

ВЛИЯНИЕ АДЕКВАТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье рассматривается проблема неготовности учащихся к полноценному восприятию художественной литературы. В связи с этим характеризуются понятия адекватного и неадекватного восприятия искусства. Раскрывается система обучения смысловому чтению художественных текстов. Анализируются итоги обучения с точки зрения его влияния на развитие личности.

L.A. Mosunova

INFLUENCE OF ADEQUATE PERCEPTION OF FICTION ON DEVELOPMENT OF THE TEENAGER'S PERSON

In the article the problem of pupils unreadiness for the accomplished perception of fiction is regarded. In connection with this the concepts of adequate and inadequate perceptions of art are characterized. The system of sense reading in teaching fiction is explained. The results of teaching from the point of view of the influence on the personality development are analysed.

В статье рассматривается вопрос о влиянии адекватного восприятия текстов художественной литературы на различные аспекты становления личности. Задача является остро актуальной, поскольку полноценное восприятие искусства обладает огромным личностно раскрывающим потенциалом.

Начнем с того, что роль подлинного искусства в развитии личности неоспорима. Искусство – один из могучих источников формирования и изменения смысловой сферы личности. Взаимодействие с зафиксированными в произведениях искусства общечеловеческими смыслами и ценностями рождает индивидуальный смыслообразовательный процесс, обогащает внутренний мир личности новым пониманием жизни. Но тривиального контакта с искусством для такого процесса явно недостаточно, обогащение души редко происходит само собой. Здесь необходим особый труд, самобытная работа сознания.

Литература как вид искусства способна воздействовать на сознание и процесс формирования смысловых структур, составляющих смысловую сферу личности. Условием воздействия является полноценность восприятия, которое неотделимо от уровня интеллекта и эмоционального состояния, мотивов и установок, потребностей и других особенностей ценностно-смысловой сферы субъекта. Вместе с тем эксперимент, проведенный нами на V курсе филологического факультета ВятГГУ и в 11-х классах ряда школ г. Кирова (всего 195 человек), показал, что испытуемые – выпускники школ и выпускники вуза, будущие учителя литературы – неадекватно воспринимают прочитанное [1. С. 68], тем самым

эксплицируя неготовность к чтению «как труду и творчеству» [2. С. 55]. Полноценным может считаться только адекватное замыслу автора восприятие, не внешнее, фактуальное, а проникающее к глубинным, скрытым смыслам, – смысловое восприятие.

Анализируя протоколы, мы обнаружили неспособность подавляющего большинства учащихся осмыслить прочитанный художественный текст. У 84% студентов-филологов и у 95% школьников старших классов в процессе чтения не происходили акты понимания смысла.

Выявились две крайние, но одинаково ошибочные читательские позиции: 1) неограниченная свобода художественного восприятия, стирающая различие между восприятием художественного произведения и любого произвольно взятого объекта и 2) полная несвобода художественного восприятия, исключаящая интерпретацию. Суждения учащихся тяготели к тому или иному полюсу, одинаково свидетельствуя о неадекватности восприятия. Большое количество произвольных толкований указывало на то, что испытуемые не видят разницы между восприятием произведения искусства и любого иного предмета. Они не учитывали, что интерпретация диктуется авторским самовыражением, круг ее вариаций ограничивается авторской трактовкой реальности. Игнорировался эстетический закон: если присутствует произвол в истолковании, читатель остается без автора. «Неограниченная свобода художественного восприятия отождествляет художественное произведение с простым эмоциональным стимулятором, а такое отождествление глубоко ошибочно» [3.

С. 176]. С другой стороны, значительное число ответов, содержащих простое репродуцирование текста, также указывало на отсутствие подлинного взаимодействия с произведением. Полная несвобода художественного восприятия, исключая интерпретацию, лишает чтение смысла. В этом случае автор, действительно, остается без читателя.

Обратимся теперь к характеристике понятий адекватного и неадекватного восприятия искусства.

Адекватное (полноценное, смысловое) восприятие определяется нами как результат одновременного решения субъектом двух задач [4. С. 439]: 1) задачи проникновения в авторское видение мира, в суть произведения – ценностно-смысловую сферу его творца, поскольку художественное произведение – это «окно в мир, которое, однако, открыто лишь при взгляде с одной определенной точки – с точки зрения автора» [5. С. 422]; 2) задачи достижения полноценного сопереживания художественному образу, потому что человеческий опыт, заложенный в искусстве, становится нашим достоянием не просто в результате познания данных автором фактов, мыслей, чувств, а как сопереживание, наш собственный опыт.

Возникает проблема объективности признаков, позволяющих судить о том, что процесс, определяемый понятием адекватного восприятия, совершается. Опираясь на идеи К. Роджерса и его терминологию [6. С. 85], мы установили критерии, отличающие смысловое (глубинное, концептуальное) восприятие и составляющие его идеальную модель. Они включают в себя личностную и самоиницируемую вовлеченность, способность к предчувствию, проникающую способность, личностную значимость. Эти критерии являются коррелятами таких механизмов восприятия, как ассоциация, антиципация, апперцепция.

Неадекватное восприятие мы характеризуем одним из четырех указанных ниже признаков или их констелляцией:

1. В процессе восприятия не удалось проникнуть в авторское видение мира, не произошло смыслового понимания.

2. Поняв замысел автора, субъект не испытал надлежащих чувств, не разделил закодированных в произведении обобщенных человеческих переживаний. Иными словами,

рациональное понимание не соединилось с сопереживанием.

3. Субъект испытал чувства, внешние по отношению к произведению, например, вследствие несовпадения его системы оценок с авторской.

4. Восприятие объекта искусства не привело ни к его пониманию, ни к сопереживанию, оставаясь поверхностным.

В каждом случае восприятие обнаруживает неполноценность, что исключает познание художественного произведения. На основе этого неадекватное восприятие трактуется нами как восприятие неполноценное, а следовательно, несостоявшееся.

Анализ понятия адекватного восприятия привел к постановке задачи его развития в процессе учебной деятельности.

Раскроем кратко суть обучающего эксперимента. Мы изучали механизмы взаимодействия субъекта с художественным текстом, открывающие доступ к его смыслам и повышающие уровень смыслопонимания. Опираясь на семиотическое представление о том, что «художественный текст – сложно построенный смысл; все элементы которого суть элементы смысловые» [7. С. 19], мы предположили следующее: 1) выделение элементов художественной структуры и установление связей между ними – неперемное условие проникновения в ее смыслы, поэтому в составе читательской деятельности необходимо реализовать операции, направленные на анализ составных частей и деталей текста; 2) эти операции, будучи осознаваемыми и являясь предметом специального анализа и обучения в процессе постижения литературы, влияют на уровень понимания и повышают интерес к произведению и к процессу его истолкования.

В основу обучающего эксперимента был положен особый способ взаимодействия с художественными произведениями, который мы назвали иконическим реконструированием. Построение метода стало возможным благодаря разработанному Ю. Лотманом представлению об иконическом характере знаков в искусстве: «Знаки в искусстве имеют не условный, как в языке, а иконический, изобразительный характер» [7. С. 31]. Иконическое реконструирование осваивалось по специальной методике, организующей акт чтения с помощью следующих приемов читательского взаимодействия с текстом: рисование словес-

ных картин (составление «диафильма», инсценирование текста, мизансценирование, создание киносценария), выявление бинарных оппозиций, синхронное чтение. Тем самым, художественный текст трактовался нами, прежде всего, как поле решения творческих задач.

Процесс обучения проводился по схеме экспериментального обучения (см. ниже) и включал четыре этапа. Содержание первых трех этапов опиралось на теорию поэтапного формирования умственных действий [8]. Четвертый этап содержал контрольный эксперимент.

Схема экспериментального обучения

Приемы взаимодействия с художественным текстом	Прием рисования словесных картин	Прием выявления бинарных оппозиций	Прием синхронного чтения
Содержание операций	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выделить в тексте сцены или эпизоды. 2. Представить содержание сцены или эпизода в виде живописного полотна, иллюстрации, книжной обложки, киноафиши и т.п. 3. Описать содержание сцены как содержание картины: а) указать ее пространство и время; б) раскрыть ее композицию: на переднем плане... , в центре... , справа... , слева... , в перспективе...; в) выделить и обрисовать центральный образ; г) показать локальные образы; д) передать их связь с центральным образом; е) передать эмоциональное отношение к изображаемому. 4. Определить смысл «картины». 5. Соотнести смысл «картины» со смыслом текста в целом 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выбрать из текста слова, определяющие какой-либо компонент художественной структуры: пространство, время, цвет, звуки и т.п. 2. Сгруппировать атрибуты в пары как взаимосвязанные противоположности – бинарные оппозиции. 3. Расположить пары в виде серии бинарных оппозиций – от широких к более узким. 4. Найти, если есть, члены-медиаторы. 5. Определить смысл данного структурного компонента. 6. Соотнести смысл рассматриваемого компонента со смыслом текста в целом 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разбить текст на эпизоды. 2. Найти ключевое слово каждого эпизода – смысловой «узел». 3. Очертить события в эпизодах как происходящие одновременно – прочесть их «синхронно». 4. Сопоставить поступки героев в каждом выделенном эпизоде. 5. Найти в поступках героев атрибуты, представляющие бинарные оппозиции. 6. Соотнести смысл каждой бинарной оппозиции с содержанием эпизода. 7. Определить смысл эпизода 8. Соотнести смысл каждого эпизода со смыслом текста в целом

Приемы словесного рисования, выявления бинарных оппозиций и синхронного чтения меняли сам смысл чтения. Оно становилось актом не только сотворчества, но и собственно творчества. Характерно, что испытуемыми отмечался факт «видения», «открытия», возникающий в результате изменения способов взаимодействия читателя с текстом. Приведенные далее высказывания служат показателем повышения вклада художественных структур в развитие ценностно-смысловой сферы читателя. Таким образом, в рамках обучающего эксперимента изменялся уровень взаимодействия читателя с текстом, смысловое чтение сопровождалось озарением, в результате которого читателю открывались личностные смыслы.

Следствием реализации обучающих программ, развивающих у студентов способность к адекватному восприятию художественной литературы, стал факт их существенного продвижения в личностном росте. Реф-

лексивные акты студентов по окончании курса подчеркивали не только когнитивный, но в первую очередь личностный итог освоенной деятельности. Повышение уровня смыслового понимания художественных текстов заметно повысило уровень понимания и самой жизни, сделав доступной для многих реализацию ее главного принципа – принципа осмысленности человеческого бытия.

Завершим статью анализом некоторых итогов полугодического спецкурса «Смысловое понимание художественных текстов», который был прочитан студентам II курса. Покажем, как видят учащиеся трансформацию своей ценностно-смысловой сферы, обозначив наблюдаемые и очевидные аспекты личностного развития, соотнесенные с широко известными критериями личностного роста К. Роджерса (первые два), а также рядом критериев, выделенных нами. Приведем высказывания студентов, подтверждающие наши выводы.

1. Понимание себя

– Больше всего меня поразила перемена именно во мне. Я, благодаря этому курсу, стала иначе относиться к жизни, на многие вещи у меня изменилось мировоззрение. Я словно повзрослела, стала смелее, возможно, чуточку умнее в том плане, что стала лучше разбираться в людях, чувствах.

– Благодаря этому курсу я начала по-иному смотреть в первую очередь не себя.

2. Понимание других

– Я научилась анализировать свои отношения с близкими людьми и ценить их.

– Я с большим уважением стала относиться к мнениям других людей.

– Самое главное – я научилась слушать других людей. Раньше я игнорировала мысли людей, если я с ними не согласна.

– В ходе курса для меня раскрылись личности учащихся со мной.

3. Понимание жизни

– Я вижу, как этот курс повлиял на мое отношение к жизни. Я стала видеть не одну сторону какого-либо обстоятельства в жизни, присматриваться к мелочам.

– Интересен курс тем, что мы на опыте других людей, героев рассказов, видим, что такое любовь, уважение, смерть и многие другие интересные и очень важные в нашей жизни темы.

4. Личная позиция

– Анализируя тексты, я выработала свое мнение по многим вопросам, о которых раньше не задумывалась.

– Сейчас я поняла, что все получится, если творчески подходить к делу.

– Я осознала, что моя профессия сможет вылепить из меня того человека, каким бы я хотела быть.

5. Свобода самовыражения

– Каждая мысль рождалась откуда-то изнутри, словно мы приоткрывали свою душу или сердце.

– Мне очень понравилось, что каждый человек может высказаться и показать свою точку зрения.

6. Эстетическая компетентность

– Раньше я читала произведения бездумно, просто чтобы прочитать. Сейчас я вдумываюсь в каждое слово, в каждую фразу. Передо мной открываются совершенно новые смыслы.

– Я перечитала некоторые произведения, ранее изученные, только сейчас они выглядели совершенно иначе. Меня это очень удивило и заинтересовало.

– Я замечаю, что стала останавливать взгляд на таких моментах в произведении, которые раньше бы не заметила. Это касается не только литературы – начинаешь внимательнее присматриваться к современной музыке и находить в ней новое. Уже стараешься не просто «окинуть общим взглядом», но детально рассмотреть картину великого художника, прислушаться, какие инструменты использует композитор. Этот курс дает понимание того, что любое произведение – это нечто целое, в нем есть общая мысль и много разных идей.

– Я поняла, что каждое слово в произведении не случайно, поэтому очень важно быть внимательным, вчитываться в каждое слово.

7. Коммуникативная компетентность

– Я научилась четко отвечать на поставленный вопрос.

– Курс помог правильно построить свою речь.

– Курс помог мне грамотнее и понятнее формулировать и записывать как собственные мысли, так и мысли авторов текстов.

– Я научилась прорабатывать каждую мелкую деталь и объединять детали воедино, чтобы создать нечто стоящее.

Таким образом, построенная нами система развития способности к адекватному восприятию художественной литературы открывает путь и дает средства для развития личности в процессе обучения, что позволяет решать важные научно-практические задачи, связанные с обучением и воспитанием молодого поколения.

Библиографический список

1. Мосунова, Л.А. Чтение художественной литературы как процесс понимания смысла [Текст] / Л.А. Мосунова // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 66-74.
2. Асмус, В.Ф. Чтение как труд и творчество [Текст] / В.Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики: сб. статей. – М.: Искусство, 1968. – С. 55-68.

3. Бранский, В.П. Искусство и философия: роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории живописи [Текст] / В.П. Бранский. – Калининград: Янтарный сказ, 2000. – 704 с.
4. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи [Текст] / М.М. Бахтин, С. Бочаров, В. Кожин. – М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
6. Роджерс, К. Свобода учиться [Текст] / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
7. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста [Текст] / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
8. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

О.В. Ракитина, Л.М. Багдасарян

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПОВ

В статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы межэтнических стереотипов: понятие, функции, структурные компоненты, факторы формирования, свойства. Анализируются результаты эмпирического исследования стереотипов представителей армянской и русской этнических групп. Раскрывается содержание авто- и гетеростереотипов, определяется степень их соответствия, выделяются специфические характеристики.

O.V. Rakitina, L.M. Bagdasaryan

FEATURES OF INTERETHNIC AUTO- AND HETEROSTEREOTYPES

In the article the basic theoretical aspects of a problem of interethnic stereotypes are considered: concept, functions, structural components, factors of formation, property. Results of empirical research of stereotypes of representatives of the Armenian and Russian ethnic groups are analyzed. The maintenance of auto- and heterostereotypes is revealed, degree of their conformity is defined, specific characteristics are allocated.

Одной из характерных черт современного общества является усиление кросскультурного взаимодействия, осуществляемого через процессы ассимиляции, интеграции и другие механизмы. При этом межэтническое восприятие людьми друг друга является одним из ключевых условий понимания и взаимодействия представителей различных культур. Этнические стереотипы являются важной составляющей межэтнического восприятия.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей автостереотипов и гетеростереотипов восприятия представителей русской и армянской этнических групп. Обозначим основные теоретические аспекты изучаемой проблемы.

Образы типичных представителей той или иной нации в стереотипной форме присутствуют в этническом сознании каждого народа. С точки зрения А.А. Бодалева, этнические стереотипы определяются как упрощенные, схематизированные, эмоционально окрашенные и чрезвычайно устойчивые обра-

зы каких-либо этнических групп или общностей, легко переносимые на всех представителей этих групп. Национальный стереотип, обозначая целиком этническую или национальную группу, предполагает наличие определенной черты у всех ее представителей [1].

Существенными *компонентами* этнических стереотипов являются национальный характер, ценностные ориентации, типичные черты внешнего облика.

Национальный характер – совокупность наиболее устойчивых психологических качеств, сформированных у представителей нации в определенных природных, исторических, экономических и социально-культурных условиях ее развития [5].

Определение *ценностных ориентаций* во многих теоретических и практических кросскультурных исследованиях часто дается в рамках теории Ф. Клакхона и Ф. Стробека. Согласно их подходу, ценностные ориентации – это сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие строй-