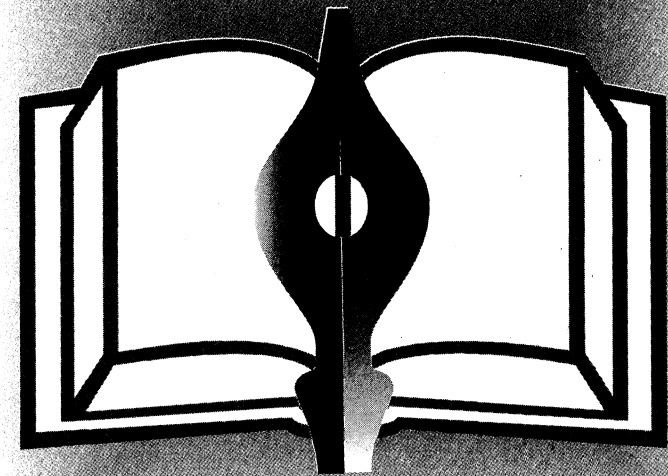


Серия

"У допомогу педагогу"

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА



3

2002

РЕПОЗИТОРІЙ БІБЛІОТЕКИ

*Л.Н.Рожина, доктор психологических наук, профессор
кафедры общей и педагогической психологии БГПУ им. М.Танка*

Развитие художественных способностей в процессе преподавания русской литературы

В историческом процессе практической и духовной деятельности школьников сформировались главнейшие потребности человека, в том числе и художественные. При всей их вариативности эти потребности продолжают концентрировать в себе стремление к целостному познанию мира, к совершенствованию самих людей и их отношений, к их духовному возвышению, к достижению взаимопонимания, формированию гуманных чувств, устремлений, принципов, ценностных ориентаций.

Художественные ценности служат удовлетворению высших духовных потребностей, интегрирующих интеллектуальные, нравственные, эстетические потребности человека в универсальных знаниях о мире и достижении единства с ним; в самопознании и самосовершенствовании; в обсуждении кардинальных проблем человеческого бытия и осуществлении нравственного выбора; в общении и самовыражении; в развертывании и развитии духовных способностей; наслаждении игрой интеллектуальных сил; в познании законов красоты, эстетизации образа жизни и среды обитания.

Эстетическое восприятие мира и человека предполагает высокую личностную эстетическую культуру, развитую способность художественного восприятия, соучастия, переживания и оценки. Формирование этой способности — одна из важнейших задач современной школы.

Все исследователи проблемы способностей отмечают, что их структура основана на органической связи компонентов, которые взаимодействуют и приобретают значимость в зависимости от целого. Этот ансамбль свойств, необходимых для определенной деятельности, включает и систему отношений личности, особенности ее эмоционально-волевой сферы.

Характеризуя художественные способности в структуре творческих, исследователи (Ф.Баррон, Д.Б.Богоявленская, Х.Гарднер,

Р.Додсон, Л.Г.Жабицкая, С.Медник, А.А.Мелик-Пашаев, З.Н.Новлянская, Н.Р.Рождественская, Л.Н.Рожина, Б.М.Теплов, П.Торранс, В.П.Ягункова) называют следующие их признаки:¹

- неординарность процесса мышления, его образность;
- лингвистический интеллект, основанный на чувствительности к смыслу слова;
- семантическая гибкость как способность видеть объект под новым углом зрения;
- интраперсональный интеллект как способность понимать и опознавать собственные чувства;
- метафоричность мышления как способность выявлять в предметах (объектах, явлениях) их скрытые смыслы;
- легкость ассоциаций между словом и образом (слуховыми, зрительными, обонятельными и другими представлениями);
- обостренная восприимчивость к языку, звукам, запахам, краскам, пропорциям и т.д.;
- способность к образному моделированию;
- эмоциональная чувствительность как эмпатия и как способность к яркому избирательно-эмоциональному видению действительности;
- многообразие “переменных” эмоциональной сферы человека;
- сенсорная открытость как способность воспринимать мир без “излишних” фильтров, необычно, оригинально;
- впечатлительность (живость и острота восприимчивости, сила эмоциональной отзывчивости);
- художественная наблюдательность;
- оригинальность, пластичность и творческая самостоятельность воображения;
- способность видения воображаемого (сцен, людей, явлений природы и т.д.);
- эстетическое отношение к миру, благодаря которому преодолевается психологическая граница между “я” и “не-я”, когда окружающий мир открывается человеку не только как мир внешних объектов и их отношений, а как мир, к которому он лично причастен;

¹ Критерии выделены и структурированы автором статьи.

- широкий круг интересов;
- высокая общая культура личности, ее эрудированность;
- интерес к судьбам людей, к постижению их характеров и взаимоотношений;
- интерес к своему “я” и стремление к самовыражению.

Каждая из специальных художественных способностей ведет свою “сольную партию”, детерминированную спецификой объекта познания. При этом следует различать творческие и перцептивные художественные способности. Если первые из них предполагают обязательное наличие потенциальных возможностей (“Рафаэлем может стать лишь тот, в ком сидит Рафаэль” — К.Маркс), то развитие вторых — задача школьного и вузовского обучения.

Создавать произведения искусства дано не каждому. Но уметь адекватно воспринимать их и психологически грамотно интерпретировать, развивая при этом эмоционально-переживательную сферу личности, формируя ее эстетические потребности, стимулируя раскрытие индивидуальной неповторимости личности Ученика и иницируя различные способы его самовыражения, — к этому стремится каждый творчески работающий Учитель.

Учебный предмет не сводится к простой сумме знаний; его содержание выступает как средство введения в деятельность, характерную для данной науки или области искусства. Здесь имеются в виду не просто знания (по истории, литературе, биологии и т.п.), но и способность мыслить соответствующими категориями (эстетическими, историческими, философскими).

Углубленное изучение литературы предполагает специальную организацию процесса художественного восприятия, которое формирует умение проникать в форму литературного произведения. Решение этой задачи осуществляется более успешно, если в процессе работы учащихся над тем или иным произведением предусматривается такое содержание учебной деятельности, которое ведет к формированию литературоведческих обобщений, ибо свернутый понятийный литературоведческий аппарат является одним из механизмов читательской деятельности, которая рассматривается как специфический вид общения читателя и писателя. Общение происходит опосредованно: через восприятие литературной формы, в которой автор закодировал свои смыслы.

Поэтому в организации художественного восприятия на уроках литературы значительное место принадлежит формированию у учащихся способности различать совокупность интонационных средств, индивидуально своеобразных у каждого автора и различных даже в одном и том же произведении. Интонация — это не только эмоциональная окраска повествования или драматического действия. В ней выражается отношение к явлениям действительности, выявляются черты того особенного, своеобразного, что несет с собой индивидуальное видение жизни.

Основной тон как бы ведет за собой и построение произведения и особенности обрисовки героев. Работая над “Казаками”, Л.Толстой писал П.Анненкову: “Ту серьезную вещь, про которую я вам говорил как-то, я начал в 4-х различных тонах... и остановился, не зная, что выбрать или как слить или должен я все бросить”.

И.Бунин признавался: “Какая мука найти звук, мелодию рассказа, — звук, который определяет все последующее! Пока я не найду этот звук, я не могу писать”.

Основной тон, выражая эмоциональное отношение автора к описываемому, дает возможность сцепления материала, сращения отдельных его частей. Как только писатель находит нужный звук, соответствующий общему замыслу, тон рассказа, произведение пишется легко, свободно. “Начинаешь рассказ, напишешь два абзаца и чувствуешь: пошло, тебя схватила какая-то власть, и ты попал в гармонию с тем звуком, тоном, который единственно необходим данному произведению”, — свидетельствует Ю.Казаков.

Эстетически развитый читатель в процессе восприятия художественного произведения направлен на проникновение в тот “общий тон” (А.Чехов) и различные тональности, которыми пронизано литературное произведение и через которые более полно и глубоко постигается господствующая атмосфера, как бы распремечивается авторский замысел. Такой читатель, проникаясь атмосферой произведения, открывает для себя содержательность художественной формы, тоньше, глубже, полнее интерпретирует художественный текст, выявляя в нем новые грани и оттенки авторских смыслов, постижение которых — одна из задач читателя.

Однако, как показывает опыт работы учителей и проведенные психологические исследования, только при специально

организованной работе можно рассчитывать на формирование эстетически развитого читателя, для которого пафос произведения, его господствующая атмосфера становятся предметом осознания и включаются в акт художественного восприятия. При этом произведение искусства рассматривается как единое целое, в котором определенные жизненные факты, их художественное изображение и авторская эмоциональная оценка слиты, неразделимы. **Что и как** выступают в единстве, — читатель должен видеть в этом не самоцель, а средство раскрытия художественного замысла. Только тогда восприятие художественного произведения становится актом общения с писателем, а читатель — собеседником автора, позицию которого он понимает, принимает, а возможно, и отвергает. Только тогда, как писал М.Бахтин, воспринимающий, “вживаясь” в мир произведения, одновременно выходит за его пределы, пытается понять авторскую позицию, вступает в диалог с писателем, и процесс восприятия становится “сотворчеством понимающих”.

Такой “понимающий” читатель воспринимает в произведении прежде всего гамму выраженных в нем чувств, основной пафос, характеризуемый в “Словаре литературных терминов” как “эмоциональное одушевление, страсть, которая пронизывает произведение (или его части) и сообщает ему единое дыхание, — то, что можно назвать душой произведения. В пафосе чувство и мысль художника составляют единое целое; в нем — ключ к идее произведения”. Это различие в способности проникать в “душу произведения” мы можем увидеть, сравнивая два психологических комментария к фрагменту рассказа К.Паустовского “Телеграмма”.

Вот первый из них: “Вся тональность отрывка так безысходно печальна, что чувствуешь, как щиплет в горле и на глаза просятся слезы. И время — ночное, холодное — и позабытые звезды (удивительный эпитет!), и особенно этот облетевший, озябший клен, которому некуда уйти от бесприютной ночи, и этот вопрос в тишине, так и оставшийся без ответа, — во всем такая тоска, такое щемящее чувство одиночества, забытости, горькой обиды, бесприютности, что, я думаю, никакие специальные слова, прямо называющие чувства Екатерины Петровны, не могли бы вызвать то состояние у читателя, когда готов бежать на помощь, найти слова сочувствия, поддержки, просто взять ее под руку и осторожно вести по

этим палым листьям, может быть, выслушать ее исповедь, согреть теплом своего сочувствия и понимания. Отчего так тревожит этот отрывок (да и весь рассказ)? Как удалось великому чародею Паустовскому (это мой любимый писатель) так просто, без витиеватости и лишних слов, выразить сложнейшую гамму переживаний, как будто прямо ничего о них не сказав?

Прежде всего, — через тональность всего описания, ту музыку печали, которая звучит и в построении предложений, и в темпоритме, и в подборе эпитетов, во всем “словесном” рисунке рассказа. Здесь все настолько цельно, что нельзя ни убавить, ни прибавить, ни изменить. Ибо сразу исчезнет тот эмоциональный тон, без которого это будет уже другой рассказ”.

Как видим, ученица тонко почувствовала, какими средствами автор выражает свои мысли и чувства, и сама “заразилась” этими чувствами. Весь ее комментарий носит ярко выраженный эмоционально-оценочный характер.

А вот другой ответ: “Однажды Екатерине Петровне показались, что кто-то стучит в калитку. Она оделась и пошла в сад. Идти было трудно, так как мешали листья.

Ей было страшно: кругом темно, ни души. Вдруг она увидела клен, который посадила еще девочкой. Листья с него облетели. Екатерина Петровна пожалела этот одинокий клен и побрела домой. Тоскливо старому человеку одному”

Этот ответ — типичный пример “чтения по объекту”. Ученица увидела в описании лишь жизненные факты, так и не поняв, что все они отобраны и трансформированы автором для воплощения определенной мысли и определенных чувств, ради создания особого эмоционального тона, через который распределены авторский замысел.

Умение или неумение учащихся чувствовать тональность произведения или отдельных его частей может проявляться как устойчивое свойство художественного восприятия, характеризующееся у одних читателей эмоциональной чуткостью, способностью открывать для себя авторский замысел, рассматривать литературное произведение как целостное явление, в котором форма всегда содержательна, а содержание — художественно оформлено. Пути анализа этой стороны художественного произведения своеобразны в каждом отдельном случае. Но при всей их вариативности единым является требование такой организации читательского восприятия, которая обеспечивает раскрытие ху-

дожественно-выразительных возможностей слова в контексте произведения, формирует умение рассматривать художественные средства как способ воплощения художественного содержания, выражающего определенную авторскую позицию.

Как решаются эти задачи на практике? Конечно, по-разному: творческие находки учителей так многообразны и неповторимы, что невозможно даже бегло рассказать о них. Однако на некоторых общих подходах и приемах хотелось бы остановиться. И здесь прежде всего следует обратить внимание на своеобразие тех обычных вопросов, без которых не обходится ни один урок литературы. Можно направить их на раскрытие мотивов поведения персонажа, на анализ нравственных поисков героев, на оценку качеств их личности. Но можно обратить внимание учеников и на иные аспекты: каков тот “общий запах и общий тон” (А.Чехов), который отличает чеховскую “Степь” или финал “Дома с мезонином”? Какое настроение хотел выразить автор в этом описании и как он это сделал? Оттенки какого настроения выражены автором в данном описании? Какими средствами? Какие чувства возникли у тебя самого? Как создается автором эта таинственная атмосфера (или атмосфера радости, безмятежности, беспокойства, тревоги, страха и т.д.)?

Интересны вопросы и задания на сравнение различных по эмоциональной окраске, но описывающих одни и те же жизненные реалии фрагментов текстов разных авторов. Так, в небольшом описании у Ф.Достоевского (“Сон смешного человека”) сразу к нескольким понятиям — вечер, время, место, дождь — применен один и тот же эпитет “мрачный”, который служит не просто для описания ненастного вечера, но прежде всего — для выражения настроения героя, его чувств — отчаяния, беспросветности, безысходности. У К.Паустовского эти же понятия, приняв на себя отсвет других определений, становятся носителями иных смыслов и значений: “розовеющий вечер”; рассвет, “занимающийся слабой позолотой”; места, “наполняющие нас душевной мягкостью”; дожди, после которых можно было заметить “на зеленоватой полоске вечернего неба трепетный свет звезды”, — все это имеет иную авторскую эмоциональную оценку, позволяющую уловить в описаниях настроение покоя, умиротворенности, душевной мягкости, ясности, легкости.

Более тонкое проникновение во внутренний мир персонажей, когда переживания и различные оттенки настроения “рас-

шифровываются” посредством выявления основной тональности, пафоса того или иного художественного текста, формируется при выполнении различных творческих заданий, таких, например, как составление режиссерского комментария, психологических партитур, литературных композиций на определенную тему, которую, кстати, могут подсказать сами учащиеся. Так, в экспериментальном классе к урокам внеклассного чтения ученики подготовили композиции на темы: “Печаль моя светла”; “А на душе легко и свято, / Легко, как в детские года”; “Светлый покой опустился с небес”; “О, радость красок”; “Как светла, как нарядна весна”; “Тревожный час”; “Одиночество”; “Красота мира”; “Воспоминания”; “Благословляю вас, мгновенья жизни полной”; “Чем опять душа полна?” и т.д.

С интересом включаются школьники и в литературные игры, которые нередко готовят самостоятельно: каждый из учащихся получает набор отпечатанных стихотворений (или фрагментов прозы), которые он должен объединить в несколько глав соответственно настроению, выраженному в каждом из них. Ученики экспериментального класса, например, включили в одну главу такие стихи И.Бунина, как “Ранний, чуть видный рассвет”, “Стали дымом, стали выше”, “Вечер”, “Ночные цикады”, “Ночлег”, “Матери”, “У шалаша”, “На проселке”, “Утро”, — на том основании, что в каждом из них, несмотря на различие содержания и формы, выражено “ощущение радости бытия”, “легкости и света”; отражены “сладостные мгновения жизни”, “настроение большей частью праздничное, приподнятое, хотя иногда чуть-чуть с грустинкой”, “тревожно-радостное”. Учащиеся контрольных классов разбросали эти стихотворения по разным главам: “Утро” и “Вечер” оказались в одной главе (время суток); “У шалаша” и “Ночные цикады” (“события происходят вечером и ночью”); “Стали дымом, стали выше” и “На проселке” (описание природы) и т.п., то есть основание для объединения иное: либо житейские реалии, изображенные в произведении, либо иные какие-то признаки.

На своих уроках мы практиковали и такую форму работы: учащиеся делятся на диады, в каждой из которых оба ученика выступают в различной роли: автора и читателя. Сначала “автор” читает свои стихи, а читатель определяет их автора и характеризует основное настроение. Затем читатель выступает в роли автора, а прежний “автор” — в роли читателя. Часто уча-

щиеся вместе пытаются разрешить возникающие в диадической паре споры. Сошлемся на один пример.

Ученик-автор читает строки стихотворения А.Фета “Пришла, — и тает все вокруг...”. Ученик-читатель высказывает мнение, что стихи написаны С.Есениным и передают ощущение радости, счастья. “Автор” и другие ученики не соглашаются:

— Совсем непохоже на Есенина: у него все более конкретно, красочно, нет таких обобщений. Видимо, — Тютчев.

— Да, похоже на Тютчева: описание внешнего мира идет как бы параллельно с раскрытием мира внутреннего. И состояние лирического героя сложнее, чем просто радость. Тут ведь и смена чувств, раскрепощение души (“все, что миновало”, “сердце... разучилось сжиматься”). Впрочем, это может быть и Фет: в стихотворении много света, восхищения перед красотой — это больше в “духе Фета”.

— Нет, я думаю, что это вообще А.К.Толстой: у него преобладает эта радость бытия.

— Но нет той философии, что у Тютчева.

— И все-таки это Фет: его удивительная напевность, слияние мира внешнего и внутреннего... очень утонченный язык. А состояние героя выразить трудно: это фетовская зыбкость, неопределенность... Возрождающаяся душа, восхищение красотой и способность “устыдиться заботы мелочной”. Красота — превыше всего! Конечно, это Фет!

Умение прочитывать, а затем точно обозначить гамму чувств лирического героя или самого автора, оттенки настроений, их взаимопереходы, переливы предполагает владение достаточно богатым и разнообразным словарем соответствующих терминов. Как показывает наше исследование, этот словарь достаточно беден даже у самых подготовленных школьников. В него входят главным образом термины для обозначения настроения положительной модальности, градация внутри которой незначительна. Очень редко используются синестезические определения (типа *сладкое, тяжелое, темное, светлое, легкое, воздушное* и т.д.) и еще реже — так называемый оксюморон (*светлая печаль, горькая услада, печальное веселье, сладкий страх, пугающая радость, облегчающее раскаяние* и т.д.).

(Окончание следует.)

