения, эстетическую оценку прочитанного и некоторые сдвиги в эмоциональной сфере личности, совершающиеся под влиянием чтения. В книге впервые при анализе психологии восприятия художественной литературы вводится в научный оборот понятие образного обобщения, участвующего во всех видах ориентировки читателя в произведении. Но и здесь задача исследования читательских способностей автором не ставилась.

Таким образом, аспект эстетического развития в изучении психологии художественного восприятия относительно нов. Внимание к нему сегодня стимулируется возросшими общественными требованиями, предъявляемыми к педагогам и библиотечным работникам по воспитанию культурного читателя. Практически он перспективен и для более успешного отбора абитуриентов на филологический факультет.

К пониманию структуры перцептивных литературных способностей можно идти несколькими путями, в том числе и от изучения уровней литературного развития личности, — путь, представленный в данной работе.

Уровень специального психологического развития личности проявляется в деятельности как уровень достижений, максимально возможных для нее на данном этапе. Он определяется способностями, знаниями, умениями и навыками в их единстве, из которого трудно выделить собственную роль каждого из этих факторов в деятельности индивида. Вместе с тем именно изучение конкретного их взаимоотношения на разных уровнях эффективности деятельности личности — один из возможных путей исследования структуры специальных способностей.

Способности — это некоторые внутренние возможности развития индивида, которые становятся действительностью лишь в его деятельности, обуславливая уровень достижений. Характеризуя взаимоотношение способностей, знаний и умений, С. Л. Рубинштейн писал: «...Развитие способностей человека — это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений»<sup>4</sup>. Подобную точку зрения высказывают и исследователи психологии обучения, различающие понятие «обучаемости» как способности к обучению и понятие «обученности» как уже достигнутого уровня развития, сплав способностей, знаний и мастерства<sup>5</sup>. Однако различие этих понятий еще не означает их противопоставления. Советские психологи говорят о неразрывной связи способностей, знаний, умений и навыков, а некоторые даже включают умения в структуру способностей<sup>6</sup>. Нельзя не отметить, что наиболее обобщенные интеллектуальные умения, ставшие свойствами личности и обеспечивающие новые возможности ее развития, превращаются в общие способности, и чем шире диапазон этих новых возможностей, тем большие способности обнаруживает индивид. Так, Е. Н. Кабанова-Меллер видит показатели умственного развития в характере переноса уже приобретенных интеллектуальных умений на новые области деятельности: широта переноса является показателем умственного развития<sup>7</sup>. Признавая значение обобщенных умений (и стоящих за ними знаний) в структуре способностей, необходимо все же подчеркнуть, что овладение знаниями и умениями далеко не всегда и не у всех индивидов в равной мере приводит к сдвигам самого развития, к ускорению его темпов, то есть, сама способ-

ность к формированию способностей при одинаковых условиях обучения у разных личностей оказывается разной. Это обстоятельство заставляет нас вернуться к признанию самостоятельного значения способностей как таких индивидуальных свойств личности, которые составляют внутренние условия ее развития.

Литературное развитие проявляется в уровне восприятия художественной литературы, в степени доступности художественного текста для понимания. Чем более сложный, более новаторский характер имеет подлинно художественное произведение, тем более высокого уровня литературного развития оно требует для восприятия. Об уровне литературного развития свидетельствует эстетический вкус (непосредственная эмоциональная отзывчивость на высокохудожественное искусство, тонкая чувствительность и отрицательное отношение к пошлости, стандарту, нарушению меры и т. д.). В анализе уровня эстетического развития для исследователя важен не только количественный аспект, но и индивидуальное своеобразие эстетической реакции: ведь перцептивные эстетические способности (как и способности вообще) — это индивидуально-своеобразные свойства личности. В связи с этим исследователя должен интересовать не только вопрос об адекватности эстетического восприятия самому произведению, но и индивидуальные различия в процессе восприятия и формирования критической оценки у разных читателей.

Необходимость углубленного изучения вопросов литературного развития вызывается самой жизнью. Громадные задачи, поставленные перед страной XXIV съездом КПСС, требуют усиления всей работы по идейному воспитанию народа, новому значительному подъему его культуры.

В благородном деле коммунистического воспитания большая роль справедливо отводится искусству литературы.

Эффективность воздействия нашей советской литературы не в последнюю очередь зависит и от того, насколько ясно мы представляем себе механизмы этого воздействия, настолько полно используем их в нашей педагогической практике.

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК ОСОБАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

### Глава I.

Современная материалистическая эстетика изучает художественное восприятие как коммуникативный процесс. «Сознает это тот или иной художник или не сознает, рассматривает он свою деятельность как передачу некоей информации другим людям или как чистое самовыражение, не предназначенное для коммуникации объективно искусство возникает и существует именно как деятельность коммуникативного рода...»<sup>8</sup>

Коммуникативная установка художника на читателя, зрителя, слушателя — как следует из анализа психологии творчества — является естественным и непременным условием творческого процесса. Эта установка проявляется в желании иметь свою «публику», своего читателя, солидарного с автором в его ценностных ориентациях. Она воздействует на процесс восприятия писателем мира и обнаруживается в склонности словесно формулировать свои наблюдения, облегчая их восприятие читателем, в стремлении донести до него все нюансы своих мыслей и настроений, увлечь. В. Г. Белинский писал по этому поводу: «Гёте где-то сказал: «Какого читателя желаю я? — такого, который бы меня, себя и целый мир забыл и жил бы только в книге моей»<sup>9</sup>.

Коммуникативная функция художественной литературы может быть выражена следующей схемой: *жизнь* → *писатель* → *произведение* → *читатель* → *жизнь*. Писатель познает жизнь и создает свою образную художественную модель мира. Идеино-эстетическая информация — результат познания и ценностной интерпретации мира писателем — воплощается в произведении. Читатель должен проникнуть в художественный мир произве-

дения, увидеть то, что увидел художник, понять его мирозерцание и в известной мере «заразиться» его мироощущением, поддаться его внушению. Только после этого он может перейти к критической оценке, интерпретации литературного произведения в свете своего эстетического вкуса и идеала, соглашаясь или не соглашаясь с автором, принимая или не принимая его рационально и эмоционально или формируя противоречивое мнение. Это происходит уже на втором этапе восприятия в процессе обдумывания прочитанного<sup>10</sup>. Анализируя вышеприведенное высказывание Гёте, Белинский так писал о двух этапах художественного восприятия: «Мысль Гёте имеет глубокий смысл, если ее принимать не безусловно, но как первый, необходимый акт в процессе критики... Когда вы кончите его (автора. — Л. Ж.) изучение, проникнете в тайну его личности, — тогда правило Гёте, что читатель поэта должен забыть читаемого им поэта, самого себя, весь мир, вы имеете право откинуть прочь, как уже лишнее и ненужное. Ваша личность снова вступает в свои права, и вы из ученика делаетесь судьей»<sup>11</sup>.

Чтобы чтение стало коммуникативным актом, установке автора должна соответствовать определенная читательская установка<sup>12</sup>. Для оптимального восприятия произведения требуется такая установка, когда читатель не только ждет и желает сопереживания, эстетического наслаждения от его восприятия, но и не боится умственного напряжения, активности, необходимой для полного его понимания, когда читателю интересны и отражение жизни, и личность, и идеалы самого автора, и его художественное мастерство. Вместе с тем квалифицированный читатель ждет от произведения высокого искусства, которое давало бы радость от восприятия мастерской «деланности» вещи, оригинальности и силы таланта автора. Эта установка может быть как интуитивной, так и осознанной, но в любом случае она делает процесс чтения особенно активным, облегчая последующее прямое или косвенное влияние литературы на читателя.

Такую установку мы назовем основной установкой квалифицированного читателя. В зависимости от сложившихся у читателя образных обобщений о стиле автора, художественном и идеологическом направлениях, к которым тот принадлежит, степени его таланта она варьируется, изменяется<sup>13</sup>.

Кроме основной установки, как наряду с ней, так изолированно, могут действовать другие установки, сформировавшиеся в читательском опыте. Например, установка «развлекательная»: желание отдохнуть, развлечься при чтении, отключиться от жизненных забот; «утраченная» установка: желание пережить хотя бы в плане воображения положительное разрешение своих жизненных проблем; познавательно-психологическая установка: стремление получить из произведения сведения о психологии характеров и человеческих отношений, расширить свой опыт переживания чувств, еще не испытанных в жизни; «дидактическая» установка: ожидание образцов положительного поведения и предостерегающих примеров; установка на самообразование и повышение своего культурного уровня и др. Каждая из них может изолированно мотивировать чтение, не присоединяясь к основной установке. Но восприятие произведения в этом случае окажется односторонним или поверхностным, а его влияние на читателя будет неглубоким и случайным. Читательские установки могут быть индивидуальными и социально-типичными; они меняются в зависимости от возраста читателя и в связи с ходом общего и литературного развития<sup>14</sup>.

Установка очень важна для восприятия, но ход его детерминирован не только личностью читателя и установкой, мотивирующей чтение. Ход восприятия как коммуникативного акта зависит от строения произведения и от того, в какой мере его структура управляет процессом восприятия. Так, Н. Жинкин, исследуя психологию киновосприятия, имеющего сходные черты с процессом восприятия литературного произведения, отмечает: «В каждом искусстве, в том числе и кинематографическом, структура восприятия формируется управляющим замыслом... структура восприятия задается замыслом произведения. Это то, что должен увидеть и услышать зритель по воле автора»<sup>15</sup>.

Исходя из того, что литературное произведение — это структурно организованная управляющая система, в дальнейшем мы попытаемся показать, какие условия создает для восприятия литературного произведения его структура.

\* \*  
\*

Литературное произведение можно рассматривать как целостную, но многоуровневую систему, состоящую из нескольких слоев.

Идея о многослойном строении литературно-художественного текста не раз выдвигалась в эстетике и литературоведении. Так, немецкий философ Н. Гартман, «послойно» анализируя литературное произведение, выделял в нем слой языковой структуры, слой действий и поступков персонажей, слой характеров и слой идейного содержания<sup>16</sup>.

Польский эстетик Р. Ингарден также рассматривает поэтическое произведение как систему, включающую слой словесных звучаний, слой смысловых контекстных значений слов, предметный слой (изображаемый в произведении предметный мир), «слой видов» (наглядно-чувственных и эмоциональных образов, а также мыслей, закодированных в тексте)<sup>17</sup>.

Советский литературовед А. П. Чудаков в анализе поэтики А. П. Чехова исходит из следующей градации уровней (слоев) в содержании произведения: предметный уровень, сюжетно-фабульный уровень и уровень идей<sup>18</sup>. В этом членении художественной системы на уровни он учитывает двухаспектность строения художественного произведения, на каждом уровне которого можно анализировать как отображенный писателем материал, так и структуру его организации.

Если отбросить феноменологическое понимание искусства, исповедуемое зарубежными представителями этой концепции, концепция «послойного» строения литературно-художественного произведения может быть успешно использована не только в исследованиях по эстетике, литературоведению и стилистике, но и в психологии. Исследователь-психолог нуждается в расчленении различных сторон литературного текста как особого стимула для восприятия в соответствии с его объективной природой, что позволит выделить и понять роль отдельных компонентов художественной системы в сложном и целостном акте восприятия.

Использование концепции «послойного» строения художественного произведения для психологического исследова-

дования несколько затрудняется разнообразием толкования на состав слоев литературного текста. При этом отсутствие здесь единого мнения обусловлено не только различиями в методике анализа у разных авторов, но и объективными различиями в строении литературных произведений разных родов, видов и жанров. Поэтому мы будем использовать лишь самые общие принципы послыного анализа литературного текста, делая акцент на те компоненты, которые наиболее важны для психологического анализа художественного восприятия.

Первичный уровень содержания, с которым сталкивается читатель, заключается в естественном языке, в котором написано произведение. Чтобы в процессе чтения совершать «упреждающий синтез», догадываться о значении новых слов и оборотов в аспекте обусловленного содержанием уже прочитанного, нужно быть достаточно развитым в языковом отношении, обладать определенным «багажом», иметь «чутье языка», иметь достаточный запас различных языковых обобщений и чувство стилистической сочетаемости различных языковых конструкций. Взаимодействие гипотезы о содержании текста и его реально развертывающегося содержания происходит уже на уровне понимания этого слоя и зависит от общего языкового развития читателя.

Слой языка требует также от читателя понимания оценок языковой метафоричности, свойственной и естественному языку, то есть понимания слов и выражений, употребленных в переносном смысле на основании сходств и аналогий (книги — духовная пища; глаза — зеркало души; дети — цветы жизни и т. д.). Метафоризация и используется в литературе для выражения эстетического содержания художественного произведения. Эстетическое отношение автора к действительности просвечивает через всю систему языковой образности. Так, выбор лексики, используемой автором для построения метафор: романтической, архаической, реалистически-приземленной, фольклорной, урбанистической, философски-интеллектуальной и т. д. (если она характерна для стиля данного писателя) — говорит о специфике его художественного видения. О том же свидетельствуют и характерные для того или иного писателя грамматические конструкции, с помощью которых строятся тропы. Еще не ощущая стиля целого произведения, на уровне отдельных словосочетаний

читатель должен проявлять способность к анализу и сопоставлению лексических значений слов и происхождению общей основы для понимания метафорического значения. Но этого мало. Глубокое восприятие требует также понимания выразительности метафоры как проявления индивидуального стиля автора.

Итак, языковой слой — первичный слой текста, с которым сталкивается читатель. Уже в этом слое (или уровне) содержания произведение структурно организовано, и литературный троп — только один из способов организации. На языковом уровне текст структурно организован как повествование, как ритмическая и мелодическая последовательность звуков и т. д. Оценить эстетическую выразительность языка, совершенство его организации читатель может лишь проникнув во внутреннее идейно-образное содержание произведения, уловив в языке стиль писателя.

Следующий уровень содержания — описываемая в произведении действительность: люди, природа, факты общественной жизни. «Слой фактов» входит в произведение в качестве материала самой жизни, хотя и специально организованного. В связи с этим реакции читателя на этот слой содержания могут быть сходны с реакциями на подобные факты в жизни. Вместе с тем они носят творческий характер, «теоретичны», так как читатель реагирует на воображаемую, а не на реальную действительность.

Даже при условии «жизненного правдоподобия» «слой фактов» существует в произведении не как простая копия действительности. Природа, материальные предметы, жизненные ситуации, поступки и действия людей подобраны писателем в свете его идейно-эстетических задач. Широко распространенным способом организации этого материала в поэтике реализма является создание типических характеров как конкретных обобщений существенного в людях, которых наблюдал писатель. М. Горький писал: «Характер героя делается из многих отдельных черточек, взятых от различных людей его социальной группы, его ряда. Необходимо очень хорошо присмотреться к сонне-другой попов, лавочников, рабочих, для того чтобы приблизительно верно написать портрет одного рабочего, попа, лавочника»<sup>19</sup>.

Создавая типические образы, писатель анализирует

жизнь, вскрывает внутренний смысл социальных отношений людей, мотивы их поведения. Благодаря этому читатель познает социальные типы с их психологией, знакомится с конкретными этическими нормами, которыми руководствуются люди в своем поведении и т. д. Огромное познавательное-идеологическое значение «слоя фактов» отметил Энгельс, говоря, что из «Человеческой комедии» Бальзака «...даже в смысле экономических деталей узнал (Энгельс.— Л. Ж.) больше... чем из книг всех специалистов-историков, экономистов, статистиков этого периода, вместе взятых»<sup>20</sup>. Понимание этого слоя содержания требует от читателя определенного запаса образных обобщений, относящихся к самой жизни (типичных характеров, ситуации и отношения в этих ситуациях и т. д.). При этом читатель должен знать «сигнальные признаки», по которым срабатывают эти обобщения: типичная мимика, косвенные проявления чувств и характера в речи, типичные (чаще встречающиеся) мотивы, связанные с изображаемыми поступками и т. д. Эти знания отчасти черпаются в самом произведении. Однако необходим и какой-то минимальный запас образных обобщений еще до начала чтения, чтобы этот слой произведения оказался доступным восприятию. Если такой запас недостаточен, читатель просто не поймет жизненного значения описываемых фактов, психологического содержания поступков героев. Так, сцена ссоры, в основе которой лежит мотив ревности, вообще непонятна детям при чтении «взрослой литературы», или же они пытаются объяснить ее какими-либо понятными им мотивами.

«Слой фактов» является материалом для иерархически вышестоящего слоя идей, выраженных в произведении. Писатель не только изображает жизнь в социальных типах, но и философски осмысливает ее, выражает свое понимание жизни и жизненных ценностей.

Идейный смысл литературного произведения носит многогранный характер. В целях дифференциации последующего психологического анализа художественного восприятия мы выделим в нем следующие аспекты: общественно-исторический, общечеловеческий, аспект выражения мироощущения автора, его видения мира.

Конкретно-исторический аспект идейного смысла произведения состоит в отображении общественных идеалов, актуальных для социальной жизни на определенном

этапе ее исторического развития. Так, в произведениях Достоевского и Чернышевского нашли свое воплощение исторически конкретные типы революционеров-демократов как носителей революционных идей, получившие у других писателей диаметрально противоположную идеологическую интерпретацию. Этот слой содержания может вызывать горячий интерес у современников (достаточно вспомнить об острой идеологической борьбе вокруг романов Тургенева) и сочувствие у читателей последующих поколений. Однако с течением времени он отчасти устареет и становится архаичным. «Злоба дня», отраженная в произведении, перестает волновать своими конкретными подробностями. Для читателя — неспециалиста в области истории общественной мысли — сохраняют значение лишь общие психологические акценты в изображении идейной борьбы как столкновения людей.

Борьба знатных родов Монтекки и Капулетти нам не интересна, так как общественные проблемы, связанные с ней, давно отошли в прошлое. Однако трагическая судьба любящих, красота их любви, противостоящей давлению смерти, близка и понятна и нам. Такая историческая революция восприятия основана на объективно существующих в содержании произведения различных аспектах: одни из них утрачивают свое значение, другие с течением времени акцентируются. Наш интерес к трагедии «Ромео и Джульетта» зиждется на том аспекте ее содержания, который условно можно назвать общечеловеческим.

Общечеловеческий аспект идейного смысла содержит то общее, что присутствует в эстетическом идеале людей разных исторических эпох: представления о красивом, гармоничном человеке, о высоких моральных ценностях и т. д. Этот аспект содержания выражается в реалистическом произведении через изображение таких сторон, особенностей человеческих типов и ситуаций, которые существовали во все исторические эпохи как родовые признаки человека. В. Г. Белинский писал: «Всякий истинный поэт на какой бы ступени художественного достоинства ни стоял, а тем более всякий великий поэт, никогда и ничего не выдумывает, но облакает в живые формы общечеловеческое. И потому в созданиях поэта люди, восхищающиеся им, всегда находят что-то давно знакомое, что-то свое собственное, что они сами чувствовали или только смутно и неопределенно предощущали»



или о чем мыслили... На этой-то общности, по которой создание поэта столько же принадлежит всему человечеству, сколько и ему самому,— на этой общности основывается возможность всем и каждому, в ком есть человеческое (то есть духовное, разумное), переживать произведения художников, изучая их»<sup>21</sup>.

Общечеловеческий аспект идейного смысла тесно связан с общественно-историческим смыслом, не может существовать без него. Смешными выглядят, например, попытки некоторых зарубежных издателей «адаптировать» „Войну и мир” Л. Н. Толстого, осовременить его в том числе за счет избавления от исторических подробностей. И все же общечеловеческий аспект идейного смысла обладает относительной самостоятельностью, которая проявляется прежде всего в исторической жизни литературного произведения. В каждом поколении происходит новое «современное прочтение» классики в свете современной идеологии и общественного сознания. Мысль об этом высказывал еще В. Г. Белинский по поводу романа Сервантеса «Дон Кихот»: «Идея Дон Кихота общечеловеческая, вечная идея... это тип вечный, эта единая идея, всегда наблюдающаяся в тысячах разных видов и форм сообразно с духом и характером века, страны, сословия и другими отношениями, необходимыми случайными... Человек, который искренне убежден в том, чему уже никто не верит, и который жертвует трудом, достоинством, спокойствием и здоровьем для убеждения других в своем убеждении, разве он не Дон Кихот?»<sup>22</sup>

Современное прочтение классики — это не произвольное фантазирование на заданную тему. При адекватном тексту восприятия экскурс в историю совершается ради познания ее общечеловеческого смысла на основе действительного содержания произведения, закодированного в его структуре. О законах такого прочтения классик-режиссер советского современного театра Г. Товстоногов пишет следующее: «Постановка классической пьесы — наглядное восстановление связи времен, напоминание нынешним людям, что они дети своей страны, причастные к ее истории, и что они дети человечества, которое не сегодня родилось и не завтра кончится. И в то же время это ответ на мучающие их вопросы»<sup>23</sup>. Таким образом, общечеловеческий аспект идейного смысла — это грань содержания, неотделимая от других его сторон. Не

возможен и такой ход восприятия, когда общечеловеческий аспект идейного смысла улавливается поверхностно в отрыве от конкретно-исторического смысла. Читатель лишь узнает какие-то банальные «ходячие» ситуации и типы, ассоциативно оживляющие его собственные воспоминания и служащие своеобразным поводом, возбудителем ассоциаций, имеющих мало общего по содержанию с литературным текстом.

Говоря о современном толковании идейного смысла произведения, основанном на воссоздании его объективного содержания, мы отличаем от него тот личный смысл, который оно может приобрести для того или иного читателя. Личностный смысл — это тот субъективный смысл, который произведение получает для читателя благодаря многочисленным ассоциациям с его собственной жизнью. Этот смысл может быть особенно индивидуальным, когда читатель определенным образом настроен на восприятие: содержание произведения отвечает его сокровенным мыслям, перекликается с чувствами, испытываемыми им. Однако это уже процесс «последней интуиции», процесс субъективного избирательного присвоения содержания произведения. Сам читатель может не различать свое воссоздание текста и тот личностный смысл, который произведение приобрело для него. Но психолог не может не констатировать, что адекватное современное прочтение идейного содержания произведения не сводится к субъективному личностному смыслу. В противном случае за современное прочтение может приниматься всякое, далекое от текста, но стимулированное его прочтением толкование.

Относительная самостоятельность таких аспектов идейного смысла произведения как общественно-исторический и общечеловеческий проявляется и в том, что восприятие текста может идти по одной из его граней. Читатель может выделять в литературном произведении только его узкий конкретно-исторический смысл, например при использовании художественной литературы лишь в качестве источника исторических сведений или при плохом преподавании литературы в школе, когда разборы произведений на уроках акцентируют внимание школьников в основном на общественно-историческом смысле и социальной типичности образов. Не умея самостоятельно выделить общечеловеческий смысл произ-

ведения, чтобы приблизить его к своей жизни, читатель не находит в нем никакого личного смысла. Произведение в этом случае выступает для него как внешнеэстетический объект, а восприятие ничем не отличается от познавательного чтения исторических текстов. Естественно, что при этом не возникает даже простого читательского сопереживания героям<sup>24</sup>.

Особый аспект идейного содержания произведения ставляет выражение в нем личности автора: его мироощущения, его образной модели мира, его эстетического идеала. Это проявляется и в пластике слова, и в отборе фактов, и в позиции, с которой автор изображает поведение героев, и в идеологических акцентах при воссоздании картины общественно-исторических событий, и в эмоциональном тоне произведения (эпически спокойном, ироническом, саркастическом, романтическом, лирическом и т. д.). Этот аспект идейного смысла обуславливает единство стиля произведения. Характеризуя поэзию Пушкина, Белинский писал: «Общий колорит поэзии Пушкина... внутренняя красота человека и лелеющая душу гуманность... У Пушкина всякое чувство изящное. Это не просто чувство человека, но чувство человека-дожника, человека-артиста... В этом отношении, читая его творения, можно превосходным образом воспитать себе человека»<sup>25</sup>.

Выделение отдельных аспектов идейно-эстетического содержания имеет относительный характер. Идейно-эстетический пафос произведения пронизывает все слои его содержания. Содержание художественного произведения может быть выражено только в образной форме. Современные исследователи убедительно показали, что эстетическая информация неотделима от конкретной образной ткани произведения и не может быть передана в какой-либо иной форме<sup>26</sup>. Сходную мысль высказал Л. Н. Толстой в ответе критикам, пытавшимся логически пересказать основную мысль его романа «Анны Каренина»: «Если бы я хотел сказать словами все то, что имел в виду выразить романом, то я должен был бы написать роман тот самый, который я написал сначала. Во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собрания мыслей, сцепленных между собой для выражения себя; но каждая мысль, выраженная словами особо, теряет свой смысл, страшно понижает

когда берется одна и без того сцепления, в котором она находится»<sup>27</sup>.

Никакой анализ особенностей эстетического идеала автора, никакая логическая формулировка смысла произведения не могут заменить его чтение. Так, мысли Белинского о Пушкине кажутся нам очень точными, верными, в них наиболее ясно формулируется то, что мы и сами чувствовали, но убедительность они приобретают для нас лишь после того, как мы уже хотя бы раз прочитали пушкинские стихи. Знакомство со статьями Белинского никак не может заменить личного эстетического впечатления, возникающего при восприятии поэзии. Более того, слова критика могут показаться слишком общими, приложимыми ко многим другим поэтам, из которых исчезает главное: сама поэзия. Такую же формальность, необедительность критический разбор поэзии Пушкина будет иметь и для читателя, который уже познакомился с его стихотворениями, но из-за литературной неразвитости не воспринял их эстетического содержания. Чтение поэзии — это не только процесс познания, но одновременно и образование установки, процесс эмоциональной ориентации читателя<sup>28</sup>. В эстетике и психологии много говорилось о «сопереживании», о «заражении» как механизмах передачи эстетического эмоционального содержания произведения от автора к читателю. Наиболее ясно эмоциональный характер художественного восприятия может быть понят в свете «психологии установок», развиваемой грузинскими психологами<sup>29</sup>. Установка — целостное состояние, включающее и эмоциональные и рациональные моменты и волевой компонент, готовность к действию. При восприятии произведения в соответствии с его структурой, когда человек «заражается» пафосом поэзии, возникает актуальная установка. Читатель не просто «умом» признает убедительность и истинность информации о действительности, которую он получает из произведения, а эмоционально принимает (или не принимает) те ценностные позиции, на которых стоит автор в изображении действительности. Логическое изложение содержания поэзии само по себе не может вызвать это состояние, так как прямо обращается лишь к интеллектуальным процессам. Вместе с тем оно способно усилить эмоциональные моменты и помочь укреплению установки, возникающей при непосредствен-

ном восприятии произведения. Логическое комментирование в процессе чтения дает читателю возможность почувствовать структуру произведения, он поддается «заражающему» действию, что и приводит к возникновению установки. Вместе с тем возникшая в результате самостоятельного чтения установка может сопротивляться логическому толкованию, если даваемая критическая интерпретация расходится с эмоциональным впечатлением читателя. В этом случае читатель оказывается «чужим» к логическим аргументам.

Возникновение установки, соответствующей эстетическому пафосу произведения, происходит тогда, когда впечатление управляется его структурой. Нам представляется очень убедительным анализ этого вопроса советским эстетиком Ю. А. Филипьевым: «Художник, будь то живописец, поэт, композитор или артист-исполнитель, стремится всеми выразительными средствами, какими только располагает, достичь такой художественно-эстетической структуры выражения, которая входит в наше восприятие и сознание настолько полно... что заставляет наши чувства настроиваться в унисон со всей эстетической тканью художественной структуры... И действительно, эстетически организованная структура произведения подлинного искусства при нашем ее восприятии переходит в изоморфное состояние уже психологической структуры»<sup>30</sup>. Необходимо только подчеркнуть, что такой переход совершается лишь при достаточно высоком уровне литературного развития, допускающего управление процессом восприятия структурой самого произведения.

Структура литературного произведения представляет собой организацию его компонентов в каждом слое, создающую системное единство всех слоев. Способы этой организации чрезвычайно разнообразны и специфичны в поэтике различных писателей. Существуют такие структурные приемы, которые имеют глобальный характер, есть значимы для всего текста в целом, другие же типичны лишь для определенного слоя содержания. Например, композиция — способ организации всего текста, а приемы речевой или портретной характеристики имеют более частный характер<sup>31</sup>.

Художественный текст имеет сцепления как внутри слоев, так и между разными уровнями всей системы. Элементы текста, имеющие свое собственное содержание

на одном уровне, получают иное наполнение, вступая в контакт с элементами более высокого уровня. Вместе с тем они не утрачивают и те значения, которые могли бы им присущи вне данного художественного содержания, а, напротив, вносят оттенки их в целостное содержание более высокого уровня. Благодаря этому идейный смысл как бы пронизывает все уровни системы художественного текста.

Так, например, событие, составляющее материал произведения («слой фактов») и имеющее определенное жизненное значение для читателя, войдя в структуру художественного текста, начинает выражать нечто большее, чем вне его. Содержание стихотворения Пушкина «Я вас любил» (его идейно-художественный смысл) не сводится к изложению истории угасающего чувства. В нем выражена «философия» глубоко человеческой любви, чуждой всякого эгоизма.

Этот общий конструктивный принцип очень рельефно проявляется в использовании естественного языка для выражения поэтической образности, поэтического содержания. В поэтическом контексте слова естественного языка приобретают смысл, не равнозначный их внеконтекстному словарному значению или тому значению, в котором эти слова встречаются в стихии непоэтической речи. Так, в естественном языке слово *туман* и его производные в прямом значении используются для характеристики состояния погоды. В контексте, предположим, «Рассказов охотника» И. С. Тургенева словосочетание *туманная даль*, благодаря слову *даль*, приобретает лирический оттенок. В контексте стихотворения Блока это же словосочетание могло бы звучать в символическом смысле. В контексте пушкинской характеристики Ленского, который любил воспевать *нечто и туманную даль*, словосочетание, благодаря возвышенно бессодержательному *нечто*, приобретает иронический смысл.

Вместе с тем слово *туман* не теряет и своего прямого общеязыкового значения (физическое состояние погоды). В одном случае это значение выступает более прямо, «словарно», в другом — каким-то более далеким из своего «семантического ореола» вариантом, но во всех случаях выбор именно этого, а не другого слова обусловлен как его собственным значением, так и эстетическим значением более высокого уровня. Интересно отметить, что

на разных уровнях содержания контекстное значение оказывается различным. Так, в пушкинском контексте словосочетание *туманная даль* одновременно служит для психологической характеристики героя — провиантского поэта-романтика («слой фактов»), — так и выражения мягкой авторской иронии, косвенно характеризующей его собственное, иное, реалистическое мироощущение («слой мироощущения автора»).

Подобный характер взаимоотношений между элементами содержания в разных слоях текста — неотъемлемое свойство литературно-художественного произведения. Структурный анализ текста дает возможность точно описать взаимодействие различных компонентов художественного произведения. Он позволяет понять положение эстетики о единстве формы и содержания в литературном произведении не как механическое, а как сложное диалектическое взаимоотношение.

Важным принципом строения художественного текста является изоморфное соответствие структуры разных уровней произведения<sup>32</sup>.

Так, например, в поэзии ритмика стиха, его звуко-наимическая организация изоморфна выражению настроения, составляющего содержание стихотворения. Строение фразы в произведениях Л. Н. Толстого — сложной, пространственной с логическими перебивками и возвратными («слой языка») — изоморфно соответствует построению творческой мысли, изображаемых душевных состояний и реплик героев («слой фактов»). Организация материала в этом слое соответствует структуре художественного видения Толстого, то есть системе его художественной философии в целом.

Изоморфизм в строении художественного текста убедительно показал литературовед А. П. Чудаков, проанализировав поэтику Чехова. Исследователь пришел к выводу, что идейно-эстетическое содержание в произведениях Чехова характеризуется особыми чертами: художник убежден в принципиальной неистинности любой непротиворечивой, логически законченной модели мира. Чудаков прослеживает эти «черты структуры самой идеи» на всех уровнях содержания в произведениях Чехова. Он пишет: «Адогматический характер идеи — осуществленный на другом уровне тот же принцип целенаправленной случайной организации художе-

ственного материала, который мы наблюдали в предметном и сюжетном слоях ...Уровень идей изоморфен стальным уровням системы»<sup>33</sup>.

Изоморфизм, как и некоторые другие структурные черты художественной системы конкретного текста, в определенной мере можно раскрыть лишь подвергнув текст специальному литературоведческому анализу. Однако литературно развитый читатель, даже неспециалист в области литературоведения, все-таки в той или иной мере осознает или интуитивно чувствует гармоничность строения текста, пластичность, выразительность различных художественных деталей, что и составляет для него источник чувственного эстетического наслаждения.

«Послойный» анализ литературного текста позволяет выявить ряд существенных особенностей читательского восприятия и причины, по которым оно становится «неуправляемым» процессом, а также объяснить некоторые случаи неадекватного восприятия, как, например, «расслоение» содержания произведения при восприятии. Чтобы пояснить нашу мысль, прибегнем к аналогии с живописью. Живописная манера некоторых художников-импрессионистов рассчитана на то, что зритель при восприятии произведения найдет такую точку зрения, с которой отдельные цветовые мазки, составляющие картину, сольются в одно цветовое пятно, то есть произойдет смешение цветов в процессе восприятия, управляемого структурой живописного полотна. Но объективно картина может быть воспринята и «послойно», когда отдельные мазки в одно цветовое пятно не сольются. При таком восприятии зритель остается на уровне восприятия физических свойств цветовых мазков, не чувствуя выразительности того, что изображено. Это и есть эффект «расслоения». Нечто подобное может происходить при восприятии художественного текста. Послойное строение текста объективно дает основание для расслоения при восприятии, но при этом неминуемо распадается его структура. Литературовед и педагог Г. А. Гуковский подметил подобное «расслоение» литературного произведения в восприятии неразвитого читателя. Он назвал его «чтением по объекту»<sup>34</sup>, как мы бы сказали «по материалу», то есть по «слою фактов». Оставаясь на уровне этого слоя, читатели не воспринимают идейно-эстетического содержания произведения, что определенным об-

разом предопределяет их выбор литературных произведений для прочтения. Одни из них отдают предпочтение литературе с преобладанием информативного познавательного содержания, мало интерпретированную художественно: исторические романы, биографические повести, мемуары и т. д. Эта категория читателей, высоко оценивая познавательное значение фактов, не признает вымысла, считая его «неправдой», недопустимой в реалистическом произведении. Место вымыслу, условности читатели отводят только в таких традиционно «неправдоподобных» жанрах, как сказка, комедия и др. Эту группу читателей можно назвать «недоверчивыми» читателями в противовес категории «наивных реалистов», которые, также оставаясь на уровне фактов, охотно поддаются и вымыслу. Вымысел для них более действителен, чем сам факт. Они охотно сопереживают героям, не проявляя скептицизма в отношении их реальности, воспринимают произведение не как образную модель действительности, а как саму действительность, относятся к героям, как к живым людям, своим добрым знакомым, судя и рядя об их поступках и характерах и зачастую забывая об авторе.

Несмотря на то, что и «недоверчивый» читатель «наивный реалист» в силу своей литературной неразвешенности не поднимаются до высших уровней эстетического содержания, реалистическое произведение, изображающее жизнь в формах самой жизни, и на уровне «случайных фактов» может вызвать у них эмоциональное заражение и сопереживание. Читатель как бы «подстраивает» тексты к своим возможностям, воспринимая из него только материал, целостно организованный уже в этом слое. Так чтение может оказаться полезным в смысле общего развития, удовлетворить познавательные интересы, потребность в игре воображения и сопереживании. Постепенно в результате опыта чтения восприятие может совершенствоваться. Происходит «подстраивание» уровня восприятия к произведению, структура которого все в большей мере управляет восприятием: читатель начинает улавливать содержание идейно-эстетического слоя текста. Такая эволюция может происходить у «талантливого» читателя, способного к саморазвитию в результате опыта чтения, но в большинстве случаев подобный переход требует развивающего обучения.

Необходимым звеном эстетического восприятия является интерпретация прочитанного. Критическая оценка произведения — завершающее звено восприятия, хотя моменты рефлексии могут присутствовать и в процессе чтения. От содержания этой оценки и ее мотивированности во многом зависит дальнейшее влияние произведения на читателя. Она может выражаться как в форме непосредственных, малоосознанных эмоциональных реакций типа: «нравится» — «не нравится»), так и в форме развернутых критических суждений, основанных на уже имеющихся у читателя эстетических критериях.

Первоначальная вкусовая реакция читателя эмоционально интуитивна, она предшествует формированию критических суждений.

По определению Л. Н. Столовича, «эстетический вкус — это способность по чувству удовольствия или неудовольствия дифференцированно-оценочно воспринимать различные эстетические свойства. Прежде всего эстетический вкус характеризуется как способность отличать прекрасное от безобразного в действительности и в искусстве»<sup>35</sup>. Эстетический вкус может быть хорошим и плохим. Хороший эстетический вкус — это умение отличать произведения настоящего искусства от подделок под него: художественное от нехудожественного, оригинальное, талантливое от бездарного, стандартного, прогрессивное, гуманное от реакционного и т. д. Другими словами, хороший вкус — это умение непосредственно эмоционально отнестись к художественному произведению в соответствии с его объективной эстетической ценностью. Такое умение формируется в опыте эстетического восприятия высоких образцов искусства, в результате художественного воспитания и образования. Огромное значение для воспитания вкуса имеет характер эстетических ценностей той социальной группы, к которой принадлежит читатель, его знакомство с критическими оценками других читателей, особенно авторитетных для него, стремление понять, за что именно они ценят или отвергают то или иное произведение искусства. Обучение может оказать большое влияние на воспитание эстетического вкуса только тогда, когда у обучающегося есть устойчивый интерес к искусству и расположенность к совершенствованию вкуса.

Критерии вкуса, при всей их субъективности, зависят

от эстетических идеалов определенных социальных групп. Плохой вкус зачастую воспитан на эстетических нормах отсталых реакционных слоев общества: пошлый мещинский вкус, вкус деклассированной «блатной» среды, вкус эстетствующих снобов и т. д. Установление конкретных критериев вкуса различных социальных групп — задача эстетики и социальной психологии. В плане нашей темы важно отметить, что вкус бывает не только хорошим и плохим, но и развитым и неразвитым. При неопытности в восприятии и художественной неопределенности читателя его вкус может быть не плохим, а определяющим его эстетическим критерием, но мало дифференцированным, узким. Круг литературных произведений, в которых такой читатель относительно верно ориентируется, узок. Он ограничен знакомой читателю и известной им стилевой манерой; при столкновении с новым оригинальным стилем данный читатель проявляет беспомощность в ориентировке.

Уровень развития вкуса зависит не только от художественной образованности и опыта, но и от способностей. «Ведь вкус, — пишет Л. Н. Столович, — есть способность к эстетической оценке... эстетический вкус существует вне личности и не может не быть личностным явлением»<sup>36</sup>. Развитие эстетического вкуса предполагает наличие у читателя таких способностей, как эстетическая восприимчивость, эмоциональная впечатлительность, и некоторые качества ума, воображения, образной памяти. Вместе с тем эстетический вкус — это интегральное свойство личности, зависящее не только от отдельных способностей, но и от личности в целом. Во вкусовых оценках проявляются и идейные убеждения, и мироощущение человека, и даже темперамент. В связи с этим в развитии эстетического вкуса существуют не только количественные уровневые различия, но и качественные индивидуальные особенности. Даже при очень высоком уровне литературного развития читатели могут резко расходиться друг с другом в своих вкусовых оценках. Достаточно вспомнить отрицательное отношение Л. Н. Толстого к В. Шекспиру и ту низкую оценку, которую он дает творчеству великого английского драматурга. Подобная оригинальность в оценке вовсе не редкое явление. Одной из ее причин можно считать отсутствие у писателя сходства с читателем в мироощущении, творческом видении де-

твительности. Именно этим несходством иногда продиктована критика одним писателем творчества других, направленная на особенности техники и писательского мастерства. Критика и советы в этом случае даются сразу по перу в соответствии с собственной писательской манерой. Ведь своеобразие мироощущения автора соответствует всей его системе образных средств выражения. Так, например, по мнению Л. Н. Толстого, герои Шекспира неправдоподобны, так как говорят неиндивидуализированным языком и слишком «длинно». Это и понятно, ибо в реализме Толстого проявляется своя закономерная логика образного видения мира, и чтобы видеть, как Шекспир, он должен был бы отказаться от самого себя. Чехов иногда критиковал язык романтических рассказов Горького, определяя его как надуманный и фальшивый. Основной причиной такой критики была сдержанность проявления чувств, свойственная манере Чехова, прямо вытекающая из особенностей его мировосприятия, которое не допускало открытой романтической эмоциональности.

Подобные факты позволяют говорить о влиянии мироощущения на вкусовые оценки и у обычных читателей. Ведь они тоже обладают способностью к своеобразному видению мира, пусть менее яркой и активной. Не проявляясь в художественном творчестве, эта способность может выражаться в своеобразии отношения к жизненным событиям, индивидуальном стиле речи, каких-либо иных индивидуальных особенностях личности, а также во вкусовых критических оценках.

\* \*  
\*

Итак, восприятие идейно-эстетического содержания художественного литературного произведения и формирование критической оценки вкуса зависят как от строения произведения, предъявляющего ряд требований к читателю, так и от особенностей личности читателя. Чтобы восприятие было истинно, то есть адекватно тексту, оно должно управляться его структурой, хотя это управление и не может быть жестким, однозначным. Художественная коммуникация всегда выступает как взаимодействие содержания произведения и личности читателя, и потому ее результаты всегда индивидуально своеобразны, хотя

при этом остается в силе различие между истинным и неистинным восприятием. Относительная адекватность восприятия той эстетической информации, которая ключена в тексте, и способность к формированию критической оценки, соответствующей объективной эстетической ценности литературного произведения, возрастает по мере литературного развития читателя, что в свою очередь ведет ко все более активному и многогранному воздействию искусства на личность читателя.

## ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ И ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ СПОСОБНОСТИ

### Глава II.

Теоретически проблема литературного развития, как и более широкая проблема развития эстетического, до последнего времени мало разрабатывалась психологами и педагогами, хотя всегда была и остается актуальной в обучении литературе в школе. Практика эстетического и нравственного воспитания, так или иначе связанная с этой проблемой, постоянно обсуждается под разными углами зрения в методических статьях, в докладах на «Педагогических чтениях», в диссертациях по методике преподавания литературы. Высок интерес к этой проблеме и у социологов, которые много сделали для изучения эстетических вкусов у различных категорий зрителей кино и театра и читателей. Пристальное внимание вопросам эстетического воспитания уделяется и в работах чисто эстетического плана.

В последнее время обсуждение проблем эстетического воспитания приобрело новые аспекты, важные для научной методики преподавания литературы. Выдвигается на передний план вопрос об индивидуальном построении читательского образа как основы для последующего изучения произведения, новые суждения высказываются о структурном единстве содержания и формы художественного произведения и об изменении методов анализа литературного произведения на уроке<sup>37</sup>. Новый подход к проблеме использования художественной литературы для воспитательного воздействия на учащихся заставил исследователей выдвинуть понятие «литературное развитие» и сделать попытку выявить его критерии.

## 1. Проблема литературного развития школьников в методике преподавания литературы

В методической литературе последних лет понятие литературного развития затрагивалось в статьях и методических работах М. А. Беляева, Е. В. Квятковской, Н. Д. Молдавской, Т. Г. Браже, Е. С. Петуниной, Е. П. Тонконогой и др.<sup>38</sup> В работе Беляева, Квятковской и Молдавской содержание понятия «литературное развитие» определялось следующим образом: «Литературным развитием подразумевается: 1) активное владение учебным материалом, знание художественных произведений, изученных в предыдущих классах школьной программы, а также историко-литературные и теоретико-литературные сведения, которые сообщались в ходе изучения литературы; 2) круг и характер внеклассного чтения; 3) понимание поэтического языка как первоэлемента литературы; 4) степень развитости воображения учащихся, необходимого для яркого и полного воссоздания ими на основе жизненного опыта художественных образов произведения; 5) навыки самостоятельного анализа и оценки художественного произведения»<sup>39</sup>.

Из пяти указанных авторами признаков литературного развития первые два лишь косвенно могут определять литературное развитие, так как выявляют главный образ знания учащихся из области литературы и литературоведения. Пятый признак — навыки анализа и оценки художественного произведения — имеет слишком неопределенный, нерасчлененный характер. Кроме того, едва ли правомочно говорить о «навыках» анализа, скорее это сложные умения. Таким образом, только третий и четвертый признаки литературного развития имеют более определенное психологическое содержание. Бросается в глаза тот факт, что авторы вообще не включают в содержание литературного развития признаки воспитанности эстетического вкуса и характера критериев, которыми пользуется ученик в самостоятельной оценке литературного произведения. Не учитываются особенности эмоциональной отзывчивости учащихся при восприятии.

Для определения уровня литературного развития авторы данной работы предлагали учащимся: 1) опреде-

лить смысл обобщений, заключенных в пословицах и поговорках; 2) раскрыть смысловые оттенки близких по значению слов; 3) дать характеристику литературного героя; 4) воссоздать картину пейзажа на основе словесного описания.

Возникает вопрос: что вскрывают эти экспериментальные задания? Какие психологические механизмы должны обнаруживаться в ответах учащихся?

Первое задание заимствовано из психологических исследований, где оно употребляется в качестве теста для определения уровня развития обобщающего мышления. Конечно, умственное развитие, в том числе и умение обобщать, — важный элемент общего развития, проявляющегося и при восприятии литературы. Однако при восприятии литературного произведения важно не только обобщать в обычном логическом смысле, но и понимать косвенное, опосредованное значение художественных образов, их идейно-смысловое содержание. Это сложное умение не сводится к операциям обобщения и является результатом установления разнообразных эмоционально-смысловых связей между отдельными элементами произведения. Умение раскрыть переносный смысл пословиц, выявляя степень способности к логическому обобщению, не обнаруживает в достаточной мере уровень развития способности образного прочтения текста.

Важной способностью, составляющей первооснову литературного таланта читателя, является умение понимать поэтический язык литературы. Верно называя эту способность как наиболее показательную для литературного развития, авторы тем не менее давали ученикам задание отнюдь не диагностичное для ее обнаружения. Они предлагали учащимся раскрыть смысловые оттенки близких по значению слов. Это задание в лучшем случае выявляет понимание лексического значения слов естественного языка, тогда как отличительным признаком поэтического языка является образность.

Задание, требующее «дать характеристику литературного героя», не содержит уточнений: неясно, какое умение или способность, важные для литературного развития, здесь выявляются. Качественный анализ выполнения этого задания может дать и многое для суждения о литературном развитии, и не дать ничего, так как в



таких характеристиках могут воспроизводиться заученные знания, подменяя самостоятельный анализ-оценку.

Задание «воссоздать картину пейзажа на основе словесного описания», довольно однозначно вскрывающее уровень развития действительно существенного компонента таланта читателя — воссоздающего воображения, — наиболее полно отвечает требованиям психологического теста. Но использование этого задания имеет, на наш взгляд, тот существенный недостаток, что в создающее воображение анализировалось здесь только с одной стороны: определялась его сила и соответствие тексту. Вопрос о том, насколько воссоздаваемая картина пейзажа используется читателем для осмысления идейного смысла произведения, не ставился.

Таким образом, авторы данной работы не сумели вскрыть психологическую структуру литературного развития читателей и обосновать тесты-задания для диагностики.

Спустя 8 лет, в методической статье, посвященной проблеме литературного развития, Н. Д. Молдавская выдвигает для его характеристики следующие критерии: «Необходимый уровень (или степень) конкретности представлений и уровень (или степень) проникновения художественное обобщение»<sup>40</sup>. Постановка проблемы изучения литературного развития в такой общей форме не может вызвать возражений, но автор так и не переходит ни к методической, ни к психологической ее конкретизации. Вопрос о существовании особых перцептивных способностей, входящих в структуру литературного развития, вообще оказался не затронутым как в этой, так и в других методических работах.

Особенно острым и наименее разработанным в научной методике до сих пор остается вопрос о роли знаний в литературном развитии, хотя им и придается большое значение в достижении высокого уровня развития. Так Н. Д. Молдавская высказывает следующую мысль: «Знания... рассматриваются... как самостоятельные ценности непосредственно обуславливающие качественные изменения восприятия литературы, способствуя, таким образом, литературному развитию школьников, являясь основой этого развития»<sup>41</sup>. По существу, за вопросом о роли знаний скрывается проблема взаимоотношения знаний и способностей в развитии, и правильное ее ре-

шение должно исходить из общей психологической концепции развития.

Психическое развитие (интеллектуальное, развитие различных способностей и т. д.) совершается в процессе приобретения различных знаний, умений и навыков в обучении и в практической деятельности. Знания, умения и навыки входят в развитие как важный элемент, без которого оно происходить не может. Однако не всякое знание или умение и не всегда служит развитию. Могут быть мертвые знания, которые не используются в новых актах восприятия и деятельности или используются стандартно, путем абсолютного отождествления новой ситуации с той, в которой эти знания впервые применялись, то есть не творчески. Таким образом, указание на роль знаний в развитии само по себе еще не решает проблему или, по крайней мере, дает одностороннее ее решение. Уместно в этой связи напомнить высказывание Г. С. Костюка по поводу взаимоотношения знаний и психического развития: «Концепции, сводящие развитие к накоплению знаний... исходят из упрощенной модели этого процесса. Такая модель препятствует раскрытию сложных его законов и тем самым мало способствует научному обоснованию путей педагогического руководства становлением личности. Внешне подчеркивая якобы неограниченные возможности воспитания, она по существу их снижает»<sup>42</sup>.

Правильное решение вопроса о роли знаний предполагает указание на то, при каких именно условиях и какие знания служат развитию. Знания, которые приводят к развитию способностей, становятся элементами новых структурных психических образований. Увеличивая зоркость восприятия нового, они творчески переосмысливаются человеком и используются в совершенно новых ситуациях. То же можно сказать и о приобретенных умениях и навыках. Относительно умственного развития Е. Н. Кабанова-Меллер доказала, что приобретенные навыки и умения входят в развитие тогда, когда человек может самостоятельно осуществить их перенос на новые умственные задачи, требующие осознания, анализа особенностей новой ситуации и творческой перестройки самого умения.

Психическое развитие вообще предполагает не только количественное накопление опыта, знаний, но и, главным образом, внутренние изменения структурных психических

образований, качественные сдвиги в личности человека. Если усвоенное знание оказало развивающее воздействие, то человек получил больше, чем это знание; он приобрел понимание какого-то общего принципа, который конструирует отдельные группы явлений, приобрел более широкий взгляд на отдельные научные знания; усилилась его способность самостоятельного творческого решения широкого круга задач, еще не встречавшихся в его опыте. Умственное развитие проявляется также в изменении мотивов познавательной деятельности: мотивы удовольствия от творческого поиска, интереса к незнакомой познавательной задаче, которая «мучит», пока найдено решение, становятся основными. Подобные изменения должны происходить и в литературном развитии.

Взаимоотношение обучения и развития имеет сложный характер. По мнению Л. С. Выготского, темпы обучения и развития не совпадают. Развивающее обучение идет впереди развития, а усвоение знаний — только первый шаг к развитию. Различные знания оказывают неодинаковое развивающее влияние. «В каждом (учебном Л. Ж.) предмете есть свои существенные моменты, конституирующие понятия»<sup>43</sup>. Усвоение этих понятий, по Л. С. Выготскому, имеет наиболее развивающее значение. Таким образом, в результате литературного образования можно приобрести значительные литературные знания и, вместе с тем, остаться литературно неразвитым. Ведь могли быть усвоены не «конституирующие понятия, а менее существенные, внешние знания. Таковы, например, «знаточеские» конкретные сведения биографического и исторического характера. Перенос<sup>44</sup> этих знаний при самостоятельном чтении и критической оценке литературных произведений незначителен. Вместе с тем в методике преподавания литературы еще нет четких указаний на то, какие именно знания играют роль конституирующих понятий для литературного развития.

В литературном развитии могут иметь существенное значение исторические, социологические, философские, психологические и, наконец, специальные литературоведческие и эстетические знания. Некоторые из них, например, нравственно-психологические и социологические, не только необходимо иметь уже до начала восприятия литературного произведения, но и совершенствовать, углуб-

лять их в процессе чтения. Другие знания (например историко-социологические) нельзя извлечь из самого художественного произведения, их надо почерпнуть из специальных источников, ибо без них понимание прочитанного невозможно или неполноценно. Знания литературоведческие приобретаются в основном в процессе специального изучения, но отчасти и в опыте чтения. Так, например, знания о стиле писателя и о литературной школе могут приобретаться из наблюдений над стилями произведений одного и разных писателей. Эти знания существуют для литературного развития, так как создают необходимый контекст или фон восприятия, возбуждающий и отчасти направляющий читательские ассоциации. Наиболее значительную роль в литературном развитии, по-видимому, играют специальные теоретико-литературные знания. Важнейшим из них («конституирующим») является понятие о литературном приеме. Сведения о различных приемах, почерпнутые из анализа произведений, различных по своей поэтике, повышают эстетическую зоркость читателя и органически входят в литературное развитие только тогда, когда он способен не только узнать знакомый ему прием, но и понять его эстетическое значение и специфику именно в данном произведении. Литературно развитый читатель самостоятельно открывает специфические приемы данного автора и видит их смысловое значение в структуре данного произведения, даже не зная специальной терминологии и будучи не в состоянии квалифицированно их назвать. Знание приемов литературного творчества создает у такого читателя эстетическую установку на то, чтобы вскрывать «незнакомое», неизвестное заранее эстетическое значение художественных приемов у данного автора. Вместе с тем, формально усвоенные знания о литературных приемах могут даже мешать восприятию и критической оценке произведения. Мы наблюдали такие случаи в нашей экспериментальной работе. Учащиеся 9-го класса по специальному плану познакомились с поэзией Тютчева. Их внимание обращалось на такой прием тютчевской пейзажной лирики, как олицетворение и динамичность изображения природы. После этого ученикам были даны для самостоятельного анализа образцы пейзажной лирики Фета. Было замечено, что некоторые участники эксперимента пытались применительно к анализу стихов

Фета просто повторить то, что они узнали о приеме пейзажной лирики Тютчева. Подобный факт отмечает в своем исследовании и Н. Д. Молдавская, называя «парадоксальным». Ее ученики, узнав из лекции о футуризме и революционной символической поэзии в стихах Маяковского, восприняли его стихотворение «Хорошее отношение к лошадям» как аллгорию, увидев в нем изображение «русской интеллигенции, которая перешла на сторону народа, но не нашла еще своего места в жизни». Успешнее воспринимать стихотворение непременно «со знанием», обязательно искать символ или аллгорию, мешала непосредственности восприятия. Парадоксальное ухудшение восприятия в результате приобретения знаний говорит лишь об их формальности, о механическом зеркальном перенесении знаний о литературном приеме с одного стихотворения на другое и о неорганичности этих знаний для непосредственного восприятия учащихся в силу их неосвоенности.

Выдвигая проблему литературного развития, методика преподавания литературы ставит ее слишком узко к проблеме, актуальную в первую очередь для обучения, а не для воспитания, то есть как проблему умственного развития, необходимого только для восприятия литературы. Тем самым специальное литературное развитие искусственно отрывается от нравственного и эстетического развития личности в целом. Ведь литературное развитие приводит к сдвигам не только в познавательной сфере. Особенно существенно оно проявляется в сфере чувств: повышается чувствительность к эстетическим и этическим ценностям, формируется эстетический вкус как личностное образование, происходят сдвиги в системе мировоззренческих ценностей, возникают новые мотивы чтения и среди них такой важный, как желание духовного общения с умным художником. В таком широком плане проблема литературного развития методикой не ставилась, несмотря на бесспорное для нее положение о воспитательном влиянии художественной литературы на учащихся.

Высказывая эти критические замечания в адрес научной методики, мы имеем в виду именно теоретическое освещение проблемы, а не конкретные методические разработки отдельных тем, в которых встречается много ценных конкретных рекомендаций по эстетическому

нравственному развитию учащихся средствами художественной литературы. Поставив проблему литературного развития, методика пока не выявила его структуры, не раскрыла роли знаний и способностей в этом процессе, не показала, какова связь специального литературного развития с развитием личности учащихся. Решение этой сложной, многосторонней задачи, очевидно, возможно только совместными усилиями научной методики преподавания и психологии.

## 2. О некоторых параметрах структуры литературного развития

Изучение показателей литературного развития — задача необычайной трудности. Восприятие художественного текста всегда включено в контекст жизни читателя, личностно мотивировано. Критическая оценка произведения может определяться не только уровнем эстетической развитости читателя, но и установками, с которыми он подходит к чтению, теми жизненными задачами, которые он вольно или невольно хочет решить, погружаясь в мир вымысла. Более того, исследователю этой проблемы постоянно приходится соотносить уровневые различия с индивидуально-типологическими, от которых зависит как степень развития некоторых способностей, так и своеобразие вкусовых предпочтений у читателей, находящихся на одном и том же уровне развития. И все же при достаточной осторожности и понимании всей сложности задачи исследование критериев литературного развития может быть плодотворным. При этом необходимо, чтобы в качестве основного предмета исследования выступали особые перцептивные литературные способности. *Перцептивные литературные способности — это такие индивидуальные свойства личности, которые в сочетании со знаниями, умениями и навыками обеспечивают возможность высокого литературно-эстетического развития, проявляющегося в адекватном и индивидуально-своеобразном эстетическом восприятии и интерпретации художественных литературных произведений.*

Способности, необходимые для полноценного эстетического восприятия художественной литературы, не могут быть сведены к отдельным психическим функциям (воображение, мышление, чувство и др.). Они имеют сложный

комплексный характер. Особенности отдельных психических процессов, специализируясь в процессе перцептивной художественной деятельности, превращаются в сложные способности, обеспечивающие успешное эстетическое восприятие.

Для исследования чтения в данном аспекте необходимо было взять такой элемент художественного текста, изучение восприятия которого позволило бы выделить основные читательские способности. Такого рода элементом может служить отдельная художественная деталь. Деталь в художественном произведении не только одна из элементов целого, но и носитель этого целого как структуры, проявляющейся в каждом из ее элементов. Классической иллюстрацией данной мысли, хорошо известной в эстетике, служит тот факт, что даже обломки античных статуй способны вызывать эстетическое наслаждение, поскольку оставшиеся детали все еще несут в себе гармонию целого, сохраняют его структуру. Оперируя понятием «деталь», мы вкладываем в его значение семиотический смысл, считая деталью любую художественно значимую часть текста, являющуюся элементом целостной системно организованной идейно-эстетической информации. С этой точки зрения деталью может быть назван образ-троп, выраженный в одном слове, словосочетании, высказывании, состоящем из совокупности взаимосвязанных предложений. В качестве детали, выражающей целостное художественное содержание, может рассматриваться портрет героя, его речь; пейзаж, интерьер и т. д. Несмотря на различие и даже полную формальную несравнимость этих элементов текста, в них есть нечто общее — их знаковая природа. Способность читателя прочитывать знаковое художественное содержание различных деталей текста и позволяет судить о его литературном развитии.

Восприятие художественной детали должно, на наш взгляд, исследоваться в следующих аспектах: 1) активность работы воображения при использовании художественной детали для воссоздания литературного образа; 2) восприятие переносного значения художественной детали; 3) восприятие эмоционального содержания художественной детали; 4) характер анализа и синтеза при восприятии деталей текста как элементов целостного идейно-образного содержания произведения.

*Методика изучения.* Нашими испытуемыми были школьники 9 — 10-х классов (обычная и математическая школы) и студенты-филологи. Иногда для контроля мы пользовались мнением экспертов: литературоведов и искусствоведов, а также преподавателей литературы в средней школе. Отдельные данные извлекались из работ по эстетике и литературоведению, где нас интересовали результаты самонаблюдений авторов при восприятии текста. Всего в эксперименте участвовало около 300 человек. Сначала они письменно выполняли различные литературные задания. Затем эти же задания использовались для бесед, в процессе которых уточнялись и проверялись результаты письменных работ. Кроме того, испытуемые заполняли анкеты с вопросами о критериях оценки литературных произведений. Часть материала была получена путем наблюдений на обычных уроках литературы в средней школе, а также в результате проведения экспериментальных уроков по поэзии Тютчева и Фета. Небольшая часть испытуемых (15 человек) прошла обследование по методике Борисовой для определения специально-человеческого типа высшей нервной деятельности.

Испытуемым давались задания следующих типов:

1. Представить и описать пейзаж, содержащийся в стихотворении или прозаическом отрывке.

2. Определить значение подчеркнутых в тексте художественных деталей (слов, словосочетаний) в целостном содержании художественного произведения. Вариант: самостоятельно подчеркнуть те слова и словосочетания в тексте, которые испытуемый считает особенно важными, и мотивировать их выделение.

3. Оценить художественное качество, «отредактировать» и прокомментировать отрывки из стихотворения, данные без указания фамилии автора.

4. Сравнить три отрывка из стихотворений на тему «Осень» (без указания фамилии автора), различных по художественному качеству и манере (Пастернак, Фет, Б — ф), и выбрать наиболее понравившееся. Обосновать свой выбор. Указать, какое стихотворение кажется более художественным и обосновать это мнение. Вариант: сравнить с тем же заданием стихи одной художественной манеры, но различные по качеству, по степени художественности (Фет и его эпигоны).

5. Сравнить стихи на одну тему 2-х известных и любимых поэтов: Есенина и Асадова (фамилии сообщаются) — «Собаке Качалова» и «Собаки и кошки». Выбрать объективно лучшее по качеству и указать более понравившееся (задание для диагностики художественного вкуса).

6. Сравнить два рассказа на одну тему со сходным сюжетом, но различающиеся по авторской манере эмоциональной интонации. Выбрать наиболее понравившийся и обосновать.

7. Определить идейный смысл рассказа. Сравнить пейзажные отрывки в разных местах рассказа, указать, чем они различаются (описывается один и тот же пейзаж) и какую смысловую нагрузку имеют для выявления идейного смысла.

8. По одному стихотворению попытаться понять настроение автора (Можно ли что-нибудь сказать о личности автора стихотворения? Каков его взгляд на мир? Его эмоциональное видение?).

*Активность работы воображения при использовании художественных деталей для воссоздания литературного образа*

Литературная изобразительность в сравнении с изобразительностью в живописи отличается принципиальной неполнотой: писатель не может буквально «живописать» словом. В связи с этим при восприятии литературы предъявляются большие требования к способности читателя дорисовать в воображении пейзаж, портрет героя, обстановку действия по отдельным деталям неполного описания.

Восприятие искусства — процесс эмоциональный. Он требует от читателя эмоционального заражения, «сопереживания» вместе с героями произведения, что невозможно без фантазии. Воображение помогает перенестись в атмосферу произведения, вжиться в особый художественный мир, одновременно как бы существующий и не существующий для читателя. Активность воображения в использовании деталей текста для дорисовки образа — очень важное условие полноценного восприятия. Чем больше развита у читателя эта способность, тем больше «вещностью», «материальностью» обладают воссоз-

даваемые образы. Таково, например, воображение писателей, знакомящихся с произведениями других писателей. Вот, например, как В. Катаев воспринимает прозу Ф. М. Достоевского: «Когда Достоевский пишет: колотый сахар горкой лежал на тарелке — это небольшой натюрморт. И цвет здесь присутствует; создается впечатление синьки <...> Писателю не обязательно давать краски прямо, броско, открыто. Когда вы произносите слово «цесарка», обязательно возникает зрительный образ чего-то пестрого. Написали фразу: «Светящиеся лимоны в корзине» — дали цвет и здесь». У этого читателя активность воображения такова, что одного слова, намека ему достаточно, чтобы возникла иллюзия живого реального предмета.

Обычная беседа с читателем, в которой он пересказывает текст произведения, выявляет большие различия в развитии этой способности. Литературно малоразвитый читатель не может пересказать описательных частей текста (пейзаж, портрет, массовая сцена, интерьер и т. д.). В лучшем случае пересказ его беден. Он только «видит» картину, но «не слышит» звуков, ее наполняющих. Некоторые описания вкусовых, обонятельных и двигательных ощущений рассчитаны автором не столько на то, чтобы вызвать соответствующее представление, сколько на создание у читателя непосредственного эмоционального впечатления. При слабо развитом воображении такое впечатление не возникает, поэтому читатель воспринимает текст чисто информативно. Цвет, фактура вещей, все богатство и разнообразие свойств вещного мира, запечатленного в литературе, не вызывает у него эстетического любования, без которого читатель не может оценить яркость, точность, экспрессию языка. Неэмоциональность восприятия сказывается на невозможности запомнить. Речь идет не столько о запоминании словесного текста, сколько о запоминании воссозданной на основе текста воображаемой картины. Отсутствие ее в первую очередь и обнаруживается в невозможности пересказа.

Способность воображения характеризуется в психологии посредством таких понятий, как «подвижность», «оригинальность», «продуктивность». Для диагностики уровней развития этой способности можно воспользоваться существующими психологическими методиками<sup>45</sup>. Многочисленные приемы для развития воображения

разработаны в методике преподавания литературы школе («словесное рисование», «режиссерские ремарки», «составление киносценария», рисование карандашом красками места действия, костюмов героев и т. д.). Большинство этих приемов могут служить также и для диагностики.

Дорисовывающая работа воображения хорошо изучена в психологии восприятия художественной литературы. Так, в работе О. И. Никифоровой<sup>46</sup> устанавливаются уровни воссоздающего воображения у школьников. На самом низком уровне воссоздания образа происходит подмена авторского описания образом-воспоминанием из опыта читателя. Этот образ связан с текстом лишь случайной ассоциацией, тогда как на более высоком уровне читатель уже умеет конструировать образ в соответствии с текстом, но это требует от него волевых усилий и внимания и потому не доставляет никакого наслаждения. На высшем уровне процесс создания образа быстро и произвольно разворачивается в соответствии с текстом. Только на этом уровне возникает эстетическое удовольствие от восприятия.

Активность работы воссоздающего воображения будучи очень существенной с точки зрения «выпуклости» воссоздаваемых читателем образов и эмоционального заражения, еще более важна для проникновения в эстетическое содержание образа. Читатель не может абстрагироваться от авторского видения, работа его воображения должна происходить не совершенно произвольно, а в направлении, обусловленном объективным идейным содержанием образа. Причем, воссоздаваемый образ не обязательно должен быть очень детальным «картинным» (отчасти это зависит от «объективности» или «субъективности» изображения, данного писателем), он должен быть точным в том смысле, чтобы читатель воспринимал через него идейный смысл произведения. Исследование свидетельствует, что однозначного совпадения между уровнем развития способности воображения и пониманием идейного смысла произведения нет, хотя, несомненно, между ними существует тесная связь. Изучая этот вопрос, мы предложили своим испытуемым (студенты филологии 3-го курса, 50 человек; ученики 10-го класса средней школы, 40 человек) сонет А. Мицкевича в переводе И. А. Бунина «Аккерманские степи». Три первые

строфы сонета описывают картину летней степи. В четвертой — выражено настроение одиночества путника-поэта, мечтающего услышать «зов с Литвы», но утрачивающего надежду. Сначала стихотворение было прочитано участникам эксперимента, после чего его текст был роздан каждому испытуемому (автор не сообщался) со следующими заданиями, которые нужно было выполнить письменно: 1. Как вы представляете картину степи по этому стихотворению? 2. Какое настроение выражено в стихотворении? Можно ли по одному этому стихотворению что-либо сказать о мироощущении поэта, о его личности? (Школьникам давались разъяснения терминов).

Только 28% из всего числа испытуемых воссоздали картину степи более или менее адекватно, в соответствии с текстом, тогда как о мироощущении автора довольно точно высказались 42%. Таким образом, оказалось, что читатели, воспринявшие в какой-то мере адекватно идейно-эстетическое содержание произведения, было значительно больше, чем обладателей хорошо развитого воссоздающего воображения.

Связь между уровнем воссоздающего воображения и уровнем восприятия авторского мироощущения сводилась к следующему. Полное и точное воссоздание образа природы в большинстве случаев (но не всегда) соответствовало правильному пониманию мироощущения автора. 30% испытуемых этой группы воссоздали яркий и адекватный пейзажный образ, который, однако, отрывался от идейно-эмоционального содержания стихотворения, давал неверное направление эмоциям: воспринималась только красота и спокойствие природы, что давало направление для оценки настроения как спокойно-радостного, гармоничного. Тоска поэта оставалась незамеченной или трактовалась как легкая лирическая грусть. Воссоздание на уровне неточного субъективного образа-воспоминания почти равномерно у испытуемых этой группы давало правильное и неправильное восприятие мироощущения поэта, а также отказ от высказывания. В случае абсолютного отсутствия образов или возникновения словесных штампов ни у кого из испытуемых не было глубокого понимания идейно-эмоционального содержания стихотворения, но приблизительное, поверхностное понимание показало 20% испытуемых этой группы. Эти данные можно интер-

претировать следующим образом. Более сильное и работающее в соответствии с текстом воображение способствует восприятию идейно-эмоционального смысла литературного произведения, но не является единственным условием для него и само по себе адекватно восприятию не обеспечивает. Яркое и объективное изображение может сосуществовать с неверным, неадекватным восприятием мироощущения автора. Вместе с тем при неточном, бедном, субъективном воссоздании образов и даже при его отсутствии могло в какой-то мере происходить понимание идейного смысла.

#### Восприятие переносного значения художественных деталей

В этом аспекте литературное развитие должно, по нашему взгляду, диагностироваться на основе следующих признаков: а) умение прочесть переносное значение художественной детали; б) умение воспринять эстетическое значение образа.

Во всяком тропе сближаются два или больше значения, и из их объединения создается новое образное значение. Чтобы воспринять образный смысл тропа, нужно найти основу, на которой происходит сопоставление. Это требует умения анализировать значения слов, отбирая именно те, которые служат основой для переноса. Чтобы восприятие было эмоциональным, процесс анализа должен осуществляться достаточно быстро и интуитивно. Трудность восприятия тропа заключается прежде всего в существовании объективной возможности двоякого — логического и образно-эстетического — подхода к анализу обобщенного значения слова. Если в логическом сравнении мы ищем объективное сходство или различие предметов, то в образном сопоставлении основа сравнения субъективна и эмоциональна. В сопоставляемых значениях объединяются те признаки, которые выделялись благодаря особому субъективному отношению автора к воспринимаемому. Эстетически важной оказывается авторская оценка действительности.

Сравним обобщение, на основе которого объединяются понятия в метафоре и в логическом обобщении.

Метафора

Тест классификации

1) *железный характер* 2) *ножницы, нож, пила, шило*

В первом случае обобщение проявляется в наличии общего основания сравнения, которое надо выделить. Очевидно, таким основанием должна быть негибкость, твердость. Но выделив его, мы не подводим оба понятия — железо и характер — под какой-то общий логический класс, они продолжают существовать как сращение одного уровня. Более того, выделив такое общее основание, мы еще не пойдем художественный образ, так как само основание может играть в структуре всего произведения различную эстетическую роль. Так, одно дело железный характер в значении «стойкий, негибкий» с положительным эмоциональным знаком — «железный Феликс» в произведениях Ю. Германа, а другое дело железный характер Гуго Пекторалиса в рассказе Лескова «Железная воля». Здесь то же метафорическое выражение звучит в отрицательном эмоционально-эстетическом плане, несет иную идейно-эстетическую нагрузку.

Во втором случае (тест классификации) обобщение имеет однозначный характер. Понятия *ножницы*, *нож*, *пила* объединяются в один класс по признаку «режущие инструменты», понятие *шило* исключается как не обладающее этим признаком. Происходит восхождение от менее общего к более общему классу предметов, при котором индивидуальные признаки предметов отбрасываются как несущественные.

Таким образом, в логическом и художественном обобщении признаки, составляющие их содержание, различным образом организованы. В логическом обобщении они как бы замкнуты в самом понятии и составляют иерархическую систему с элементами разной степени существенности. В художественном образе признаки соединяются по принципу ассоциаций. Их может быть сколько угодно много, и они не образуют организованной по степени общности системы. Направление ассоциирования подсказывается ведущим эстетическим признаком, который и составляет основу скрытого обобщения, не поддающуюся выявлению логическим выводом. Поэтому задача, стоящая перед читателем при восприятии переносного значения художественного образа, заключается в том, чтобы выделить этот ведущий эстетический признак. Так, у Гоголя: «Голова Ивана Ивановича похожа на редьку хвостом вверх, а Ивана Никифоровича — на

редьку хвостом вниз», — ведущий признак: голова — голова, а овощ. Возникающие на этой основе ассоциации должны как бы вычерпать из данного сопоставления всю духовность обоих героев, их сходство, а не различие, в котором иронически настаивает автор.

В нашем экспериментальном материале мы сталкивались с фактами затруднений в понимании метафоры с неумением найти основу для переноса значения читателю образ казался бессмысленным или восприятие осуществлялось так, что объединения значений происходило, но сам читатель этого не замечал. Так например, сравнение в строке: «Выходим на простор степного океана» — ученица 10-го класса воспринимала таким образом: «Путники вышли на степной берег океана». Образ распался на составляющие его значения, перенос не состоялся, хотя ученица этого не заметила. Другой ученик, читая описание осени в поэме Б. Пастернака «1905 год», делает такие «редакционные» пометки на полях: «Почему трепещут не листья, а неприязнь? Изменение цвета листьев нельзя описывать такими словами», «Неприязнь листьев к прикосновению слизи — абсурд!» «Ненависть краснеет до корней воли, ненависть листьев и лоз», — непонятно и бессмысленно и т. д. Ученик не может найти основания для переноса и воспринимает эти образы как бессмысленные.

Довольно часто читатель при восприятии тропа создает целостный, нераспадающийся по смыслу образ представления, однако не воспринимает того эстетического содержания, которое этот образ несет в структуре целого произведения. Восприятие происходит на уровне конкретного «вещного» слоя содержания. Такое явление литературоведы называют буквальным восприятием художественного образа. Так, вышеприведенный гоголевский троп ученик воспринимает конкретно, не улавливая экспрессивного смысла метафоры. Он наивно верит, что перед ним простое зрительное сравнение, «чтобы мы лучше представили, какой форма голова у того и другого». По сути дела, испытуемый не умеет расшифровать «знаковое» содержание представления, возникновение которого в данном случае вполне оправдано.

Необразность, буквальность восприятия метафоры у малоразвитых читателей нередко сопутствует своей

разной установке на необразное восприятие. Такие читатели считают, что автор высказывает свое отношение к герою либо в прямой авторской речи, либо через сообщение героя о самом себе в его речи, либо через описание его поступков. Портрет, пейзаж и другие приемы более косвенного выражения отношения автора нужны лишь для того, чтобы «мы представили внешность героя, место действия» и т. д. Эта категория читателей не проникает в идейно-эстетическое содержание произведения. Представления, которые у них возникают, часто «не работают» на идейный смысл образа. Но обязательно ли вообще во всех случаях возникновение представлений для адекватного восприятия тропа или образного описания?

В литературоведении и в эстетике аксиоматичным считается положение о том, что художественный образ имеет наглядно-чувственный характер. На этом основании иногда делается вывод: всякий литературный образ требует для своего понимания наглядного представления. При этом представление квалифицируется как «сенсорный остаток», то есть как след от чувственных восприятий различной модальности (зрительных, слуховых, кинестетических и др.). Действительно, роль представлений для восприятия литературных описаний очень велика, и писатели часто сознательно рассчитывают на их возникновение. Так, образ, использованный Ю. Тыняновым в «Смерти Вазир-Мухтара» — «лицо цвета несвежей ветчины» — напрашивается на зрительное представление, которое прямо «работает» на экспрессивное значение (отвращение) и от которого легко перейти к более широкому идейно-эстетическому значению образа: предатель не человек, он лишен всего человеческого, духовный мертвец и т. д. Однако не всегда литературный образ поддается конкретному сенсорному представлению. Иными словами, конкретность художественного образа не обязательно должна быть «сенсорной» природы. Это может быть «эмоциональная конкретность»<sup>47</sup>. Так, например, образ «пляски нервов» из поэмы Маяковского «Облако в штанах»

Нервы  
Большие  
Маленькие,



Многие! —  
Скачут бешеные,  
И уже  
У нервов подкашиваются ноги.

не рассчитан на возникновение фантастической, зрительно представляемой картины. Возможно, что некоторых читателей и появятся какие-то частичные яркие зрительные (хотя и схематичные) представления или кинэстетические образы, но особенно важно, чтобы читатель уловил внутреннее идейно-эстетическое содержание образа и эмоционально пережил его значение в тексте. Возникновение представлений как сенсорных образов разной модальности во многих случаях помогает этой цели. Особенно велико должно быть значение таких представлений для восприятия «объективных» описаний. Однако вполне вероятно, что эмоциональная реакция на смысл образа может возникнуть иногда и через формирование мысли о внутреннем смысле художественного образа (особенно при восприятии более субъективных образов). Ведь не только представление, но и мысль может вызвать чувство. О двусторонней связи эмоций и мыслей в психологии известно давно. Например, Л. С. Выготский в статье, специально посвященной воображению, говорит о законе двойного выражения чувств, который состоит в том, что «всякое чувство имеет не только внешнее телесное выражение, но и внутреннее, сказывающееся в подборе мыслей, образов и впечатлений»<sup>48</sup> в соответствии с чувством, переживаемым человеком в данный момент. Эта связь может иметь не только прямой, но и обратный характер: чувство способно «подбирать впечатления, мысли и образы», созвучные с ним, а мысль способна вызывать чувство<sup>49</sup>. Об этом же свидетельствуют самонаблюдения некоторых эстетиков<sup>50</sup>. Окончательное решение этого вопроса может быть дано лишь с помощью эксперимента, в котором будет найдена возможность объективации факта возникновения представления при восприятии словесного образа.

Подытожим рассмотрение вопроса о показателях литературного развития по этому параметру.

Чем условнее литературный образ, чем более необычны и далеки друг от друга сопоставляемые значения, тем труднее восприятие, так как труднее осуществить

перенос. На низком уровне литературного развития читатель или вообще не может осуществить перенос значений, или, даже осуществив его, все же не улавливает эстетического значения литературного образа, возникающего в контексте произведения. Чем более сложные метафорические детали читатель может воспринять в их эмоционально-экспрессивной функции, тем более высокий уровень литературного развития он проявляет.

Литературная неразвитость, состоящая в неумении воспринимать условность в искусстве, может закрепляться как особенность вкуса. Так, резко отрицательное отношение к языку искусства, отличающемуся повышенной условностью, и предпочтение ему языка более «понятного», возникнув как проявление литературной неразвитости, становится устойчивым отношением к произведению искусства, создает благоприятную почву для усвоения плохого, мещанского вкуса или способствует возникновению своеобразного «снобизма» во вкусе. Обнаруживая явное неумение прочитать эстетическое содержание тропов, читатели-снобы все-таки отдают предпочтение сложной поэзии, считая ее более модной. Простота для них — показатель неэстетического, некрасивого. Стихотворение должно быть «уснащено» всякими «красочными» эпитетами и сравнениями. Однако они не замечают банальности этих эпитетов. В наших опытах мы предлагали испытуемым выбрать наиболее отвечающее их вкусу стихотворение из трех поэтических отрывков на тему осени: первый отрывок высокого художественного качества, но со сложными многоступенчатыми метафорами; второй — слабое банальное стихотворение с претенциозными метафорами и третий — с классически ясным языком (Пастернак, Б — ф и Фет, фамилии авторов не сообщались). По поводу второго отрывка некоторые читатели-снобы, в основном предпочитавшие стихи Пастернака, писали: «Представляешь себе настоящую осень. Очень удачно автор сравнивает росу с бусами слез, а кусты, как живые существа, «поникнув онемели».

«Красиво сказано об онемевших листьях и о каплях воды: «сверкают бусы слез». Красиво также выражение «полуослепший вечер». Стихотворение нравится мне не только своей лиричностью, но и отличными сравнениями».

Иногда предпочтение второму стихотворению отдается вопреки непосредственно ощущаемой красоте стихов Фета. Ученица пишет: «Третий отрывок — самый лиричный, самый, я бы даже сказала, музыкальный. И тем не менее, мне больше нравится второй отрывок. Он мне как-то больше по душе.» Стихотворение Фета «сноб» иногда оценивали так: «Примитив, штамп для детей дошкольного возраста, не избалованных чтением». «Отрывок довольно известный, но на меня большого впечатления не произвел. Ясно вырисовывается картина осени, вечер, но описание довольно упрощенное». «Картина осени в третьем отрывке дана слишком просто. Описание лишено красок». Ориентация на сложную поэзию была для них лишь данью моде, а не результатом высоко развитого эстетического вкуса.

Таким образом, при составлении заданий для диагностики литературного развития необходимо различать вкус как проявление ценностной ориентации, (то есть как социально-психологическое явление) и как способность к восприятию образного содержания тропов, хотя обе эти стороны вкуса тесно связаны.

#### *Восприятие эмоционального содержания художественных деталей*

Эмоциональная впечатлительность традиционно считается важной творческой способностью для занятия искусством. Б. М. Теплов<sup>51</sup> называл впечатлительность отзывчивостью к эмоциональному содержанию музыки, способность к его переживанию в качестве одного из признаков музыкальной одаренности. А. Г. Ковалев<sup>52</sup> говорит об эмоциональной отзывчивости к поэтической стороне явления как о литературно-творческой способности. Эта способность несомненно должна проявить себя и при восприятии искусства. Однако здесь обнаруживаются существенные различия: писатель эмоционально реагирует на саму действительность, читатель — на ее образную модель, заключенную в слове. Следовательно, эмоциональная реакция читателя опосредована строением и содержанием словесного текста, что, разумеется, накладывает отпечаток своеобразия на проявление этой способности в перцептивной деятельности.

Анализируя характер эмоциональности как перцеп-

тивной литературной способности и ее конкретное значение в литературном развитии, мы исходили из мысли Л. С. Выготского об эмоциональном содержании литературного произведения. В своей монографии Выготский различает два слоя в эмоциональном содержании литературного произведения: «эмоции материала» и «эмоции формы»<sup>53</sup>. «Эмоции материала» связаны с изображаемыми в произведении фактами (жизненные ситуации, человеческие типы, пейзажи и т. д.), которые вызывают у читателей устойчивые эмоциональные ассоциации. «Эмоции формы», по Выготскому, программируются писателем и возникают благодаря особой структурной организации материала, с помощью которой «эмоции материала» претворяются в совершенно иное художественное эмоциональное содержание. На примере рассказа И. А. Бунина «Легкое дыхание» исследователь показывает, как «эмоции формы» могут совершенно снять неприятные «эмоции материала». Из его анализа рассказа видно, что «эмоции формы» понимаются психологом как эмоциональный пафос произведения, создаваемый писателем благодаря интерпретации им жизненного материала в свете собственных идеалов. Видя свою задачу в анализе эстетической реакции, запрограммированной в структуре произведения и создающей для читателя возможность пережить катарсис, Выготский лишь попутно формулирует понятие «эмоция формы». Этим объясняется недоразумение, состоящее в том, что «эмоция формы», по Выготскому, понимается иногда как «формальная эмоция», то есть как сугубо эстетская реакция на формальные особенности произведения, хотя такое понимание не имеет ничего общего с действительным содержанием термина.

Восприятие искусства, по Выготскому, — творческий акт, требующий от читателя преодоления в известном смысле «эмоций материала», которыми он непосредственно заражается, и эмоционального отклика на идейно-эмоциональное содержание произведения, программируемое его структурой. Способность читателя проникать в эстетическое содержание произведения имеет сложный характер. В развитом виде она проявляется как умение воспринять специфические особенности стиля писателя, его индивидуальность, интонацию его произведений. В то же время при низком уровне литературного развития

эмоционально сниженный мотив (материал) стихотворения может послужить основанием для отрицательной критической оценки. Так, например, мы предлагали испытуемым (30 учеников 9-го класса) два пейзажных отрывка из стихотворений Пушкина:

1. Унылая пора! очей очарованье,  
Приятна мне твоя прощальная краса —  
Люблю я пышное природы увяданье,  
В багрец и в золото одетые леса,  
В их сенях ветра шум и свежее дыханье,  
И мглой волнистою покрыты небеса,  
И редкий солнца луч, и первые морозы,  
И отдаленные седой зимы угрозы<sup>54</sup>.
2. Люблю песчаный косягор,  
Перед избушкой две рябины,  
Калитку, сломанный забор,  
На небе серенькие тучи,  
Перед гумном соломы кучи  
Да пруд под тенью ив густых,  
Раздолье уток молодых<sup>55</sup>.

Ученикам нужно было решить, могут ли они сказать, что одно из этих двух пейзажных описаний у Пушкина им нравится больше, чем другое? Если да, то почему? Двадцать испытуемых ответили, что им больше нравится первый отрывок, так как в «нем изображена красивая золотая осень». Это были литературно менее развитые учащиеся (как показало их изучение в течение года). Их оценка явно зависела от эмоционального содержания материала стихотворных отрывков, и, что интересно отметить, была очень уверенной, несмотря на авторитетное мнение самого поэта: ведь оба отрывка содержат слово «люблю», сказанное об этих картинах природы. Более развитые ученики говорили, что им нравятся оба отрывка, каждый по-своему, они не могут отдать предпочтение какому-то из них. Так же реагировали и взрослые эстетически развитые читатели, добавляя, что видят здесь различие в манере изображения (торжественно-романтическая в одном случае и приземленно-реалистическая — в другом). Однако это не делает одно изображение лучше другого, оба по-своему доставляют эстетическое удовольствие.

Подобное влияние эмоций материала на менее развитых учащихся мы наблюдали и в других опытах. Так, об одном из пейзажных отрывков ученица писала: «За-

чем он (автор.— Л. Ж.) изображает такую некрасивую осень, что у него самого отвращение к ней? Ведь бывает же и золотая осень. И поэтому, наверное, здесь и слова такие грубые: слизь, промозглое облако».

Влияние «эмоций материала» на восприятие и критическую оценку литературно менее развитых читателей зависит от сложности языка, поэтики произведения в целом. Когда материал изображен реалистически, простым языком, он оказывается для них эмотивным сам по себе, и «эмоции материала» становятся ведущими при восприятии. Если же изображение носит достаточно условный характер и материал лишь приблизительно обозначается, он не пробуждает сильной эмоции; стихотворение в целом не вызывает эстетической реакции или же эта реакция не адекватна тексту. Такое стихотворение оставляет испытуемых равнодушными или оценивается ими отрицательно. Об этом свидетельствуют результаты выполнения нашими испытуемыми (теми же школьниками) следующего задания. Школьники должны были сравнить первый пушкинский отрывок и нижеприведенный отрывок из стихотворения Пастернака.

3. Осень. Сказочный чертог,  
Всем открытый для обзора.  
Просеки лесных дорог,  
Заглядевшихся в озера.  
Как на выставке картин:  
Залы, залы, залы, залы  
Вязов, ясеней, осин  
В позолоте небывалой.  
Липы обруч золотой —  
Как венец на новобрачной.  
Лик березы — под фатой  
Подвенечной и прозрачной<sup>56</sup>.

Таким образом, на сей раз предлагались два стихотворения на одну тему с одинаково «приятной» эмоцией материала, но различных по сложности поэтики.

Те школьники, которые в первом случае предпочли у Пушкина отрывок, изображающий золотую осень, отдали ему предпочтение и сейчас. Мотивировка: «У Пушкина природа живая, дышащая, она привлекает, а во втором отрывке описана не природа, а какой-то золотой слиток»; «У Пушкина легко представить себе золотую осень, а тут какая-то неясная расплывчатая картина». Итак, хотя «эмоции материала» были в первом и третьем

отрывках одинаково положительны, но более условная, менее изобразительная форма у Пастернака по сравнению с ясной классической формой у Пушкина, легко вызывающей соответствующее представление, оказала решающее влияние на окончательный выбор.

Фактор реалистичности, позволяющий легко представить изображаемое, настолько сильно действует, что оказавшись в ситуации альтернативного выбора: реалистическое изображение «сниженного» материала или условное изображение эмоционально положительного материала — менее развитый в литературном отношении читатель склонен даже предпочесть первую из указанных альтернатив. К такому выводу мы пришли, давая своим испытуемым для сравнения два стихотворных пейзажных отрывка из Пастернака: один, приведенный выше под № 3, и нижеследующий:

4. Дождь дороги заболотил.  
Ветер режет их стекло.  
Он платок срывает с ветел  
И стрижет их наголо.  
Листья шлепаются оземь,  
Едут люди с похорон,  
Потный трактор пашет озимь  
В восемь дисковых борон.  
Черной вспаханною зябью  
Листья залетают в пруд  
И по возмущенной ряби  
Кораблями в ряд плывут<sup>57</sup>.

В обоих отрывках одинаковый по сложности слог, экспрессивная субъективная манера изображения. Однако материал четвертого отрывка содержит больше реалистических объективных подробностей, облегчающих возникновение представлений, что оказалось решающим в восприятии и оценке менее развитых учащихся.

Развитой читатель устойчив при восприятии стихов, в которых «эмоция материала» находится в конфликтных отношениях с «эмоциями формы» и должны преодолевать, в известной мере подавляться читателем. Восприятие такого читателя больше подчиняется «эмоциям формы», к которым ведет его писатель, а суждения больше опираются на проникновение в идейно-эстетический пафос произведения.

Для диагностики уровней литературного развития по этому параметру можно использовать и материал изо-

бразительного искусства. Наблюдения показывают, что восприятие произведений литературы сходно с восприятием изобразительного искусства в плане реакции на их эмоциональное содержание. Вместе с тем материал изобразительного искусства методически удобнее для диагностики. Повторяемость тем, сюжетов, мотивов — широко распространенное явление в изобразительном искусстве — создает благоприятные возможности для подбора произведений, различающихся именно в интерпретации темы («эмоции формы») при сходном мотиве («эмоция материала»). Изучая в указанном аспекте восприятие и критическую оценку нашими испытуемыми произведений изобразительного искусства, мы предлагали им сравнить специально подобранные пары репродукций с заданием выбрать более понравившееся произведение и мотивировать выбор<sup>58</sup>. Подбирая репродукции для экспозиции, мы старались находить возможно более полное сходство темы, мотива, сюжета произведения. Различия сопоставляемых пар произведений варьировались по нескольким линиям: а) степень условности изображения; б) фотография модели и живописный портрет; фотография мотива природы и сходный живописный пейзаж; в) различие по эмоциональному содержанию, присущему самой модели (красивая — некрасивая женщина); г) различие по экспрессивности выражения чувств во внешнем облике модели (сдержанное и аффектированное выражение чувства); д) различие по художественному качеству изображения: салонное банальное и великое произведение искусства.

Оказалось, что и при восприятии и критической оценке произведений изобразительного искусства «эмоция материала» у малоразвитого зрителя при достаточно реалистическом языке изображения оказываются ведущими. Так, например, красивую модель («ню»), исполненную в салонной, слащавой манере, такой зритель предпочитает некрасивой, но более интересно интерпретированной, искренней и непосредственной по выражаемому чувству («эмоция формы»). Красивая модель, по его мнению, в известной мере «спасает» даже некоторую условность изображения. Но положительную оценку произведению малоразвитый зритель дает в этом случае лишь при достаточно «читабельной» форме. Слишком большая условность, когда иллюзорное правдоподобие

нарушается, становится основанием отрицательной оценки даже при восприятии красивой модели. Таким образом, при восприятии произведений изобразительного искусства наблюдаются те же особенности влияния «эмоций материала» на общий эффект восприятия, та же сложность проникновения в «эмоции формы» для мало развитого зрителя, что и при восприятии произведения художественной литературы<sup>59</sup>.

Можно предположить, что эмоциональная впечатлительность как одно из проявлений темперамента включается в способность, проявляющуюся в виде чуткости к эмоциональному содержанию произведения, хотя высокий уровень литературного развития и неоднозначно связан с этой способностью. Ведь при восприятии читатель иногда должен сознательно тормозить впечатление от эмотивного материала, чтобы сосредоточиться на «эмоции формы». А такое регулирование эмоций требует развитого интеллекта, широкого синтеза содержания произведения в целом и опыта в восприятии: чувства стиля, жанра и т. д. Следовательно, характер этой способности может по-разному проявиться на различных уровнях литературного развития и будет зависеть от умственного развития.

При анализе восприятия старшими школьниками коротких рассказов мы выделили типы читателей, различающихся по эмоциональности, которые условно были названы: эмоционально-субъективный, эмоционально-объективный и малоэмоциональный. Подобные различия в эмоциональности были обнаружены Бартом<sup>60</sup> для восприятия изобразительного искусства, музыки, поэзии и Айзенком<sup>61</sup> для восприятия поэзии. Оба автора при интерпретации своих результатов исходят из типологических различий в эмоциональности по темпераменту, пользуясь следующей классификацией темпераментов: экстраверт устойчивый и неустойчивый (малоэмоциональный и очень эмоциональный); интроверт устойчивый и неустойчивый (малоэмоциональный и очень эмоциональный). Айзенк отбирал для своего эксперимента испытуемых одинаково высокого уровня литературного развития. Его испытуемые (12 человек) были «тонкими ценителями поэзии», закончившими филологическое отделение университета, и студентами старших курсов. Им предлагалось проранжировать 31 стихотворение прибли-

зительно одинакового художественного качества, но различных по сложности формы и эмоциональности: открытые эмоционально насыщенные и сдержанно эмоциональные. Основание для ранжирования: «Какое стихотворение вам лично больше нравится, независимо от общепринятых оценок?». Обобщая выводы Барта и Айзенка, можно составить следующую характеристику предпочтений в искусстве у представителей различных темпераментов:

*Экстраверты неустойчивые:* реалистическое эмоционально насыщенное искусство, «насыщенное плотью», импозантное, приподнято-романтическое, простое по языку.

*Экстраверты устойчивые:* то же, но более изобразительное, объективно спокойное реалистическое искусство; также предпочитают простую форму.

*Интроверты неустойчивые:* эмоциональное «мистическое искусство», «импрессионистское искусство», эмоционально глубокое искусство, в котором эмоциональность скрыта в подтекст. Предпочтение сложной формы.

*Интроверты устойчивые:* интеллектуальное, «головное» искусство, сложное по форме.

Выводы этих авторов нуждаются в проверке в наших условиях. Бросается в глаза некоторая субъективность, ненаучность самих характеристик поэзии, однако тенденции, намеченные исследователями во вкусовых предпочтениях у представителей различных темпераментов, могут иметь место в действительности. Методический прием отбора испытуемых одинаково высокого уровня литературного развития для изучения различий в оценках у представителей различных темпераментов представляется очень перспективным. Данные проведенных исследований показывают, что эмоциональная впечатлительность — это элементарная способность, проявляющаяся в процессе восприятия литературы и в характере вкусовых предпочтений. Она должна быть развита в опыте восприятия и анализа литературных произведений, и только тогда может превратиться в сложную перцептивную литературную способность. Характер индивидуальной эмоциональной впечатлительности, зависящей от темперамента, проявляется и на высшем уровне литературного развития в своеобразии вкусовой оценки

как более личной, интимной по сравнению с общепринятой интеллектуальной оценкой произведения в литературной критике, даже тогда, когда читатель ее разделяет.

*Характер аналитико-синтетической деятельности при восприятии деталей текста*

На низком уровне литературного развития художественная деталь существует в восприятии изолированно. Литературное произведение воспринимается не как система взаимосвязанных элементов, а как здание, состоящее из кирпичиков. Образно-смысловые сопоставления очень ограничены: они объединяют только самые близкие (пространственно и по материалу) элементы произведения. В соответствии с таким ограниченным синтезированием идейный смысл произведения воспринимается неадекватно. Чаще всего идет не познание подлинного смысла произведения, а «узнавание» уже знакомых читателю банальных истин, восприятие мало «философично». На высоком уровне литературного развития смысловые ассоциации охватывают далекие друг от друга и различные по материалу детали. Синтез приобретает более системный характер: каждая деталь так или иначе связывается с другими, объединяемыми общим идейным смыслом произведения. Разрастаясь в восприятии, образ становится целостным, пронизывающим каждую деталь текста. На этом уровне читатели сознательно пытаются определить идейно-смысловую нагрузку отдельных деталей в целостном смысле произведения. Вот пример такого отношения к детали. Ученик 10-го класса высказывается о повести Генриха Бёля «Биллиард в половине десятого»: «Автор сказал, что у героини ногти были красные, как кровь. Он бы просто мог сказать, что у нее яркий маникюр, но он сказал именно так. Зачем это было нужно? А это потому, что она из группы «принявших причастие буйвола», она из тех, против кого написано все произведение, она хищница». Ученик связывает мелкую деталь текста — кровавый маникюр героини — с символическим у автора образом «принявших причастие буйвола» и правильно обосновывает эту связь. Высокий уровень синтеза основан у него на понимании художественного значения детали. Такое далекое, активное и целенаправленное ассоцииро-

вание сочетается с умением увидеть смысл детали как выражения идейного содержания произведения в целом, как позиции автора. Таким образом, более активное ассоциирование является признаком высокого уровня развития тогда, когда ассоциируемые детали осмысляются читателем в их «знаковом содержании». Широкие сопоставления позволяют читателю в этом случае проникнуть в высшие слои содержания произведения.

Мы изучали характер ассоциирования при восприятии литературного произведения, предлагая нашим испытуемым (ученики 9-го класса) определить идейный смысл небольшого рассказа и указать роль пейзажных элементов текста в выражении этого смысла. Был дан рассказ Ю. Казакова «Тихое утро». Его сюжет: два подростка — горожанин и деревенский мальчик — идут на рыбалку к омуту. Горожанин тонет, приятель вначале пытается его спасти, но тот, повиснув, увлекает его за собой. Тогда деревенский мальчик отталкивает тонущего и плывет к берегу. Первый пейзажный отрывок: в природе ликование лета, она равнодушна к происшедшему, что составляет яркий контраст с душевным состоянием мальчика, виновного в смерти другого. Он вновь бросается в воду и вытаскивает на берег «утопленника», которого постепенно «оживляет». Второй пейзажный отрывок: та же ликующая природа «и только вода в омуте оставалась все такой же черной». После двукратного коллективного прослушивания рассказа испытуемым были розданы пейзажные отрывки текста.

На самом низком уровне восприятия находились испытуемые, утверждавшие, что не понимают какое отношение к идейному смыслу рассказа могут иметь пейзажные отрывки, не сумевшие сформулировать идейный смысл рассказа. Несколько более высокий уровень обнаружили школьники, подметившие связь пейзажных деталей с описанием психологического состояния героя. Однако, хотя сопоставление и было сделано, эти школьники не сумели понять его образный смысл. Пейзаж и состояние героев сопоставлялись только в плане внешней аналогии: гармония спокойствия в природе и в душе человека; контраст спокойствия в природе и смятения в душе человека. Синтез не был многосторонним, не порождал новых образных смыслов. Понимание идеи

оказалось в этом случае стандартным, примитивным типа: «Друг познается в беде» и т. д.

Глубоко восприняли рассказ те испытуемые, которые связывали не только отдельные детали текста по их внешним признакам, но и проявили способность многостороннему ассоциированию: каждая из сопоставляемых деталей связывались у них с другими множеством смысловых оттенков, так или иначе объединяемых образной мыслью автора. Так, одна из учениц пишет об идейном смысле рассказа: «Грань между жизнью и смертью едва заметна. Природа продолжает жить, несмотря на смятение и даже гибель человека».

И все же почти никто из школьников не заметил тон оттенка мысли автора, что стихийное есть не только во внешней природе, но и в природе самого человека, который должен постоянно побеждать в себе это стихийное. Сияющий пейзаж в конце рассказа омрачен одной деталью: «И только вода в омуте оставалась все такой же черной». Однако эта деталь не попала в круг ассоциирования наших испытуемых. Никто из них не подчеркнул (в соответствии с данной инструкцией) эти слова как важные для выражения идейного смысла. Свободное ассоциирование от слова-стимула «омут», которое мы предложили учащимся, также показало, что слово это не вступает у них в связь с идейным смыслом произведения. В лучшем случае завязываются только некоторые ассоциации от «эмоций материала» («что-то страшное, мрачное, давящее»), ассоциируются конкретные понятия, чисто внешне связанные со словом-стимулом на уровне «слоя фактов», несмотря на то, что сама по себе картина омута была ярко воссоздана, произвела эмоциональное впечатление и даже связывалась с психологическим состоянием героев. Очевидно, многосторонность, содержательность ассоциаций обеспечивается не только подвижностью ассоциативных процессов, но и запасом различных, в первую очередь гуманитарных, знаний, которые могут участвовать в осмыслении синтезируемых образных деталей. Общее духовное развитие читателя и степень его интереса к духовным проблемам опосредованно участвуют в течении смысловых ассоциаций при восприятии. В этом свете, очевидно, можно интерпретировать результаты восприятия у наших испытуемых, «философскую» бедность возникавших

у них ассоциаций. Стихийность процессов природы, неприменимость к ней этических категорий и этичность поведения человека, побеждающего инстинктивный страх смерти, сопротивляющегося природе в самом себе,— это одна из возможных мысленных связей лишь для сознания взрослого культурного человека. Мы, конечно, логизируем процесс образного ассоциирования, который на самом деле протекает как движение мысли-чувства, как синтез конкретных образных деталей. И тем не менее именно способность мыслить обобщенными философскими и этическими категориями и интерес к ним составляли необходимое условие для многостороннего ассоциирования картины омута с другими деталями текста. Естественно, что школьникам 9-го класса для этого не хватило ни философских знаний, ни интереса к философским проблемам бытия, что обусловило сравнительную бедность ассоциирования, несмотря на яркость воссозданной картины омута и возникновение «эмоций материала».

Таким образом, литературное развитие по указанному параметру включает следующие аспекты: 1) степень активности смыслового ассоциирования; 2) уровень осмысления ассоциируемых деталей текста в свете различных знаний, системность синтеза.

Степень активности ассоциирования и преобладание образных или понятийных ассоциаций психологи связывают со свойствами общих и специальных типов высшей нервной деятельности<sup>62</sup>. Однако для обеспечения высокого уровня литературного развития эта способность должна поддерживаться общей культурой, запасом знаний, общим духовным развитием личности. И именно эти факторы обеспечивают многосторонность ассоциирования и степень содержательности осмысления деталей. Другими словами, элементарная способность к ассоциированию может сформироваться в сложную перцептивную литературную способность лишь в результате обучения и воспитания личности.

## ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### Глава III.

В старшем школьном возрасте происходит новый подъем жизненных сил, особенно активно формируется личность и ее эстетические потребности, становление которых поддерживается нравственными исканиями и стремлением к самопознанию. Быстрыми темпами идет также литературное развитие, приобретая у ряд школьников черты зрелости, которую можно ожидать лишь от взрослого человека. Вместе с тем его неравномерность, существование у разных учащихся его различных уровней позволяет четче выделить признаки характеризующие собственно литературное развитие, отделив их от возрастного фона. Вот почему изучение особенностей критической оценки литературного произведения на этом возрастном срезе приобретает интерес для проблемы литературного развития.

В данной главе излагаются некоторые результаты изучения критериев оценки старшими школьниками литературных персонажей, идейного содержания произведения и его художественного качества<sup>63</sup>.

Критическая оценка литературного произведения старшекласников выступает в различной форме: это развернутые, аргументированные рассуждения, и бедные по содержанию высказывания, выражающие только эмоциональное отношение («нравится» — «не нравится»). Даже при развернутом высказывании содержание критериев оценки не могло быть извлечено прямо из приведенной словесной аргументации. Помимо ее неполноты приходилось также считаться с возможностью неточности словесного оформления мысли, а также недостаточным или неадекватным осознанием подлинного критического отношения к произведению. В связи

с этим для выявления критериев оценок (как словесно расчлененных, так и чисто эмоциональных) использовались следующие приемы анализа: сопоставлялись высказывания учащихся о произведении с самим произведением; сравнивались критические оценки различных литературных произведений; сопоставлялись критические оценки, данные в сочинениях и рецензиях, с ответами на вопросы анкет о самостоятельной критической оценке и т. д. В итоге такого анализа удалось охарактеризовать и систематизировать наиболее употребительные критерии оценок различных сторон литературного произведения.

### 1. Критерии оценки литературного персонажа

К оценке литературных героев учащиеся подходят с точки зрения своих представлений об идеальных человеческих отношениях, о том, что является должным и принятым в поведении и взаимоотношениях людей. При этом основное внимание они обращают на характеры и психологию героев, проявляющиеся в их поведении и поступках. Восприятие старшекласников в отличие от подростков уже не является наивно-реалистическим в полном смысле этого слова. Однако действия литературных героев («слой фактов» в произведении) по-прежнему у них доминируют. Идеино-эстетический анализ образов героев (в той мере, в какой он доступен для учащихся) вырастает из анализа личности героя как человека, то есть анализа по преимуществу психологического. Оценка качества художественного изображения отодвигается на второй план, хотя непосредственное эмоциональное отношение к произведению зависит у них от художественности изображения. В связи с этим, в критериях оценки старшими школьниками литературного персонажа преобладающую роль играют различные представления о качествах, которыми, по их мнению, должен обладать положительный герой. Это в основном эмпирические понятия о психологии человеческих отношений, зачастую ограниченные или даже неправильные вследствие недостатка жизненного опыта у читателей-школьников.

Возрастная потребность школьников в самопознании,



в поисках идеала определяет их подход к оценке, который можно назвать *критерием современности героя*, его внутренней близости читателю. Тип современного молодого человека в литературе вызывает у школьника острый интерес, так как перед этим героем стоят проблемы, волнующие и читателя: поиски своего жизненного пути, определение своего отношения к будничному повседневному труду и попытка увидеть его романтическое содержание, его ценность для человека; поиски путей формирования собственных убеждений, носящих очень активный, напряженный характер, задачи самообразования. Именно с такими критериями подходят читатели к оценке героев повести В. Аксенова «Звездный билет», повести Б. Балтера «До свиданья, мальчики» и других произведений о советской молодежи. Вот некоторые выдержки из писем читателей-старшеклассников: «Главная сила литературы состоит в том, что читатель узнает в герое самого себя. Как в зеркале, он видит все хорошее и все плохое, что в нем есть, и произведение приобретает для него большое воспитательное значение. Плохо, если читатель не узнает героя. Когда я читал роман «Звездный билет», мне казалось, что Димка Денисов, Алик Крамер, Юрка — все они вместе — это немножко я. То, что волновало этих ребят, волновало и меня, не только как читателя, но и как их сверстника и современника» (ученик 11-го кл., г. Москва).

«Хотя вы рассказываете о своей юности в 30-е годы, но герои повести («До свиданья, мальчики!».— Л. Ж.) напоминают мне сверстников и друзей. Когда читаешь, тебя все время преследует чувство, что это написано про тебя, про твоих товарищей. Мне очень близки и понятны ваши герои, близки их мысли, переживания и поступки. Пожалуй, это главная причина, обуславлившая успех ваших мальчишек» (ученик 10-го кл., г. Минск).

Критерий современности героя имеет большое значение для учащихся, потому что современный герой им близок, они почти отождествляют себя с ним, и у них легко возникает чувство «сопереживания». Если это чувство вызывает герой классической литературы, то и он заслуживает у читателя высокую критическую оценку: «Наверное потому мне так нравится Наташа Ростова на балу, что я такого же возраста, как Наташа,

и я точно так же чувствовала себя, когда пришла на первый вечер. Читая эти страницы, видишь, что между Наташиными чувствами и твоими есть что-то общее. Пускай не все, но что-то все равно есть» (ученица 10-го кл., г. Кишинев).

Этим же объясняется и отрицательная оценка некоторых образов классической литературы, не вызывающих чувства внутренней близости у учащихся, хотя сами испытуемые мотивируют свою оценку несовременностью героя. Так, герой И. А. Гончарова — Обломов — с его параличом воли, уничтожившим эту отнюдь не примитивную и не заурядную личность, чужд учащимся. Перед ними еще никогда не возникала (и, может быть, не возникнет!) проблема воли в становлении человека как личности. Лень Обломова им или смешна, или безразлична. Поэтому осуждение ее кажется неинтересным.

Важное значение для учащихся в оценке героев как современной, так и классической литературы имеет *общественный облик героя*. Его идейность, прогрессивность общественных устремлений являются для них сильным критерием положительной оценки. Однако в оценке прогрессивности общественного облика героя учащиеся проявляют известную односторонность. Им не всегда понятна революционность, заключающаяся только в отрицании героем старого, прогнившего общественного строя, особенно если у героя нет «положительной программы» действий, а также если он проявляет себя главным образом в идеологических спорах, а не в активных политических действиях. Так, например, сравнительно немногие учащиеся при самостоятельном чтении романа «Отцы и дети» увидели в Базарове революционера. Ведь революционность Базарова — это не практическая деятельность революционера. Революционно его демократическое мировоззрение, проявляющееся в спорах Базарова с аристократом Павлом Петровичем. «И хотя Базаров не занимается непосредственной политической борьбой, весь его облик овеян духом революционности»<sup>64</sup>. Учащимся это трудно увидеть. Кроме того, революционный пафос Базарова — это пафос отрицания, что тоже мешает школьникам признать его революционером. Мотивируя в своих рецензиях отрицательную оценку, учащиеся писали, что в деятельности Базарова «нет цели», «он не знает, что надо строить,

а хочет только разрушать». Некоторые из них даже противопоставляли Базарова другому тургеневскому герою — Инсарову, давая ему высокую оценку, потому что «он идет на борьбу за освобождение своей Родины и погибает». Революционность героя такого плана сомнений у учащихся не вызывает.

Большие затруднения возникают у школьников в понимании прогрессивности общественного облика героя, если он не показан в сфере общественной деятельности, выступая в чисто бытовом конфликте. Эта особенность восприятия школьников проявляется, например, в оценке образа Катерины в драме А. Н. Островского «Гроза». Немногие учащиеся сумели осмыслить самоубийство Катерины как протест против общественных порядков «темного царства». Большинство наших испытуемых, сострадая Катерине, вместе с тем видели в ней только слабую жертву «темного царства». Даже после чтения статьи Добролюбова «Луч света в темном царстве» и разъяснений на уроке учащиеся говорили: «В ее образе только протест, а могла ведь быть и борьба», — и приводили примеры более активных борцов за эмансипацию женщины, которые были в то время (Софья Ковалевская). Таким образом, несмотря на то большое значение, которое сами учащиеся придают общественному облику героя, их критерии оценки этой стороны литературного образа отличаются схематизмом и односторонностью.

Отношение читателей-школьников к литературному герою часто выражается в таких оценках: «оптимист»; «любит жизнь»; «веселый»; «жизнерадостный»; «мрачная фигура»; «пессимист»; «равнодушен к жизни» и т. д. При этом герои-оптимисты нравятся, а «тоскующие», «мрачные» не нравятся (мысли Катерины о «могилке» кажутся даже «дикими» и вызывают неприязнь к ней). В подходе с этих позиций к оценке литературного героя отражается жизнерадостность и оптимизм наших школьников. Однако они не всегда понимают, с какими особенностями мировоззрения героя связано его эмоциональное отношение к жизни, и судят поверхностно, не всегда умея оценить мужество «мрачного» героя.

В рецензиях на прочитанные произведения и в анкетах учащиеся часто употребляли в качестве критерия положительной оценки *понятие честности*. Для них оно

означает справедливость героя в отношениях с людьми, правдивость, отвращение к демагогии, неумение и нежелание лгать, хитрить, притворяться, жить двойной жизнью. Честность понимается также как стремление героя жить в соответствии с определенными моральными принципами, выполнять свои обязанности, свой долг. Критерий честности (или нечестности) героя употребляется в одном синонимичном ряду с такими понятиями, как прямота, прямолинейность, искренность, простодушие, бескорыстие и т. д. Таким образом, хотя это понятие как критерий оценки очень популярно (в анкетах на него указали около 50% всех учащихся), но оно очень многозначно, зачастую употребляется испытуемыми недостаточно определенно или неточно, заменяя собой другие моральные понятия.

Таким же широкоупотребительным в оценках литературного персонажа выступает *критерий простоты героя*. Содержание этого термина различается в зависимости от степени литературного и общего развития школьника. Так, выражение «простые герои» часто употребляется в значении «обыкновенные», «похожие на нас», «один из многих», то есть не исключительные, а потому близкие и понятные. Для более развитых учащихся оно означает безыскусственность, непосредственность героя, ясность и благородство и вместе с тем бесхитрость мотивов его поведения, отсутствие скепсиса, цельность душевного мира. Обычно простота в этом смысле ассоциируется с добротой. Так о родителях Базарова учащиеся пишут: «Это люди простые и добрые. Пусть неумные, но доброта это искупает».

Большое значение школьники придают *критерию интеллектуальности* в суждениях о литературном персонаже, хотя само это слово как термин употребляется редко. Ум, образованность героя, его умение логично и доказательно спорить привлекают юных читателей, однако не определяют оценки целиком. Герой нравится, если он не только умен, но и эмоционален, если ум сочетается у него с «душевностью». Об этом говорят такие, например, высказывания о Базарове: «Базаров мне не нравится: кроме ума человек должен иметь и душу».

Критерий интеллектуальности литературно развитые учащиеся применяют в значении: интеллектуальность

как качество личности героя, зависящее от его ума. Такое понимание этого критерия проявилось, например, в таких высказываниях некоторых кишиневских школьников: «Мне нравятся герои, умеющие оценивать и анализировать свои поступки; герои, вдумчиво относящиеся к жизни, интеллектуальные, с глубоким внутренним миром. Это Гамлет, Итен Хоули и многие герои Толстого, Чехова, Хемингуэя» (ученик 11-го кл.).

«В людях я прежде всего ценю ум, умение логически мыслить, сложный внутренний мир. Таким требованиям отвечает Андрей Болконский, который мне очень нравится» (ученица 11-го кл.).

Интеллектуальность для этих читателей означает не только умственные способности героя, но и его умение и склонность анализировать свой внутренний мир, людей, жизнь, тонкость и сложность его духовной организации. Однако в таком понимании критерий интеллектуальности в оценке литературного героя при самостоятельном чтении применяют наиболее развитые учащиеся.

Широкоупотребительным критерием в оценке литературного персонажа является *критерий цельности характера*: отсутствие противоречий, соответствие поведения убеждениям, единство отдельных черт характера с какими-либо яркими стержневыми чертами. Но далеко не всегда при самостоятельном чтении школьники могут увидеть цельность характера героя. Так, например, сложная и резкая, но внутренне цельная личность Базарова для многих непонятна. Его поступки кажутся учащимся непоследовательными, а характер — противоречивым. Образ Базарова в романе дан в развитии, но учащиеся не поняли этого и оценили изменения в личности героя как непоследовательность («отрицает любовь, а сам полюбил» и т. д.).

Высоко оценивая цельность характера героя, учащиеся вместе с тем резко отрицательно относятся к схематичности, абсолютной идеальности образа. Вот, например, что пишут ученики 10-го класса г. Киева писателю Н. Атарову о его произведении «Повесть о первой любви»: «Митя хорош — слов нет, но как он сделался таким хорошим, что помогло ему стать и лучшим учеником, и хорошим товарищем, и отличным вожатым, и первоклассным спортсменом? Этого Вы не показали.

Может быть, именно поэтому, несмотря на всю свою «положительность», Митя вызывает мало симпатии. Лучше бы Ваш герой был более обыкновенным и имел хоть какие-нибудь человеческие и мальчишеские слабости. Право, он больше походил бы тогда на живого человека».

Таких высказываний очень много в анкетах, в рецензиях и в письмах писателям. По существу, неудовлетворенность читателей «идеальностью» героя объясняется художественной неубедительностью изображения. Ведь такие идеальные романтические герои, как Корчагин, Артур («Овод» Войнич), не вызывают у них чувства протеста, а наоборот, очень нравятся. Читатели протестуют против «идеальности» героя, когда в его образе нет жизненной правды.

Особенно большую роль в высказываниях учащихся о литературном персонаже играют различные *критерии*, в которых выражаются представления школьников о дружбе и любви. Школьники испытывают потребность в уточнении своих представлений о должном и принятом в этой области человеческих отношений через книгу. Характерно в этом плане высказывание ученицы 11-го класса (г. Кишинев) в рецензии на повесть Б. Балтера «До свиданья, мальчики!»: «Любви стыдятся: «Как? Любить? А кто вам позволит? Мы в ваши годы об этом не думали!» И очень плохо, что не думали! О любви молодежь узнает только из книг».

Критическая оценка литературного произведения с этой точки зрения очень волнует школьников. Большая сила любви героя или героини, верность и преданность их друг другу, отзывчивость, доброта — все эти качества выступают для читателей критерием высокой оценки образа в целом. Однако такого рода понятия — критерии оценки героя по его проявлениям в любви — имеют у старших школьников специфические особенности, обусловленные недостаточным жизненным опытом юных читателей и слабым знанием психологических понятий. Материалы нашего исследования указывают на некоторые типичные особенности представлений учащихся о любви, которые они используют в качестве критериев оценки героя. Одна из таких особенностей состоит в непонимании ими возможности развития чувства любви и того факта, что под влиянием любви человек внутренне

изменяется, открывая в самом себе такие стороны натуры, о которых раньше и не подозревал. Школьники очень строги к поступкам героя, неожиданным для него самого и не соответствующим его собственным прежним представлениям о любви. Они строго осуждают Базарова за то, что тот не признавал любви, а сам полюбил; многие из них осуждают Катерину (драма «Гроза») за измену мужу, за неверность супружескому долгу, который она признает.

Другой особенностью представлений школьников о любви, проявляющейся в их критических оценках литературных героев, является их отрицательное отношение к изображению власти чувства над разумом, «стихийности» чувства. Так, например, многие из них пишут, что им было неприятно читать описание признания Катерины, так как оно происходит в состоянии аффектированных эмоций: «Неприятно ее признание, сделанное в исступлении»; «она истерична, призналась из страха перед богом»; «в ней какая-то стихийность чувств, спорят сердце и разум». Моральным идеалам учащихся импонирует преобладание разума, воли над чувством.

Способность героя к дружбе, «отзывчивость», «доброта», «душевность», «гуманность» — все эти качества выступают для учащихся критерием положительной оценки. Вместе с тем в понимании мотивов дружбы школьники испытывают затруднения. Их суждения зачастую основаны на восприятии лишь непосредственного проявления дружеских чувств и отношений без проникновения в их сущность. Так, например, учащиеся осуждают Базарова за холодность к Аркадию, не понимая идейной основы этого пренебрежительного отношения. Точнее, им кажется непростительной сухость Базарова в ответ на непосредственную эмоциональность Аркадия.

Особое место среди критериев оценки литературного персонажа занимает *критерий*, который условно можно назвать *эмоциональным*. Оценка в этом случае основывается на чисто эмоциональном впечатлении от каких-либо отдельных, иногда несущественных или малозначительных черт в образе героя. Какая-нибудь мелочь в описании костюма героя, манеры держать себя, черта внешности могут показаться читателю неприятной, и герой

уже не нравится в целом, даже если ученик считает его положительным. Так, например, неприятное впечатление, которое производила на некоторых учащихся резкость, грубость Базарова, отрицательно сказалось на общей оценке образа, несмотря на то, что они признавали и положительные качества героя. Подобная оценка проявлялась, например, в таком высказывании: «Базаров не понравился мне с первого взгляда. Все, что он говорил, вызывало у меня чувство раздражения. Конечно, он передовой человек, много знает, но это не дает ему права резко разговаривать с братьями Кирсановыми, вести себя грубо и неуважительно. Раз человек образован и культурен, он должен быть таким везде. И неважно, кто перед ним — аристократ или крестьянин» (ученица 9-го кл., г. Кишинев).

Надо отметить, что односторонняя критическая оценка на основе такого эмоционального критерия встречается и у очень развитых учеников, которые прекрасно понимают произведение, но эмоционально не принимают героя.

Изучение критериев оценки художественного образа, которыми пользуются школьники при самостоятельном чтении литературного произведения, позволяет сделать выводы и для его анализа под руководством учителя:

1. Преобладающими критериями в оценке литературного персонажа выступают психологические и этические понятия. В связи с этим на переднем плане должен находиться психологический анализ личности героя, в наибольшей степени соответствующий установкам самих учащихся в их критической оценке произведения.

2. Психологические и этические критерии, которыми пользуются школьники, эмпиричны, часто неточны, неглубоки или неправильны по содержанию. Кроме того, их содержание имеет своеобразные, чисто возрастные особенности. Поэтому перед учителем стоит задача постоянного уточнения и пополнения содержания психологических понятий, используемых школьниками в анализе литературных образов. Если такая работа не ведется, то бедность словаря психологических терминов становится основной причиной примитивности при самостоятельном анализе литературных образов, литературное развитие тормозится из-за недостатка психологических знаний.

## 2. Критерии оценки идейного содержания произведения

Даже на довольно низком уровне осмысления идейного содержания произведения учащиеся все же чувствуют и оценивают тот эмоциональный тон, в котором выражается авторское отношение к теме. Эта оценка проявляется, например, в следующих высказываниях о повести Б. Балтера «До свиданья, мальчики!»: «Лиричная пронизана грустью», «задушевная», «грустная и веселая а между строк чувствуется душевная боль». Школьники предпочитают произведения с яркой, открытой эмоциональностью, без «философствований» и скрытого, сдержанного подтекста. Оценки типа: «Написано с душой» «написано сердцем писателя» — означают высшую похвалу произведению и даются в тех случаях, когда чтение взволновало школьника, вызвало сильное сопереживание. Конечно, этот критерий субъективен, неточен, и подлинно художественное произведение всегда эмоционально, но не всякий читатель может проникнуть в эмоциональный подтекст произведения, воспринять его во всей полноте. Для школьников очень часто труден так называемый «закрытый подтекст», когда автор выражает свое отношение к материалу очень косвенными образными деталями. Такими, например, рассказы А. П. Чехова, глубокая и тонкая эмоциональность которых не всегда доступна восприятию школьников.

Оценивая литературное произведение по его эмоциональному тону, школьники отдают предпочтение *приподнятой оптимистической и мажорно-лирической эмоциональной интонации*. Трагические или просто суровые по тональности литературные произведения не нравятся многим из них, они не испытывают от их восприятия эстетического наслаждения и поэтому идейный смысл такого произведения не оказывает на них воспитательного воздействия. В связи с этим серьезной проблемой для работы по литературному развитию в этом возрасте становится проблема преодоления отрицательного отношения к чтению «тяжелых» произведений, то есть суровых, мрачных по эмоциональному тону.

Рассматривая строение литературного текста, мы говорили об аспектах идейного содержания произведения, выделяя общественно-исторический аспект, общечелове-

ческий аспект и аспект, составляющий мироощущение, миропонимание автора, его образную модель действительности.

Не все аспекты идейного содержания произведения одинаково активно воспринимаются учащимися и вызывают их интерес. Общественно-исторический аспект идейного содержания произведения классической литературы обычно трактуется ими как историко-литературные сведения, получаемые на уроках литературы, из предисловий к книге, из учебника и других источников. Таким образом, исторический смысл идейного содержания произведения не столько улавливается учащимися из произведения, сколько формулируется на основе других источников.

Надо отметить, что у учащихся устанавливается и свое отношение к получаемым знаниям: сочувствие исторически прогрессивным идеям, интерес к вопросам о значении литературного произведения в общественной борьбе, о типичности изображаемых героев, о читательской реакции современников автора. Однако все эти сведения относятся к далекому прошлому, поэтому данный аспект идейного содержания многими школьниками эмоционально не воспринимается. В своих оценках этого аспекта учащиеся широко используют стандартные социологические и исторические формулировки и различные языковые штампы.

Такой же характер имеет усвоение особенностей мировоззрения писателя и его замысла. В школьном обучении широко практикуется метод сопоставления идей и взглядов писателя, объективно выраженных в произведении классической литературы, с историей общественной борьбы. При этом отмечается прогрессивность или историческая ограниченность взглядов писателя. Школьники, таким образом, учатся выделять в произведениях классической литературы объективный общественно-исторический аспект идейного содержания и идейный замысел автора, хотя делают это несамостоятельно и недостаточно активно.

Большую активность и самостоятельность учащиеся проявляют в восприятии и оценке общественного аспекта идейного содержания произведений советской литературы о современной действительности, поскольку он им ближе, понятнее. Вместе с тем в произведениях о современности

объективный общественный аспект идейного содержания и субъективная позиция (взгляды автора) воспринимаются ими как нечто тождественное. Автор выступает в их понимании как рупор современных общественных идей, воплощаемых в произведении, поэтому охарактеризовать и оценить его взгляды — это то же самое, что оценить идейное содержание произведения; вопрос об объективности отражения в произведении авторского замысла перед учащимися не стоит.

Хотя активность и самостоятельность учащихся при определении и оценке общественного аспекта идейного содержания произведений советской литературы значительно выше, чем при оценке произведений классической литературы, однако и здесь некоторые его не замечают. Иногда при самостоятельном чтении учащиеся выделяют только общечеловеческий аспект идейного смысла: мысли о жизни вообще, о взаимоотношениях отцов и детей, о юности, ее отношении к миру и т. д. Таковы, например, высказывания школьников о повести «До свиданья, мальчики!»: «Это повесть о дружбе, о любви. Очень немного есть таких книг, в которых была бы так воспета первая любовь, как в повести Балтера... Автор выделяет даты смерти друзей: 1941-й, 1952-й, чтобы они лучше запомнились... Вся повесть пронизана грустью. Вероятно оттого, что герои прощаются с юностью, с первой любовью, с родным городом, которому они многим обязаны» (ученик 11-го кл., г. Кишинев).

Этот испытуемый уловил эмоциональную интонацию повести, но связал ее только с развитием дружбы и любви героев. Интонация повести получила объяснение лишь в одном, более значимом аспекте. Об этом свидетельствует и заглавие рецензии: «Прощание с юностью».

Другая ученица, поняв общественный аспект идейного содержания повести, отметила узость, односторонность такого объяснения: «Можно ли говорить, что до войны мысли ребят были ограничены таким узким кругом: «Мы и наши девочки»? Вспомним, что Жестянщика они считали своим личным врагом из-за его двойной жизни, что они не побоялись разоблачить бандита-убийцу. Неужели даты смерти Саша и Вити приведены только для того, чтобы они лучше запомнились? По-моему, дело в другом. Балтер подчеркнул их как требование: «Никогда, нигде,

ни при каких условиях не допускать повторения этого!» (ученица 11-го кл., г. Кишинев).

При повышении критической установки, когда школьник знает, что в рецензии на произведение он должен дать отчет о своих впечатлениях, активность восприятия общественного аспекта идейного смысла возрастает. Так, в рецензиях на ту же повесть почти все учащиеся писали о типичности изображенной в ней молодежи 30-х годов, отстоявшей завоевания Советской власти в годы Великой Отечественной войны, о сочетании героического и обыденного в облике советской молодежи, о ее преданности комсомолу, Родине, о моральной красоте характеров молодых людей, многие из которых не вернулись с войны; писали о том, что такая молодежь — порождение советского строя и его гордость. Основной идейный смысл повести учащиеся правильно увидели в ее патриотизме и гражданственности: «Нельзя быть человеком и оставаться равнодушным к судьбе страны, в которой родился и живешь...».

В произведениях классической литературы наибольший интерес у школьников вызывает общечеловеческий аспект идейного смысла произведения, причем не сам по себе, а как путь к современному пониманию произведения. Однако, несмотря на общую тенденцию к современному восприятию, школьники либо модернизируют идейное содержание классического литературного произведения, искажая его объективный смысл, либо сводят его только к конкретному общественно-историческому аспекту. В обоих случаях целостный философский общечеловеческий смысл образов искусства ускользает от понимания. Так, например, в драме А. Н. Островского «Гроза» многие учащиеся видят только проблему борьбы за эмансипацию женщин, выступающую в их понимании в модернизированном виде. Им непонятно, почему Катерина не покинула дом Кабановых, не убежала с Борисом, почему не оказывала сопротивления своим угнетателям. Варвара представляется им более активным борцом против «темного царства», чем Катерина и т. д. Общечеловеческий смысл драмы: борьба за человеческое достоинство, красота человека, не идущего на компромиссы в утверждении своих человеческих прав, — не осмысливается учащимися.

Неумение понять общечеловеческий аспект идейного

содержания произведения объясняется прежде всего не достаточной разработкой этого вопроса в литературоведении. Если, например, об общечеловеческом идейном смысле образа Чацкого учитель может прочесть в статье И. А. Гончарова «Мильон терзаний», то такой разработкой применительно к образу Базарова он не найдет<sup>65</sup>. Вот почему Базаров остается для многих учащихся лишь конкретно-историческим «типом революционера-демократа, не совсем верно изображенным Тургеневым». Об этом свидетельствуют ответы учащихся, полученные при анкетировании. На вопрос: «Могут ли быть в наши дни люди в чем-то сходные с Базаровым?» ученики 10-го класса (г. Кишинев, 25 чел.) дали следующие ответы:

1. Нет, не могут быть, так как «ломать нечего», «у нас есть цель» (5 чел.).
2. Вероятно, есть, но в чем похожи, не знаю. (11 чел.)
3. Есть похожие своими отрицательными чертами грубость, резкость, отрицание искусства (5 чел.).
4. Есть сходные по отдельным отрицательным и положительным чертам (2 чел.).
5. Есть «такие же честные, благородные, целеустремленные, способные к самопожертвованию, и цель у них одна (та же, что у Базарова) — труд для счастья народа» (2 чел.).

Несмотря на то, что в рецензиях на основе самостоятельного чтения («Мое мнение о Базарове») все учащиеся указывали отдельные черты личности Базарова, они не смогли выделить общечеловеческого содержания образа и поэтому не осмыслили его связи с современностью.

Высказываясь по этому вопросу, учащиеся давали либо малоопределенный, либо категорически отрицательный ответ («Таких людей нет и быть не может»). Иногда указывали в качестве современных такие черты: резкость, нигилизм, отрицание искусства. Лишь две ученицы сумели увидеть современное содержание образа на основе главных общечеловеческих «вечных качеств» героя: благородство, целеустремленность, жертвенность во имя дела народного («Он искал, верил, если даже ошибался. То, чего он не нашел, найду другие. Базаров будит новых Базаровых»). Результаты полученные в этом классе, были характерны для большинства учащихся, что подтверждалось их высказыва-

ниями на уроках и в сочинениях «Мое мнение о Базарове».

Трудность выделения школьниками общечеловеческого идейного смысла литературного персонажа усиливается, по-видимому, такой направленностью преподавания, при которой основное внимание учащихся обращается на конкретно-исторический аспект идейного содержания литературного произведения. Конечно, глубокое понимание классической литературы невозможно без приобретения целого ряда исторических сведений, без усвоения конкретного общественно-исторического аспекта идейного содержания. Но чрезмерное увлечение учителя такого рода анализом литературного произведения на уроках не удовлетворяет школьников, так как не отвечает на вопрос, чем лично для них оно может быть интересно, почему оно нравится или не нравится им как читателям. В результате вырабатываются как бы два подхода к литературному произведению и его критической оценке: один для учителя, другой для себя, например: «Базаров мне не нравится, но это, конечно, мое личное мнение, а вообще он положительный герой»; «образы героев писать неинтересно: типичность, влияние среды, историческое значение... где уж тут свое личное мнение».

Эти два вида оценки условно можно назвать «субъективной» и «объективной» оценками.

Чтобы выяснить распространенность двойного подхода к оценке и различие этих оценок, был проведен анкетный опрос, данные которого дополнялись беседами. Так, в анкете «Как я составляю свое мнение о художественном литературном произведении» был задан вопрос: «Будет ли отличаться ваше личное мнение о произведении от его объективной критической оценки, которую вы даете при разборе произведения на уроке литературы и в сочинении? Если будет, то в чем?»

В анкетном опросе участвовали 100 учащихся 10-х — 11-х классов г. Кишинева. Около 50% испытуемых ответили, что «субъективная» и «объективная» оценки произведения у них различны.

Так, один из испытуемых в беседе о рассказе К. Г. Паустовского «Роза ветров» высказал следующее:

«Я бы отметил большую общественную вредность Соколовского. Он паразит, никчемный человек, никакой

пользы не приносит обществу. О рассказе сказал бы, что автор обличает пошлость героя. Вообще, когда составляешь свое мнение, то проводишь параллель собой, своим характером, своими знаниями. При объективной оценке надо разобрать детально образ каждого героя: его типичность, положительные и отрицательные черты, влияние среды, провести параллель с другими литературными героями и дать им оценку в этом плане.

Для этого испытуемого составление личного мнения обусловлено решением какой-то личной задачи («сравниваешь с собой»). При «объективной» оценке он подходит к произведению с точки зрения историко-литературной, считая нужным дать конкретно-историческую общественную характеристику героя.

Другой ученик 11-го класса пишет, что, анализируя произведение на уроке, он говорит о том, какие социальные вопросы в нем поставлены, как среда влияла на людей. Но бывает так, что объективно произведение имеет большое значение, а симпатии у него к этому произведению нет. «Меня больше привлекают произведения, — объясняет он, — раскрывающие психологию человека, развитие его личности, отношений с другими. Так как я сейчас уже часто думаю о чертах своего характера, мне интересно, как формируется сознание героя и мое...»

В данном высказывании ясно виден подход к оценке произведения с точки зрения решения личной задачи: видна потребность в самопознании. Поэтому так привлекает нашего испытуемого общечеловеческий аспект содержания произведения, тогда как общественно-исторический аспект, выделяемый при объективной оценке произведения, эмоционально затрагивает меньше, произведение, которое заслуживает положительной оценки «умом», не вызывает положительного эмоционального отношения.

Двойкий подход к оценке произведения и заинтересованность учащегося только в личной критической оценке особенно четко видны в ответах на вопросы анкет: «Когда высказываешь свое мнение, то говоришь о том, что понравилось и что не понравилось тебе лично (например, правдиво ли, ярко ли написано, как раскрывается психология героя). А в сочинении пишешь о значении произведения, о силе и слабости его в истори-

ческом и политическом смысле, о прогрессивности или консерватизме автора, о том, что автор увлекся одной мыслью и не отдал должное другой (при наличии тако-го факта, конечно)» (ученица 11-го кл., анкета).

Другими словами, если в личной оценке литературного произведения, которая касается, главным образом, общечеловеческого аспекта идейного содержания, читатель заинтересован и уверен, то в оценке его общественно-исторического аспекта он ощущает свою некомпетентность, ибо эта оценка ему предлагается часто уже в готовом виде, и даже соглашаясь с ней, читатель, естественно, испытывает неудовлетворенность. Об этом свидетельствуют следующие высказывания в анкетах: «Свое мнение о герое не зависит от каких-либо установок, и его никто не может изменить. В оценке произведения на уроке или в сочинении мы ориентируемся на общеизвестные и общедоступные источники. Поэтому то, что мы высказываем, в какой-то степени несамостоятельно. Нам предлагается это принять, и мы соглашаемся» (ученица 11-го кл., г. Кишинев).

«В некоторых случаях мои высказывания о произведении на уроке литературы будут отличаться от моего личного мнения, потому что, анализируя произведение, мы говорим о его ценности в литературе, чем оно отличается от других произведений и т. д. А это не является личным мнением. Пусть произведение не волнует меня, но, характеризуя его, я буду говорить то, что надо, а не то, что чувствую» (ученица 11-го кл., г. Кишинев).

Какие же критерии определяют мнение учащихся о литературном произведении?

Наиболее типичные критерии<sup>66</sup> личной оценки идейного содержания произведения можно обозначить следующими словами: *правдивость, гуманизм, оптимизм идейного содержания, романтичность идеи, ее поучительность*. Среди них критерий *правдивости* — главный и широко распространенный. На него указывалось почти во всех письмах-отзывах и рецензиях, его назвали в анкетах все учащиеся. Этот критерий они используют в нескольких значениях: правда жизни, художественная убедительность, честность и объективность художника, — часто не разграничивая их.

Правда жизни понимается испытуемыми как тесная связь произведения с жизнью, реалистическое изобра-



жение наиболее существенных ее сторон. Во многих случаях такое понимание правдивости ограничено: ученик признает правдивым только такое реалистическое изображение, в котором писатель добивается полного внешнего сходства с формами самой жизни. Повышение элемента условности, фантастики создает для школьника трудности в использовании этого критерия: «Правдивое — значит не выдуманное, а глубоко реалистическое произведение, похожее на жизнь во всем. Забываешь, что это вымышленные герои и относишься к ним, как к живым людям. А если произведение неправдивое, значит оно оторвано от жизни, не похоже на нее» (ученица 11-го кл., г. Кишинев).

Иногда читатели вкладывают в понятие правдивости произведения смысл изображения только действительных фактов. Например, в письме о повести «До свиданья, мальчики!» ученица 10-го кл. (г. Москва) пишет: «Я с глубоким волнением читала эту повесть. Она поражает своей правдивостью. Ведь это настоящая документальная повесть».

Но такое узкое понимание правдивости встречается сравнительно редко. Большинство старшеклассников понимают необходимость отбора и типизации жизненных явлений в художественном произведении.

Критерий правдивости наиболее точен в значении художественной убедительности, в котором его используют литературно развитые ученики. Такие учащиеся считают главным не внешнее правдоподобие, а правду чувств, мыслей, психологии характера героя.

«Правдивость, реализм должны быть и в романтизме. Без них пропадает все впечатление. Возьмем хотя бы произведения писателей-романтиков — Жорж Санд и Грина. Когда я начала читать «Консуэло», то сначала увлеклась, а потом с трудом дотягивала чтение до конца. Все неестественно, преувеличенно, запутанно. А в «Алых парусах» Грина в незнакомой, вымышленной стране живут знакомые люди. И сама страна, если к ней присмотреться, не такая уж чужая. Шумят у моря сосны, мирно течет жизнь в рыбацком городке, и удивительно знакомы и добрый сказочник, и капитан Грей, и Ассоль» (ученица 11-го кл., г. Кишинев, анкета).

Этой читательнице не понравились в романе «Консуэло» не его романтические преувеличения, а их неубеди-

тельность. Она признает правдивость романтического изображения в «Алых парусах» Грина потому, что характеры изображаемых героев «удивительно знакомы», хотя действие и происходит в сказочной стране.

Школьники, использующие критерий правдивости в таком значении, практически усвоили, что художественная правда требует гармонии формы и содержания, внутренней логичности произведения.

«Правдивость художественного произведения — это логичность событий, происходящих в нем. Пусть даже эти события — мечта или фантазия, но если они подчинены логике, то заставляют поверить в свое существование, убеждают. Читая классические произведения, видишь, как естественны, логичны переживания героя. (Кто из девчонок не плакал вместе с Наташей?). Логика может быть не очевидной, но существовать она должна, иначе все окажется фальшивым, неестественным, как, например, в романе Киселева «Человек может» (ученица 11-го кл., г. Кишинев, анкета).

Ученица сознает, что правда искусства не означает буквального копирования изображаемой жизни, что условность произведения не противоречит его правдивости, заключаясь в художественной убедительности изображения.

В таком глубоком понимании, в такой отчетливой форме критерий правдивости произведения используется школьниками редко (в анкетах на него указало лишь 15% учащихся, а в письмах-отзывах — 10%). Очевидно, использование его показательно для более высокого уровня литературного развития.

Иногда понимание правдивости носит наивно-объективный характер, обнаруживаемый, например, в таком высказывании: «Правдивое произведение — это значит действительность показана объективно, а не с какой-либо точки зрения» (ученик 11-го кл., г. Кишинев, анкета). Но обычно требование объективности художника сочетается у школьников с требованием партийности, прогрессивности и ясности позиции писателя: «Не должно быть холодного изображения с позиции стороннего наблюдателя».

Не менее важным критерием в оценке литературного произведения учащиеся считают *гуманизм и оптимизм*

его идеи. В письмах, сочинениях-рецензиях, беседах они подчеркивали, что им нравятся произведения, в которых выражена «любовь к людям, вера в жизнь, в людей, в победу добра над злом».

В тесной связи с критерием гуманизма используется и критерий романтической. Произведение нравится тогда, когда в нем выражена мечта о прекрасном будущем. Способность героя мечтать является сильным критерием положительной оценки. Это отмечали учащиеся в высказываниях об образе Катерины в драме «Гроза». Мечтательность героини воспринималась некоторыми как ее поэтичность и романтичность, поднимающая ее над пошлостью окружающей жизни. Аргумент: монолог Катерины «Отчего люди не летают».

Подобный подход к оценке произведения обнаруживается также в письмах-отзывах учащихся: «События, о которых рассказывается в повести «До свиданья, мальчики!», происходили до войны, но они влекут нас, молодых читателей, своей романтичностью, мечтой о будущем (ученик 11-го кл., г. Москва).

«Паустовского люблю за то, что он романтик. Он влюблен в природу, в жизнь. Что бы он ни показывал — любые столкновения героев, даже тяжелые случаи — все-таки у него жизнь прекрасна и стоит жить... Жалко расставаться с героями по окончании произведения, как будто сказка кончилась» (ученик 11-го кл., г. Кишинев, беседа).

Большое значение учащиеся придают критерию поучительности содержания произведения, на который в той или иной форме указывают в анкетах все учащиеся. Но понятие о нем у испытуемых различное. Одни усматривают воспитательное значение произведения в четкости дидактического вывода, другие ищут в нем героев, которым можно подражать, или конкретные рецепты, как избежать ошибок отрицательных героев. Подход к оценке произведения на этой основе узко практический, рецептурный. «Читая произведение, я стараюсь понять, что стало с героями, как заканчивает автор свою сюжетную линию, а самое главное — это то, что я вижу, чем может быть поучительна эта книга для меня, что нужно делать мне, чтобы не повторить ошибки героев прочитанного мною произведения» (ученица 11-го кл., г. Кишинев, анкета).

Третьи учащиеся ценят в произведении не готовые примеры для подражания или предостерегающие уроки, а художественное исследование жизни в ее противоречиях. Они считают поучительным только такое произведение, которое позволяет глубоко понять правду жизни, раскрывает ее смысл и помогает формированию идеалов. Использование критерия поучительности в таком значении связано с более высоким уровнем понимания пафоса произведения, идеалов писателя, проявляющихся в образах его героев. Испытуемые признают произведение поучительным, ценным только в том случае, если оно художественно убедительно. Обнаженная поучительность, дидактичность, пересказ идейного смысла вызывает у них неприязненное чувство и приводит к отрицательной оценке произведения в целом.

Такое понимание критерия поучительности (может быть, не в столь отчетливой форме) видно, например, в следующем высказывании: «Книга — учебник жизни» — истина глубоко верная и точная... У нас есть немало настоящих хороших книг, которые могут действительно стать «учебниками жизни»... Но в литературе, как и везде, достаточно ремесленников — людей, очень мало умеющих писать, но берущихся за высокие темы, поучающих нас своей идейностью. Их ремесленнические книги необыкновенно похожи. Все учат нас на примере главного героя, как из категории «отрицательных» перебраться в «положительные». В начале всех этих «произведений» литературы герой представлен трудновоспитуемым юнцом, но зато в конце мы узнаем, что стоило только приложить немножко сил положительной героине, в которую влюблен герой, как он превращается в такого же «положительного» человека. Да, такие книги порядком поднадоели. Неудивительно, что всякую книгу о молодежи встречаешь с какой-то предвзятостью, настороженностью, боишься новых нравоучений и схем. Поэтому любая книга, отошедшая от штампа, встречается молодежью особенно тепло» (ученица 11-го кл., г. Кишинев, рецензия на повесть Б. Балтера «До свиданья, мальчики!»).

Изучение критической оценки идейного содержания старшими школьниками позволяет сделать следующие выводы, которые может использовать учитель в своей работе:

1. Восприятие и критическая оценка литературного произведения старшими школьниками во многом зависят от их возрастных потребностей и интересов. Чтение школьники надеются удовлетворить свое стремление самопознанию, познанию и переживанию таких чувств и человеческих отношений, собственный опыт в которых у них ограничен. Поэтому на уроке необходимо внимательно и подробно обсуждать особенности внутреннего мира, психологии героев произведения в том аспекте, который волнует школьников. Учитель должен заострять внимание школьников на идейной сущности характера героя. Особенно важной, но трудной задачей учителя является анализ таких литературных образов, к которым у читателей-школьников не может возникнуть чувства «внутренней близости» («отрицательные герои», герои далекие по своему психологическому складу от учащихся).

2. Показ конкретно-исторических общественных идей воплощенных в произведении, необходимо сопровождать раскрытием того объективного общечеловеческого идейного смысла, который обеспечивает жизнь произведения в современную эпоху, вызывает к нему интерес советских людей. Сведение анализа литературного произведения только к общественно-историческому идейному его смыслу неминуемо приводит к тому, что собственная критическая оценка школьников начинает формироваться без влияния уроков литературы как особая, «личная оценка», не совпадающая с теми суждениями, которые они высказывают в сочинении.

3. В процессе обучения необходимо расширить и уточнить содержание критериев, определяющих мнение учащихся о литературном произведении. Нужно показывать школьникам, что поучительность произведения определяется не только изображением в нем положительных или отрицательных примеров, но более всего идеалами писателя, характером его осмысления жизни, которое проявляется и в подходе к изображению человеческих характеров.

Такое обучение особенно необходимо в связи с тем, что именно эта сторона идейного содержания произведения осознается очень смутно даже старшими школьниками. Воспринимаемая лишь общую эмоциональную тональность произведения, учащиеся оценивают ее с

помощью недифференцированных критериев. Их язык беден терминами, которыми может быть обозначена критическая оценка мироощущения, философии писателя. Значение этих терминов относится к числу «конституирующих» понятий, поэтому их усвоение должно способствовать литературному развитию.

### 3. Критерии оценки художественного качества произведения

При восприятии художественного произведения внимание юного читателя направлено главным образом на содержание. В качестве объекта переживания и осознания для него выступает в первую очередь изображаемая действительность: характеры людей, их чувства, взаимоотношения, то есть «слой фактов». Конечно, читатель не безразличен и к художественному качеству изображения, но осознает он свою эстетическую оценку художественного произведения в тех же понятиях, что и эстетическое отношение к самой действительности. Особенно ярко это проявляется у школьников в их критической оценке литературного персонажа: осознание качеств личности литературного героя доминирует над пониманием приемов его изображения. Несколько легче, активнее учащиеся воспринимают и оценивают художественные особенности литературного произведения как целого: его язык, композицию, способы создания основного настроения и др. В их высказываниях о произведении в целом содержится значительно большее количество суждений, относящихся к его форме и мастерству писателя, чем в высказываниях о литературных героях, в оценке которых преобладают нравственные и психологические понятия. Так, в своих ответах на прямой вопрос анкеты (обращают ли они внимание на художественные особенности произведения при его анализе) все испытуемые отвечали утвердительно, но в письмах и рецензиях, где такой вопрос не ставился и оценка была полностью спонтанной, далеко не все учащиеся оценивали художественные стороны литературного творения (приемы и качество изображения героя — 25%, произведения в целом — 60%).

Таким образом, все учащиеся понимают необходимость анализа художественной формы при определении

критического мнения о произведении, но такой анализ труден для многих из них и они не испытывают в нем потребности<sup>67</sup>.

Критерии оценки школьниками художественного качества литературного произведения можно систематизировать следующим образом: критерии эмоционального впечатления, критерии, в которых эмоциональное впечатление связывается с элементами формы, критерии, основанные на понимании идейно-эстетического значения формальных приемов.

Важнейшим из критериев эмоционального впечатления является *критерий силы сопереживания*. Мастерство писателя на основе этого критерия оценивается как его умение вызвать у читателя яркое эмоциональное отношение к героям. Так, например, в сочинении на свободную тему «Любимые страницы» («Первый бал Наташи Ростовской») ученица 9-го класса пишет: «Толстой очень хорошо описал впечатления девушки, почти девочки, которая в первый раз попала на бал... и нам очень понятно волнение Наташи. Волнуешься вместе с ней, ведь это ее первый бал, неужели так никто и не подойдет, не приглашит ее, и читаешь быстрее дальше, чтобы узнать, пригласят ее или нет... Мастерство Толстого в том, что он заставляет нас переживать вместе с Наташей». Часто при этом имеется в виду сила сопереживания положительному герою: «По-моему, высокая художественность произведения заключается в умении писателя так показать своего героя, чтобы он полюбился читателю», — пишет в анкете ученик 9-го класса. Это наиболее примитивное толкование критерия эмоционального впечатления. Более сложно его содержание в том случае, когда учащиеся подчеркивают: «Герой может и не нравиться, а образ как он показан, нравится». В этом случае наиболее впечатляет жизненность, выпуклость образа, убедительность его обрисовки. Так, говоря об образе Печорина, ученик 10-го класса отмечает: «Печорин в общем-то отрицательный тип. Он человек, который жил вне общества презирая его и не делая никаких попыток его изменить. Но Печорина жалеешь. Более того, понимаешь его страдания, возмущаешься вместе с ним, и, наконец, страдаешь... В этом, по-моему, и заключается мастерство писателя: заставить читателя поверить в героев и понять их». В данном высказывании оценка художественного

качества исходит не только от эмоции сопереживания, но и включает в себя эмоцию, возникающую от убедительности изображения героя, от его жизненности. Эта эмоция более прямо связывается с осознанием качества изображения и отделяется от непосредственного отношения к герою как к человеку.

Учащиеся часто указывают, что впечатление жизненности изображаемого возникает у них тогда, когда они могут представить себе прочитанное, и при сильном впечатлении говорят: «Вижу героев, как живых; картина ясна, как нарисованная; все написано просто и понятно, легко себе представить». При слабом впечатлении критерием отрицательной оценки оказывается невозможность представить: «Рассказ не производит сильного впечатления, так как здесь очень мало сказано о девушке, я ее себе не представляю». В анкетах школьники очень осознанно и обобщенно формулировали эти критерии оценки мастерства писателя: «Прежде всего произведение должно быть жизненным. Если от него веет жизнью, если можно в какой-то мере представить себе то, что читаешь, то такое произведение может нравиться. А если же в книге очень много высоких, пусть даже совершенно правильных идей, но нет жизненности, то ее очень трудно будет читать и она не понравится».

Разновидностью критерия эмоционального впечатления является иногда указание на побуждающую для читателя силу впечатления от прочитанного. Состояние катарсиса, душевной открытости, готовность к совершению каких-то благородных поступков, пережитые читателем при восприятии, служат для него основанием положительной оценки произведения: «Я прежде всего обращаю внимание на то впечатление, которое у меня осталось. Бывает, прочтешь книгу — и какой-то неприятный осадок, ничего от нее не берешь. А иногда прочтешь — и хочется тут же делать что-то полезное и хорошее» (ученик 10-го кл., анкета).

Сила сопереживания, впечатление жизненности изображаемого, возможность представить его при чтении, побуждающее воздействие произведения — все это субъективные критерии оценки. Ведь эстетическое воздействие произведения на читателя зависит не только от его художественного качества, но и от уровня литературного развития воспринимающего. Осознание читателями-

школьниками некоторых особенностей своего эмоционального впечатления от произведения как показателей его художественного качества свидетельствует о том, что они задумываются над проблемами художественного мастерства писателя. Однако употребляемые ими критерии слишком неопределенны. Действительные основания эмоциональной реакции полностью ими не осознаются и могут быть вскрыты только с помощью специального анализа.

*Критерии, в которых эмоциональное впечатление связывается с элементами формы,* отличаются от критериев эмоционального впечатления тем, что в основе их лежит понятие о литературном приеме. С помощью этих критериев оценивается не впечатление само по себе, а художественные особенности произведения, вызывающие это впечатление. При этом учащиеся пользуются знаниями по теории литературы, приобретенными на уроках: пейзаж, портрет, композиция, прием контраста, сравнения, языковая характеристика и т. д. Однако эти термины употребляются ими скорее для указания на те элементы произведения, которые создают эстетическое впечатление, чем для объяснения их эстетической роли. В связи с этим и характеристики их малосодержательны: «интересный прием»; «оригинальная композиция»; «красивый язык»; «яркое описание»; «мастерски описал»; «живо показал» и т. д. Так, например, давая оценку рассказа Ю. Казакова «На полустанке», ученик 10-го класса говорит об одном из эпизодических персонажей следующее: «Наверное, это один из художественных приемов автора — хорошее описание начальника станции. Он безразличен, скучен, холоден как дождь». Правильно почувствовав в описании начальника станции художественный прием, ученик все-таки сосредоточивает свое внимание только на психологической характеристике персонажа. Оценка «хорошее описание» не вскрывает назначения приема: контраст с переживаниями героини, яркость и человечность ее чувства на фоне бездуховности и эмоциональной бедности окружения, косвенно объясняющий примитивность и ее чувства. Другое проявление такого же применения понятия о приеме видно в попытках учащихся оценить особенности композиции в повести «До свиданья, мальчики». Многие учащиеся, употребляя этот термин, отметили лирические отступления в повести, оха-

рактизовав их как «свежие», «грустные» и «лиричные», заметили чередование временных планов в изложении последовательности событий. Однако, оценив композицию как «оригинальную», «необычную», «интересную», школьники не сумели объяснить ее художественное значение. По их мнению, лирические отступления нужны были для того, чтобы «закончить сюжетные линии, объяснить, что было потом» и т. д. Лишь немногие из них отметили, что такая композиция была нужна для оценки события с двух точек зрения: юношеской и зрелой, — что она создает особый эмоциональный эффект, состоящий в том, что «повесть одновременно и грустная и веселая».

Таким образом, критерии, основанные на попытках школьников связать эмоциональное впечатление от прочтения с анализом самого произведения, хотя и более объективны, но все еще малодифференцированы и слабо вскрывают функциональное значение художественных приемов.

*Критерии, основанные на понимании идейно-эстетического смысла формальных приемов* используются литературно более развитыми учащимися. В этих случаях художественное качество произведения не только эмоционально воспринимается и связывается с отдельными элементами художественной системы. Эстетическое впечатление от прочитанного сопровождается отчетливым пониманием того, для чего употреблен какой-либо художественный прием и достигает ли автор с его помощью своей цели. Конечно, речь идет не о последовательном и полном анализе произведения с этой точки зрения, а лишь о тенденции к этому. Словарь терминов, употребляемых учащимися при анализе художественного качества произведения на этом уровне, более дифференцирован. Употребляются, например, такие терминологические сочетания, как «взаимосвязь характера и обстоятельств», «контраст пейзажного описания и чувств героя», «логика характера и логика действия», «глубокий психологизм» и т. д. Однако более обоснованная оценка художественного качества произведения проявляется не столько в употреблении терминов, сколько в умении почувствовать и объяснить для себя образное значение отдельных художественных деталей. Такой подход виден, например, из следующего высказывания: «Герои жизненны, они показаны не только в сюжетном действии, но и в манере раз-

говаривать, в походке и в других деталях». Учащиеся отмечают выразительность, емкость художественных деталей, когда «слова выражают больше, чем написано», «в немногих словах сказано многое» и т. д. Вот, например, как ученица 10-го класса оценивает пейзажное описание из М. Ю. Лермонтова: «В Герое нашего времени» есть такая фраза: «Я не помню утра более глубокого и свежего!» Кроме того, что Лермонтов несколькими словами вызвал у нас ощущение прекрасного летнего утра, эта фраза вызывает множество ассоциаций, которые настраивают на лирический лад и заставляют почувствовать настроение героя, с волнением следить за его судьбой. Вот это и есть художественность».

Рассмотрение используемых старшими школьниками критериев оценки художественного качества произведения позволяет прийти к следующим выводам:

1. Критерии эмоционального впечатления от произведения, с помощью которых оценивается не столько художественное качество произведения, сколько его воздействие на читателя, широко распространены на всех уровнях литературного развития.

2. Способ оценки художественного качества произведения на основе использования объективных критериев, вскрывающих выразительное значение отдельных структурных элементов художественной системы, распространен мало. Наиболее употребительным способом оценки художественного качества произведения является сочетание критериев непосредственного эмоционального впечатления с указанием на вызвавшие его отдельные элементы формы.

## НЕКОТОРЫЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И КРИТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### Глава IV.

В специальной психологической литературе, посвященной проблеме художественного восприятия, малоизученной остается проблема влияния индивидуально-типологических различий в личности читателей по эмоциональности на ход восприятия и критическую оценку произведения. Посвященные этому вопросу работы советских исследователей акцентируют роль особенностей образного мышления у представителей специально-человеческих типов высшей нервной деятельности, оставляя в стороне своеобразие эмоциональных особенностей восприятия и их влияние на эстетическую оценку. Наиболее полно этот вопрос раскрывается в уже упомянутых работах Айзенка и Барта. Однако характер эмоциональной реакции читателей не анализируется и здесь. Учитывается лишь итоговое влияние эмоциональности на вкусовые предпочтения, да и эмоциональные особенности читателей определялись с помощью тестирования их темперамента, а не в перцептивной эстетической деятельности.

Мы поставили задачу изучить типы эмоциональности читателей в эстетическом восприятии литературного произведения по крайней мере на одном возрастном срезе: в юношеский период развития личности.

Другой проблемой, затронутой в данной главе, является синтез отдельных сторон литературного развития в целостные индивидуально-типологические варианты: показ связи литературного развития с развитием других сторон личности.

## 1. Эмоциональность восприятия и ее влияние на индивидуальную критическую оценку

Изучение этого вопроса проводилось методом индивидуальной экспериментальной беседы с учащимися по двум специально подобранным рассказам<sup>68</sup>. Предварительно испытуемые прошли экспериментальную проверку специально-человеческого типа высшей нервной деятельности по методике М. Н. Борисовой<sup>69</sup>. В роли испытуемых выступали ученики 10-х классов одной из школ г. Кишинева в количестве 15 человек: 6 юношей и 9 девушек. Беседа проводилась после того, как рассказы прочитывались экспериментатором, обдумывались и вторично просматривались испытуемыми. Испытуемым задавались вопросы: «Понравился рассказ или нет? Почему? Какой понравился больше?». В ходе беседы нами преследовалась цель выяснить эмоциональное отношение испытуемых к героям рассказа и характер работы их воссоздающего воображения, а также особенности восприятия общего идейного смысла и мироощущения автора рассказа.

Об эмоциональной реакции испытуемых мы судили по содержанию и активности их эмоционального отношения к героям рассказа и рассказу в целом, по речи и мимике в ходе беседы. Кроме того, наши выводы подкреплялись результатами длительных наблюдений на уроках (главным образом литературы), анализа сочинений испытуемых на литературные темы и отзывами учителей.

Переходя к рассмотрению эмоционально-образных особенностей рассказов, взятых для эксперимента, необходимо отметить, что анализируемые произведения имеют много общего в фабуле и основном конфликте, но по своему эмоционально-образному строю они различны. Сюжет рассказа Казакова очень прост: на полустанке двое ждут поезда. Девушка любит парня и тяжело переживает его, как она думает, временный отъезд. Парень, напротив, рад своему отъезду, не собирается возвращаться в деревню и скрывает это, признаваясь лишь в последнюю минуту. Он уезжает в город, чтобы стать спортсменом, «давить на рекорды», и мечтает о «житухе», связанной с поездками на соревнования. Мечты его, по видимому, не лишены некоторых оснований, так как у него обнаружили хорошие спортивные данные. Парень

изображен тупым, аморальным, бездуховным существом, трусливым и жестоко эгоистичным. Девушка проста и наивна, преданно и самоотреченно любит парня, хотя смутно подозревает истинное его отношение к ней.

Основной конфликт рассказа: столкновение тупости, бездуховности и преданного беззаветного женского чувства. Поэтично и самоотверженно чувство девушки, хотя внешне его проявления вовсе не утонченны. Они просты, безыскусственны.

Рассказ написан в строгой реалистической манере. Эмоциональное мироощущение автора суровое, мужественное. Девушка обманута, брошена, и автор не утешает читателя, он утверждает правдивость, жизненность такой ситуации и таких характеров.

Рассказ Паустовского «Роза ветров» также посвящен истории первой любви девушки к слабому эгоистичному человеку. Основной конфликт здесь, как и у Казакова: столкновение поэтичного женского чувства и фальши, слабости, эгоистичности мужчины.

Действие происходит в доме отдыха у моря. Героиня рассказа Настя — тоже деревенская девушка, студентка педагогического техникума. Она добра, умна, естественна. Ее естественность — качество человека из народа («отец Насти — простой хлебороб, а мать до сих пор возится с курами и с огородом»). Она тоньше, интеллектуальнее, поэтичнее, чем героиня Казакова, и резко отличается от остальных женщин в рассказе, «похожих на трескучих тропических птиц», презирающих Настю за то, что она не знает, кто такой Хемингуэй.

Соколовский — второе действующее лицо рассказа — поэт, уставший от жизни, самовлюбленный, внешне эффектный, но по существу мало талантливый пустой человек. Причем, в своей бесталанности он не признается даже самому себе, кокетничая самоуничижением. Настя для него — небольшой эпизод, легкое увлечение и очень скоро Соколовский объявляет ей о своем отъезде.

По ситуации рассказа, Настя должна быть унижена, обнаружив подлинное отношение Соколовского к ее любви. Однако она не похожа на брошенную несчастную девушку из рассказа Казакова. Она сама порывает с Соколовским и пишет ему, что поняла, какой он «ненастоящий человек». Итогом конфликта является то, что Настя стала опытнее, «строже к жизни», а море «смыва-

ёт» с ее души «грязь и горечь». Таким образом, хотя любовь Насти по самой ситуации — любовь несчастная, — но она выходит победительницей из этого столкновения с жизнью. Итог рассказа оптимистический, тогда как в рассказе Казакова он трагичен.

Таким образом, произведения различаются прежде всего по их эмоциональному тону: печальный, суровый, мужественный и несколько фаталистический у Казакова, в рассказе Паустовского он оптимистический, мажорный и, вместе с тем, мягко-лирический.

Различны также эмоциональное содержание жизненного материала, послужившего основой рассказов, и средства художественной выразительности.

Проследим это в конкретном сравнительном анализе рассказов.

В рассказе Казакова моральный конфликт не разрешается в сюжетном действии. Читатель расстается с героями в тот момент, когда отрицательный герой, признавшись девушке, что она ему больше не нужна, уезжает с довольно основательными надеждами на успех в новой жизни. Героиня остается несчастной, брошенной, подавленной всем происшедшим и не испытывает еще, по крайней мере к моменту завершения рассказа, ни гнева, ни возмущения подлостью своего возлюбленного. Таким образом, в сюжете рассказа зло торжествует над добром. Хотя моральное превосходство девушки утверждается художественными психологическими деталями, но сама героиня не осознает этого превосходства и не проявляет его в каких-либо поступках.

У Паустовского конфликт находит разрешение в пределах сюжета. Героиня понимает ничтожество, «ненастоящность» Соколовского и уходит от него, преодолевая свою любовь. Моральное торжество героини проявляется в таких ее поступках, как уход из дома отдыха, бичующее письмо герою и сожжение его записки, и подчеркивается размышлениями героини в финале рассказа: «Она легко и сильно дышала и думала, что вот все кончено и теперь она, Настя, строже стала к жизни. А море шумит вокруг и совершенно не знает, что ему дана великая сила смывать с человеческой души грязь и горечь».

Героини рассказов принадлежат к совершенно разным человеческим типам. Девушка в рассказе Казакова беззащитна и малоинтеллектуальна, во всем ее облике есть

что-то детское, неразвившееся. Автор раскрывает ее характер через одну положительную черту: способность к беззаветной самоотреченной преданности. Проявления горя, которое она переживает пассивно, устав и отупев от его предчувствия, у нее неэстетичны и несдержанны («завыла по-бабьи, раскачиваясь как пьяная»). Хотя внешность ее не описывается, но по отдельным деталям можно понять, что она обыкновенна, заурядна. Относясь к героине с большим сочувствием, автор отнюдь не идеализирует ее.

Главное действующее лицо рассказа Паустовского — Настя — молода и неопытна, но в ней чувствуется ум, достоинство. Красота внешности гармонирует у нее с душевной красотой. Свои поступки она совершает под влиянием и чувства и размышления. Узнав, что Соколовский ее не любит, Настя «села в уголок дивана»; «сидела поджав ноги, боясь пошевелиться»; «тихонько качаясь от боли, приоткрыв рот, глядя в одну точку»; «вспомнила и только вздохнула»; «легла, поджала колени и тихонько проплакала всю ночь».

Статичность, немота этих сцен, выбор соответствующей лексики и повторение слова «тихонько» — все это говорит о довольно сдержанном и холодноватом чувстве героини. По сравнению с ним чувство девушки из рассказа Казакова проявляется, хотя и менее эстетично, но более ярко, темпераментно.

Большая роль в обоих рассказах принадлежит пейзажу. Пейзаж, избранный писателями, различен по материалу: серая, дождливая осень средней полосы России — в одном рассказе и красивый, насыщенный яркими красками летний пейзаж юга — в другом. Различен и эмоциональный тон, выраженный этими пейзажами; если в рассказе Казакова он грустный, усталый, то лирически окрашенный пейзаж Паустовского насыщен теплым светом, создает атмосферу радости жизни.

Разнятся рассказы и приемами выражения содержания. Рассказ Казакова написан в строго реалистической манере, сдержан, лаконичен по стилю. Способ изображения объективный. Автор характеризует героя через его поступки и речь, нигде не давая прямых моральных характеристик или самохарактеристик героев. Он не рассказывает, а показывает их. Так, например, ни в репликах автора, ни в речи каких-либо героев по отношению



к парню не употребляются такие слова как: подлость, трусость, хамство и т. д. Свой вывод об этом читатель может сделать косвенно, знакомясь с описанием поведения и внешности парня («рябой парень... с грубым тяжелым и плоским лицом...»; «тяжело повернул голову на короткой толстой шее...»; «затравленно покосился назад и нагнулся к девушке. Потом выпрямился, словно окончил тяжелую работу» и т. д.).

Реалистически достоверно и психологически точно разработаны проявления чувств героев, мотивы их поведения. Речь героев характеризует их не только по смыслу, но и по языку. Она простонародна и индивидуализирована. Описания героев, обстановки, пейзажа скульптурно пластичны и выразительны и вместе с тем лаконичны, экономны. Эмоциональность их внутренняя, внешне они не эффектны.

Особенности художественной манеры Казакова можно коротко охарактеризовать как образный реалистический показ.

Иная манера у Паустовского. Его стиль — стиль романтического рассказа о героях. В соответствии с этим рассказ написан красивым приподнятым языком, который местами приобретает черты ритмизованной прозы, напоминающей стихи. В текст вплетаются описания, содержащие элемент сказки о далеких неизвестных и прекрасных странах. Иногда описания условно красивы и даже сентиментальны (например, о реакции героини на стихи Пушкина сказано так: «Слеза скатилась по щеке у Настя и упала в бокал, где оставалось еще немного вина»). Автор не заботился о внешнем правдоподобию в передаче речи своих героев. Все герои говорят почти одинаковым языком: языком автора. Поэтому, например, в речи крестьянки Настя нет ничего крестьянского. Автор все время перемежает речь от первого лица речью от третьего лица. Он рассказывает читателю, что и как чувствует герой, употребляя при этом обобщающие слова морального и психологического значения. Так, Настя думает о Соколовском, что он «слабый и несчастный человек», что она «презирает его и любит», что он «ненастоящий». Соколовский говорит о себе, что он «негодяй» и т. д. Подобные разьяснения характера героев в рассказе очень подробны, с использованием при этом самохарактеристики и взаимохарактеристики: Соколовский и Настя дума-

ют и говорят о себе, Настя думает и говорит о нем и даже дает ему письменную характеристику, ставя все точки над *и*.

Автор не стремится дать реалистически правдоподобное, объективное изображение психических состояний героев. При слабой разработанности правдоподобия реалистических деталей рассказ эмоционально убеждает своим романтическим пафосом, заставляет поверить в правду этих условно очерченных характеров.

В целом изложение более субъективно, автор выражает свою идею с помощью рассказа о героях. Этот прием и можно назвать приемом романтического рассказа.

Таким образом, при сходстве по основному конфликту, фабуле, расстановке действующих лиц рассказы различаются по своему эмоциональному содержанию и художественным средствам, что создает условия для возникновения различного эмоционального отношения и оценки.

\* \*  
\*

Как мы и предполагали, различия в эмоциональном содержании рассказов стимулировали различное их восприятие и критическую оценку. Учащиеся по своим вкусовым предпочтениям разделились на две группы. Первой группе испытуемых больше понравился рассказ К. Паустовского (первый тип оценки). Ему отдали предпочтение 11 из 15 участников эксперимента. Вторая группа выделила рассказ Ю. Казакова: 4 из 15 испытуемых (второй тип оценки).

Анализ мотивировок предпочтения и содержания высказываний о прочитанном показал, что выбор учащимися рассказа К. Паустовского предопределялся общими возрастными факторами: предпочтение мажорного эмоционального тона и неприятие пессимистического мироощущения; потребность видеть в литературе активного, сопротивляющегося обстоятельствам героя, «гордого», интеллектуально развитого.

Вместе с тем характер итоговой оценки и критические замечания о содержании и форме рассказов зависели и от индивидуальных особенностей эмоционального реагирования при восприятии.

Нами было выделено два уровня эмоциональности: малоэмоциональный и эмоциональный с двумя подтипами: эмоционально-субъективным и эмоционально-объективным.

#### *Малоэмоциональный уровень восприятия*

Все учащиеся этого уровня дали оценки первого типа. Их высказывания отличались рядом общих черт, отчетливо выделявших их среди других.

Характерной особенностью данных высказываний является их слабая эмоциональная насыщенность. Даже говоря о понравившемся рассказе, учащийся больше рассуждает, чем делится своими непосредственными впечатлениями, своим сопереживанием героям. В этих, довольно многословных рассуждениях часто используются готовые определения, штампы, литературные ассоциации. При сравнении рассказов читатели делают очень четкие безапелляционные, но вместе с тем схематичные и несколько натянутые обобщения.

Вот выдержки из высказываний ученика Саши К., характерных для всей этой группы: «Рассказ (о рассказе Казакова.— Л. Ж.) написан хорошо. Я так и думал, что плохо кончится; он такую погоду, такой мрак нагнал. Но все же сомневался. Думал, что может кончиться и как у О. Генри — у него концы неожиданные, и тут так могло быть. Парень порядочный подлец. В люди он не выйдет. Не понимаю, что эта девушка в нем нашла? Он делает себя под современного парня. Студенты бывают такие грубовато-франтоватые под «коллег» Аксенова. Но ему не хватает их душевной чистоты. Он только делается под современ, но у него не получается. Что-то читал об этом, наверное. Очевидно, там среда была такая, что так его воспитала. А вообще-то он напомнил мне Стаховича из «Молодой гвардии».

Есть такая наука, которая психологию человека по лицу узнает (я читал). Так вот это к нему подходит: раз у него лицо как у обезьяны, то и содержание такое. Духовное развитие у него ниже среднего. Девушку писатель охарактеризовал в положительном плане, но не в розовых тонах. Она бы не подружилась с таким парнем, если бы была вполне положительная.

Рассказ очень мрачный. Нет, он правдивый, так, оче-

видно, в жизни бывает, но мне он не понравился. Здесь что-то дореволюционное, обывательское: эти пассажиры в вагоне, начальник станции — очень мещанская обстановка».

Он же (о рассказе Паустовского): «Фактически здесь то же самое. Но духовное развитие Насти, ее интеллектуальный уровень выше, чем у девушки из рассказа Казакова. Вместо таланта физической силы здесь у героя талант поэтический. Как Соколовский заменил правду граммом таланта и из него не вышел большой поэт, так и тот парень растратил свою силу: он туповат и большим спортсменом не станет.

У Толстого есть похожий герой, который тоже казнил себя: я плохой, я такой, я сякой.

Настя — хорошая девушка, хорошо разбирается в людях, легко раскусила Соколовского, а та девушка хотя парень был проще, не сумела его разгадать.

Рассказ понравился. Это то же, что у Казакова только возведенное в степень. Умы героев тоньше. У Казакова грубый, резкий неотесанный язык, под стать обстановке, природе, а у Паустовского все немного в розовых тонах, красивее. Описание «розы ветров» очень хорошее. Я что-то читал об этом в одном научно-фантастическом романе».

В этих высказываниях ученика почти отсутствуют эмоционально насыщенные слова. Стертые и слишком общие определения («хороший», «плохой», «положительный», «отрицательный», «ниже среднего») часто употребляются там, где естественнее было ожидать каких-то более эмоциональных, если не содержательных слов. Саша К. отмечает описание внешности парня, очень образное и с точным эмоциональным акцентом (которое другие ученики определяли эпитетами «противно», «вызывает отвращение» и т. д.), но дает не эмоциональную оценку, а делает очень сухой опосредованный вывод «Раз у него лицо как у обезьяны, то и содержание такое же». Описание «розы ветров» в рассказе имеет лишь информативный характер, оно необходимо для сюжетного хода, но само по себе неэмоционально. Характерно, что именно это описание Саша отметил как очень хорошее.

Сравнивая оба рассказа, он слишком обобщает, схематизирует их содержание, находит общее и мал

видит специфику. В языке его, вообще довольно сухом, появляется даже математический термин: «Это то же, что у Казакова, только возведенное в степень».

Саша К. — довольно начитанный ученик и в своих рассуждениях часто пользуется различными литературными ассоциациями: О. Генри, Аксенов, Л. Толстой, Фадеев упоминаются им по разным поводам на протяжении относительно небольшого высказывания. Он не столько непосредственно переживает содержание рассказа, сколько «классифицирует» героев, ситуации, характеры. При этом основания для такой классификации у него чисто внешние. Так, например, сравнение парня с «коллегами» Аксенова и утверждение, что тот «делает себя под модерн», но ему только не хватает их душевной чистоты, основано на внешнем случайном сходстве грубоватости и духовной грубости — понятий по существу противоположных. Малоосновательно и сравнение со Стаховичем из романа Фадеева «Молодая гвардия». Это свидетельствует о том, что ученик мало вживается в образы. Работа его воображения больше поддерживается различными рассудочными ассоциациями, чем чувством. Так, его предположение о возможном неожиданном конце рассказа возникло не потому, что это вытекало из внутренних связей самого рассказа, а по ассоциации с рассказами О. Генри, которым присущи неожиданные концовки.

Случайность, неоправданность самим текстом анализируемого произведения предположений и трактовок, определяемая неумением вжиться в образ, почувствовать эмоциональное значение образных деталей, слабой способностью к эмпатии — характерная особенность читателей с малоэмоциональным уровнем восприятия, приводящая к смещению эмоциональных акцентов рассказа и неадекватной оценке образов. Так, например, у некоторых испытуемых при восприятии ими рассказа Казакова возникает сочувствие к парню, совершенно не оправданное текстом.

Толя К. (после прочтения рассказа еще раз просматривает его, думает): «Напрашивается из рассказа вывод, что парень плохой, но для него недостаточно оснований. Если бы он был подлец, он бы до конца ей ничего не сказал, так бы и уехал. Но, может быть, он и подлец. Чтобы его осуждать, мы не знаем достаточно,

давал ли он обещания. Я его не уверенно осуждаю. Это недостаток самого рассказа. Может быть, стоило коротко через диалог это показать. Я всматриваюсь в отдельные места, и парень начинает вызывать у меня симпатию. Вот это место, где описывается, как «парень тяжело сунул руки в карманы». Он понимает, что она его любит, но не может ответить ей тем же чувством. Ему тяжело это сказать, он колеблется и потому грубоват, но в конце концов все же признается. Я тоже мог бы оказаться в его положении и тоже испытывал бы неловкость».

Как видно из первой части высказывания, образные описания портрета и поведения, характеризующие грубость и трусливую подлость парня, по мнению ученика, не достаточны. Ему необходимо, чтобы в рассказе было прямо сказано (он даже предлагает форму: «через диалог») «давал ли парень обещания», которые нарушил. Предположив возможность варианта «не давал обещания», ученик во второй части высказывания начинает развивать мысль о «тяжелых переживаниях» героя, из-за которых он даже начинает испытывать к нему сочувствие и симпатию. Воображение в данном случае направляется совершенно умозрительным путем.

Прием лаконичного образного показа героя был особенно труден для восприятия этих испытуемых. Учащиеся, относящиеся к данному уровню эмоциональности, слабо ощущают выразительность образных деталей; с трудом понимают или вообще не понимают широкое ассоциативное их значение. Это подтверждается и их самонаблюдениями.

Толя К.: «Автор, видимо, мастер слова. Рассказ художественно сделан, но он сделан без чувства и поэтому не оставляет сильного впечатления. Я его скоро забуду».

С и м а Ц.: «Чувства у меня по отношению к героям неопределенные. Конечно, девушка простая, обыкновенная, но не могла же она не понять, что парень ее не любит. И потом я не люблю, когда плачут, мне кажется, что это выражение слабости».

Своеобразная глухота к эмоциональному выразительному значению образных деталей проявляется у этих учащихся в случаях буквального их прочтения. Так, Толя К., охотно и многословно толкуя о деталях опи-

саний в рассказе Казакова, предъявляет к ним претензию недостаточного правдоподобия на том основании, что описанного автором «не бывает» в буквальном смысле: «Вот это сравнение, что пассажир за окном «исчез как провалился» — неудачно. Такого не может быть».

Подобно ему Саша К. выражает недоумение, почему умная Настя (рассказ Паустовского) думает, что поэты должны иметь какие-то необыкновенные внешние приметы: негритянские губы Пушкина, глаза Лермонтова и т. д. Он полагает, что речь идет буквально об особых внешних приметах, не понимая переносного значения образа, намекающего, что в понимании Насти поэты — необыкновенные люди. Деталь эта оправдывается в рассказе тем, что Соколовский, во внешнем облике которого не было ничего необыкновенного, оказывается также посредственным поэтом и заурядным человеком.

Трудность понимания образного эмоционального смысла деталей в лаконичном стиле рассказа Казакова ощущается и самими учащимися, хотя они и не осознают, в чем она состоит.

Сима Ц.: «Язык рассказа разговорный, но трудно воспринимается, не знаю, почему. Пришлось прочесть два раза, чтобы понять».

Прием романтического рассказа вызывает у учащихся этого типа относительно более сильный эмоциональный отклик. Все они говорят о том, что в рассказе Паустовского «более тонкий и красивый язык»; «рассказ легче и приятнее читается»; «писатель все высказал сам, поставил проблему и не оставил никаких нерешенных вопросов».

Большая легкость эмоционального содержания рассказа Паустовского для восприятия во многом объясняет предпочтение испытуемыми этого рассказа. При слабой эмоциональной чуткости и приблизительности эмоционального отзыва на художественное произведение, этот рассказ все же вызвал у них определенную положительную реакцию.

Важно отметить, что все учащиеся, которых мы отнесли к этому типу, легко усваивают литературоведческие сведения, концепции творчества писателей, активны на уроках, любят рассуждать, выступать с

обобщениями, легко улавливают те выводы, к которым подводит учитель в процессе анализа произведения на уроке. Слабая эмоциональность их восприятия при тех требованиях, которые предъявляются в школе при изучении литературы, не обнаруживается.

#### *Эмоциональный уровень восприятия*

В высказываниях учащихся эмоционального уровня восприятия проявляется более активное эмоциональное отношение к героям рассказа, сопереживание их чувствам. Даже по стилю эти высказывания гораздо эмоциональнее, содержат больше экспрессивных слов и выражений. Например:

Рита П. (о рассказе Паустовского): «Это чудесно! Великолпно! Здесь в отличие от того парня Соколовский человек умный и Настя замечательный человек. Она часто думает о жизни, о людях. Она нравится очень и очень! Она не знает, кто такой Хэмингуэй, но она знает о красивых человеческих отношениях, о том, каким должен быть человек!».

Рая А. (о рассказе Паустовского): «Рассказ трогает своей искренностью, в нем много человечности. Мы как бы присутствуем среди этих людей, осуждая Соколовского и глубоко сочувствуя Насте... Очень обидно, что все это получилось именно с такой девушкой.. Почему-то в рассказах выбирают очень-очень хороших, очень-очень чистых и правдивых девушек... И вот эта правдивость, душевная чистота Насти еще больше усиливает чувство горечи, обиды за нее у читателей».

Леня Ш. (о рассказе Казакова): «Рассказ вызывает глубокое отвращение к парню и какую-то жалость к девушке. По рассказу чувствуется, что она очень слабая, можно сказать даже нежная. В парне же ничего нет, кроме грубой силы, равнодушия ко всему окружающему, тупости и трусости».

Он же (о рассказе Паустовского): «Рассказ очень понравился. Такой рассказ читаешь для себя, когда тебе тяжело. Прочтешь, и настроение сразу поднимается. Изумительный показ моря».

Галья Н. (о рассказе Паустовского): «Настя очень понравилась, но об этом трудно говорить. Она простая скромная и это как-то к ней притягивает. Она пряма:

и в то же время деликатная, не смогла сразу сказать Соколовскому, что стихи его плохие. Она была молодая и красивая: волосы и глаза чудесные... Нравится, как она относится к природе. Какая поэтическая натура! Вот она смотрит на море, и ей видится какая-то красивая неизвестная страна... хорошо так... Еще она нравится тем, что умеет думать, мечтать, любить людей, так не каждый умеет... Больше всего меня поразила ее записка, где она пишет, что Соколовский не имеет права играть таким словом как любовь. Паустовский описывает красивую любовь».

Она же (о девушке из рассказа Казакова): «Девушка очень милая, то ли потому, что робкая, то ли еще почему... доверчивая... нельзя сказать, что образованная, да и не виновата она в этом, но... такая мягкая, добрая натура. Это у нее первая любовь. Парень — подлец. Вообще настоящую любовь редко можно встретить. Идеальной любви, наверное, не бывает, красивой любви... не знаю... Это, наверное, только в фильмах и рассказах».

В приведенных высказываниях много экспрессивных частиц и выражений, часто употребляются слова, выражающие высшую степень качества («великолепно», «очень-очень», «изумительный», «замечательный», «грубое отвращение»), отчетливо проступает эмоция сопереживания герою.

В отличие от учащихся малоэмоционального уровня, эти читатели чувствуют поэтичность в образе героини из рассказа Казакова и в образе Насти. Так, на малоэмоциональном уровне учащиеся подчеркивали, что девушка в рассказе Казакова «простая баба»; «неумного десятка»; «в ней нет ничего оригинального». На эмоциональном уровне учащиеся характеризуют ее более сочувственными эпитетами: «нежная»; «слабая»; «милая»; «добрая»; «мягкая». Вместе с тем в образе Насти они ценят не только ум и гордость, но и поэтичность духовного облика героини: «умеет мечтать»; «поэтическая натура»; «душевная чистота»; «знает о красивых человеческих отношениях». Таким образом, на этом уровне в эмоциональном отношении к литературному персонажу проявляется эстетический оттенок: учащиеся воспринимают поэтичность литературного образа.

Все учащиеся этого уровня эмоциональности чутко воспринимают выразительные детали в показе героев, обращая внимание не только на содержание прямых высказываний героев, но и на более косвенные детали портрета, описания поведения героя.

Галля Н.: «О том, что этот парень не придет, какой он человек, можно было судить с самого начала: грубые манеры, корявый язык... даже по портрету: это рябое грубое лицо, короткая шея... даже по тому, как он держался: то улыбнулся едва, одними только губами, то равнодушно посмотрел... Если б любил, не сделал бы этого».

У Гали создается очень картинное эмоциональное представление, ее суждения об образе выступают как бы комментарием к этому представлению.

Чуткость к выразительному значению деталей проявляется также в том, что учащиеся улавливают довольно далекие образные связи деталей, действительно имеющиеся в рассказе. Так, Рая А. отметила чисто эмоциональное, едва намеченное в рассказе Казакова сближение «тяжелых дум или дремоты лошади» и состояния душевной усталости, одиночества у девушки; Рита П. — нагнетание подробностей о грязи, так сказать, физической, на дорогах и грязи, трусливой подлости в образе парня.

Чуткость к деталям образного показа проявляется в таком дорисовывании сюжета, которое логично вытекает из существа образов героев и направляется эмоциональным отношением к ним. Так, Рита Н. говорит о рассказе Казакова: «Здесь чувствуется сама жизнь. Эта девушка, может быть, убежала с фермы ненадолго, чтобы проститься».

Указанные особенности восприятия, свойственные всем учащимся, принадлежащим к эмоциональному уровню, отличают их от читателей малоэмоционального уровня.

Однако среди учащихся эмоционального уровня имеются и существенные различия, которые проявляются прежде всего в восприятии приемов обрисовки героев. Школьники, которых мы относим к эмоционально-субъективному уровню, не проявляют критичности по отношению к условной романтической трактовке образа героини. Она не кажется им неправдивой.

Воображение их легко работает, дорисовывая образ по линиям, намеченным писателем. Они не относятся к тексту придирчиво и если «поверили» в героя, то не обращают внимания на некоторую его неубедительность. В своем дорисовывании образа они иногда несколько отклоняются от текста, хотя и не допускают грубых искажений. Так, когда Галя Н. фантазирует, что «Настя... эта любовь... ой... на всю жизнь... она прощает его», то эта фантазия не противоречит тому, что намечено в рассказе: так могло быть, такой Настя дана в самом начале рассказа.

Иногда, даже заметив у Паустовского некоторые недостатки в обрисовке характеров и ситуаций, учащиеся эмоционально-субъективного уровня восприятия снисходительны к ним и предпочитают его рассказ за романтическое изображение.

Рая А.: «Рассказ понравился, хотя мы много раз уже слышали, читали и видели в жизни такие примеры. Но рассказ вызывает интерес, потому что он написан очень просто, красиво и очень тонко подмечена связь человека с природой».

Учащихся эмоционально-объективного уровня условность романтического изображения раздражает. Они внимательно и критически относятся к разработке деталей показа психологии переживаний Насти, отмечают как противоречие то, что чувство ее, названное первой сильной любовью, изображено бледным и вялым.

Аня А.: «В рассказе Паустовского используются большие художественные средства, но я бы не сказала, что рассказ сильнее действует, чем предыдущий. Идея здесь выступает отчетливее и все ей подчинено, а там, в рассказе Казакова, больше эмоций и психологизма. Подробности скупые, а эффект достигается больший. Мы даже имени героини не знаем, но по тому, как по-бабьи завывала девушка, как упала ничком в телегу, мы догадываемся о силе отчаяния, которое ее охватило. А здесь Настя пришла к тете Паше, написала письмо, получила ответ, проплакала всю ночь — эти подробности убеждают меньше. То же можно видеть, если сравнить образы парня и Соколовского. Парень просто вздыхает, нагибается словно для тяжелой работы, чтобы поцеловать, поднимается — все это убедительней и короче. У Паустовского рассказ очень отшлифован, хороший язык, но

чрезмерное уделение внимания подробностям снижает эффект».

Ученица довольно тонко осознает, в чем для нее состоит большая убедительность приема показа. Она отдает предпочтение скрытому психологизму перед открытой эмоциональностью. Романтическое изображение не вызвало у нее увлечения, наоборот, она отнеслась к нему критично. Реалистически достоверный лаконичный показ доставляет ей большее эстетическое удовольствие.

Рита Н. (о рассказе Казакова): «И форма этого рассказа лучше, и эпизод выбран очень характерный. Здесь чувствуется сама жизнь. Эта девушка, может быть, убежала с фермы на несколько минут, чтобы проститься. А у Паустовского нарочито как-то. Это не жизнь».

Из высказывания Риты, дорисовывающей в воображении обстоятельства жизни героини, также видно, что ее больше убеждает форма реалистического показа. Изображение посредством этого приема воспринимается ею как жизненное, тогда как романтический рассказ кажется нарочитым.

Интересная особенность, различающая представителей эмоционально-субъективного и эмоционально-объективного уровней, состоит в том, как они восприняли образ Соколовского в рассказе «Роза ветров». Вот типичные высказывания:

Рая А. (эмоционально-субъективный уровень): «Это явно плохой человек. Мы его осуждаем. Под пленкой доброты и культуры кроется злая черная душа человека, способная принести ни с чем не сравнимую боль».

Ада К. (эмоционально-объективный уровень): «Герой-то он отрицательный, но, вероятно, у него какие-то хорошие черты есть, раз он хорошо читает и чувствует Пушкина».

Юра Ф. (эмоционально-объективный уровень): «Соколовский никчемный человек, но нельзя сказать, что бесталанный. Во всяком случае, Настя едва ли хороший критик его произведений. Он умнее ее. Может быть, многие его стихи она просто не поняла».

Рая А. резко отрицательно и вместе с тем односторонне воспринимает образ героя, употребляя для оценки такие резкие, эмоциональные слова («злая, черная душа»), которые не соответствуют сущности образа пусто-

го и слабого человека. Она как бы укрупняет его недостатки. Ада К. и Юра Ф. тоже видят отрицательность героя, но при этом они более объективны и воспринимают героя в его противоречивости. Их характеристика точнее, хотя тоже эмоционально преопределена.

Таким образом, в восприятии противоречивого героя учащиеся эмоционально-объективного уровня обнаруживают более верный подход, большую объективность, не увлекаясь одной стороной образа.

Различной у учащихся этих уровней была и итоговая оценка образа героини из рассказа Казакова. Учащимся эмоционально-объективного уровня ее образ нравится, хотя они видят недостатки такого человеческого типа и отрицательно к ним относятся. Испытуемым эмоционально-субъективного уровня ее образ не нравится отчасти из-за неприятия ее человеческого типа, ее пассивно-страдательной позиции, отчасти из-за «некрасивости» проявлений ее любви. Эти учащиеся предпочитают героиню Паустовского, который изображает «красивую любовь», тогда как о любви девушки из рассказа Казакова «и говорить не хочется».

Итак, различие учащихся эмоционально-субъективного и эмоционально-объективного типа заключается в том, что у одних работа воображения протекает более свободно, с некоторыми субъективными отклонениями при дорисовывании образа, хотя эти отклонения направляются логикой развития характера и не являются грубыми, совершенно не мотивированными текстом. Другие испытываемые при воссоздании образа более внимательно и строго следуют за текстом, стремясь к объективности. Для одних более эмоционально воздействующей является подача героя способом романтического рассказа. При таком изображении они охотно «верят» в героя. Другие скептически относятся к этому приему, предпочитая прием реалистического показа. Для одних в оценке рассказов большое значение имело совпадение авторской интерпретации темы с собственным оптимистическим видением мира, другие могли принять и иную интерпретацию, если изображение было убедительным.

Деление учащихся по уровню эмоциональности в основном соответствовало делению по типу оценок: учащиеся эмоционально-субъективного уровня давали оценки первого типа, а учащиеся эмоционально-объективного

уровня — оценки второго типа. Только в двух случаях было обнаружено отступление: учащиеся, которых по особенностям восприятия мы должны были бы отнести к эмоционально-объективным, дали оценки первого типа. Так, Юра Ф. воспринял оба рассказа очень эмоционально и адекватно, уловил разницу в приемах изображения, однако все же предпочел рассказ Паустовского, так как в нем «есть что-то жизнеутверждающее, здоровое. У Казакова больше внимания уделено человеческой подлости, а в рассказе Паустовского больше здорового. Его идея — «добро всегда побеждает зло». В этих случаях возрастные особенности, на наш взгляд, превалировали над индивидуальными.

Таким образом, эмоционально-объективный уровень по типу оценок оказался смешанным.

В целом распределение учащихся разных уровней эмоциональности по типам оценок было следующим:

Уровни эмоциональности	Первый тип оценки		Второй тип оценки	
	количество человек	%	количество человек	%
Малоэмоциональный	3	100%	—	—
Эмоциональный				
в т. ч.:				
эмоционально-субъективный	6	100%	—	—
эмоционально-объективный	2	17%	4	83%

Сопоставление выделенных уровней эмоциональности и результатов объективного экспериментального изучения типов высшей нервной деятельности учащихся показало, что все учащиеся малоэмоционального уровня (3 человека) — второсигнальщики, учащиеся эмоционально-субъективного уровня (6 человек) — первосигнальщики. Из шести учащихся, уравновешенных по типу взаимодействия двух сигнальных систем, четверых мы охарактеризовали как принадлежащих к эмоционально-объективному типу, а двое дали неясный результат.

Таким образом, выделенные нами уровни эмоциональности в основном соответствуют типам высшей нервной деятельности по взаимодействию двух сигнальных систем.

Подводя итог анализу индивидуальных различий в эмоциональности восприятия у старших школьников можно сделать следующие выводы:

1. В возникновении эмоционального отношения читателей к художественному произведению активную роль играет эмоциональный тон, выражающий авторскую интерпретацию темы. Учащиеся воспринимают эту сторону произведения даже при недостаточно ясном осмыслении его идейного содержания. Возрастной особенностью старших школьников является то, что для большинства из них мажорный эмоциональный тон произведения выступает критерием положительной оценки, а минорный эмоциональный тон (как выражение неприемлемого для них отношения к жизни) — критерием отрицательной оценки.

2. Эмоциональное содержание жизненного материала, отобранного писателем, играет существенную роль в формировании у старшеклассников критического мнения о произведении. Так, для них трудно восприятие положительных черт образа героя, который подан в окружении эмоционально неприятных по материалу подробностей: некрасивое проявление чувств героини из рассказа Ю. Казакова, детали, характеризующие заурядность ее внешности; эмоционально неприятный по жизненному материалу фон (пейзаж, обстановка), на котором показана героиня, составляющая с ним как бы одно целое. Отрицательные эмоции, связанные с изображаемым материалом, мешают возникновению непосредственного эстетического переживания от художественности изображения, что приводит к отрицательной критической оценке образа даже в том случае, когда учащийся сознает художественность и правдивость изображения. При отсутствии такого конфликта в самом изображении составление мнения о литературном персонаже облегчается. Показ красоты духовного облика героини в рассказе Паустовского на материале, вызывающем положительные эмоции (красота внешности героини, эстетичность форм проявления чувств, красивый пейзаж, составляющий фон действия), способствует общей положительной оценке образа и возникновению эстетических эмоций, связанных с восприятием формы.

3. Оценка образа героя старшими школьниками в большой степени определяется личностными установками, представлениями об идеале человека и человеческих

отношений. Как известно, поиски красивой положительной личности, сопротивляющейся обстоятельствам, составляют возрастную психологическую черту старших школьников. Однако их представления об идеале часто оказываются прямолинейными и схематичными. Это мешает им выделить положительные черты в образе героя, облик и поведение которого не совпадают с их представлениями об идеале. Не принимая такого героя как личность, как человеческий тип, они дают отрицательную оценку литературному персонажу несмотря на объективную художественную убедительность изображения. Таким образом, в эстетической оценке персонажа учащимися решающее значение приобретают их этические представления.

4. Оценка и восприятие произведения зависят также от индивидуальных особенностей в эмоциональности читателя при восприятии. Читатели малоэмоционального уровня неглубоко проникают в эмоциональное содержание произведения, слабо откликаются на него. Прием лаконичного реалистического показа в изображении действительности (со скрытой эмоциональностью) оказывается для них менее доступным, чем прием романтического рассказа, в котором эмоциональная оценка автора более выражена. При слабой эмоциональности восприятия работа воображения направляется у них не чувством, а различными рассудочными ассоциациями; эмоциональные акценты произведения смещаются. В итоге оценка оказывается грубой, приблизительной, зависит в основном от реакции на эмоциональный тон, предпочтение при этом отдается мажорному тону.

Читатели эмоционального уровня воссоздают содержание рассказа эмоционально и в основном адекватно, чутко реагируя на эмоциональное значение выразительных деталей. Характер их оценки во многом определяет различие этих читателей по объективности восприятия. Так, испытуемые эмоционально-объективного уровня придирчиво относятся к достоверности, реалистической убедительности показа чувств героев, проявления их характера в конкретных обстоятельствах. Восприятие рассказа с этой точки зрения оказывает у них решающее влияние на оценку. Условно-романтическая обрисовка образов героев оценивается ими как неправдивая, так поступки и чувства героев в таком изображении кажутся им недостаточно мотивированными. Личностные



установки при восприятии произведения у этих учащихся более подвижны. Непосредственные эстетические эмоции у них возникали и от художественности такого произведения, в котором авторская интерпретация темы не совпадает с их собственным отношением к жизни.

Читатели эмоционально-субъективного уровня при восприятии литературного образа в условно-романтической обрисовке не испытывают недоверия к правдивости изображения. Воображение их работает активно, развивая образ на основе данных текста, иногда с субъективными отклонениями. В оценке произведения большую роль у них играют личностные установки, совпадение авторской интерпретации темы с их собственным отношением к жизни.

5. Уровни эмоциональности, очевидно, связаны с особенностями образного мышления, так как разделение учащихся по уровню эмоциональности в основном соответствует делению их по типам высшей нервной деятельности (на основе взаимодействия двух сигнальных систем).

## 2. Индивидуальные варианты литературного развития (несколько характеристик)

Специальные перцептивные литературные способности могут быть у разных читателей развиты неравномерно. Различна также их связь с умственными способностями и другими свойствами личности. «Читательский талант» всегда индивидуально своеобразен: его структура включает ведущие и подчиненные способности, которые по-разному взаимодействуют с другими сторонами личности, а также со знаниями, умениями и навыками. Поэтому представляет интерес анализ индивидуальных вариантов литературного развития, определяемых своеобразием структуры перцептивных способностей. В данном разделе этот анализ дается на примере троих школьников: Иры К., Саши В. и Оли С.

Изучение этих школьников проводилось с 8 по 10 класс в течение 1970/73 учебных годов. Мы наблюдали за ними на уроках и факультативных занятиях по литературе; проводили индивидуальные экспериментальные занятия по литературным произведениям, анкетные

опросы (всего класса), давали различные сочинения; проводили диспуты на литературные темы, дали несколько обобщающих уроков на тему о стиле и личности писателя. Для изучения личности учащихся составлялись биографические характеристики с применением обычных методов, а также использовались специальные психологические методики: опросник Айзенка для определения невротизма и интраверсии — экстраверсии; методика Борисовой для определения специально-человеческого типа высшей нервной деятельности<sup>70</sup>; ассоциативный эксперимент; тест Роршаха (главным образом для изучения особенности воображения и отчасти для уточнения специально-человеческого типа высшей нервной деятельности<sup>71</sup> и некоторых других сторон личности).

Ира К. Девочка появилась в 8 классе, в середине года. В эту школу перешла потому, что в прежней ей было, по ее словам, «слишком легко учиться». Родители — юристы по образованию. Отец — судья, мать преподает в техникуме. Хорошая благополучная семья. По линии отца в семье много родственников-врачей.

Ира закончила музыкальную школу. Обнаруживает разносторонние способности и высокий уровень общего развития. В десятом классе она — кандидат в медалисты. Участвует в городских литературных олимпиадах школьников, где занимает призовые места.

Профессиональные интересы вплоть до 10-го класса остаются очень неустойчивыми: океанолог, журналистка, биофизик. Последнее увлечение — врач-хирург (посещает занятия в «анатомке» и подчеркивает свое хладнокровие и умелость рук). Ира активно за все берется в учебе и общественной работе и у нее получается лучше, чем у многих. Вместе с тем, хотя она и умеет работать, работает неровно. По характеристике учителей, «берет способностями, а не усидчивостью».

Обследование по методике Борисовой показало, что Ира принадлежит к среднему типу. Вместе с тем в ассоциативном эксперименте у нее больше по сравнению с другими учениками абстрактных реакций, что говорит о более высоком уровне развития абстрактного мышления. По Айзенку, она интраверт, эмоционально лабильна. По жизненным показателям — сильного типа, уравновешенна<sup>72</sup>.

В облике Иры четко проступает веселая уверенность

в себе и гибкость поведения в общении с товарищами и взрослыми.

Ведущими сторонами в ее литературном развитии являются особенности воображения и речи. У нее богатый словарный запас, способность говорить долго, свободно, стилистически сложно, варьируя различные синонимы, пользуясь образным богатством языка. В тесте Роршаха Ира показала средний уровень продуктивности воображения. В опытах, которые мы провели с 12-ю школьниками при размахе продуктивности от 62 образов до 10-ти Ира дала 27 образов по всем таблицам, но восемнадцать из ее ответов были оригинальными. Это очень высокий показатель в сравнении с другими учениками. В ее образах много цвета и движения.

Ира легко справляется с заданием подыскать конкретный образ для иллюстрации значения слова и для сравнения. В активе ее «читательской биографии» такие разные по трудности восприятия поэты, как Семен Кирсанов, Роберт Рождественский, Расул Гамзатов, Евгений Евтушенко, Сергей Есенин, Афанасий Фет, Ольга Берггольц, которые нравятся ей «лиризмом, эмоциональной силой, реальностью».

В беседах по рассказам Казакова и Паустовского она проявила эмоционально-объективный уровень восприятия. Однако по сравнению с другими испытуемыми, участвовавшими в основном опыте (ученики из другой школы), ее восприятие и оценка больше сопровождались литературными, психологическими и другими ассоциациями. Анализируя рассказ Паустовского «Роза ветров», Ира вспоминает Пикассо, цитирует Евтушенко, оперирует такими выражениями, как «смотрит на мир глазами ребенка»; «чтобы что-то давать другому, надо чем-то быть»; «человек, уставший от жизни» и т. д.

Эксперимент методом срезов по рассказу Казакова «На полустанке» показал «дальность ассоциаций» и системность синтезирования. Так, уже после первого среза (прочитывалась только экспозиция рассказа, в которой намечены портреты героев и место действия, но нет обрисовки ситуации или завязки действия) она в основном правильно наметила и сущность характеров и основной конфликт. Эпитет автора при описании внешности героя «плоское лицо» она сразу ввела в свою речь применительно к характеристике человеческих качеств ге-

роя: «плоский человек, впечатление чего-то деревянного, обыденного, серого, грубого», — осуществив перенос и без затруднений уловив образное значение тропа, работающее на идейный смысл рассказа. Хорошо запомнив текст после первого же прослушивания, она пользовалась словами автора для характеристики героев.

Легче, чем другие испытуемые, Ира определяет основную мысль стихотворения, различая тему и идейный смысл. Это проявилось на диспуте при обсуждении стихов Л. Мартынова. Она сказала, что Мартынов трудный поэт, далеко не все ей у него нравится. Вместе с тем его стихи она понимала быстрее, чем другие. Так, Оля С. недоумевала, зачем поэт в стихотворении «В ядре» ставит проблему научного изучения ядра земли. На что Ира ей правильно возразила: «Дело не в научной проблеме. Поэт говорит — познай самого себя, познай суть вещей». И тут же процитировала стихи другого поэта: «Мне хочется дойти до самой сути...».

В ее критических оценках стихов есть суждения о литературных приемах, она замечает оригинальность образов. Так, в стихах Мартынова ей понравилось как новое и свежее сравнение: «город, притворившийся кротом и роющий нору, через которую вылезает на окраину». По этому поводу она говорит о своеобразии творческого «лица» поэта: «Его ни с кем не спутаешь, у него свое видение».

Обобщая данные о литературном развитии Иры, можно поставить следующий «диагноз».

У Иры хорошо развито воображение: продуктивное, подвижное с яркими оригинальными образами. Вместе с тем работа ее воображения при восприятии художественного произведения регулируется структурой произведения, благодаря легкости возникновения ассоциаций и мысленному отбору тех пунктов образного описания, которые являются ведущими для потока ассоциаций. Хорошая образная память помогает Ире в этом образном анализе, а развитая речь служит основой для анализа значений слов и «схватывания» переносных значений. Высокий общий культурный фон вводит восприятие в контекст специальных литературных и других знаний.

Эмоциональная лабильность обеспечивает эстетическую отзывчивость и вместе с тем «эмоции материала» не становятся господствующими в восприятии и крити-

ческой оценке. Ира легко вживается в текст, и ее восприятие не носит рассудочного характера. Уровень литературного развития Иры очень высок, и это развитие происходит на фоне общего гармоничного развития личности.

Саша В. Рослый близорукий юноша в очках, на уроках обращает на себя внимание своей непоседливостью: подает реплики с места, острит, хотя и не всегда удачно. На почве своей беспокойности он часто конфликтует с учителями и бывают случаи удаления Саши с урока. Более ровные и даже дружеские отношения у него лишь с преподавательницей литературы (она же классная руководительница; Саша посещает занятия факультатива по ее предмету), но и она говорит, что ей приходится сдерживать себя, чтобы спокойно реагировать на Сашины выходки.

Мать Саши работает продавцом, отец — художник. Семья неблагополучная: мать разошлась с отцом и вторично вышла замуж. Мальчик любит и отца и мать, но, по словам классной руководительницы, «мать от него плачет». Лето он проводит у отца. Семейный конфликт, видимо, способствовал развитию у мальчика невротизма (по Айзенку невротизм — 17, интраверт). По жизненным показателям и экспериментальным данным он — юноша слабого неуравновешенного типа высшей первичной деятельности со слабостью обоих процессов и относительным преобладанием возбуждения.

Ассоциативный эксперимент (300 слов) подтвердил его легкую истощаемость и невысокий уровень работоспособности: во время эксперимента возникали паузы, отказы от реакций в 5—6-ти случаях подряд. Это не было связано с содержанием стимула и явно выражало утомление. После таких пауз иногда возникали эхологические реакции или самоповторения от последней реакции.

Характер ответов говорит о тенденции к второсигнальному типу. Этот вывод подтверждается экспериментом по методике Борисовой и тесту Роршаха.

О принадлежности Саши к мыслительному типу свидетельствуют и данные анамнеза, и наши наблюдения за ним, особенно на уроках литературы. Саша тянется к рассуждениям на литературные темы, много читает вообще и особенно критическую и философскую лите-

ратуру. Это проявлялось, например, при изучении в классе драмы Островского «Гроза». Класс отнесся к пьесе индифферентно, хотя ученики смотрели одноименный фильм. У многих возникло обычное возрастное прохладное отношение к образу Катерины, несколько меньше выраженное у девочек. Саша в заданном нами сочинении «Мое читательское мнение о пьесе» пишет: «Драма не оставила в моем сознании никакого следа... Катерина лучше всех окружающих, ярче. И то, что она протестует против «темного царства», даже говорит в ее пользу. Однако Катерина меня несколько не взволновала и не возмутила... Ее вроде как и не существовало. Ничего, никакого следа она не оставила... Может, потому, что другого выхода, кроме самоубийства, она не нашла. Может, Островский не настолько красочно описал Катерину... Или я не настолько умен, чтобы понять Островского...»

Ничего удивительного для нас не было в том, что ученики, получив обычное школьное задание написать сочинения по пьесе в большинстве случаев пошли по легкому пути при выборе темы, отделавшись «образами». Саша, единственный в классе, выбрал тему, требующую рассуждений: «Трагедия человека в мире деспотизма и произвола по драме А. Н. Островского «Гроза». Хотя с темой он не справился, но показал знание критической литературы: развивал с увлечением чужую мысль о том, что «трагедия не может существовать на русской почве. «Русская тема» может быть выражена лишь в форме драмы». Данный случай показал характерную для него тягу к абстрактному рассуждению по поводу литературного произведения, которое ему не понравилось.

Это обнаружилось и при изучении романа Тургенева «Отцы и дети». Во время разбора на уроке Саша не поднимал руку, ограничиваясь как всегда репликами, показывающими, однако, знание дополнительной критической литературы (статьи Писарева и Герцена о Базарове). Наконец, вызвавшись отвечать, он прочел классу свое рассуждение, которое подготовил и написал дома. Суть выступления сводилась к тому, что Базаров ему не нравится за отрицание искусства, за противоречивость. Излагая в основном мнение Герцена о Базарове, Саша вставлял в выступление цитаты из статьи Л. Н. Толстого об искусстве.

В его личном отношении к Базарову переплелось возрастное и индивидуальное неприятие резкости Базарова («Он никого не любит... поступает так, как ему кажется удобным, им управляет только личная прихоть... Если некоторым почитателям нравится в Базарове его независимая манера, разговор, отношение к окружающим, то, на мой взгляд, эти черты характера не достоинство, а недостаток»).

Саша — начитанный юноша. Но в своей читательской биографии он написал, что классику не любит. Читает он «странно редкие книги» (по выражению классной руководительницы), например: «1000 полезных советов» — автор книги — летчик; «Молодо-зелено» — сборник стихов и пародий. Знаком со всеми сборниками пародий Архангельского и других авторов. Научился читать он, по его словам, в пять лет, а за 1971 год прочел 78 книг. Одновременно читает несколько книг. Тут и фантастика, и литературоведение, и поэзия, и научно-популярная литература. Его любимый писатель — Феликс Кривин: «Люблю за оригинальность мысли и стиля»<sup>73</sup>.

Среди поэтов Саша выделяет Вознесенского, Мандельштама, Пастернака, Маяковского, Кирсанова. Мотивировка: «Люблю их за новый необычный стиль, за смелость в изображении действительности». Саша ценит мнение своих соучеников о себе и ответственно относится к выступлениям перед классом. Выступать предпочитает после подготовки. Очевидно, эти выступления дают ему ценную возможность самоутверждения. Он рассматривает их и как подготовку к будущей профессии: хочет быть журналистом, а пока активен в роли фотокорреспондента в студии Дворца пионеров.

Несмотря на философско-литературные интересы и эрудицию, Саша не обнаруживает высокого уровня умственного развития, особенно в других науках — в математике и физике, — где он часто бывает неуспевающим. Поэтому очень ценит выступления на уроках литературы, в которых может проявить себя. Тем не менее и здесь Саша не обнаруживает высокого уровня литературного развития, что часто сказывается на его речи. Он может сказать вместо «в прошлом» — «в бывшем». О шелестении трав напишет: «Слышен звук, который раздаётся от соприкосновения трав». Речь его нельзя назвать свободной и стилистически хорошо по-

строенной. В эксперименте по рассказам Паустовского и Казакова Саша проявил удивительную нечуткость к образному значению слов. На наш вопрос, говорит ли что-нибудь о личности героя рассказа Казакова эпитет автора «плоское лицо», Саша ответил: «Нет, просто внешне он был обыкновенный, ничем не примечательный». Когда же мы настойчиво пытались добиться ответа, зачем же автор избрал такой «нелестный» эпитет. Саша упрямо повторил: «Человек может быть с плоским лицом, но интеллигентного воспитания». Его реакция была даже негативистической, так как умственную неразвитость героя по другим элементам рассказа заметил и он, хотя очень общо: как необразованность, а не как бездуховность. Не воспринимая опосредованного значения художественных деталей, Саша в сущности замечал лишь жизненный материал. Но и непосредственная «эмоция материала» у него возникала не всегда. Так, например, о девушке из рассказа Казакова «На полустанке» он заметил: «Она его (героя. — Л. Ж.) мало любила, так как не смогла удержать и он уезжает... Этим она не вызывает симпатии». Такая реакция не адекватна даже материалу, который становится лишь поводом для рассуждения: вместо непосредственного «вживания», Саша рассуждает, а эти рассуждения выдают в нем интроверта.

Испытание по Роршаху показало очень слабо развитое воображение: низкая продуктивность — 18 образов по всем таблицам — ни одного оригинального образа. В реакциях также наметилась тенденция к мыслительному типу, но на фоне вообще вялого, бедного реагирования. При обработке данных по тесту Роршаха также подтвердились негативистические черты личности.

Слабость воображения, бедность ассоциирования и низкая способность к «дальним» системным ассоциациям проявились у Саши и в восприятии рассказа Казакова «На полустанке», предъявляемого методом срезов. Испытуемый ничего не мог сказать о продолжении действия и о характере героев почти до самого конца чтения.

Несмотря на заявленную Сашей любовь к сложной поэзии, он не оценил стихов Л. Мартынова. На диспуте о творчестве этого поэта он прочел классу несколько

отысканных им пародий на стихи Мартынова, заявив, что не любит его за то, что тот «вносит математику в стихи». Стихи Вознесенского ему нравятся не за сложность, как он утверждает, а за очень напористый темперамент, безудержную эмоциональность поэта, затрагивающую даже малореактивного читателя. Это качество поэзии действительно вызывает у Саши эмоциональный отклик, что проявилось в его реакции на исполнение на школьном вечере стихотворения Вознесенского «Мерлин Монро».

При проверке вкусового выбора у испытуемого оказался плохой вкус — он предпочел Б-фа Фегу, отвергая последнего за простоту, а при сравнении второго и четвертого отрывков из Пастернака об осени остановился на четвертом, «так как здесь все реалистично, легче представить» — аргумент менее развитых.

Удивительно, что Саша сам пишет стихи, которые дал нам, тщательно скрывая свою гордость ими: на обложке тетради стоял пренебрежительный заголовок «Стишата». Однако они лишь подтвердили наш диагноз. Здесь были акростихи — литературная игра, упражнение для ума, сюжетные патриотические стихи и обычная юношеская любовная лирика. С точки зрения художественных достоинств стихи были, по выражению учительницы, «кошмарные». То, что Саша называл «белым стихом» в сущности никаким стихом не являлось.

Итожа сказанное, можно сделать следующие выводы: Саша — юноша слабого типа высшей нервной деятельности и относится к специально-человеческому умственному типу. По анкете Айзенка его можно отнести к интравертам. У него слабо развито воображение. В личности есть негативистические тенденции.

Собственно литературное развитие, несмотря на интерес юноши к литературной критике и философии, ниже его литературной эрудиции. Развитие речи идет у него в плане овладения логическими, а не поэтическими сочетаниями слов. Саша проявляет слабую способность к пониманию переносного поэтического значения слов. Эмоциональность, присущая ему как представителю слабого типа и усиливаемая конфликтным положением в семье и трудностями самоутверждения в школе, проявляется у Саши лишь при

восприятию остро-эмоциональной, темпераментной «сильно действующей» поэзии, или поэзии простой, близкой ему по настроению. Его затрагивает эмоционально также литература, построенная на остроумной аллегории, сатире, апеллирующая к логической расшифровке смысла. Литература, требующая развитого воссоздающего воображения, чуткости к переносному значению художественных деталей со скрытой сдержанной эмоциональностью пока ему не доступна.

Большое значение в формировании литературного вкуса юноши имеют его негативистические тенденции, которые поддерживают в нем склонность противоречить общему мнению, что способствует формированию вкуса «сноба» при литературной неразвитости. Устранение его конфликтов и помощь в социальной адаптации способствовали бы и его литературному развитию.

Оля С. По всем тестам (ассоциативный эксперимент, тест Роршаха, методика Борисовой) Оля выступает как чистый художественный тип. Она участница драмкружка. Учителя и ребята считают ее талантливой актрисой. Проверка по тесту Роршаха показала большую продуктивность воображения — 62 образа, среди них много оригинальных. Невротичность по Айзенку в пределах нормы. Оля явно принадлежит к сильному типу высшей нервной деятельности. Во время ассоциативного эксперимента (300 слов-стимулов) у нее ни разу не было торможения. Более того, Оля не только заметила два повтора слов, но и верно воспроизвела свою первую реакцию, проявив одинаковый уровень работоспособности на всем протяжении эксперимента. Оля, как и Саша, из трудной семьи — родители разошлись. Оля живет то с бабушкой, то с матерью, то с отцом. Мать ее — учительница начальных классов, отец — главный инженер завода. У Оли нелады с матерью, она больше любит отца. По характеристике классного руководителя, у Оли трудный непокладистый характер. В реакциях на тест Роршаха также есть три негативистических ответа. Однако она все же компенсирует этот свой недостаток, легко изживая конфликты. У нее налаженные отношения со сверстниками, она хорошо (хотя и не отлично) успевает и достигает самоутверждения благодаря также и своим

артистическим данным. У Оли репутация начитанной развитой девушки.

В восприятии литературы Оля, как правило, идет от психологии характеров. Она эмоционально реагирует на действие, легко вживается в произведение, но не старается проникнуть в авторскую мысль.

В эксперименте по рассказам Казакова и Паустовского она реагировала на эмоционально-субъективном уровне. Героиня рассказа Казакова ей нравится своей самоотреченностью и не нравится тем, что она жалкая, не гордая, духовно не развитая. В отличие от нее Настя именно своей развитостью больше импонирует ей. Оля эмоционально реагирует и на пейзажи Паустовского и на пейзажи Казакова, но первые ей больше нравятся за красоту мотива («эмоции материала»). Рассказ Паустовского она предпочитает за романтическое мироощущение.

Оля гораздо сильнее в непосредственном восприятии рассказов, чем в своих критических оценках. Непосредственно чувствуя различия в мироощущении авторов, она может сформулировать это лишь в виде комментариев к поведению и характерам героев, с которыми отождествляет себя, как актриса. Она как бы «проигрывает» в своих ремарках психологические ситуации, в которые попадают герои. Аргументация же в критической оценке примитивна: «Просто понятно, легко представить». Восприятие рассказа Казакова «На полустанке» по методу срезов показало «дальность» ассоциаций, однако лишь в слое фактов, действия. Эстетическую мысль автора она улавливает недостаточно, хотя и может эмоционально отреагировать на восприятие какого-либо сложного, но экспрессивного образа. Так, она с удовольствием читала и комментировала стихотворение Мартынова «Верви», где автор рисует фантастические существа, которые видятся ему в сплетениях веревок, выставленных в хозяйственном магазине. Для других ребят эти стихи были трудными и не нравились им. Наряду с этим смысл более простого по образам стихотворения Мартынова «В ядре» она не поняла, так как оно потребовало «дальних ассоциаций» в слое идейного смысла.

В анкете «Как я составляю свое читательское мнение» на вопрос, чем по ее мнению различаются

Толстой и Тургенев, когда они изображают положительные женские характеры, Оля отвечает: «Тургеневские героини более жизненные, а у Толстого много выдуманного». На вопрос, какую литературу она не любит, Оля ответила: «Фантастическую». Эта тенденция видеть в литературе только зеркало жизни и игнорировать авторскую интерпретацию — основная слабость в ее литературном развитии.

Эти же недостатки проявились и в ее оценке образа Базарова: «Я согласна с тем, что Базаров положительный герой, но я отношусь к нему отрицательно». Аргументы: отрицание Базаровым искусства, боязнь любви, сухое отношение к родителям. И, наконец: «Меня просто-таки раздражает его манера держать себя в обществе. Конечно, его независимость — это хорошо, но она порой переходит в развязность». Оценка наивно-реалистическая и очень уверенная.

Итак, в целом у Оли есть ряд способностей, благоприятно сказывающихся на уровне ее литературного развития: продуктивное яркое воображение, эмоциональное реагирование на поэтическое слово, способность воспринять переносное значение образа. Однако ее реакции часто остаются на уровне эмоций материала, она не поднимается выше слоя фактов в литературном произведении, что особенно заметно на стадии обдумывания произведения, а на стадии непосредственного образного восприятия Оля «сильнее самой себя», так как все же связывает ход ассоциации с образной мыслью автора.

Обобщая данную нами характеристику индивидуальных вариантов литературного развития старших школьников, можно сделать следующие выводы:

1. Отдельные стороны структуры перцептивных литературных способностей могут быть развиты неравномерно и, чтобы сформировался «талант читателя», необходимо удачное их сочетание. Ядром структуры перцептивных способностей являются: эмоциональная впечатлительность, способность к «вживанию» (эмпатия), эмоциональное реагирование на экспрессию слова, способность к восприятию переносного эстетического значения образных деталей, воссоздающее воображение (как способность к «представливанию» и как

способность к далеким ассоциативным ходам, к предвидению, для которого текст дает основания).

2. Литературное развитие протекает наиболее гармонично тогда, когда основные перцептивные способности сочетаются с высоким уровнем общего интеллекта и высокой речевой культурой. Общие интеллектуальные способности обеспечивают «философичность» восприятия, то есть ассоциирование не только в слое фактов, но и в слое идейного содержания произведения, вовлечение в процесс восприятия разнообразных знаний, что делает его более многосторонним, контролируемое эмоционального реагирования. При высоком уровне общего интеллекта критическая оценка литературного произведения (способность к интерпретации) приобретает более осознанный и дифференцированный характер (Ира К.).

Даже ярко выраженные специальные перцептивные способности при отставании общего интеллекта не могут обеспечить высокого уровня литературного развития (яркое воображение, эмоциональность, богатство ассоциаций и чуткость к образным сочетаниям словесных значений у Оли С).

3. Слабость воображения (вялость, неоригинальность) и склонность к логическому, а не образному ассоциированию словесных значений, свойственная мыслительному типу, неблагоприятно сказывается на формировании непосредственной эстетической реакции (эстетический вкус). Низкий уровень литературного развития в этом случае не препятствует приобретению специальных литературных знаний и формированию литературного интереса, то есть может сочетаться с достаточно обширной литературной эрудицией. Слабость перцептивных способностей оказывается даже малозаметной и обнаруживается лишь при специальном изучении (Саша В).

4. На литературное развитие оказывает влияние ход общего развития личности в целом: формирующиеся устойчивые отношения и черты характера, особенности социальной адаптации. Так, негативистические черты характера, которые сложились у Саши В. вследствие неблагоприятных семейных условий и неудачно сложившегося статуса в школьной среде, способствуют формированию у него снобистского вкуса. Таким обра-

зом, происходит взаимодействие специальных перцептивных способностей и таких свойств личности, которые не являются собственно способностями.

\* \*  
\*

Литературное развитие неразрывно связано с общим психическим развитием, на которое влияют как возрастные, так и индивидуальные факторы. Специальное литературное развитие как бы наслаивается на общее психическое развитие личности, и те возрастные и индивидуальные факторы, которые движут общее развитие, оказываются существенными и для развития литературного. Так, возрастная потребность старших школьников в самоутверждении, а в связи с этим и в познании человеческой психики, оказывается в известной мере благоприятным фактором и для литературного развития, стимулируя интерес к приобретению психологических и этических знаний, желание расширить эмоциональный опыт через общение с искусством. Возрастная потребность в формировании мировоззрения обостряет интерес к гуманистическим проблемам, всегда актуальным в искусстве. Однако тенденция к познанию только конкретного слоя содержания произведения («слой фактов») как возрастная черта может иметь и отрицательные последствия для литературного развития, отчасти задерживая развитие способности к восприятию и интерпретации идейно-эстетического пафоса произведения. Эта возрастная особенность должна учитываться педагогом-словесником: близость темы и материала произведения к жизненному опыту старших школьников облегчает эмоциональное «заражение», но воспитание только на такой литературе задерживает литературное развитие. В этих условиях легко возникает «эмоция материала», но тормозится восприятие «эмоций формы». Такое же отрицательное влияние на литературное развитие может оказать и свойственное многим старшим школьникам неприятие трагического эмоционального тона литературного произведения.

Изучение возрастных и индивидуальных особенностей восприятия и критической оценки литературного произведения показало, что в структуре перцептивных

литературных способностей есть как специальные, так и общие моменты. Специальные способности очень важны для литературного развития и снижение хотя бы некоторых из них (слабая эмоциональность, вялое воображение и др.) отрицательно сказывается на уровне литературного развития. Однако сами по себе перцептивные способности, при всей их важности, не могут обеспечить гармоническое и высокое литературное развитие. Специальные способности должны войти в структурное целое с общими способностями (прежде всего с общими интеллектуальными способностями) и приобрести направленность на восприятие идейно-эстетического содержания искусства. Необходимо не только удачное сочетание способностей, но также определенная саморегуляция эмоциональных, ассоциативных процессов и воображения посредством общего интеллекта.

Даже очень большая эмоциональная впечатлительность не исключает низкого уровня литературного развития, если эмоции не регулируются интеллектом в соответствии с главным эстетическим смыслом произведения (что не исключает непосредственности эстетической реакции для сознания самого читателя). Слабость регуляторных процессов не позволяет читателю выйти за пределы непосредственной эмоциональной захваченности произведением и самостоятельно интерпретировать его.

При отставании общего интеллекта от специальных перцептивных способностей читатель может легко поддаваться отрицательному нравственному и эстетическому влиянию безыдейной или реакционной литературы, если она дает пищу воображению и стимулирует эмоции материала.

Вместе с тем высокий уровень общего интеллекта, обеспечивающий возможность приобретения литературной эрудиции при слабом развитии специальных перцептивных способностей, также дает вариант негармоничного литературного развития, хотя и может до известной степени маскировать эстетическую неразвитость.

При низком уровне специальных способностей и относительно более высоком уровне общего интеллекта может возникнуть описанный нами «феномен двойной

оценки»: одна на основе усвоенных знаний, а другая на основе собственной, хотя и примитивной, эмоциональной реакции. Литературные знания имеют в этом случае формальный характер.

И тот и другой вариант литературной неразвитости снижают возможности этического и эстетического влияния высокохудожественной литературы на читателя. Учитывая индивидуальную предрасположенность к тому или иному пути литературного развития, можно более целенаправленно строить работу по воспитанию юношей и девушек средствами художественной литературы.



## ПРИМЕЧАНИЯ

### К введению

- <sup>1</sup> Перцепция — восприятие.
- <sup>2</sup> См. подробнее: Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей.— В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1971.
- <sup>3</sup> О. И. Никифорова. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
- <sup>4</sup> С. Л. Рубинштейн. Проблема способностей и вопросы психологической теории.— «Вопросы психологии», 1960, № 3, стр. 3—4.
- <sup>5</sup> См. Н. А. Менчинская. Вопросы умственного развития младших школьников и новые программы.— В сб.: Обучение и развитие младших школьников (Материалы межреспубликанского симпозиума). Киев, 1970; Д. Б. Богоявленская. «Креативное поле» как метод диагностики интеллектуальной активности.— В сб.: Материалы симпозиума по вопросам разработки диагностических методов умственного развития детей. Рига, 1970; З. И. Калмыкова. К вопросу о методах диагностики обучаемости школьников.— «Вопросы психологии», 1968, № 6.
- <sup>6</sup> См. В. А. Крутецкий. К вопросу о природе способностей.— В кн.: Материалы конференции по проблеме способностей. М., 1970; Л. И. Уманский. Организаторские способности и их развитие.— «Учен. зап. Курск. пед. ин-та», 1967, вып. 21.
- <sup>7</sup> См. Е. Н. Кабанова-Меллер. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся, М., 1968.

### К первой главе

- <sup>8</sup> М. С. Каган. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. Л., 1971, стр. 279.
- <sup>9</sup> В. Г. Белинский. Сочинения Александра Пушкина.— В кн.: Избр. соч. М.-Л., 1949, стр. 565—567.
- <sup>10</sup> О двух этапах восприятия художественного произведения (этап непосредственного восприятия и этап обдумывания, часто совпадающий с перечитыванием произведения) см. В. Асмус. Чтение как труд и творчество.— В сб.: Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968; О. И. Никифорова. Восприятие художественной литературы школьниками. М., 1959.
- <sup>11</sup> В. Г. Белинский. Указ. работа, стр. 567.

- <sup>12</sup> В данном случае понятие «установка» употребляется как синоним понятия «мотив».
- <sup>13</sup> См. О. И. Никифорова. Психология восприятия художественной литературы.
- <sup>14</sup> Возможно не только прогрессивное развитие установок, но и возрастная «инволюция» их. Так, Ч. Дарвин с возрастом и под влиянием усиленных научных занятий отмечал у себя потерю интереса к серьезной прозе и поэзии и предпочтение им романов с happy end. У него стала преобладать, несмотря на собственное критическое отношение к ней, «развлекательная» установка.
- <sup>15</sup> Н. Жинкин. Психология киновосприятия.— В сб.: Кинематограф сегодня, вып. 2. М., 1971, стр. 222.
- <sup>16</sup> См. Н. Гартман. Эстетика. М., 1958.
- <sup>17</sup> См. Р. Ингарден. Исследования по эстетике. М., 1962.
- <sup>18</sup> См. А. П. Чудаков. Поэтика Чехова. М., 1971.
- <sup>19</sup> Возможно и иное, не характерологическое использование жизненных фактов, например, в поэтике А. П. Чехова (см. А. П. Чудаков. Указ. работа).
- <sup>20</sup> Ф. Энгельс. Письмо к Маргарите Гаркнесс.— В сб.: К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. I. М., 1957, стр. 12.
- <sup>21</sup> В. Г. Белинский. Указ. работа, стр. 568.
- <sup>22</sup> В. Г. Белинский. Полн. собр. соч., т. IV. М., 1956, стр. 34—35.
- <sup>23</sup> Г. Товстоногов. Парадокс о зрителе.— «Литературная газета», 1973, 23 мая.
- <sup>24</sup> Такое же внеэстетическое восприятие «слоя фактов» в содержании произведения происходит при психологическом изучении художественного текста как источника сведений о психической жизни людей.
- <sup>25</sup> В. Г. Белинский. Избр. соч., стр. 583.
- <sup>26</sup> См. А. Мольт. Теория информации и эстетическое восприятие. М., 1966.
- <sup>27</sup> Л. Н. Толстой. Полн. собр. соч. в 90 томах, т. 62. М., 1953, стр. 269—270.
- <sup>28</sup> См. Ю. А. Филиппьев. Сигналы эстетической информации. М., 1971.
- <sup>29</sup> См., например: Р. Г. Натадзе. Воображение как фактор поведения. Тбилиси, 1972.
- <sup>30</sup> Ю. А. Филиппьев. Указ. работа, стр. 58—59.
- <sup>31</sup> Так, Ю. М. Лотман считает: «Единство текста как неделимого знака обеспечивается всеми уровнями его организации, однако в особенности — композицией» (см. Ю. М. Лотман. Анализ поэтического текста. Л., 1972, стр. 115).
- <sup>32</sup> «Изоморфизм — сходство структур, причем не всякое, а такое, при котором элементы структуры модели и прототипа взаимно однозначно соответствуют друг другу» (А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев. Моделирование психической деятельности. М., 1969, стр. 12).
- <sup>33</sup> А. П. Чудаков. Указ. работа, стр. 262—263.
- <sup>34</sup> Г. А. Гуковский. Изучение литературного произведения в школе. М.-Л., 1966.

<sup>35</sup> Л. Н. Столович. Природа эстетической ценности. М., 1972, стр. 204.

<sup>36</sup> Там же, стр. 213—214.

### Ко второй главе

- <sup>37</sup> В связи с этим большую популярность приобрел метод целостного анализа литературного произведения на уроке, ориентированный на глубокое проникновение в идейно-смысловое содержание произведения при сохранении читательского эмоционального впечатления.
- <sup>38</sup> См. М. А. Беляев, Е. В. Квятковский, Н. Д. Молдавская. Изучение литературного произведения в школе. М., 1962; Н. Д. Молдавская. Воспитание читателя в школе. М., 1968; ее же. О критериях литературного развития школьников.— «Советская педагогика», 1970, № 3; Т. Г. Браже, Е. С. Петунина, Е. П. Тонконогая. Вопросы преподавания литературы в 5—7-х классах вечерней школы. М., 1965.
- <sup>39</sup> М. А. Беляев, Е. В. Квятковский, Н. Д. Молдавская. Указ. работа, стр. 13.
- <sup>40</sup> Н. Д. Молдавская. О критериях литературного развития школьников, стр. 13.
- <sup>41</sup> Ее же. Воспитание читателя в школе, стр. 7.
- <sup>42</sup> Г. С. Костюк. Принцип развития в психологии.— В сб.: Методологические и теоретические проблемы психологии. Под ред. Е. В. Шороховой. М., 1969, стр. 136.
- <sup>43</sup> Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. М., 1956, стр. 270.
- <sup>44</sup> Термин «перенос» означает использование усвоенного в новых условиях.
- <sup>45</sup> В исследовании Н. Z. Hargreaves (The «Faculty» of imagination. Cambridge, 1927) приводится описание следующих тестов на воображение: тест дополнения пропущенного предмета в картинке; тест «неоконченные картинки»; тест «чернильные пятна» (тест Роршаха); тест свободного дополнения пропущенных в рассказе слов и словосочетаний; тест «неоконченный рассказ»; тест свободной ассоциации.
- <sup>46</sup> О. И. Никифорова. Восприятие художественной литературы школьниками.
- <sup>47</sup> «Художественное слово так действует на нас, что в воображении возникают живые картины-образы. Не всегда эти возникающие образы обладают зрительной отчетливостью, но они обязательно представимы, конкретны; порой это конкретность эмоции, конкретность переживания, если можно так выразиться «духовная конкретность» (Н. Дмитриева. Изображение и слово. М., 1962, стр. 46).
- <sup>48</sup> Л. С. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967, стр. 13.
- <sup>49</sup> Там же.
- <sup>50</sup> Так, М. Марков анализирует возможные случаи восприятия фразы «Пораженный этой мыслью, он сел на стул» следующим образом: «Существенно же слово «сел» — именно оно выражает силу впечатления, произведенного новой мыслью: реакция так

велика, что у человека даже ноги подогнулись... Кто-то пред- ставит себе это движение полностью и даже подробно, вклю- чая натяжение брюк на коленях, я «увиджу» смазанное быстрое перемещение, почти падение тела вниз, а вы почувствуете, как у вас похолодело внутри или же пересохло во рту, ибо тако- ва присущая вам нервная реакция на неожиданное «оза- рение» (М. Марков. Искусство как процесс. М., 1970).

- <sup>51</sup> Б. М. Теплов по поводу психологии музыкальных способностей пишет: «Способность эмоционально отзываться на музыку должна составлять как бы центр музыкальности» (см. Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей. — В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, стр. 51).
- <sup>52</sup> А. Г. Ковалев. Психология литературного творчества. Л., 1960.
- <sup>53</sup> «Мы можем поставить вопрос гораздо шире и говорить не толь- ко о лирической эмоции, но во всяком художественном произ- ведении различать эмоции, вызываемые материалом, и эмоции, вызываемые формой, и спорить, в каком отношении эти два ряда эмоций находятся друг с другом» (Л. Выготский. Психология искусства. М., 1968, стр. 272).
- <sup>54</sup> А. С. Пушкин. Полн. собр. соч., т. 3. М., 1957, стр. 264.
- <sup>55</sup> Там же, т. 5, стр. 203.
- <sup>56</sup> Б. Пастернак. Стихотворения и поэмы. М.-Л., 1965, стр. 458.
- <sup>57</sup> Там же, стр. 460.
- <sup>58</sup> В экспозиции включались следующие пары репродукций: «Вла- димирская богородица» Рублева и «Сикстинская мадонна» Рафаэля (фрагмент); «Святой Себастьян» Тициана и «Свя- той Себастьян» Антонелло да Мессина; «Давид» Микельандже- ло и «Давид» Бернини; «Девушка с лошадью» Грёза и кар- тина аналогичного содержания неизвестного мастера; «Юность» Расторгуева и «Дан приказ ему на запад» Ацманчука; две современные статуэтки купальщиц; две вазы и др.
- <sup>59</sup> Нашими испытуемыми были старшеклассники, студенты-филологи, студенты младших курсов Института Культуры и Художест- венного училища. Всего 300 человек. Некоторые обобщенные выводы из полученного материала: 1. Большинство испытуе- мых отталкивается в оценке от понимания темы, сюжета и психологии изображаемого. Более высоко оцениваются произ- ведения, близкие к жизненному опыту испытуемых, легче читаемые в сюжетно-фабульном смысле, а также такие, в которых психологическое состояние героев более активно и выражено экспрессивными деталями (динамическое изобра- жение предпочитается статическому). 2. Красота модели или привлекательность мотива, изображаемого в произведении, служат наиболее сильными основаниями положительного вы- бора. 3. Положительный эмоциональный тон произведения (жизнерадостный, оптимистический и т. д.) предпочитается отрицательному (скорбному, печальному и т. д.) 4. Большин- ство испытуемых предпочитает реалистический язык, наиболее тщательно и подробно передающий тему в формах самой жизни. 5. Возрастная особенность учащейся молодежи прояв- ляется в предпочтении в их критической оценке романтической приподнятости образов перед реалистической заземленностью изображения.

- <sup>60</sup> С. Burt. The factorial analysis of emotional traits.— „Character and Personality“, 1939, vol. 7.
- <sup>61</sup> Н. J. Eysenck. Some factors in the appreciation of poetry and their relation to temperamental qualities.— „Character and Personality“, 1940, vol. IX, № 2.
- <sup>62</sup> См. Л. И. Калининский. Компонент общих и специальных способностей в индивидуальных особенностях образного мышления и структуры речи. — В сб.: Материалы конференции по проблеме способностей. М., 1970; Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности у взрослых учащихся. М., 1971.

### К третьей главе

- <sup>63</sup> Исследование проводилось путем анализа результатов бесед, ответов на вопросы анкет, писем-отзывов учеников 9-х, 10-х и 11-х классов о прочитанных книгах советских писателей, адресованных в редакцию журнала «Юность» и в Московский дом детской книги; рецензий на те же произведения, написанных по нашему заданию (100 писем и около 60 рецензий), сочинений-рецензий: «Мое мнение о Базарове» и «Мое мнение о Катерине», написанных дважды (до и после изучения романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» и драмы А. Н. Островского «Гроза»). В этих сочинениях учащимся было предложено дать не характеристику образа в традиционном школьном понимании сочинения такого типа, а выразить личное и самостоятельное мнение о герое произведения. Проанализировано 270 таких сочинений. Кроме того, были использованы данные двух анкет: «Как я составляю свое мнение о литературном произведении» (100 анкет) и «Как я пишу сочинение» (100 анкет), а также письменные ответы школьников на вопросы: «Могут ли быть в наше время люди, в чем-то похожие на Базарова?» и «Стоит ли ставить «Грозу» на сцене в наше время?» Весь материал был получен в течение трех лет: с 1962 по 1965 год, затем дополнительно проверялся в 1970 году. Существенных изменений не произошло.
- <sup>64</sup> Г. Н. Поспелов. История русской литературы XIX века, т. II, ч. I. М., 1962, стр. 436.
- <sup>65</sup> См. интересные замечания о современном прочтении образа Базарова писателя В. Розова и английского писателя М. Уилсона в журн. «Юность», 1963, № 1.
- <sup>66</sup> Следует иметь в виду, что учащиеся не всегда могут сформулировать критерии оценки как термин, выразить одни и те же понятия одинаковыми словами. Поэтому термины, которыми мы будем называть эти критерии, в известной степени условны, и используются не в значении научных понятий-критериев, а для раскрытия содержания понятий и эмпирических обобщений, которыми пользуются учащиеся, формируя свое мнение о литературном произведении.
- <sup>67</sup> Трудности осознания особенностей формы в изображении литературного героя по сравнению с осознанием качеств его личности у школьников 7 — 8-х классов отмечает Л. В. Благоннадежина (см. Л. В. Благоннадежина. Влияние изу-

чения литературы на самостоятельное чтение школьников.— «Изв. АПН РСФСР», 1955, вып. 73).

Наши данные подтверждают выводы Л. В. Благоннадежиной и показывают, что полученные результаты почти не меняются, в 9—10-х классах, хотя тонкость наблюдения над формой произведения, полнота и разносторонность характеристики личности героя у старшеклассников увеличиваются.

### К четвертой главе

- <sup>68</sup> Для эксперимента были взяты рассказ Ю. Казакова «На полустанке» и рассказ К. Паустовского «Роза ветров», которые, по нашему предположению, должны были по-разному стимулировать проявление эмоций при восприятии у школьников с разной эмоциональной впечатлительностью.
- <sup>69</sup> М. Н. Борисова. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем в условиях зрительного запоминания. — В сб.: Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, т. I. М., 1965.
- <sup>70</sup> Там же.
- <sup>71</sup> М. С. Шипковский. Метод «цветных пятен» в определении сигнальной характеристики темперамента. — «Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова», т. 58, вып. 11. М., 1958.
- <sup>72</sup> Н. С. Лейтес. Опыт психологической характеристики темперамента.— В сб.: Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, т. I. М., 1965.
- <sup>73</sup> Ф. Кривин пишет аллегории, басни, «ученые сказки», афоризмы. Любит использовать остроумную шутку, изречение, басню, имеющие остроморальную направленность.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение . . . . .	3
Глава I. Художественное восприятие как особая коммуни- кативная деятельность . . . . .	8
Глава II. Литературное развитие и перцептивные литера- турные способности . . . . .	29
1. Проблема литературного развития школьников в методике преподавания литературы . . . . .	30
2. О некоторых параметрах структуры литературного развития . . . . .	37
Активность работы воображения при использо- вании художественных деталей для воссоздания литературного образа . . . . .	40
Восприятие переносного значения художественных деталей . . . . .	44
Восприятие эмоционального содержания художест- венных деталей . . . . .	50
Характер аналитико-синтетической деятельности при восприятии деталей текста . . . . .	58
Глава III. Возрастные особенности критической оценки ли- тературного произведения у старших школьников . . . . .	62
1. Критерии оценки литературного персонажа . . . . .	63
2. Критерии оценки идейного содержания произведения . . . . .	72
3. Критерии оценки художественного качества произве- дения . . . . .	85
Глава IV. Некоторые индивидуально-типологические осо- бенности восприятия и критической оценки худо- жественной литературы у старших школьников . . . . .	91
1. Эмоциональность восприятия и ее влияние на индиви- дуальную критическую оценку . . . . .	92
Малоэмоциональный уровень восприятия . . . . .	98
Эмоциональный уровень восприятия . . . . .	103
2. Индивидуальные варианты литературного развития (несколько характеристик) . . . . .	112
Примечания . . . . .	128

ЛИДИЯ ГЕРМАНОВНА ЖАБИЦКАЯ

### Восприятие художественной литературы и личность

*Утверждено к изданию Ученым советом  
Кишиневского ордена Трудового Красного Знамени  
государственного университета имени В. И. Ленина*

Редактор А. А. Квасников  
Художник В. А. Корякин  
Художественный редактор В. А. Чупин  
Технический редактор Е. И. Попушой  
Корректор А. Г. Штейнгаус

Сдано в набор 19.11 1974 г. Подписано к печати 18.IV 1974 г. АБ07057.  
Формат 84×108<sup>1/2</sup>. Бумага машиномелованная. Печ. л. 4,25. Усл.печ. л. 7,14.  
Уч.-изд. л. 7,48. Тираж 2250. Цена 58 коп. Зак. № 206.  
Издательство «Штинца», 277028, Кишинев, ул. Академическая, 3.

Типография издательства «Штинца», 277004, Кишинев, ул. Берзарина, 10.