

К проблеме восприятия художественного произведения читателями разного возраста

О.В. Чиндилова



В статье раскрываются проблемы восприятия художественного произведения, определенные возрастными особенностями читателей. Предложены разные подходы к возрастной периодизации развития ребенка-читателя. Выделены основные характеристики, присущие читателям, находящимся на первом этапе литературного развития (старшим дошкольникам и младшим школьникам). В основу определения этих характеристик положены учение А.А. Ухтомского о доминантах и метод возрастных проекций В.Г. Маранцмана.

Ключевые слова: этапы литературного развития, старший дошкольник, младший школьник, возрастные характеристики читательского развития, метод возрастных проекций.

Восприятие художественной информации зависит от возрастных особенностей читателей. Периоды «старший дошкольник» и «младший школьник» с позиций общего развития ребенка определяются возможностями его взаимодействия с внешним миром. Так, французский психолог А. Валлон рассматривает развитие как взаимодействие двух противоположных процессов: обращенного извне, поддерживающего контакт с окружающей средой, и направленного внутрь, на переработку извлеченного извне. Валлон склонен видеть в развитии чередование фаз впитывания и внутреннего созидания. Границы возраста младшего школьника, например, он определяет с 7 до 12–14 лет, когда деятельность и любознательность ребенка обращаются к внешнему миру.

Отечественные психологи (П.П. Блонский, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) очерчивают несколько иные возрастные границы данной стадии развития ребенка, однако общая схема развития при этом не меняется. От непосредственного

и конкретного восприятия жизни, характерного для старших дошкольников и младших школьников, через самоуглубление подростка ученик приходит в возрасте ранней юности к широкому и теоретическому, сознательному рассмотрению мира и своих связей с ним.

Так, А.Н. Леонтьев указывал, что наблюдаемые в границах каждой стадии изменения процессов психической жизни ребенка происходят не независимо одно от другого, внутренне они связаны друг с другом. Учение А.Н. Леонтьева позволило Д.Б. Эльконину построить периодизацию детского развития на основе ведущих типов деятельности, их смены и изменения структуры в каждом периоде. Происходящая в период от рождения до школы смена таких ведущих типов деятельности, как эмоциональное общение, предметное манипулирование, сюжетно-ролевая игра, готовит ребенка к учебной деятельности, которая охватывает период второго детства.

Такое разнообразие в подходах к выделению стадий развития ребенка объясняет Л.И. Божович, которая замечает, что «границы возраста в известной степени сдвигаются в зависимости от конкретных обстоятельств жизни и деятельности ребенка».

Итак, понятия «старший дошкольник» и «младший школьник» мы соотносим с общими периодами психического развития ребенка, наиболее убедительно представленными в работах А. Валлона, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева.

Однако, на наш взгляд, возрастные периоды литературного развития не повторяют в точности этапы общего

развития; они могут иметь самостоятельные границы и обозначаться не только возрастом, но, скорее, этапом образования. Выделение основных периодов развития ребенка (в том числе и читательского, литературного) продиктовано тем, что сдвиги в развитии происходят под существенным влиянием обучения. Об этом пишут в своих исследованиях О.Ю. Богданова, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, И.И. Тихомирова.

Рассмотрим в сравнении особенности восприятия художественного произведения читателями разного возраста и выделим его основные характеристики, присущие читателям, находящимся на первом этапе литературного развития (старшим дошкольникам и младшим школьникам).

Психологический механизм воздействия искусства раскрыл А.А. Ухтомский. Согласно его учению, слова и словосочетания типа *любимое лицо, смерть друга, война, революция* представляют собой интегральный образ, если оказываются продуктом пережитой им доминанты.

Доминанта, по Ухтомскому, – «господствующий очаг возбуждения», определяющий реакции личности на внутренние и внешние раздражители в течение довольно значительного срока. Этот «очаг возбуждения» как бы вбирает в себя все впечатления, которые лишь усиливают доминанту. Однако сосредоточенность личности только на определенном мотиве могла бы привести к односторонности восприятия, если бы не происходила смена доминант, которая не ведет к их полному исчезновению, но оставляет следы в «складах памяти». Довольно часто литературное развитие рассматривается в педагогике как появление и усложнение определенных качеств читателя. При этом предшествующий период характеризуется по тем признакам, которых ему недостает в сравнении с последующим. Впрочем, важно не только прочерчивать общие линии, соединяющие периоды развития, не только следовать за нарастанием и угасанием определенных качеств читателя, но и выявлять своеобразные свойства

читательского сознания в интересующем нас периоде.

Для нахождения характерных особенностей восприятия художественного произведения на разных этапах литературного развития В.Г. Маранцман применил метод возрастных проекций. Сравнение реакций читателей разного возраста на одно и то же произведение дает возможность

- выделить устойчивые стороны читательского восприятия;
- выявить показатели, характеризующие определенный возраст;
- «спроецировать» качества позднейшего этапа на предыдущий;
- увидеть, в чем же состоит своеобразие читательской реакции в данный период.

Для того чтобы «проекция» была наиболее показательной, необходимо сравнивать общие элементы читательского восприятия: эмоциональную реакцию, осмысление содержания и формы произведения, воображение читателя.

Основные особенности восприятия художественного произведения старшими дошкольниками и младшими школьниками определяются эгоцентризмом и синкретизмом мышления читателей данного возраста.

Главная отличительная особенность восприятия художественного текста такими читателями – наивно-реалистическое отношение к литературе, т.е. конкретное, необобщенное отождествление ее с действительностью. Наивный реализм характеризуется непониманием того, что произведение искусства кем-то и для чего-то (кого-то) создано, недостаточным вниманием к художественной форме произведения (а иногда и полным его отсутствием), сниженной потребностью в анализе прочитанного. При общении с искусством происходит оживление прежних доминант. Для этого в опыте читателя должны наличествовать впечатления, обеспечивающие этот процесс. Материал произведения (сюжет) часто заслоняет авторскую идею, и начинающие читатели осваивают лишь событийную сторону произведения, не улавливают его глубинный смысл, замысел автора, ради которого и создавалось литературное произведение. Отсутствие конкрети-

зации литературных образов создает опасность неполноты, неточности восприятия авторской позиции. Воздействие литературы на таких читателей слабо и примитивно в силу несовершенства их восприятия, недостаточной сформированности абстрактного мышления.

Большое затруднение вызывает постижение смысла художественного текста, осознание его концептуальной информации. В своих ответах дети чаще указывают на тему произведения, чем раскрывают движение авторской мысли. Осмысление содержания художественного произведения, понимание авторской идеи характеризуются в этом возрасте схематизмом и субъективностью.

Непосредственность восприятия, как правило, сопровождается эмоциональностью, живой и яркой реакцией на прочитанное. Именно «переполненность» эмоциями, преобладание чувственного начала над логическим иногда мешают ребенку осмыслить литературное произведение: он затрудняется в пересказе прочитанного, стараясь повторить текст буквально, торопится, перескакивает с одного на другое. При этом главное для него – поделиться чувствами, а не словами. Неадекватность читательских чувств и словесной оценки объясняется малым опытом рефлексии и неразвитостью речи.

С другой стороны, в этот период наблюдается более прямая и непосредственная связь между эмоциями читателя и осмыслением содержания произведения, и это способствует возникновению целостного отношения к художественному тексту. В период «нравственного эгоцентризма» эмоции читателя настолько активны, что часто приводят к замене авторского чувства читательским. Дети еще не акцентируют близкие их внутреннему миру чувства, эмоции, мотивы, не фиксируют внимание на непонятных местах. Сопричастность к миру художественного произведения выражается при наивном реализме в непосредственном сопереживании. Эмоции маленького читателя, в соответствии с терминологией Л.С. Выготского, можно характеризовать как «эмоции материала» и «эмоции фор-

мы», когда какая-то сцена может вызвать у ребенка и слезы, и волнение, но в этой реакции не скажется эстетическое впечатление: переживание может быть вызвано содержанием эпизода, материалом произведения. Иное дело, когда читатель испытывает волнение от формы, чувствуя плавность торжественных размеров, оценивая художественные образы, видя достоинства стиля.

Сильная эмоциональная реакция ребенка на произведение часто генерируется воображением. Силой воображения читатель-творец не только воссоздает жизнь, заключенную в слове, но и дополняет и видоизменяет ее. При этом ребенок проявляет способность перевоплощаться в образ (героя) и видеть мир его глазами. Без эмоционального возбуждения, сопереживания конкретизации литературных образов не происходит. Однако чувство, возникающее при чтении, не автоматически реализуется в воображении начинающего читателя. Дошкольники и младшие школьники, взволнованные и даже потрясенные тем или иным моментом в содержании текста, не в силах увидеть происходящее на страницах книги и услышать голоса героев. Осмысление художественного текста часто сопровождается произвольными «дополнениями», что приводит к переакцентровке смысла и объясняется в первую очередь психологической неразвитостью и эстетической глухотой читателей данного возраста. Исследования В.Г. Маранцмана, на которые мы опираемся, показали присутствие у детей при восприятии текста воссоздающего воображения, и это нередко оборачивается читательским произволом в восприятии, искажением смысла. Всплески воссоздающего воображения обычно связаны со знакомой ребенку по жизненному опыту ситуацией.

Умение детально представить картину, созданную словами (иногда всего лишь одним словом!), требует специальной и кропотливой работы педагога и ребенка-читателя, который не может самостоятельно включаться в творческий процесс, его воображение еще не действует по законам художественного мышления. Затруднения вызывает создание зрительных словесных обра-

зов, хотя конкретизацию литературных образов с включением творческого воображения дети демонстрируют довольно часто. Низкие показатели развитости творческого воображения можно объяснить не только возрастной «глухотой» к художественному тексту, но и возрастной «немотой», трудностью фиксирования выражения читательских ассоциаций, непробужденностью самосознания, отсутствием опыта самонаблюдения.

Благодаря психологическому механизму обрастания образов искусства личностными ассоциациями происходит включение читателя в мир художественного произведения. Наполнение ребенка пространства текста живой конкретностью невозможно без богатого запаса ассоциаций, когда при восприятии одного образа в памяти возникает другой. Чувственное восприятие ребенка способно вызвать самую неожиданную цепочку связей, при этом идеи, чувства, образы чужой жизни проектируются в собственную судьбу. Читатель начинает ощущать себя свидетелем и участником событий книги, оценка происходящего на ее страницах становится личностной. Отсюда характерный уровень осмысления содержания – пересказ, но и в этом случае преобладает эмоциональное начало, основанное или на нравственной оценке поступков, или на остроте сюжетных перипетий.

Итак, в целом восприятие художественного произведения детьми, находящимися на первом этапе литературного развития, обнаруживает следующие характеристики:

- господство наивно-реалистического восприятия искусства при самостоятельном чтении и оценке, которое при нормальном развитии оказывается естественной доминантой читательского восприятия младших школьников, ведет к слиянию искусства и действительности и наделяет реципиента эмоциональной активностью, силой сопереживания, общей целостностью впечатления, хотя и схематического, порой лишенного последовательной логической связности;

- событийное освоение материала идет намного интенсивнее, чем работа творческого воображения;

- эмоциональная реакция – самый чуткий и сильный реактивный элемент восприятия – намного опережает другие его стороны, хотя данная реакция не всегда мотивирована текстом;

- внимание к автору, создателю художественного текста, к эстетической форме произведения, к осмыслению через нее позиции автора почти не пробуждено, минимально; восприятие, как и у дошкольника, остается эгоцентричным;

- характер и полнота восприятия художественного произведения определяются в первую очередь конкретно-чувственным опытом маленького читателя. Как правило, восприятие младшего школьника синкретично: не выделяя деталей, он воспринимает произведение целиком, но такое «целостное» представление основывается чаще всего на одной выхваченной детали.

Выделенные характеристики не могут рассматриваться как «фатально» заданные природой общения с искусством. В зависимости от социальной ситуации развития, от педагогических условий ребенок может присваивать их ускоренно или задерживаться на той или иной стадии (этапе), не пропуская ни одну. При этом общие тенденции развития читателя оказываются обязательными для всех индивидуальных типов.

Литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва; Воронеж, 1997.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. ; т. II / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
3. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана : в 2-х ч. – М. : Просвещение; Владос, 1995.
4. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М., 1976.
5. Ухтомский, А.А. Учение о доминанте / А.А. Ухтомский // Собр. соч. ; т. 1. – Л., 1950.

Ольга Васильевна Чиндилова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.