

**АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ**

На правах рукописи

**Л. Н. РОЖИНА**

**ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ К ГЕРОЯМ  
ЛИТЕРАТУРНЫХ  
ПРОИЗВЕДЕНИЙ, К ИХ  
ПЕРЕЖИВАНИЯМ  
И МЫСЛЯМ**

**Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук (по психологии)**

**Научный руководитель — кандидат  
педагогических наук  
Л. В. БЛАГОНАДЕЖИНА**

Москва 1964

## 1. Задачи и методы исследования

Литературе принадлежит огромная роль в воспитании и обучении подрастающего поколения.

«Через лучшие произведения литературы и искусства,— говорит Н. С. Хрущев,— люди учатся правильно понимать и изменять жизнь, усваивают передовые идеи, формируют свой характер и убеждения».

Наиболее важное место в воспитательном воздействии на детей принадлежит, по общему признанию, художественной литературе. Однако, для того, чтобы произведение литературы могло выполнить свою воспитательную роль, необходимо, чтобы оно было соответствующим образом воспринято, т. е. было не только понято, но и вызвало у ребенка именно те чувства, которые должны вызывать изображенные в произведении события и люди; необходимо, чтобы у ребенка складывались правильные суждения и отношения.

Поэтому одной из важных задач психологии является изучение восприятия детьми литературных произведений.

В советской психологии восприятие детьми произведений художественной литературы изучалось многими исследователями.

В основном предметом изучения являлась проблема понимания литературных произведений или отдельных сторон произведения. Среди работ, посвященных этой проблеме, значительное место занимают исследования, в которых рассматривается понимание детьми характера литературного героя и мотивов его поведе-

7003

3

ния (С. Н. Левиева, Б. Д. Прайсман, Т. В. Рубцова, О. Е. Сверстюк). В других работах изучается понимание идейного замысла произведения (Т. И. Бочкарева), отдельных компонентов содержания произведения, например, литературного пейзажа (О. И. Никифорова) понимание тех или иных изобразительных средств (Е. Н. Гопфенгауз, О. И. Никифорова, В. Е. Сыркина). В одних работах понимание образа литературного героя изучается в связи с особенностями его изображения (О. И. Никифорова), в других — в зависимости от методики преподавания (О. Ю. Бурлаченко) и т. д.

Однако, восприятие художественного произведения по своему существу не является только познавательным актом. Полноценное восприятие художественного произведения представляет собою сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена.

При изучении восприятия литературных произведений особенно важно выявить отношение к изображенным в них героям, в образах которых с наибольшей полнотой раскрывается идейное содержание и через образы которых в наибольшей мере осуществляется воспитательная роль художественной литературы.

Эта сторона восприятия литературных произведений меньше освещена в психологической литературе. Однако, ряд исследований посвящен изучению этого вопроса. В некоторых исследованиях раскрывается значение личного опыта ребенка для его отношения к литературным персонажам (Е. Н. Гопфенгауз, М. С. Клевченя, С. Н. Левиева, М. С. Славина). Ряд вопросов, касающихся отношения детей к литературным произведениям и их героям, освещается в работах Л. В. Благонажной, А. С. Марьясина, О. И. Никифоровой, Т. В. Рубцовой, С. А. Курбанян и др.

Рассмотрение имеющихся данных об отношении к литературным героям детей младшего школьного возраста позволяет выделить некоторые положения, общие в работах различных авторов. Основные из них — во-первых, значение для отношения детей к герою его морального облика, точнее, моральной стороны его поступков; во-вторых, сосредоточенность младших школьников, главным образом, на действиях и поступках героя при недоста-

точном внимании к его внутреннему миру — к его переживаниям и мыслям.

В связи с этим перед нами возникли следующие два вопроса.

Первый вопрос: говоря о значении для отношения детей к герою его морального облика, должны ли мы иметь в виду некоторое единое отношение, в котором непосредственное отношение ребенка к герою совпадает с оценкой его морального облика или целиком обусловлено этой оценкой? Не следует ли предположить, что фактически имеют место два различных вида отношения к герою, которые возможно и не всегда совпадают одно с другим, хотя и для того и для другого моральная сторона поступков героя может иметь существенное значение? Не следует ли различать, с одной стороны, то эмоциональное отношение, которое обычно выражается словами «нравится» или «не нравится», а с другой — оценку чего-либо как хорошего или как плохого. Как обстоит дело у детей по отношению к литературным героям? Всегда ли совпадают эти два вида отношения? А если не совпадают, то чем характеризуется каждое из них?

Второй вопрос: если младшие школьники сосредоточены главным образом на поступках героев, то означает ли это, что они никак не воспринимают переживаний и мыслей героев, что эти переживания и мысли не производят на них никакого впечатления? Следует предположить, что для отношения детей к переживаниям и мыслям героев должно иметь значение их содержание, а также то, как они изображены в произведении.

На решение этих вопросов и было направлено наше исследование. Таким образом, задачей исследования было выяснить: 1) совпадает ли непосредственное эмоциональное отношение детей к герою с их оценкой его; не имеем ли мы здесь различные виды отношения, которые могут и не совпадать одно с другим? 2) как воспринимают дети переживания и мысли героев в зависимости от их содержания и способов их изображения.

Что касается методов изучения, то изучение отношений представляет с этой точки зрения значительные трудности. Наиболее широко распространенный метод беседы или письменных ответов на прямые вопросы, который может в большой степени выявить понимание детьми тех или иных особенностей произведения, недо-

статочен для изучения отношения. Поэтому мы использовали различные методические пути, направленные на получение косвенных данных, позволяющих судить об отношении детей к литературным героям и о восприятии ими переживаний и мыслей героев.

Нами использованы, кроме беседы, следующие методические приемы: игра на сюжет прочитанного детям рассказа; пересказ (отодвинутый во времени от прочтения рассказа); сочинение детьми собственных рассказов о героях прочитанных произведений<sup>1</sup>.

Экспериментальные игры проводились с небольшими группами детей (5—7 человек) через 10—12 дней после чтения рассказа; пересказ (устный; с каждым ребенком индивидуально) проводился через 12—15 дней после чтения.

Мы ввели в игру и пересказ для того, чтобы дать возможность детям выявить свои впечатления различными способами — в игре посредством действий, поведения, мимики, выразительных движений; в пересказе — в речевой форме.

Беседа преследовала двоякую цель: во-первых, выявить понимание ребенком рассказа, так как в случае неправильного понимания мы должны были учесть это обстоятельство при интерпретации данных, полученных от этого ребенка; во-вторых, получить прямые ответы, выражающие осознанное отношение ребенка к герою. Для выяснения этого отношения предлагались вопросы двух видов: 1) — нравится или не нравится данный герой; 2) — считает ли ребенок его хорошим или плохим. Первый вопрос имел задачей выяснить непосредственное отношение ребенка к герою; вторым вопросом мы выясняли осознаваемую ребенком оценку качеств и поступков героя. Для дополнения и разъяснения общей оценки героя предлагался вопрос, какие поступки героя ребенок считает хорошими, какие — плохими.

Эти методические пути использованы некоторыми авторами при изучении других вопросов восприятия литературы, а также при решении иных исследовательских задач (см., например, использование отсроченного пересказа в исследовании Л. В. Благонадежиной о влиянии изучения литературы в школе на самостоятельное чтение учащихся, использование игры в исследовании Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой и Л. С. Славиной, посвященном изучению мотивов учения, в работе Р. Д. Триггер при изучении интереса дошкольников к научно-познавательному содержанию сказки и пр.

Беседы были индивидуальными: они проводились после опытов с игрой и пересказом для того, чтобы вызванные вопросом экспериментатора ответы не оказали влияния на более непосредственные проявления детей.

Сочинение собственного рассказа предлагалось детям после остальных опытов. Обращаясь к этому методу, мы хотели выяснить, в каком направлении пойдет творчество детей под влиянием прочитанного рассказа.

В качестве экспериментального материала были использованы произведения советских писателей, написанные для детей соответствующего возраста. Так как нас интересовало отношение школьников к различным литературным героям, в том числе и к таким, которые характеризуются сочетанием положительных и отрицательных качеств, мы учитывали эту сторону при подборе экспериментального материала.

Были использованы следующие рассказы:

1. «Последний день Матвея Кузьмина» Б. Полевого.
2. «Товарищи» А. Мусатов.
3. «Архимед» Вовки Грушина» Ю. Сотника.
4. «Человек без нервов» Ю. Сотника.
5. «Хитрый лентяй» Н. Бодянова.

Героев этих рассказов можно разделить на две группы: 1) герои бесспорно положительные, обнаруживающие высокие моральные качества. Это Матвей Кузьмин (рассказ «Последний день Матвея Кузьмина») и Ваня (рассказ «Товарищи»). 2) Герои, проявляющие как положительные, так и отрицательные качества: Петя (рассказ «Хитрый лентяй»), Леля («Человек без нервов»), Вовка Грушин («Архимед» Вовки Грушина), Степа («Товарищи»).

Для выявления интересов учащихся к переживаниям и мыслям героя, кроме названных, были использованы еще два рассказа 1) «Запал» И. Дика; 2) «Невиданная птица» Ю. Сотника.

Тексты рассказов всегда читались экспериментатором. Исследование проводилось с учащимися 2 и 4 классов в школах гор. Минска №№ 2, 15 и 42.

Нами были подобраны ученики с разной успеваемостью, много и мало читающие. Всего в экспериментах участвовало 210 учащихся, в среднем по 12 человек из каждого класса. Всего было проведено 760 индивидуальных бесед, 266 экспериментальных игр, собрано 350 пересказов, 138 сочиненных рассказов.

## 2. Соотношение между непосредственным эмоциональным отношением детей к герою и его оценкой

Приведем прежде всего данные, полученные в беседах.

Два героя, обрисованные в рассказах только положительными поступками — Матвей Кузьмин и Ваня — нравятся всем изучавшимся детям, и все оценивают их как хороших. Что касается других героев, то здесь мы имеем различное отношение. Ниже приводятся соответствующие количественные данные. Учащиеся 4-х классов, кроме «нравится» и «не нравится», иногда давали ответ «не очень нравится». Оценки свои дети давали в тройной форме — «хороший», «плохой», «и хороший, и плохой»; последняя форма введена самими детьми, в вопросе экспериментатора ее не было<sup>1</sup>

### Данные, полученные от учащихся 2-х классов

Нравится      Не нравится

#### Вовка Грушин

хороший	19	2
и хороший, и плохой	3	3
плохой	5	4

#### Лодя

хороший	17	1
и хороший, и плохой	6	1
плохой	8	3

#### Слепа

хороший	13	—
и хороший, и плохой	6	4
плохой	7	6

#### Петя

хороший	6	—
и хороший, и плохой	4	7
плохой	9	10

<sup>1</sup> Данные приводятся в абсолютных числах. В этой части исследования участвовало 72 учащихся — по 36 человек из 2-х и из 4-х классов.

## Данные, полученные от учащихся 4-х классов

	Нравится	Не очень нравится	Не нравится
<b>Вовка Грушин</b>			
хороший	18	1	—
и хороший, и плохой	6	2	4
плохой	2	2	1
<b>Лодя</b>			
хороший	16	1	—
и хороший, и плохой	12	4	4
плохой	2	—	—
<b>Степа</b>			
хороший	14	—	—
и хороший, и плохой	5	1	1
плохой	1	—	1
<b>Петя</b>			
хороший	5	1	—
и хороший, и плохой	1	7	1
плохой	4	1	3

Как видим, и в 2-м и в 4-х классах отношение к герою, выражаемое словами «нравится»—«не нравится», не всегда связано с соответствующей оценкой. При этом количество тех, кому герой нравится, превышает число давших ему положительную оценку.

Эти данные позволяют высказать следующие положения. Во-первых, наличие случаев расхождения между отношением, выражаемым словами «нравится»—«не нравится» и оценкой детьми героя говорит о том, что мы имеем здесь два вида отношения, которые не всегда совпадают. Уже в младшем школьном возрасте оценка не идет непременно на поводу у непосредственного эмоционального отношения, дети оказываются способными критически отнестись к недостаткам даже понравившихся им героев. Во-вторых, поскольку количество ответов «нравится» превышает число положительных оценок, мы можем заключить, что на непосредственное отношение к героям, проявляющим и положительные и отрицатель-

ные качества, более значительное влияние оказывают положительные.

Для дальнейшего выяснения особенностей отмеченных нами двух видов отношения мы рассмотрели обоснования детьми своего отношения и оценки.

Обосновывая, чем нравится или не нравится герой, учащиеся в большинстве случаев называют такой поступок героя, который в данном рассказе является наиболее существенным для характеристики его моральных качеств. В отличие от этого в обоснование оценки во многих случаях дети приводят поступки малозначительные с точки зрения того, как обрисован в рассказе облик героя. При рассмотрении этих обоснований обнаруживается во многих из них тенденция детей исходить из наиболее привычных для них норм, усвоенных ими в повседневном опыте — «плохо учился», «не слушал маму», «грубил» или, наоборот, «хорошо учился», «слушал маму» и т. п. — хотя в рассказах эти обстоятельства занимают второстепенное место, а иногда и вовсе отсутствуют и придумываются самими детьми.

Поскольку в беседах раньше предлагался вопрос, чем нравится или не нравится герой, а вопрос к обоснованию оценки задавался после этого, можно было предположить, что эта последовательность вопросов могла повлиять на характер тех и других обоснований. Поэтому мы дополнительно провели аналогичные опыты с 50 другими детьми (25 чел. из 2-х и 25 из 4-х классов), изменив последовательность вопросов. Результаты этих опытов подтвердили ранее полученные данные, обнаружив и наличие случаев расхождения между отношением, выраженным словами «нравится» — «не нравится», и оценкой, а также указанное различие в характере обоснований.

Таким образом, и случаи несовпадения непосредственно выражаемого положительного отношения к герою с положительной его оценкой, и различие в характере обоснований того и другого указывают на то, что мы имеем два психологически различных вида отношений. Возникает предположение, что отношение, выражаемое словами «нравится» — «не нравится», основывается главным образом на тех поступках героя, которые в содержании рассказа оказались наиболее впечатляющими, тогда как при оценке героя, как хорошего или плохого, дети стремятся опереться на некоторые общезначимые нормы,

которые, естественно, берутся детьми из тех требований, какие чаще всего предъявляются к ним самим, и которые, очевидно, являются наиболее доступными в этом возрасте критериями оценки.

Таковы данные беседы, характеризующие осознаваемые детьми и произвольно выражаемые отношение и оценки. Данные, полученные другими методами, позволили выявить произвольное проявление отношения, не зависящее от того, как оно осознается самими детьми, поскольку и в игре, и в пересказе перед ними стояла задача не выявить свое отношение, а отобразить содержание рассказа.

В игре отношение к герою выражается, главным образом, в том, какие из поступков героя исполнитель роли разыгрывает развернуто, какие, наоборот, сжато, лишь намечает, а также в том, что выражает поведение ребенка — сочувствие герою или осуждение его. В пересказах отношение выражается в подборе излагаемых фактов и в их освещении, а также иногда самостоятельно даваемых детьми характеристиках героя.

И в игре, и в пересказе обнаружилась одна и та же тенденция: если герой рассказа по данным беседы, понравился учащимся, то и в пересказе, и в игре они проявляют к нему положительное отношение. В игре подробно и с увлечением разыгрывались его положительные поступки, в то время как отрицательные были свернуты, в пересказах подробно говорилось о положительных проявлениях героя. Что касается детей, которым, по данным беседы, герой рассказа не нравится, то некоторые из них разыгрывали роль точно так же — подробно изображая то положительное, что есть в герое, и всем своим поведением обнаруживая сочувствие герою. Характер пересказов этих детей также обнаруживал положительное отношение. Другая часть этих детей, наоборот, подробно разыгрывала отрицательные поступки героя, а положительные оказывались свернутыми или даже совсем опущены. В пересказах также подробно освещались отрицательные поступки.

Таким образом, оказывается, что то отношение, которое ребенок выражает в игре и в пересказе, не всегда совпадает с осознаваемым самим ребенком его отношением к герою. При этом выражаемая в игре и в пересказах симпатия к герою имеет место у большего числа

детей, чем словесно высказываемое положительное отношение («нравится»).

Приведенные данные еще отчетливее, чем данные беседы, указывают на то, что по отношению к героям, обрисованным в рассказе и положительными и отрицательными чертами, для детей чаще на первый план выступают положительные поступки и качества героя. Особенно ярко дети передают в игре такие качества, как мужество, честность, активность, изобретательность. Наличие у героев этих черт для многих детей определяет непосредственное отношение к ним, ослабляя впечатление от их отрицательных поступков и даже иногда вытесняя это впечатление.

Следует отметить, что в игре дети изображают не только поступки героя, но своим поведением передают некоторые характерные для него черты и его внутреннее состояние, обнаруживая тем самым, что у них сложился живой образ героя (например, Матвей Кузьмин гордо выпрямляется перед немцами, бросая им деньги; Вовка Грушин вбегает в комнату, двигаясь порывисто; Лодя, хвастаясь, задирает голову, говорит снисходительным тоном и т. п.). Ни беседа, ни пересказ не позволили выявить такое живое представление о герое, какое обнаружилось в игре.

Собственные сочинения детей о героях прочитанных рассказов можно разделить на две группы: 1) рассказы, близкие к пересказу; 2) рассказы действительно собственного сочинения. Рассказы первой группы по сравнению с пересказом включают лишь незначительные дополнения, выражающие отношение ребенка к описываемым событиям. Рассказы, представляющие собой собственное сочинение ученика, в различной степени отклоняются от содержания прочитанных рассказов, иногда сохраняя только общий смысл поведения героя, но изменяя всю ситуацию, в которой происходит действие.

Для большинства сочинений характерно то, что в них обнаруживается тенденция детей передавать и развивать в своем творчестве проявление лучших качеств героя. Только в отдельных случаях, а именно в сочинениях некоторых из детей, которым, по данным и других экспериментов, герой рассказа не нравится, подробно изображаются отрицательные поступки героя.

Итак, анализ полученных данных позволяет сделать следующий вывод по первому из вопросов, поставленных в нашем исследовании. Необходимо различать три вида отношения детей к герою: а) оценку его, б) отношение к нему, осознаваемое самим ребенком и произвольно выражаемое в словесной форме («нравится»—«не нравится») и, наконец, в) отношение, которое может не осознаваться ребенком, но произвольно выражается в его деятельности (в игре, пересказе, собственном сочинении).

Эти три вида отношения могут не совпадать между собой.

### 3. Восприятие младшими школьниками переживаний и мыслей героев

Как мы говорили, в исследовании, касающемся восприятия детьми младшего школьного возраста литературных произведений, неоднократно отмечалось, что интерес читателей этого возраста сосредоточен в основном на описываемых событиях, в особенности на поступках героев, а их внутренний мир мало интересует детей и мало замечается ими.

Однако, это не следует понимать так, что дети совсем проходят мимо переживаний и мыслей героев, что у них совсем не возникает интереса к ним. Такое допущение мало правдоподобно. Поэтому возникает вопрос, какие условия являются более и какие менее благоприятными для того, чтобы изображенные в произведении переживания и мысли героев могли быть замечены детьми и вызвали у них интерес? Этот вопрос имеет существенное значение: ведь воспитательное воздействие литературы осуществляется путем возбуждения у читателя сопереживания положительным героям, вызываемого не только их поступками, но и переживаниями и мыслями. Да и в отношении отрицательных литературных персонажей правильная оценка требует учета не только их действий, но и мотивов этих действий, а следовательно, опять-таки мыслей и переживаний персонажей.

Для решения поставленного вопроса мы использовали игры на сюжет рассказов и отсроченные пересказы. К этим экспериментам были привлечены дополнительно новые испытуемые. Всего в этой части исследования участвовало 170 учащихся — по 85 из 2-х и 4-х классов.

Полученные данные должны были обнаружить, отражают ли дети по собственному побуждению в игре или в пересказе переживания и мысли героев. Отражение их в этих условиях являлось для нас показателем того, что они не только замечены детьми, но и вызвали у них в той или иной мере интерес к себе.

После игры и пересказа мы проводили индивидуальные беседы с детьми о тех переживаниях и мыслях, которые не были переданы данным ребенком по собственному побуждению. Задачей этой беседы было выявить понимание ребенком соответствующих мест текста. Это позволило нам выявить, почему он не отразил данные переживания — из-за отсутствия интереса к ним или из-за непонимания их.

Можно было заранее предположить, что для отношения детей к переживаниям и мыслям героев должны иметь значение как их содержание так и способ их изображения.

Что касается содержания переживаний, изображенных в использованных нами рассказах, то полученные данные показали, что выделались только те переживания, которые связаны с признанием героями своей вины, осуждением себя (стыд, раскаяние, смущение). Эти переживания почти никем из учащихся не были переданы ни при каком способе их изображения. В отношении же других переживаний, изображенных в рассказах, различий в зависимости от их содержания не обнаружилось. Поэтому при изучении отношения детей к переживаниям героев основной полученный нами результат касается зависимости от способа изображения.

В использованных нами рассказах переживания героев изображены следующими способами:

1) Переживания выражены в поведении героя. По сравнению с другими, это случай наиболее яркого и развернутого выражения чувств героя. Сюда относятся, например, такие тексты: «... Степа ринулся вдоль коридора и юркнул в приоткрытую дверь четвертого класса... мальчишка плотно закрыл дверь, прижался к ней ухом и прислушался».

2) Переживания выражены через отдельные внешние признаки — тон голоса, характер движений, жесты, мимику. Например, «Степа скучным голосом говорил всем «спасибо», вяло жевал пироги».

3) Переживания выражены через описание **физиологических изменений**. Например, «Сердце у Лоди вдруг прерывисто заколотилось» и т. п.

4) **Прямо названо** то чувство, которое испытывает герой: «На душе у каждого становилось все тревожней и тревожней» и т. п.

Переживания, изображенные этими различными способами, находятся в различном отношении к возможным способам их передачи в игре. Если переживания, входящие в две первые группы, могут быть переданы через аналогичное поведение ребенка, то для передачи переживаний двух других групп требуется нахождение самим ребенком тех проявлений, посредством которых они могли бы быть переданы. Как показали полученные данные, это обстоятельство оказало определенное влияние на передачу переживаний в игре.

Нами получены следующие количественные данные, характеризующие частоту передачи детьми переживаний героя при каждом из этих способов их изображения.

#### 2-й класс

% % случаев, в которых переданы переживания<sup>1</sup>.

	В игре	В пересказах
1) выраженные в поведении героя	88	76
2) выраженные внешними признаками (тоном голоса, характером движений, мимикой и т. п.)	68	52
3) выраженные через описание физиологических изменений	50	62
4) прямо названные в тексте	25	30

#### 4 класс

% % случаев, в которых переданы переживания:

	В игре	В пересказах
1) выраженные в поведении героя	92	88
2) выраженные внешними признаками (тоном голоса, характером движений, мимикой и т. п.)	90	60
3) выраженные через описание физиологических изменений	60	70
4) прямо названные в тексте	30	35

<sup>1</sup> Проценты вычислены к числу соответствующих мест в рассказах, помноженному на количество детей, от которых нами получены данные, т. е. к числу возможных случаев передачи соответствующих переживаний.

Очевидно, наиболее легко воспринимаются и вызывают к себе наибольший интерес переживания, получившие выражение в целостном поведении героя, в его поступках. Наименее привлекают внимание детей переживания, прямо названные в тексте, но не получившие выражения в каких-либо проявлениях героя.

Передавая в игре переживания героев, дети, как правило, сохраняют ту форму их выражения, в какой они описаны в рассказе. В тех случаях, когда переживания выражены в рассказе через физиологические изменения, сохранение в игре этой формы выражения невозможно. Для их передачи, как сказано, дети должны сами найти форму выражения (выразить какими-нибудь другими признаками). По-видимому, нахождение формы выражения, отличающейся от той, какая дана в рассказе, представляет для детей определенное затруднение и именно поэтому переживания, выраженные в рассказе через указание физиологических изменений, чаще передаются в пересказах, чем в игре. Эта форма выражения, непередаваемая в игре, легче может быть сохранена при словесной передаче.

В целом же передача переживаний в пересказе является для детей более трудной, чем в игре. Некоторые из учащихся, отразившие переживания героев в игре, в пересказе ничего не говорят о них, независимо от способа их изображения. С большей трудности передачи переживаний в пересказе говорит и то обстоятельство, что переживания, выраженные двумя первыми способами (в поведении и во внешних признаках), значительно реже передаются в пересказах, чем в игре, хотя они вполне доступны словесному выражению. Очевидно, передача переживаний собственными действиями легче для детей, чем словесное описание, если только передача в действиях не требует изменения формы выражения по сравнению с данной в тексте.

Таким образом, исследование показало, во-первых, что дети младшего школьного возраста во многих случаях замечают доступные их пониманию переживания литературных героев и обнаруживают интерес к ним, выражающийся в том, что дети по собственному побуждению отражают эти переживания в своей деятельности. Во-вторых, внимание детей к переживаниям героя и интерес к ним в значительной мере зависят от способа их

изображения в произведении. В-третьих, при передаче переживаний героя дети стараются сохранить ту форму их выражения, которая дана в тексте рассказа. Поэтому наличие интереса к переживаниям героя, изображенным в тексте различными способами, легче обнаружить при использовании различных методов.

По отношению к **мыслям** героев нас интересует тот же вопрос, что и по отношению к переживаниям: герои — замечают ли их дети изучаемого нами возраста и передают ли их по собственному побуждению; какие мысли преимущественно передаются детьми и какие не передаются или редко передаются.

Поскольку игра мало способствует передаче мыслей, основным материалом при решении данного вопроса явились пересказы детей.

Мысли героев, содержащиеся в использованных нами рассказах, существенно различаются между собой по своему содержанию. Что же касается способов изображения, то различие с этой точки зрения в основном заключается в том, насколько развернуто дано в тексте изложение этих мыслей. Поэтому вопрос об отношении детей к мыслям героев мы рассматриваем прежде всего в зависимости от содержания мыслей, отмечая при этом роль различного их изложения в тех случаях, когда эта роль обнаруживается в полученных данных.

В использованных нами текстах мы выделили мысли следующего содержания:

1. **Мысли о деятельности героя** — осуществляемой им или же предполагаемой, желаемой и т. д.

Полученные нами данные, касающиеся этих мыслей, заставили нас выделить случаи: а) когда мысли изложены развернуто, б) когда деятельность героя только названа, мысли о ней переданы в краткой форме.

2. **Мысли, выражающие колебания героя, как ему следует поступить.** Среди этих мыслей необходимо различать случаи: а) когда их изложение в тексте включает описание происходящей в герое борьбы мотивов, его соображений в пользу того или другого решения; б) когда в тексте сказано только, из каких возможных поступков герой делает выбор.

3. **Мысли героя об отношении к нему окружающих людей и о своем отношении к ним.** В результатах, касаю-

щихся этой группы мыслей, различий, зависящих от характера изложения, не обнаружилось.

**4. Мысли, в которых выражаются переживания героя.** По отношению к этим мыслям обнаружилось различные результаты в зависимости не от способа изображения а от характера тех переживаний, с которыми связаны эти мысли. Мысли, в которых выражены переживания раскаяния, осуждения себя, в отличие от других почти не передаются детьми.

Мы получили следующие количественные данные, характеризующие частоту упоминаний детьми о мыслях каждой из перечисленных групп (в %/о).

	2 класс	4 класс
<b>1. Мысли о деятельности героя</b>		
а) развернутое изложение	10	70
б) сжатое изложение	10	15
<b>2. Мысли о том, как поступит</b>		
а) развернутое изложение	3	10
б) сжатое изложение	10	20
<b>3. Мысли об отношениях</b>	2	20
<b>4. Мысли, в которых передаются переживания</b>	40	60

Таким образом, наиболее часто дети передают мысли о деятельности героя при условии, если изложение этих мыслей достаточно развернуто, как бы представляет картину самой осуществляемой или намечаемой деятельности. При сжатом изложении этих мыслей, как показала последующая беседа, дети также замечают их и помнят о них, но самостоятельно о них не говорят. Очевидно, при таком изложении эти мысли не вызывают у детей интереса.

Часто также передаются мысли, в которых выражены переживания героев.

Мысли, в которых герой обдумывает, как ему поступить, редко передаются учащимся. При этом дети, как правило, передают только мысль об определенном поступке, который герой намерен совершить (и который он действительно совершает). Собственно же обдумывание, колебания, борьба мотивов, выбор из возможных реше-

ний остаются за пределами внимания почти всех наших испытуемых.

Беседа по поводу этих мыслей показала, что большинство детей не только не проявляет к ним интереса, но и не замечает их при слушании рассказа.

Что касается мыслей героя об отношении к нему других персонажей рассказа и о его отношении к ним, то здесь обнаружилось заметное различие между учащимися 2-х и 4-х классов. Учащиеся 2 класса, за исключением одного случая, совсем не замечают эти мысли. Учащиеся 4-го класса уже передают эти мысли, хотя и в относительно небольшом количестве случаев.

Тот факт, что наиболее значительное различие между 2-м и 4-м классами обнаружилось в отношении мыслей этого содержания, стоит, очевидно, в связи с установленным в психологии фактом возникновения в подростковом возрасте нового характера интереса к отношениям между людьми. В подростковом возрасте эти отношения становятся не только предметом интенсивных переживаний, но и осознания и размышления. Данные, полученные нами от учащихся 4-го класса, указывают на то, что, хотя в этом возрасте еще нет сколько-нибудь значительного внимания и интереса к этим мыслям, все же обнаруживается уже зарождение тех особенностей, которые станут характерными для последующего, подросткового возраста.

\* \* \*

Таким образом анализ данных, полученных в исследовании при использовании **различных методов**, позволяет сделать следующие выводы:

1) Говоря об отношении детей к литературным героям, необходимо различать три вида отношения: 1) оценку героя, опирающуюся на некоторые общезначимые нравственные нормы; 2) более непосредственное эмоциональное отношение к герою, осознаваемое ребенком и произвольно выражаемое в словесной форме — «нравится» — «не нравится»; 3) отношение, которое может не осознаваться ребенком, но произвольно выражается в его деятельности (в игре, пересказе, собственном сочинении).

Эти три вида отношения могут не совпадать между собой. Показанная в исследовании возможность их не-

совпадения имеет, как мы думаем, значение для руководства детским чтением. Из нее вытекает двойная практическая задача: во-первых, необходимо стараться выяснить не только осознаваемую ребенком оценку героя, но и его непосредственное отношение, не всегда осознаваемое самим ребенком; во-вторых, необходимо стараться сблизить непосредственное отношение ребенка и его оценку, раскрывая перед ним правильное моральное основание того и другого.

2. Дети младшего школьного возраста во многих случаях замечают доступные их пониманию переживания и мысли литературных героев и обнаруживают интерес к ним, выражающийся в том, что дети по собственному побуждению отражают эти переживания и мысли в своей деятельности.

3. Внимание детей к переживаниям героя и интерес к ним в значительной мере зависят от способа их изображения в произведении. Наиболее легко воспринимаются и вызывают к себе наибольший интерес переживания, получившие выражение в целостном поведении героя, в его поступках. Наименее замечаются детьми переживания, прямо названные в тексте, но не получившие выражения в каких-либо проявлениях героя.

4. Из мыслей героя наибольший интерес младших школьников вызывает мысли о деятельности героя (осуществившейся или желаемой, планируемой), но при условии достаточной развернутости этих мыслей, т. е. при таком их изложении, которое как бы представляет картину самой деятельности.

Мысли, в которых герой обдумывает, как ему поступить, редко передаются детьми, причем, собственно обдумывание, колебания, борьба мотивов, как правило, остаются незамеченными детьми этого возраста.

Мысли об отношении героя к другим персонажам рассказа и о его отношении к ним также редко передаются детьми, но здесь имеет место наиболее заметное различие между учащимися 2 и 4 класса. В 4-х классах эти мысли передают чаще, обнаруживая зарождение в этом возрасте того интереса к отношениям между людьми, которое станет характерным для подростков.

Значение выявившихся особенностей интереса детей к переживаниям и мыслям литературных героев имеет, как нам представляется, практическое значение для вос-

питания у детей правильного отношения к читаемым произведениям. Нередко именно в переживаниях и мыслях героя наиболее полно раскрываются его положительные или, наоборот, отрицательные качества, яснее выступают мотивы его поступков, полнее раскрывается весь его моральный облик. Специального внимания требует раскрытие перед детьми таких переживаний и мыслей героев, которые, как показывает наше исследование, дети этого возраста самостоятельно редко замечают, но которые могут обогатить их представление о герое и помочь им правильно отнестись к нему.

Основное содержание диссертации изложено в следующих работах:

1. «Некоторые особенности отношения младших школьников к литературным героям».

Журнал «Вопросы психологии», № 1, 1964, стр. 163—179.

2. «Восприятие переживаний и мыслей литературных героев младшими школьниками» (на белорусском языке).

Журнал «Народная асвета», № 4, 1964 г., стр. 25—29.