

Е.К.Маранцман

ОТ ОБРАЗА К СМЫСЛУ

Рецензенты:

чл-корр. РАО, д.ф.н., профессор А.П.Валицкая (Санкт-Петербург)
д.п.н., профессор Г.Л.Ачкасова (Курск)

Санкт-Петербург
Сага-Наука
2005

Аннотация

В монографии психолога и методиста по литературе Е.К.Маранцман рассматривается проблема взаимодействия образного и логического в развитии мышления учащихся от 2 класса начальной школы до 2 курса филологической магистратуры педагогического вуза. Автор обнаруживает закономерности и особенности становления образного и логического мышления, анализируя творческие работы учащихся. На основе этого анализа выделяются и реализуются условия, в которых процесс становления образного и сопряженного с ним концептуального мышления, столь необходимого для создания адекватной читательской интерпретации литературного произведения, становится оптимальным.

Книга предназначена для учителей-словесников и преподавателей литературы и смежных дисциплин в педвузах, а также для студентов филологических и педагогических специальностей. Она также будет интересна и полезна родителям, которые хотят, чтобы чтение стало для их детей увлекательным и необходимым занятием.

Введение.

Развитие образного мышления – одна из главных задач всех учебных предметов в школе, которые связаны с искусством. К сожалению, сегодня эта часть среднего образования в РФ съезживается, как шагреновая кожа, усыхая и переходя в разряд чего-то необязательного, а подчас и просто удаляется, как ненужное в современном «жестком» мире конкуренции и здравого расчета. Единственным предметом, который пока остается с ребенком с первого до последнего класса, оказывается только литература. Она тоже пострадала в «боях» за урезание часов, но выстояла и даже обрела на сегодняшний день вполне обозримый и внятный стандарт, который определяет не только круг произведений, предназначенных для изучения на той или иной образовательной ступени, но и основные цели, умения и навыки. Однако пока логический перекосяк в преподавании всех предметов, в том числе и литературы, оставляет основную цель – развитие образного компонента сознания чисто декларативным намерением.

Логическое мышление не исключает образного, напротив, структурируя образы в логическую систему, человек создает художественную концепцию произведения искусства, которая не просто фиксирует события и причинно-следственные связи между ними, а проясняет эмоциональную мотивацию поступков героев и фокусирует смысл произведения в образе-символе. Именно основанная на таком образе интерпретация может, на наш взгляд, считаться концептуальной в сфере искусства. Поэтому в книге мы говорим о развитии концептуального мышления как особого вида умственной деятельности, предполагающего способность ученика создавать полноценную концепцию литературного произведения на основе понимания его образов.

Концептуальное мышление обнаруживается в том случае, если предыдущий опыт переносится на последующий, а тот, в свою очередь, позволяет углубить и расширить прежние представления об имеющемся опыте, эффект обратного переноса, который расширяет и углубляет предыдущую концепцию. Концептуальное мышление предполагает способность личности соединять разноречивые впечатления в общую картину, обнаруживать причинно-следственные связи явлений и целостно характеризовать каждое из них, находя доминантное его качество.

Образное мышление, которое является основой творчества, имеет сложную структуру. Его невозможно разложить на анализ и синтез, и поэтому очень важно определить условия, в которых этот вид мышления развивается наиболее эффективно. На пути развития творческого начала в ребенке нас подстерегают определенные трудности. Сегодня в методике преподавания литературы и в практике школы очень распространены так называемые творческие работы, когда, изучив структуру какого-то жанра или форму произведения, ученикам самим предлагается написать рассказ, сонет или балладу. Слов нет, такие упражнения очень полезны с точки зрения выработки технических навыков. Но, как правило, качество ученических произведений с художественной точки зрения не выдерживают никакой критики. Преобладание такого сорта заданий в учебных пособиях (можно привести в качестве наиболее ярких учебное пособие «Мастерская стиха» и рабочую тетрадь к нему для 5-6 класса В.И.Тюпы) создают у учеников иллюзию легкости и простоты творческого процесса. Такое направление в преподавании литературы искажает цель образования, переводя объективное развитие личности только на рельсы самовыражения. С нашей точки зрения образование должно раздвигать культурные горизонты личности, обогащать ее, а не только давать ей возможность самоутверждения и самолюбования. Сведение образовательных целей к субъективному продвижению личности, к сожалению, очень распространено сегодня под влиянием так называемой «педагогики успеха», которая, декларируя демократические и гуманные цели, присущие американской системе воспитания, исказила ее основные положения. Так, в педагогике этого направления в России отсутствует идея ответственности личности за собственный выбор, а, следовательно, взрослые не просто предоставляют выбор ребенку, а обучают его с младенчества осознанному и ответственному выбору. Процесс социализации личности не мучительное и жесткое отвоевывание места под солнцем, а радостное обретение общественного и личного смысла существования. Однако комфортность любой ценой становится идолом педагогики успеха в нашем варианте.

Вообще, «перевод стрелок» целей воспитания с общественного смысла в личный в сегодняшней российской педагогике приобретает угрожающие черты. И дело не только в прагматичности и узости намерений современного человека. Вектор развития, изначально направленный вовнутрь, не предполагающий постижение мира и себя в нем, а предлагающий проецировать себя в мир, чтобы «он прогнулся под нас» (как поет А.Макаревич) заранее обречен. Ведь подлинное гармоничное развитие личности не может происходить в конфликте с миром. Другой вопрос, что из этого мира мы выберем для постижения, что станет созвучно нашей душе. Это проблема материала, на котором происходит развитие человека. И в этом плане произведения, которые мы предлагаем прочитать школьникам, должны предоставлять пищу для их размышлений, они должны задевать их душу и сюжетом, и формой, и

смыслом, они должны отвечать на их вопросы, а не просто быть «шедеврами литературного искусства», и в то же время расширять нравственный и эстетический кругозор читателей, предоставляя им возможность становится более развитыми, более культурными.

Таким образом, сначала очень важно провести читателя дорогой понимания и принятия образов при восприятии произведений искусства. Этот путь в свою очередь приведет к расширению их собственных возможностей в творении образов. Именно такой путь развития образного мышления нам представляется гармоничным и отвечающим современным целям воспитания осознанно творящей себя личности, пришедшей в мир для обретения гармонии в нем, для его изменения в соответствии с законами прекрасного.

Литературное образование с точки зрения развития образного и концептуального мышления дает, пожалуй, самые широкие возможности для педагогов. Литература как школьный предмет содержит как понятийные, так и образные категории, являясь, с одной стороны, предметом, в котором объектом восприятия выступает искусство, а с другой - стройной системой научных понятий, которыми школьники овладевают на протяжении всего курса обучения. Так как литература изучается без перерывов на протяжении всей школьной жизни, то это позволяет создать целостную систему литературного образования и в полной мере соблюсти принципы преемственности и учета возрастных особенностей развития ученика.

Произведение словесного искусства, безусловно, предполагает многочисленные варианты интерпретаций авторского замысла с точки зрения разных читателей. Это зависит от культурного и социального поля читателя, от его возраста, от творческих способностей и от опыта интерпретационной деятельности. Все это влияет на качество переноса социального опыта читателя в процессе восприятия и осмысливания художественного произведения.

В разные возрастные периоды личностное освоение произведений искусства происходит несходно. Это зависит и от социальной ситуации, в которой находится человек, и от доминирующих психических особенностей данного возраста, и от ведущего вида деятельности, в которой и развиваются основные психические новообразования возраста.

Известно, что в произведениях искусства передаются живые движения человеческой души, что определяет своеобразие художественного мышления. Обычно в общих словах повторяется лишь высказанное еще В.Г. Белинским положение о том, что художник мыслит образами. Но редко кто считает их реальными формами мыслей. Они определяются лишь как творческое воспроизведение и переложение объектов, т.е. как лишь их видоизмененное повторение или подобия. С этой точки зрения получается, что мысли художников сообщаются нам лишь косвенно. Эта аксиома кочует по книгам как противопоставление образного мышления логическому, хотя такая постановка проблемы сочетания логического и образного в сознании человека, вряд ли верна и плодотворна для литературного образования.

В такой ситуации необходимо разработать систему развития образного и концептуального мышления для основной школы, которая в дальнейшем могла бы быть продолжена как в школе профильной, так и в вузовском филологическом образовании. В этой системе следует сначала определить методические условия развития образного и концептуального мышления школьников. Мы выделяем, в качестве основных, следующие:

1. Структура вопросов на сферы читательского восприятия, способствующая целостной интерпретации текста школьниками.
2. Ориентация методов обучения на возраст учеников
3. Сочетание в изучении художественного текста приемов прояснения авторской позиции и приемов читательского сотворчества.
4. Использование методов проблемного обучения для раскрытия многообразия смыслов художественного образа и выяснения справедливости интерпретации литературного произведения.
5. Расширение поля искусства, воспринимаемого учащимися.
6. Претворение литературных образов в других видах искусства.
7. Сопоставление читательской и научной концепции литературного произведения.

Формирование образного и концептуального мышления может происходить только в системе диалога, потому, что именно такая форма взаимодействия с произведением, учителем и самим собой обеспечивает активное познание и присвоение, личностное отношение и становление реальных ценностных ориентиров школьников. Реализация задачи развития образного и концептуального мышления возможна только в условиях диалогового обучения, во-первых, потому, что сама процедура сопряжения этих сторон художественного сознания есть диалог, во-вторых, потому, что она может быть осуществлена только в диалоге читателя и писателя, учителя и ученика и учеников между собой.

В этой книге мы стараемся показать, как происходит процесс развития образного мышления на разных возрастных этапах от 2 класса до 2 курса магистратуры, как нелегко и порой драматично взаимодействие логического и образного в структуре нашего мышления, какие взлеты и падения подстерегают и учеников, и учителей на этом нелегком пути. Во второй главе мы постарались выделить и обосновать необходимые педагогические условия для гармоничного развития образного и концептуального мышления, которые бы облегчили учителю задачу постижения каждым школьником тайны интерпретации произведения искусства. Ведь именно от того, станет ли этот процесс присвоения искусства увлекательным и необходимым для ученика, зависит не только качество его жизни, но и картина мира в целом.

Автор все время употребляет местоимение «мы», говоря о своем исследовании. Это не дань академической традиции. Труд этот

действительно коллективный. В нем принимали участие много учителей, студентов и школьников из разных уголков России, и автор глубоко благодарен им за сотворчество. Но более всего мы, взрослые, благодарны нашим ученикам за те светлые надежды на осмысленное, радостное и погруженное в искусство будущее, которые они подарили нам в своих работах. Их тонкое понимание литературных образов, глубокие и высоконравственные суждения помогают всем нам верить в торжество искусства в мире, в его приоритетную ценность, служат лучшим доказательством необходимости преподавания его в школе и вузе, независимо от утилитарных нужд.

Давайте же посмотрим на мир и искусство глазами наших учеников!

Глава I. Образное и логическое начало при восприятии литературного произведения в школе.

§ 1. Как проверить характер образного и концептуального мышления учеников при изучении литературного произведения в школе?

Сквозной констатирующий эксперимент, изучающий уровни развития образного и концептуального мышления на разных этапах литературного образования, необходим, прежде всего, для объективного представления об этом явлении, а также для обнаружения общих доминант развития и выявления возрастных особенностей проявления этих типов мышления на литературном материале. Сквозной констатирующий эксперимент предполагает полную идентичность условий работы для всех учеников, то есть выбор одного стимульного материала для проведения экспериментальной работы, одного и того же задания по нему, создания одинаковых условий предъявления материала и заданий и одних критериев оценки ответов учащихся.

Материалом для выявления особенностей проявления образного и концептуального мышления учащихся разных возрастов была выбрана сказка Г.-Х. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик». Этот выбор был обусловлен несколькими причинами.

Во-первых, необходимо было найти такое произведение, которое бы могло служить интересным материалом для людей разного возраста. Сказка с ее многомерным смыслом, с возможностью различной интерпретацией, подходит как для второклассников, так и для студентов. Каждый возраст открывает в ней свои тайны, каждого она привлекает какой-то особенной стороной. В этом смысле литературные сказки, и в особенности, сказки Г.-Х. Андерсена - настоящий клад мышления, образов, чувств героев, где, сколько бы читатели ни думали над прочитанным, всегда остается загадка. Это свойство - невозможность исчерпать смысл, отсутствие прямолинейности отличает настоящую литературу от прямой дидактической или даже фольклора, где все-таки резко разделенными оказываются носители добра и зла, а судьбы героев напрямую зависят от их добродетелей. Мы согласимся с Ю.Нагибиным, который считал, что «нельзя согласиться с теми, кто сводит творчество Андерсена лишь к фольклорной традиции». Да и сам Г.-Х. Андерсен писал, что «...нет сказок лучше тех, которые создает сама жизнь» и признавался, что кроме детей он «...давно хотел говорить с печальными взрослыми людьми». (там же).

Сказка о стойком оловянном солдатике существует по-русски в нескольких переводах: П.Вейнберга (1889), А. и П. Ганзен (1894), Н.Перелыгиной (1914) и пересказах для детей О.И.Роговой (1902) и Т.Габбе и А.Любарской.

Мы сравнили основные образы, данные в этих переводах, а также сюжетные линии и концепцию автора, проявленную переводчиком. Все они, в основном, совпадают. Несовпадения есть в определениях героев: например,

бука (пер.Н.Перелыгиной и А.и П.Ганзен), дьяволенок (пер. П.Вейнберга), кобольд (пересказ О.И.Роговой), тролль (пересказ Т.Габбе и А.Любарской). То, что осталось от танцовщицы в очаге называется или розеткой (пер. А. и П.Ганзен, пересказ О.И.Роговой), или брошкой (пер.Н.Перелыгиной), или мишурной розой (пер. П.Вейнберга).

Наиболее часто встречается в современных сказочных антологиях и сборниках для детей пересказ Т.Габбе и А.Любарской. Он сохраняет все основные черты перевода А. и П. Ганзен, ставшего уже классическим, немного сокращая описания комнаты, в которой жили солдатики, мальчика и т.п.

Мы выбрали для чтения ученикам именно этот пересказ, потому что для детей, которые будут слышать эту сказку впервые, он привлекателен малым объемом (всего 5,5 страниц). Этот объем позволяет второкласснику сосредоточиться только на слушании текста, а также удержать его в памяти. Для тех же, кто знает сказку, и наверняка читал ее в детстве именно в этом пересказе, не будет соблазна сравнивать тексты, они так же смогут сконцентрироваться на экспериментальном задании.

А задание это мы формулируем после прочтения сказки вслух учителем (преподавателем) в классе (аудитории). Кроме того, текст сказки лежит перед каждым учеником или студентом. Мы задаем учащимся вопрос: «С каким чувством вы закончили слушать сказку Андерсена и почему?»

Этот вопрос ориентирован на область самой первой сферы реакции человека на любое событие – эмоциональную. Для того, чтобы определить свои чувства, назвать и обосновать их, необходимо, отталкиваясь от чувственного восприятия текста перейти в плоскость анализа произведения.

Конечно же, такой вопрос очень косвенно ориентирует учеников на интерпретацию художественного образа. Это сделано не случайно. В пилотном эксперименте с учениками вторых и шестых классов (1989 г. два вторых и два шестых класса 210 школы г. Ленинграда) мы задавали более прямой вопрос: «Почему и солдатик, и плясунья попали в огонь?» Большинство учеников вторых классов(70%) отвечали на этот вопрос, трактуя образ огня. Одни учащиеся обращали внимание на закрепленное в фольклоре значение образа: «огонь-гибель» (20% от 70%), другие склонны усматривать в образе огня значение, характерное для позднейших этапов развития литературы: «огонь-символ любви», тем более, что в тексте Г.-Х. Андерсен предлагает эту оппозицию: «Он чувствовал, что весь горит – то ли от огня, то ли от любви, - он и сам не знал».

Таким образом, можно говорить, что большинство второклассников склонно объяснять случившееся с солдатиком его любовью: «Он сгорает от любви, и не просто сгорает, а растаял», - читаем мы в одном из ответов.

Среди шестиклассников мы наблюдали похожую картину. Однако различен количественный состав ответов: только 50% учеников в своих ответах использовали значение образа огня. Остальные объясняли случившееся внешними факторами: «Солдатик попадает в огонь из-за злого

тролля, а плясунья из-за ветра», - один из распространенных ответов шестиклассников.

Если напрямую ориентировать учеников на интерпретацию образа, то большинство школьников используют устоявшийся символ: «огонь-любовь». Нас же в первую очередь интересовала сама направленность (образная или логическая) учеников в истолковании смысла сказки и ее художественных образов. Приемом предъявления и интерпретации образа необходимо пользоваться при целенаправленном формировании образного мышления учеников. Здесь же нашей задачей было выявление особенностей проявления не только образного, но и концептуального мышления. Поэтому для основного констатирующего эксперимента был выбран косвенный вопрос: «С каким чувством вы закончили слушать сказку Андерсена и почему?» Формулируя и мотивируя свои чувства, ученики обнаруживают свою приверженность образному или логическому восприятию текста, а также возможности интерпретации как художественных образов сказки, так и произведения в целом. Это и позволит нам выявить особенности образного и концептуального мышления учащихся.

Остановимся на условиях предъявления текста учащимся. Как уже было сказано, учитель или преподаватель читает сказку ученикам, и текст ее лежит перед каждым участником эксперимента. Такая организация экспериментальной работы позволяет ученикам выбрать стратегию действий. Одни следят по тексту за чтением учителя, другие отданы своим эмоциям в процессе слушания, и лишь на этапе анализа – ответа на вопрос - обращаются к тексту. Все это создает равные условия для учащихся, ориентированных как на эмоциональное, так и на логическое восприятие текста.

Рассмотрим наиболее явные художественные образы в сказке Г.Х.Андерсена «Стойкий оловянный солдатик».

Уже из названия сказки следует, что главное качество, о котором пойдет речь в тексте, это стойкость. Оно присуще обоим главным героям – и солдатику, и танцовщице. Причем, в прямом смысле – устойчивость – это свойство присуще им в равной мере: оба стоят на одной ноге, но ничуть не хуже, чем «другие на двух». Герой, который вопреки обычным представлениям все-таки обладает стойкостью, - первый образ сказки.

Слово «стойкость», правда, появляется в тексте лишь однажды – по поводу танцовщицы. Андерсен в восхищении восклицает: «Вот это называется стойкость!» в момент, когда солдатик после всех злоключений вновь очутился в той же комнате, а танцовщица «стояла по-прежнему на одной ножке, высоко подняв другую». Стойкость плясуньи автор понимает в прямом значении.

Описывая различные приключения солдатика, куда он попадает то ли по воле злых сил (тролля), то ли просто по случайности, автор не настаивает ни на одной из версий. Эта намеренная неопределенность причин тяжелых испытаний солдатика как бы подчеркивает особую важность его поведения

– в любых обстоятельствах оставаться достойным своих правил, не сгибаться под ударами судьбы:

«Шагай вперед, всегда вперед!

Тебя за гробом слава ждет!» -

- вспоминает он старую солдатскую песню в момент очередного испытания.

Автор нигде не говорит напрямую, что именно любовь помогла солдатику выстоять. Но она сопровождает его на всем пути. Стойкость солдата и в его приверженности долгу, и в постоянстве его чувства. Недаром автор называет солдата стойким только в самом конце сказки, когда герой прошел все испытания.

Образ огня, о котором мы уже писали, наверное, главный смыслообразующий в этой сказке. Огонь – символ любви, от которой сгорает солдатик. Характерно, что как только солдатик растрогался так, «что из глаз у него чуть не покатались оловянные слезы», он тотчас же попадает в огонь, где «солдатик почувствовал, что тает...». Если убрать из текста объяснения автора, каким образом герой очутился в огне, становится очевидно, что он тает от любви, что злые силы просто дали возможность проявиться любви солдата с наибольшей силой, в самом экстремальном и потому трагическом ее проявлении. Плясунье же природные силы помогают проявить чувство к солдатику. Она ведь вырезана из картона и не может покинуть свой дворец самостоятельно. Этот прием неполного олицетворения позволяет нам увидеть истинные желания героев, и подчеркивает, что какие силы их осуществляют для автора не столь уж важно. Осуществить желание танцовщицы быть с любимым помогает ветер, который подхватывает танцовщицу, и она, «как бабочка, порхнула в печку прямо к оловянному солдатику».

Образ бабочки очень важен для понимания чувств плясуньи. Она смотрела на солдата, когда тот горел от любви к ней в печке. Она уже любила солдата. У Андерсена есть такая фраза: «Не мигая, смотрел он на танцовщицу, танцовщица смотрела на него, и оба молчали». Столь велико было их чувство, что и не сказать словами, так они боялись его спугнуть. Образ бабочки, выбранный автором, легкий, радостный. Она «порхнула» в огонь к солдатику, потому что хотела этого. И что же осталось от этой любви? Автор пишет: «На другой день служанка стала выгребать из печки золу и нашла маленький комочек олова, похожий на сердечко, да обгоревшую, черную, как уголь, брошку. Это все, что осталось от стойкого оловянного солдата и прекрасной плясуньи».

Эти последние образы оловянного сердечка и обгоревшей брошки очень неоднозначны. Здесь и напрасность гибели героев, и бренность земного существования. Души соединяются на небесах, любовь земная ничто в сравнении с любовью небесной. Она – высшее проявление чувства. С христианской позиции автора (Г.Х.Андерсен считал, что все его сказки нужно рассматривать как христианские притчи), по-видимому, это так. Светскому человеку при чтении сказки очень трудно согласиться с тем, что настоящее чувство всегда обречено на трагедию. Хочется надеяться на то,

что и на земле возможно его полное проявление. И тогда проступает и еще один смысл этих образов: солдатик и танцовщица не смогли счастливо осуществить свою любовь. Может быть, именно мелодия старой солдатской песни позволила солдатику выстоять в испытаниях. Искусство способно на преодоление любой трагедии. А в любви, несмотря на всю преданность и пылкость чувства, герои не смогли обрести своей мелодии, высказать свои чувства. Но все же то, что герои с самого начала повествования разделенные непреодолимой и преградой комнаты, потом еще большим расстоянием во время приключений солдатика, попадают все же в одну стихию. И хоть эта стихия огня, в котором они сгорают, все же они были вместе в одной среде. И с какой горечью заканчивает автор сказку, описывая те обгоревшие вещи, что остались в печке от солдатика и его возлюбленной! Противочувствие, заложенное автором в это произведение ведет, как считал Л.С.Выготский к катарсису. Именно это противочувствие делает каждый образ сказки многозначным, как и весь ее смысл. По мысли Ю.М.Лотмана именно многозначность смысла делает литературу художественной.

Многозначность образа делает его образом – символом и позволяет при его интерпретации проявить и углубить читателю разные стороны своего сознания, тем самым расширить его; увидеть мир более красочным.

Вторым произведением, предложенным ученикам и студентам, стала песенка Б.Окуджавы «Песенка о солдатике». Это был дополнительный стимульный материал, позволяющий учащимся в сравнении произведений выявить смысл истории каждого из солдатиков, и тем самым выстроить более полные и адекватные авторскому замыслу интерпретации обоих произведений.

Второе задание практически организует условия для точного выявления уровня развития концептуального мышления учащихся. В процессе сравнительного анализа текстов ученик может возвращаться к своей интерпретации текста сказки, скорректировать, расширять и углублять ее. Такая организация эксперимента позволит увидеть экспериментатору истинные возможности учеников, и может дать более объективную картину уровней развития образного и концептуального мышления учащихся.

У Окуджавы солдатик даже не оловянный, а бумажный, то есть уж совсем хрупкий и нежный. Но его мечты были даже более грандиозны, чем у оловянного: «Он переделать мир хотел, чтоб был счастливым каждый». Не только своего счастья жаждал, но всеобщего. Его неприспособленность к осуществлению такой глобальной мечты усугублялась еще и его несвободой действий: он «на ниточке висел». У Андерсена герои также несвободны в физических движениях. Их крылатые мечты осуществляют другие силы. У Окуджавы солдатик сам шагает в огонь. Наверное, поэтому автор называет своего бумажного героя не стойким, а отважным. Это отвага и мечта заставляют его шагнуть в огонь. И последние строчки песенки вызывают очень неоднозначное чувство у слушающих: действительно ли солдатик

«сгорел...ни за грош»? Также многозначными, как мы помним, были последние образы сказки Андерсена.

Так что же? Напрасен ли был поступок бумажного солдатика? Именно этот вопрос и был задан ученикам и студентам, принимавшим участие в эксперименте. Это произведение предъявлялось им непосредственно после того, как они выполняли задание по сказке Г.-Х. Андерсена. Они слушали песенку в исполнении автора, и перед каждым лежал ее текст с вопросом, на который они письменно отвечали.

Также как и в случае со сказкой Андерсена, мы не стали прямо ориентировать учащихся на интерпретацию произведения через образ. Мы не стали задавать вопрос: «Считаете ли вы, что солдатик сгорел в огне «ни за грош»? Нам и в этом случае была важна, в первую очередь, склонность учеников к понятийному, логическому или к образному осмыслению песенки. Мы также намеренно не просто читали это произведение, как стихотворение, (это бы абсолютно уравнивало условия первого и второго констатирующих экспериментов) а дали слушать музыкальное его исполнение, чтобы музыка помогла ученикам обрести эмоциональный настрой и сняла монотонность работы. Кроме того, таким образом мы проверяем у учащихся возможности проявления образного и концептуального мышления в разных видах искусства, что позволяет делать нам более достоверные выводы о характере и особенностях этих видов мышления.

Эксперимент состоял из двух частей по количеству стимульных материалов и занимал 2 урока (по 45 минут) подряд. Сначала предъявлялся текст Андерсена и учащиеся выполняли задание по нему, а на втором уроке – песня Окуджавы. Конечно же, чтение сказки Андерсена занимает большее время, чем прослушивание песни Окуджавы, а время экспериментальной работы было сделано одинаковым не случайно. Это было связано не только с удобством проведения такого эксперимента в условиях школьных и вузовских занятий, но и с внутренними психологическими причинами. Во-первых, мы понимали, что второй материал в большинстве случаев вызовет у учащихся потребность вернуться к осмысливанию первого, и им необходимо время для этого, во-вторых, в условиях школы, где уроки разделены переменой, учащиеся могут в какой-то мере отрешиться от предыдущего задания, и установка на совместную интерпретацию текстов не будет столь явной со стороны экспериментатора. Тем более что в формулировках заданий фокусировки внимания учащихся на сравнение текстов нет. Такие условия, как мы понимаем, в рамках письменного характера отчетности учащихся, с первого взгляда не равны для второклассников и студентов. Но мы посчитали это возможным, приняв во внимание тот факт, что во втором классе учащиеся медленно пишут, но и ассоциативный культурный опыт у них намного меньше, чем у старших школьников и студентов. Младшие школьники, наверное, увидят меньше линий анализа произведений. Следовательно, такие временные рамки примерно уравнивают возможности групп разного возраста.

Кроме того, в каждой аудитории, где проходил эксперимент, помимо учителя находился экспериментатор, который по мере необходимости уточнял задания для учеников, помогал им выразить мысль, не формулируя ее за них. Эти случаи были единичными, и относились к начальной школе. Примеры такого рода сотрудничества с учениками в ходе констатирующего эксперимента мы приведем ниже при анализе особенностей развития образного и концептуального мышления младшеклассников.

В основном эксперименте в разные годы с 1989 по 2004 участвовало 1378 учеников и студентов из различных школ г. Ленинграда (Санкт-Петербурга) 210, 56, 50, 163, 167, 169, 10, 31,30, 235 гимназии и школы №2 г.Волхова Ленинградской области а также школы №7 г.Выборга Ленинградской области. (1000- второклассников, 124 шестиклассника, 102 восьмиклассника, 96 десятиклассников) а также студенты второго курса факультетов начального образования (32 человека) и филологического (24 человека) РГПУ им.А.И.Герцена.

Для проведения экспериментальной работы в средней школе мы намеренно выбирали только те классы, в которых учащиеся изучали литературу по учебно-методическим комплексам В.Я.Коровиной и В.И.Коровина, А.Г.Кутузова, Т.Ф.Курдюмовой. Анализ программ, проведенный в первой главе настоящего исследования, показывает, что данные программы не ставят своими главными задачами развитие эмоционального отклика учащихся на произведение литературы, его образное восприятие и обучение интерпретации произведения через анализ образной структуры текста, хотя в УМК А.Г.Кутузова есть намерение развивать эстетическое отношение к литературе как к искусству слова.

При таком отборе учащихся для проведения констатирующего эксперимента мы таким образом снимали эффект научения в специальных условиях программ, которые считают именно это основными задачами литературного образования в школе.

§ 2. Уровень образного и концептуального мышления учеников начальной школы.

Изучение характера проявления образного и концептуального мышления мы начали с исследования возможностей младших школьников. Выбор второклассников в качестве первой возрастной группы для эксперимента неслучаен. Во втором классе образное, эмоциональное мышление является ведущим. Кроме того, нам хотелось увидеть особенности развития образного мышления и возможности интерпретации произведения детьми в тот возрастной период, когда социальное влияние пока не столь продолжительно, как на последующих этапах развития личности, и, наверное, не столь действенно. Поэтому можно говорить о некотором «природных» особенностях развития образного и концептуального мышления в этом возрасте.

Это в дальнейшем позволит нам определить характер влияния воспитания и обучения на становление образного и концептуального компонента в структуре мышления личности, что в свою очередь поможет наметить пути развития их в литературном образовании школьников. Именно поэтому экспериментальная выборка учеников начальной школы намного больше, чем на остальных ступенях литературного образования.

Конечно же, развитие способности видеть образы в художественном произведении и их интерпретировать начинается с детства. Начало абстрактного функционального видения предметов после кризиса трех лет приводит к 5-6 годам к формированию первичной абстракции у детей и наделением ситуативными функциями даже тех предметов, которые этими качествами не обладают. Произвольность, зависимость от сиюминутной потребности приводит ребенка в ряде случаев к оригинальному использованию различных предметов, а через это и к неординарному их видению. Но это, как правило, стихийный процесс, возникающий в игре. Дошкольный возраст, сензитивный для развития фантазии, однако, не позволяет говорить о возможности развития в полной мере способности к видению художественного образа, а тем более к его созданию ребенком, так как еще очень невелик художественный опыт детей. Сама направленность на самовыражение, когда художественное произведение является скорее не материалом, а стимулом к работе фантазии ограничивает возможности детей дошкольного возраста в этом процессе. По образному выражению Д.С.Лихачева, художественное произведение не должно являться зеркалом, в котором человек «зрит только свой лик», само постижение этого художественного произведения, а через этот процесс развитие личности, - вот тот ракурс, который обеспечивает полноценное овладение культурным опытом как фактором духовного развития личности.

В младшем школьном возрасте уже можно говорить о наличии необходимого сплава развитой фантазии и какого-то художественного опыта ребенка. Именно в этом возрасте наиболее ярко могут проявиться возможности создания собственных образов, уже связанных с внутренней, глубинной сутью произведения искусства.

Напомним, что при проведении констатирующего эксперимента ученикам предлагается ответить на вопросы по сказке Г.-Х.Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» («С каким чувством вы закончили читать сказку и почему?») и «Песенке о солдатике» Б.Окуджавы («Напрасен ли был поступок бумажного солдатика и почему вы так считаете?»). Подробно условия эксперимента описаны в §1 настоящей главы.

Проанализируем сначала ответы учеников по сказке Г.-Х. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик».

Во втором классе некоторые ученики не могут достаточно четко сформулировать свои чувства и не всегда могут их хоть как-то обосновать. И это далеко не всегда связано с непониманием текста, отказом учеников думать над вопросом или нежеланием отвечать. Как раз напротив. За все эти годы (сквозной констатирующий эксперимент в начальной школе

проводился с 1989 по 2003 год) мы встретили только 9 из 1000 учеников, не пожелавших обсудить с нами судьбу солдатика и свое к ней отношение. Были (хоть и очень немногочисленные, всего 6% от общей выборки) односложные ответы. (Например, ответ Коли Д. 1997г. школа №10: «Мне грустно, что они погибли, сказка заканчивается плохо»). И никакие попытки экспериментатора вызвать ученика на более откровенный разговор не привели к успеху. Может быть, это связано с ограниченными педагогическими возможностями экспериментатора, а вовсе не с неспособностью ученика выразить и обосновать свои чувства. Можно сказать, что интерпретации текста произведения в таких ответах нет.

Как мы уже определили в первом параграфе этой главы, сначала нам важно выяснить склонность учеников к логической или образной интерпретации текста. Анализируя ответы под этим углом зрения, мы выявляли степень внимания учеников к образной структуре текста.

Определенная часть второклассников (15% от общей выборки) пытаются объяснить случившееся с солдатиком и его возлюбленной чисто логически, не используя образов вообще.

«Сказка плохая, - читаем мы в ответе Кати Б. - Мне она не понравилась, и потому у меня плохое чувство. Это произошло потому, что злой тролль все подстроил, и на самом деле так и бывает, что злое сильнее доброго, но в сказке должно быть иначе. Вот почему она мне не понравилась». Здесь сразу дается оценка сказки как некоторое запрограммированное морализаторство, а случившееся объясняется чисто внешними факторами, не обращая ни к одному образу текста. Можно говорить о том, что попытка, очень робкая, к мотивировке случившегося все-таки сделана: ученица объясняет события сказки тем, что «злой тролль все подстроил». Но в ответах такого типа нет попытки осмысления и создания концепции произведения, так как дается субъективная оценка сказки, и не рассматривается мотивировка поступков героев, авторская позиция, замысел и т.п. Характерно, что девочка соглашается с победой зла в настоящей жизни. Для нее это не трагедия, а реальность. Жизнь сказочная нереальна, и там добро должно побеждать, ученица ждет от сказки того, чего не наблюдает в жизни. Сказка плохая потому, что она оказывается не сказкой, а действительностью, не оправдывает ожидания маленького читателя.

А вот ответ Димы В. : «Солдатик погиб, хоть и выстоял во всех испытаниях. Я им горжусь за то, что он оказался стойким: и когда солдатик поплыл на лодке, и под мостом с крысой, и в желудке у рыбы, и потом, когда злой тролль швырнул его в огонь. Мне, конечно, грустно, что он погиб, но и я горжусь им и хочу быть на него похожим». В сущности, в этом ответе мы видим пересказ сюжета, достаточно последовательный и правильный, но ни одного образа в интерпретации текста сказки не используется, и интерпретация не выстраивается. Более того, все внимание ученика сосредоточено на солдатике, ни слова о плясунье, ему, по-видимому, это не важно. И главный образ – огонь любви уходит из поля зрения ученика.

При попытке простого описания случившегося с солдатиком у учеников часто бывает такое однобокое рассмотрение событий, и не только у второклассников, как мы увидим при анализе ответов в других возрастных группах. Скорее всего, это связано с линейным характером того типа логического мышления, которое культивируется в школе, где разветвленный алгоритм все-таки очень не часто представлен. Чаще всего при решении задачи на любом школьном предмете используется линейная цепочка действий. И это приводит к тому, что, увидев одну содержательную линию, другую ученик уже упускает из поля своего рассмотрения. Это опасно еще и тем, что при таком осмыслении текста ученики действительно начинают испытывать однозначные чувства, которые и ведут к дидактическому морализаторству, что мы видели только что, рассматривая ответ Кати Б. Такой анализ текста приводит к обеднению восприятия текста, к упрощению его и уплощению и укорачивает, обесцвечивает чувства учеников.

При этом вовсе не обязательно, чтобы ученик выпустил из своего рассмотрения какие-то детали сюжета, как это сделал Дима В.

В ответе Сони Б. читаем: «Сказка с одной стороны заканчивается плохо, потому что злой тролль подстроил так, что солдатик не мог долго встретиться с танцовщицей, которую полюбил с первого взгляда, потому что он прошел все испытания и ручей, в котором он плавал на лодке, и крысу, которая хотела его съесть, потому что он не показал паспорт, и рыбу, которая его проглотила. А когда все-таки случилось, что они все равно встретились, потому что солдатик оказался стойким, и это была ему награда, то злой тролль все равно подстроил так, что они оба погибли. Это несправедливо, и у меня это вызывает плохое чувство. Я хочу ему отомстить за солдатика». Как мы видим, девочка учла все основные сюжетные ходы сказки. Но объясняет она случившееся чисто внешними факторами, как и Катя Б., ответ которой мы привели выше, – злыми силами тролля, не вскрывая внутреннего конфликта сказки и чувств героев. Опять попытка логически объяснить смысл произведения не приводит ученика к открытию глубинных его пластов. То, что ученица хочет «отомстить» за героя, конечно же, не говорит о жестокости этого ребенка, просто она глубоко переживает события сказки и испытывает очень сильное чувство. Эта личная сопричастность с событиями, желание вступить за героев, очень характерны для второклассников. Пожалуй, именно такая включенность в текст, личное переживание сюжета и ощущение себя внутри пространства произведения, – свойства, присущие именно детям младшего школьного возраста. Известный в России специалист по детскому чтению Н.М.Дружинина считала, что младшие школьники, как и дошкольники склонны ставить себя на место героя и воспринимать сюжет литературного произведения как то, что в реальности произошло с ними.

Мы считаем, что такое непосредственное восприятие текста, соучастие в действии, с одной стороны, позволяет ученикам младших классов испытывать сильные эмоции, а с другой, затрудняет всесторонний анализ поступков героев, а, следовательно, строить концепцию произведения.

Ученики младших классов поэтому скорее склонны к оценке событий сквозь призму своих представлений о нравственных ценностях, подчас достаточно скудных и прямолинейных. Однако лишь анализ художественного произведения через многозначную интерпретацию образов позволяет школьникам любого возраста расширить свое нравственное поле, сделать свои суждения более гибкими, а картину мира более объемной. Это особенно важно в начальной школе, так как нравственный, и вообще жизненный опыт учеников невелик, и ставить задачу только самовыражения учащихся неперспективно, так это не ведет к развитию свойств личности ученика, а закрепляет их в своих пределах.

Интересно, что «линейность» трактовки произведения и неразветвленность чувства не связаны напрямую с уровнем развития речи учеников. Во всех приведенных выше ответах речь учеников достаточно точная, правильная, описания детальны и развернуты (в ответах Димы В. и Сони Б.) Это подтверждает наши предположения, что такие ответы отражают именно истинный характер интерпретации текста учениками, а не затруднения, вызванные невозможностью формулировки своих мыслей и чувств. Хотя, конечно, в этом возрасте адекватность выражения своих переживаний, особенно в письменной речи, затруднена ее недостаточным развитием.

Многие ученики обращают свое внимание при интерпретации текста только на доминирующий смысловой образ - образ огня. Одним из самых характерных ответов в этой группе можно считать мнение Оли Ю.: « Это очень грустная сказка. Солдаты сгорели вместе с балериной, но они сгорели от любви, но потому что все испытания не смогли их сломить, поэтому это грустно, но и радостно, что они все-таки соединились». Ученица, в общем, правильно осознала главную идею произведения и делает это через образ. Но она не может отразить все смысловые нюансы сказки, так как внимание ее поглощено самым ярким и доступным образом в сказке. Двойственность чувства читателя отражено в ее ответе, но это чувство не находит всестороннего обоснования и потому представлено так конспективно. Можно говорить уже о попытке построения концепции, хотя и очень схематичной.

К сожалению, центральный образ огня так приковывает внимание второклассников, так эмоционально захватывает их, что им очень трудно увидеть другие образы сказки. Это, конечно же, тоже обедняет их чувства и не позволяет рассмотреть все грани произведения. Это самая многочисленная группа второклассников, составляющая 66% от всех учеников этого возраста, принимавших участие в эксперименте. Конечно же, это связано с возрастными особенностями учащихся. Во втором классе доминантное внимание определяется, как правило, одним ярким эмоциональным образом, который только и определяет чувство маленького школьника, ведь именно незрелость распределения внимания, а, следовательно, невозможность или затрудненность расщепления одного чувства в спектр, обретение целой палитры чувств, для этого возраста

сложно. Мы можем здесь предположить, что именно такая работа по осмыслению чувств, установлению их взаимосвязей, формулированию и последовательному их мотивированию текстом, необходима и своевременна в начальной школе. Необходимо определить адекватные возрасту методические условия и приемы, обеспечивающие полноценное развитие образного и концептуального мышления.

Но, среди второклассников, принимавших участие в эксперименте, были ученики, (12%) чье внимание было обращено не только на доминирующий образ. Характерно, что все эти ученики не пропустили образ огня в своей интерпретации текста сказки, но к нему прибавились и другие образы, которые позволили этим учащимся существенно обогатить свой анализ.

« Солдатик был стойкий, хоть и у него не было ноги. Но он был стойкий не потому, что хорошо стоял, а у него было чувство долга и чести. И еще он любил балерину, и это тоже ему помогало быть стойким. И она полюбила его, потому что он заслужил это. И они потому, что были такие стойкие, и солдатик перенес много испытаний, так полюбили друг друга, что это было, как пожар. И в сказке – это огонь печки. Только жалко, что в этом огне они все-таки сгорели, жалко, что они были счастливы так мало», - считает Наташа Р. В этом ответе рассматривается еще и образ стойкости, как верности чувству долга и любви, что позволяет Наташе обосновать более последовательно свою позицию.

Или в ответе Даши К. читаем: «Сначала я подумала, что только солдатик любит танцовщицу, а она его не любит, просто стоит и все. А потом, когда я подумала, почему же все-таки она тоже попала в печку в огонь, ведь она тоже попала в любовь к солдатику, то увидела, что она «порхнула к нему, как бабочка», значит, она уже сама хотела этого и любила солдата. Бабочка это легкое, радостное, и танцовщица тогда была такая, потому что любила его ».

Были ученики, которые обращали внимание и на образы брошки и кусочка олова, которые нашла в печке на следующий день после трагедии служанка.

Например, в работе Саши М. приводится такое мнение: «Огонь любви, который погубил солдата и плясунью, хоть это и хорошо, что они соединились перед смертью, оставил после себя только обгоревшую брошку и кусочек олова в виде сердечка. Это не успокаивает меня, мне хоть я и понимаю, что любовь нужна, но такой конец очень страшный».

Для этого ученика образы обгоревшей брошки и оловянного сердечка однозначно трагические. От того и чувства от сказки печальны, ученик интерпретирует образ огня двояко, а другие образы - однозначно. И катарсиса не происходит. Огонь имеет достаточно закрепленные значения, с которыми школьники уже встречались, иной смысл брошки и оловянного сердечка нужно было почувствовать, представить себе и понять. Пока Саша М. и многие другие второклассники этого сделать не смогли. Это говорит о необходимости формирования потребности и умения видеть

многозначность художественных деталей в процессе изучения литературных произведений в начальной школе.

Мы видим, что второклассники способны обратить свое внимание не только на один образ, но пытаются интерпретировать несколько образов, хотя никто из них не рассматривает всю разветвленную образную структуру текста, которая и могла бы в конечном итоге привести к полноценной концепции произведения.

Степень разветвленности внимания к образной структуре текста еще не обеспечивает полноту и глубину интерпретации произведения. Поэтому необходимо обратиться к анализу того, каков характер интерпретации этих образов.

Как мы уже отмечали, многие второклассники замечают только центральный образ-символ сказки – огонь. Но трактуют его по-разному. Достаточно большая группа учеников видит лишь одно значение этого образа. Для них огонь олицетворяет гибель и трагедию.

Например, в ответе Ромы В. читаем: «Сказка, конечно грустная, и потому мне очень плохо. Ведь они не просто погибли в огне, а сгорели от любви. Моя мама говорит, что мой папа горит на работе, и это плохо для него кончится, я этого не хочу, не хочу, чтобы он был как оловянный солдатик». Рома интерпретирует сказку через образ огня в бытовом и закрепленном в фольклоре значении. Но Рома переносит это значение на собственную жизнь, и эта бытовая аналогия (хоть и очень точно и правильно использованная) не позволяет ему раздвинуть границы образа, он остается в своих пределах. Сказка для него – лишь иллюстрация правильности маминих слов и его опасений.

Однозначные линейные интерпретации не всегда бытовые, но в фольклорном значении «огонь – гибель» доминирующего смыслового образа достаточно распространены среди учеников 2-х классов и составляют примерно 33% от всей выборки.

Но у Андерсена огонь стал доминирующим смыслообразующим образом именно в силу своей многозначности.

К многозначному образу, образу- символу ученики приходят по-разному.

Рассмотрим достаточно характерный для этого возраста ответ Тани Т.: «Я не знаю, мне и жалко солдатика и танцовщицу, и в то же время как-то непонятно светло. Как будто что-то хорошее произошло, а на самом деле ведь они погибли, и это плохо». Ученица верно уловила двойственный характер своего чувства, она испытала противочувствие, приводящее к катарсису.

Таня, хоть и не может обосновать своих ощущений от текста, но воспринимает его эмоционально, образно и очень точно. По-видимому, она впервые встретила с таким неоднозначным чувством и потому растерялась. Но как только экспериментатор подсказал ей поискать ответ и разрешить противоречивость своих чувств в тексте, Таня сказала: «Может быть, такое светлое чувство у меня оттого, что они все-таки соединились, хоть и сгорели.

Что соединились - это хорошо, а что погибли грустно. Потому и мне и не радостно до конца, и не грустно». Мы крайне редко прибегали к такому приему подсказки ученикам, старались оставить их наедине с текстом. Но в этом случае мы посчитали первый ответ девочки достаточно точным по чувству, и поэтому просто помогли ей психологически справиться с растерянностью и обратили ее внимание на текст.

В случае использования образа для обоснования своих чувств, возникших после чтения сказки, проблема однобокости интерпретации в какой-то мере снимается, даже в случаях, когда образ лишь наталкивает ребенка на размышления.

Так уже в приведенном нами ответе Тани Т. образа в явном виде нет. Даже образа огня. Но из ответа понятно, что именно этот образ девочка трактует и как «огонь-гибель», то есть с бытовым и закрепленным в фольклоре значением, и как «огонь-любовь». Свет ее чувства оттого, что «они все-таки соединились» позволяет нам надеяться на то, что Таня на пути к многозначному образу-символу. Те ученики используют образ огня в художественном значении «огонь-любовь», огонь как символ любви, как правило, испытывают двойственное чувство. Им жалко, что солдатик и плясунья сгорели, но они рады, что, в конце концов, герои соединились, и обрели пусть мгновенное, но счастье.

«...Жаль, что их счастье было таким коротким, но ведь оно было, это главное. У меня очень хорошее чувство после этой сказки, но немножко и грустно», - пишет Наташа М.

Двойственность чувства, испытываемого ученицей, хорошо заметна и в приведенном выше ответе Оли Ю. Учеников, выбравших для объяснения только образ огня и трактующих его многозначно было 23%. Остальные 10% учеников остановились на закреплении значения «огонь-любовь».

Многозначность трактовок образов характерна в большей степени характерна для тех учащихся, которые заметили и пытаются объяснить несколько образов сказки, хоть и не определяет этого однозначно. Это происходит только в том случае, когда учащиеся стараются строить свои интерпретации произведения Андерсена на сопряжении смыслов нескольких образов.

Характерным фактом для этой группы ответов является то, что все они заметили доминирующий образ сказки – огонь. И две трети (8%) из 12% общего количества учащихся, которые используют в интерпретациях текста несколько образов сказки, огонь считают многозначным образом: «Он (огонь – Е.М.) превращает в пепел героев, но он и символ их любви», - читаем в работе Даши У.

Можно говорить о некоторой зависимости количества анализируемых образов и разносторонности их трактовки. Хотя нельзя говорить и о предопределяющем значении количества подмеченных образов. 2% учащихся ограничились весьма поверхностным перечислением образов сказки. Это неглубокие ответы представлены в тех работах, где обоснование поступков героев подменяется пересказом сюжета.

Наиболее характерным для второклассников является выбор для построения концепции произведения образа брошки и кусочка олова. Эти образы, конечно же, привлекают внимание каждого, кто слушает и читает сказку, ведь они появляются после кульминации событий, после гибели героев. Это итог, и итог не всегда понятный, вызывающий множество мотивировок.

Образ брошки и кусочка олова обретает в ответах второклассников прямо противоположные значения. У Димы Ж. это «то, что осталось от солдатика и плясуньи, все его подвиги были напрасными, тролль победил». В работе Сережи Б. есть такие слова: «... не напрасна была любовь и приключения солдатика, и то, что он остался стойким во всем, даже когда его не стало, он сгорел в огне, в печке, от него осталось маленькое оловянное сердечко – символ его любви». В этом ответе ничего не сказано о плясунье, брошка не была замечена учеником, и концепции произведения не получается – ученик не выходит за рамки объяснения смысла текста стойкостью оловянного солдатика, любовь, как главное чувство, ведущее героев, не представлено в этой интерпретации.

В работе Саши И. читаем: «Андерсен неправильно закончил сказку. Служанка, выгребая золу, должна была обнаружить не кусочек олова и обгорелую брошку, а брошку с вплавленным в нее кусочком олова». Это мнение, безусловно, заслуживает особенно пристального внимания. Саша не просто использует образ сказки. Он создает свой собственный образ, которого в ней нет. Ребенку очень трудно смириться с мыслью о бренности земного мира и земных чувств, он стремится осуществить счастье героев здесь на земле. И когда все же это по сюжету сказки не удастся – герои сгорели, ученик хочет, чтобы остался символ их соединенности – брошка с вплавленным кусочком олова – неразрывность уз солдатика и плясуньи.

Второклассник создал свой образ, очень точный по чувству, но, может быть, не приведший к построению адекватной авторской концепции произведения. Ценность этой работы в другом. Саша И. создал не просто образ – это образ - символ всего произведения, в нем отразился весь многогранный смысл сказки. Образность мышления этого ученика привела к рождению концепции в образе. Вообще такие образы – символы в художественном произведении не всегда случаются. Тем более важно стремление и возможности маленького читателя не просто обнаружить такой образ, а самому его создать. Таких попыток, может быть, не столь точно и образно сформулированных, нам встретилось всего три за все годы исследования, причем встречались они только у второклассников.

Приведем их здесь дословно.

Таня Ш.: «Мне кажется, когда я представляю себе танцовщицу и солдатика, что они, как маленькие эльфы, как в «Дюймовочке», только в «Дюймовочке» эльфы счастливые до конца, они порхают в красивом дворце, а здесь они такие счастливые и несчастные одновременно. Вот почему брошка и сердечко такие красивые, но обожженные».

Таня спроецировала образ бабочки, присутствующий в сказке, на свой литературный опыт героя с крыльями – эльф в «Дюймовочке», получился новый образ, но он адекватен образам сказки. Таня перенесла известный ей образ эльфа в новую ситуацию. Образный перенос привел к созданию нового образа. Через образы красивых, но обожженных сердечка и брошки ученица выразила свое противочувствие от сказки в целом, верно ощутив главный ее мотив.

Денис К.: «Я думаю, что когда солдатик и плясунья сгорели, то в небе образовалась новая звезда, по виду как сердечко, а на земле оно осталось оловянным».

Этот образ вполне адекватен авторскому замыслу соединения душ героев на небесах.

Нигде, ни в одном другом центре не было даже попыток создания своего точного образа. Были попытки продолжить сказку о счастливой жизни героев на небе, но это сюжетное продолжение, а не образное. Бывали сюжетные опровержения Андерсена. Ученики и даже студенты переписывали сказку Андерсена, как им хотелось, в соответствии со своими представлениями о «правильности» построения этой сказки. Такие продолжения и изменения сказки мы встречаем во всех возрастных концентраторах, кроме возраста начальных классов.

Мы предполагаем, что для учеников начальной школы образное восприятие остается доминирующим, и они творят в этом пространстве – поле образов. Затем, когда развитие сюжета захватывает все больше, в подростковом возрасте, фокус творчества переносится в сферу событий. Что же касается изменения самого хода событий сказки, то этот «волюнтаризм», как раз более свойственен восьмиклассникам, что естественно в период «нравственного эгоцентризма». Мы увидели, что эта тенденция своеволия в интерпретации текста, к сожалению, свойственна многим старшеклассникам и студентам. Этот психологический феномен мы постараемся проанализировать ниже при анализе работ этих учащихся.

Представим полученные данные более обобщенно.

Сначала мы исследовали склонность учеников к выбору логического или образного восприятия текста и получили следующие данные. Однако элементы концептуального мышления в достаточной степени заметны у учеников, которым внятны образы текста. Более того, когда внимание к образам оказывается разветвленным, концептуальность становится более отчетливой.

Таблица 1.

Не удалось выявить направленность. Оценка без анализа	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
7%	66%	12%	15%

Также мы увидели разную степень адекватности ученических интерпретаций произведения авторскому замыслу.

Конечно же, мы понимаем, что в интерпретациях школьников разного возраста очень редко можно встретить адекватную авторской концепцию произведения, это предмет постоянной и специальной работы, которая проводится на протяжении всего обучения литературе в школе.

Мы выясняем, насколько ученики произвольно трактуют в своих интерпретациях образы текста, события, факты. Количественный анализ экспериментальных данных, показывающий степень адекватности авторского и ученического смыслов в интерпретации сказки младшими школьниками представлен в таблице 2.

Количество произвольных толкований произведения в выделенных группах (в относительных % к количеству учащихся в каждой группе):

Таблица 2.

Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
69%	50%	Более 99%

Полученные данные еще раз подтверждают, что для создания интерпретации произведения в русле авторского смысла необходимо исследовать всю образную структуру текста и вне этого процесса у младших школьников адекватного авторскому представлению о тексте не складывается.

Напомним, что стимульных материалов в нашем исследовании было два. После работы со сказкой ученики слушали песенку Б.Окуджавы в авторском исполнении, и мы задавали ученикам вопрос: «Напрасен ли был поступок бумажного солдатика?»

Рассмотрим ответы второклассников на этот вопрос в сопряжении с их ответами на вопрос по сказке Андерсена. Ведь нас волнует не только собственно интерпретация произведения Окуджавы, сколько взаимовлияние восприятий этих произведений.

Была группа учеников, в ответах которых произведения Андерсена и Окуджавы не сравнивались. (20%). Причем, нельзя сказать, что это присуще только односложным, не продуманным ответам по первому произведению.

Так, Оксана Л., анализируя сказку Андерсена, пишет: « У меня несколько чувств от сказки: грустно, что они сгорели, и хорошо, что они все-таки были вместе, хоть и недолго». Ученица описала свои чувства от текста, которые вполне точны. Она не указывает на образы, предпочитая сконцентрироваться даже не на описании, а просто на назывании чувств. Поэтому ее ответ мы относим все-таки к логически направленным интерпретациям сказки, хоть и не противоречащей авторскому смыслу. Интерпретируя песню Окуджавы, Оксана отмечает, что «бумажный солдатик погибает правильно, он не рассчитал свои силы. Его, конечно, жалко, но это предупреждение нам, чтобы мы думали, что делаем». Если в первом случае, отсутствие интерпретации образов произведения все-таки приводит к

верному пути - к противочувствию читателя, то в случае с песенкой Окуджавы «логическое построение» линейно, и просто неверно. Оно даже жестоко, хотя вряд ли можно обвинять в этом второклассницу. Вне образов произведения в песне Окуджавы гораздо труднее обнаружить авторскую позицию: как будто бы Окуджава настаивает на напрасности гибели солдата, но полярное подчеркивание хрупкости солдата – бумажный, и его отваги, даже не стойкости, а более сильного свойства, не позволяют однозначно прийти к выводу о напрасности гибели героя песни в глазах автора. Но все это можно было обнаружить только при анализе образов, а не просто в логическом построении. И ученица приходит к необоснованным выводам, в ее ответе нет мотивировки поступка солдата, ее выводы – холодное и линейное морализаторство. Характерно, что ученица выбирает одинаковую стратегию анализа – логическую, и не переносит смыслы из одного произведения в другое. Они остаются для нее самостоятельными и несопрягающимися. Это не означает, что всегда при выборе логического пути объяснения произведений ученики их не сопрягают. И не всегда, при несопряжении мы имеем дело с логической интерпретацией обоих текстов. Но это характерно именно для описанной нами группы учеников, что говорит о малой продуктивности такого только логического пути анализа, о его негибкости, и несвязанности впечатлений, ведь толчком к ассоциации, к многогранному видению служит воображение (воссоздающее и творческое), а оно оперирует только образами. В данном случае размышление, почему у Андерсена солдатик оловянный, а у Окуджавы бумажный, или один ли огонь сжигает разных солдатиков, возникают только при представлении образов, а не при констатации их сходства и различия. Такие констатации, хотя и в малых количествах (5 %) мы встречали в ответах учеников второго класса: Марина Т. рассуждает так: «Эти произведения похожи. В сказке солдатик оловянный, а в песне бумажный, но оба они сгорают в огне, один стойкий, другой не знаю, там я не поняла, наверное, тоже». В ответе этой ученицы нет ответа на заданный вопрос, просто перечисление свойств героев, и даже нет попытки интерпретации, хоть как будто сравниваются оба произведения. Но это чисто внешнее сравнение. И в ответе на вопрос по первому произведению эта ученица ограничилась простым, хоть и довольно развернутым, пересказом текста.

Другой поворот представлен в работах уже цитированного нами ранее Димы В. Напомним, он также, как Марина Т., пересказывал сказку Андерсена. Но вот, при анализе песни Окуджавы избрал иной путь – стал сравнивать образы солдатиков по существу. Этот сравнительный анализ произведений привел Диму к весьма тонкой концепции песни Окуджавы: «Солдатик в песне бумажный, и потому он совсем не такой, как в сказке, его легко обидеть, и он терпел обиды и хотел, чтобы никому не было в мире больно и плохо. И потому он идет в огонь, как в бой. Он еще более отважен, чем солдатик в сказке, ведь он это делает сам, а не злой тролль подстраивает это. Я считаю, что такое не может быть напрасным». Дима,

благодаря такому анализу приходит к образной интерпретации произведения Окуджавы. Фактически для него второе произведение стало более важным, именно при его анализе он сумел раскрыть свои возможности в образной интерпретации. И этот пример не единичный. Благодаря своеобразной перепроверке вторым текстом нам удалось увидеть подлинные возможности этих учеников. Это особенно важно для эксперимента в начальной школе, так как там дети столь настойчиво ориентируются учителем на пересказ, что им трудно отказаться от него в любом ответе. Им необходим толчок, стимул для образного анализа. В данном случае им стало сопоставление образов.

К сожалению, бывает и обратное. В уже рассмотренном нами примере ответа Оли Ю., где был дан схематичный анализ сказки и отмечен образ огня, во втором случае эта ученица не прибегает к образному анализу: «Солдатик сгорел ни за что, никто его не просил шагать в огонь, это просто глупо». Здесь мы видим отступление от образного анализа и вследствие этого абсолютную произвольность в построении концепции. И в первом задании Оля анализировала только один образ, а во втором свернула на неверный путь. Таких ответов немного (около 3 %), но они все-таки есть, что говорит о хрупкости проявления образного мышления даже в сензитивный для его развития период.

Но все же подавляющее большинство второклассников пытаются сопрягать образы данных произведений по существу. И здесь можно заметить некоторую закономерность сопряжения образов предложенных текстов. В большинстве случаев, когда ребенок однозначно трактует образы (образ огня в первую очередь) сказки, эта однолинейность проявляется и в интерпретации песни.

Например, рассмотрим ответ на второй вопрос уже известного нам Ромы В., который в первом случае огонь трактует однозначно: «огонь – гибель»: «Он (бумажный солдатик – Е.М.) сгорел правильно, то есть жалко, но ничего не поделаешь, ведь бумага горит в огне». Бытовое сознание Ромы не смогло преодолеть свои рамки и во втором случае.

Но есть и исключения из этого правила. Тимофей Б. в первом случае, также как и Рома, считал, что сказка окончилась плохо, так как герои погибли в огне. Во втором случае с бумажным солдатиком он пишет: «Не знаю точно, напрасно ли была смерть бумажного солдатика, но, наверное, нет, ведь он был отважным, хоть и был бумажный, а отважные люди – герои, геройство ведь не бывает напрасным, но он, как и оловянный солдатик, шагнул в огонь не просто потому, что хотел, а за важное дело. Оловянный солдатик сгорел от любви, и, наверное, я сейчас думаю, что сказка уж не такая и грустная, ведь он был счастлив, а огонь у бумажного солдатика – это что он погиб за свое дело, и это тоже счастье». Здесь нет еще полных концепций обоих произведений, но есть очень важный компонент. Анализ второго произведения приводит ученика к необходимости посмотреть сквозь его призму на предыдущее и в какой-то мере пересмотреть концепцию, здесь мы имеем дело с эффектом «обратного

переноса», который и является показателем развития в сторону становления концептуальности мышления ученика.

Для ответов второклассников характерна закономерность между степенью разветвленности интерпретации, построенной при анализе первого произведения и тем, как часто эти ученики обращаются к ней и при анализе песни.

Так Таня Ш., представлявшая героев в образе эльфов, пишет: «...бумажный солдатик висел на ниточке, он был не свободен, а хотел изменить мир, а оловянный тоже был несвободен, его бросил в огонь тролль или ветер, и также плясунью, но бумажный солдатик более человеческий – он оторвался от ниточки – и прыгнул сам в огонь. Он замечательный, и не напрасно погиб». Это очень тонкое наблюдение о свободе и несвободе героев смогло родиться только у ученика, способного увидеть образы текста и вжиться в них. Только образное мышление может привести к такой мотивировке поступков героев. У Тани нет обратного переноса, но предыдущий опыт очень точно использован ею, и сравнительный анализ помогает ей создать образную концепцию текста Окуджавы.

Проанализируем ответы Коли И.

В первом случае Коля считает, что «солдатик и танцовщица сгорели от любви, и это плохо, ведь они умерли, и огонь показал нам, какая большая была у них любовь, но она кончилась, и остались только обгорелые остатки брошки и солдатка. Это очень грустная сказка».

При анализе произведения Окуджавы ученик пишет:

«...Солдатики в этих разных сказках разные и в тоже время одинаковые. Они оба благородные: один в огонь идет за любовь, другой – за счастье всех. Окуджава более важную вещь нам говорит, и солдатик у него совсем никудышный – бумажный, слабый, но он сильный духом, и все понимают, что важно не сила вообще, а сила духа. Конечно же, он прожил жизнь не напрасно. Я думаю даже, что брошка и сердечко после героев сказки тоже не напрасно остались, я теперь думаю, что оловянный солдатик и танцовщица встретились там на небе, их гибель тоже не была напрасной».

Экспериментальный вопрос и анализ второго произведения, хоть и неполный, позволил этому ученику углубить концепцию первого. Таких учеников было около 18% из всей выборки второклассников. И это очень важный показатель развивающегося концептуального мышления уже у младших школьников. Отметим, что эффект «обратного переноса» возможен лишь в случае наличия прямого переноса, то есть сравнительного анализа обоих текстов. Именно поэтому в таблице, в которой представлены количественные данные по этому показателю, указывается отдельно то количество учащихся, которые ограничиваются прямым переносом, и те ученики, в работах которых присутствует «обратный перенос».

По результатам проведенного сравнительного анализа особенностей восприятия второклассниками обоих текстов можно сделать следующие количественные выводы относительно уровня развития концептуального мышления у учеников данного возраста:

Таблица 3.

Нет сопряжения в рассмотрении текстов	Сопряжение на внешнем уровне (атрибутов и отдельных черт героев)	Сравнение обобщенных представлений о смысле текстов	Наличие эффекта «обратного переноса», углубляющего понимание первого текста
20	51	17	18

В целом, ученики начальной школы так проникаются событиями произведения, так сопереживают героям, что происходит некоторое отождествление себя с персонажем. Ученик стремится пережить сказку как историю своей жизни, причем во многих случаях он не навязывает собственных жизненных представлений героям, не судит их, исходя из своего понимания причин случившегося, а наоборот, старается сам прожить чувства героев, представить себя действующим на месте персонажа. Это свойство детской психики благодатно для педагога. Волшебное преобразование ученика в отважного героя происходит естественно, а, следовательно, развивая этот компонент сознания, можно воздействовать и на нравственную сторону души и на эстетическое развитие учащихся, предлагая школьникам произведения подлинного искусства, которые вызывают благородные, высокие чувства и устремления. С этой особенностью вживания в образы и события текста связана и другая особенность, проявленная учениками младшего школьного возраста - легкость их мысленного перенесения в разные миры. У детей еще нет «застывания» в реальности, нет настоящей потребности сравнивать реальный мир и волшебный мир произведения, хотя такие ответы нам встретились у учеников второго класса. Но в массе это явление сопоставления реальности и фантазии не характерно для этого возраста. Ученики с радостью погружаются в мир фантазии, и рассматривают его как свою реальность. Это тоже очень важно для учителя, который используя эту возрастную особенность младших школьников, может и в реальном сознании учеников помочь выстроить мир, соответствующий истинным нравственным идеалам.

Для этого необходимо выстраивать обучение литературе в соответствии с возрастными особенностями учеников. Здесь не применима бытующая общая схема анализа текста, которая учит формально логической последовательности разбора содержания, где главной целью учителя является усвоение учениками «основной идеи» произведения. Образы текста, если и присутствуют в таком анализе, то, как декоративные элементы в виде заданий типа: «Выпиши эпитеты, которые характеризуют березу в стихотворении (стихотворение С.Есенина «Береза» - Е.М. учебник А.Горецкого для 3 класса). Какие еще эпитеты ты можешь подобрать к этому образу автора?». Между тем, младший школьный возраст, как мы

увидели, сензитивен для развития образной стороны мышления. Сопряжение с образом, эмоциональное вживание в него обеспечивает школьникам установку на присвоение нравственных и эстетических представлений, заложенных в произведении. Именно поэтому отбор текстов для учеников начальной школы должен быть особенно тщателен с этих точек зрения. Невозможно включение в чтение на этапе, когда каждое произведение проживается и откладывается ярким впечатлением, проходных текстов, с сомнительными художественными достоинствами. Испытание противочувствия в этом возрасте ярко отложится как опыт переживания произведения искусства. И в дальнейшем ученик будет ориентироваться именно на поиск такого опыта восприятия произведения искусства.

Как мы увидим в дальнейшем, и анализ работ подростков не позволяет нам в полной мере говорить об адекватности обучения возрастным запросам учащихся. К сожалению, многие из них теряют ориентиры подлинности в искусстве, их нравственные представления часто обытовляются и стандартизируются. Корни этого процесса, как нам кажется, следует искать в обучении младших школьников. Именно в начальной школе закладываются основные механизмы общения с искусством, которые, развиваясь на дальнейших этапах обучения, не позволяют происходить снижению нравственного и эстетического потенциала учеников.

Младший школьный возраст – очень важный период и в становлении личности в целом, и в литературном образовании. Мы согласны с методистом в области преподавания литературы в начальной школе М.П.Воюшиной, которая рассматривает его не как самостоятельное, и не как пропедевтическое звено в литературном образовании школьников, а вписывает его в процесс литературного развития как начальный этап литературного развития. Продолжая линию выделения доминанты развития в названии периодов развития читателя – школьника, реализованную В.Г.Маранцманом в средней школе (см. книгу В.Г.Маранцман, Т.В.Чирковская «Проблемное изучение литературного произведения в школе», М, «Просвещение», 1977), мы можем предложить в качестве доминанты, характеризующей младший школьный возраст, эмоциональное соприсутствие читателя в произведении и назвать этот период литературного развития читателя-школьника **«эпохой эмоционального соприсутствия в разных мирах».**

Исследование любого процесса, связанного с сочетанием образного и логического восприятия и понимания текста, требует изучения зависимости проявления этих свойств мышления не только в возрастном, но и в индивидуально-физиологическом аспекте, а также выявления характера влияния обучения на становление образной и логической сторон сознания.

Главным показателем физиологической предрасположенности человека к образному или логическому отражению действительности в сознании является показатель полушарной асимметрии головного мозга. Как известно,

«правополушарники» видят мир сквозь призму образа, а «левополушарники» логически.

Мы провели локальное исследование среди двух классов (50 человек – 24 «правополушарников», 26 – «левополушарников») второклассников ...школы, которые разделены на классы именно по этому принципу с соблюдением всех психологических условий определения полушарной асимметрии. Ученикам был предложен наш констатирующий эксперимент.

Вот как выглядят количественные результаты исследования по показателю направленности интерпретации на образ или на логическое обоснование действий героев.

Таблица 1а

Вид асимметрии	Не удалось выявить направленность. Оценка без анализа.	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
правый	0%	71,3%	24,6%	4,1%
левый	0%	58,2%	22,8%	19%

Как мы видим, среди учеников разной физиологической направленности превалирует ориентация на образную интерпретацию текста. Можно отметить некоторое увеличение логической направленности у левополушарных учеников, что естественно. Интересно, что образно воспринимающие мир учащиеся настолько ярко и непосредственно воспринимают центральный образ огня, что на его описании и мотивировке и останавливают свои интерпретации. Логически же ориентированные ученики более подвижны в выборе образов. Но в целом, образное восприятие текста доминирует над логическим независимо от полушарной асимметрии учащихся. И эти данные, в целом, согласуются с полученными по основной выборке.

Мы не станем приводить данные, которые мы получили в этой особой группе учеников, по остальным показателям. Они согласуются с общими показателями по основной выборке этого возраста.

Отсюда мы можем сделать вывод о том, что у учеников начальной школы доминируют особенности, связанные с возрастом, а не с индивидуальными физиологическими свойствами. Анализируя ответы учеников начальной школы, которые показывают уровень развития у них образного и концептуального мышления, можно сделать следующие выводы:

1. В целом для учеников младшего школьного возраста характерно тяготение к образному восприятию текста, к эмоциональному сопереживанию ученика в произведении.

2. Образная структура текста, представленная в трактовке его учениками, в большинстве неразветвленная, доминирует объяснение значения (реже значений) одного главного образа произведения.
3. При сравнительном анализе двух предложенных произведений большинство второклассников сравнивали их, но не шли дальше сравнения чисто внешних сходных признаков, причем особенное внимание они обращали именно на общие черты героев и событий. Отмечена тенденция более, чем трети учеников к смысловому сопряжению образов при сравнении произведений. Также у 18% учащихся отмечен эффект «обратного переноса», который является показателем достаточной развитости концептуального мышления у этой группы учащихся.
4. Зафиксированы попытки создания собственных образов, которые не заложены в авторском замысле, причем они, как правило, сопряжены с текстом, степень их произвольности очень незначительна.
5. Возрастные особенности сочетания образного и логического в сознании школьников более властны, по сравнению с их индивидуальными физиологическими особенностями.

§ 3. Особенности образного и концептуального мышления подростков (учеников 6 и 8 классов).

В качестве одной из экспериментальных групп в центре 5-6 классов мы выбрали учеников 6 класса неслучайно. Именно на выходе из младшего подросткового возраста, когда заканчивается период «наивного реализма» в литературном развитии школьников, нам было важно увидеть особенности образного и концептуального мышления учащихся данного возраста и сравнить их с данными учеников начальной школы.

Приведем количественные экспериментальные данные по основным показателям, по которым мы исследовали ответы учеников.

Таблица 1. Направленность анализа (образная или логическая)

Не удалось выявить направленность	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
3%	45%	22%	30%

Таблица 2. Произвольность ученических интерпретаций по отношению к авторскому смыслу (в относительных % по каждой группе).

Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
58%	19%	68%

Сравнивая количественные данные, полученные в ходе анализа уровня развития образного и концептуального мышления учеников 2 и 6 классов, можно видеть, что к концу нарастает логичность мышления школьников и уменьшается количество односложных ответов, несколько выравнивается и количество ответов, в которых трактуется только образ огня и те, где дается объяснение и другим образам текста.

Что касается относительных данных таблицы 2, из нее мы видим, что большинство произвольных авторской ученических концепций приходится, по-прежнему, на долю логически направленных, хотя их число уменьшается по сравнению с начальной школой. Это объясняется нарастанием логического компонента в мышлении шестиклассников, является показателем его естественного становления. Также видно, что наиболее продуктивным для адекватной интерпретации текста является путь рассмотрения образной структуры текста, причем главным выступает ориентация на связи образов. В шестом классе практически исчезли ответы, просто перечисляющие образы текста без их осмысления. Потребность в мотивировке каждого образа, исходя из текста, характерна для шестиклассников, у которых (по мнению великого французского психолога Ж.Пиаже) уже сформировались основные логические операции. Это, по-видимому, определяет и нарастание количества попыток логически объяснить смысл произведения и стремление учеников не к простой констатации фактов, а к их объяснению. Это приводит и к попытке построения сугубо логических интерпретаций текста.

Но в целом, все же для шестиклассников характерно сочетание образного и логического в интерпретации текста. Это проявляется поразному. Первая сфера, которая трансформируется, и из описательной становится действенной за счет появления логического компонента – воображение.

Работа воображения, в шестом классе становится более сложной, она направленно приводит к мотивировке поступков героев. Так сплавляется образное и логическое в сознании шестиклассников, и это ведет порой к очень тонким открытиям сфере чувств, которые в скрытом виде присутствуют в произведении.

Так в ответе Оли Ж. написано: «Танцовщица пожалела оловянного солдатика, когда он горел в огне и, для того, чтобы поддержать его, облегчить его страдания, прыгнула в огонь. Вместе умирать не страшно, когда любишь». С формальной точки зрения текстуально автор нигде не обозначает мотива сострадания. И можно было бы счесть такую интерпретацию текста произвольной. Но, вообразив себе эту сцену, ученица очень точно уловила эту существующую, но неявную сторону любви. В сущности, потребность к состраданию обязательна и необходима в любви. И то, что ученица пишет, что не просто «вместе умирать не страшно» (аналог: «на миру и смерть красна», - такое проявление коллективности сознания), а «когда любишь», подтверждает адекватное авторскому понимание смысла текста. Вычленение разных сторон образов, действенное

воображение, приводящее к оригинальным мотивировкам поступков героев – характерная черта работ шестиклассников.

Дальнейшее развитие логического мышления без потери образных ориентиров проявляется и в том, что в шестом классе впервые появляется попытка структурировать образы текста, создать разветвленную образную систему текста, чего не было в начальной школе.

Так, например, в ответе Лены Ф. это сделано так: «Самое главное, что меня волнует в сказке – это огонь. Он и сжигающий, страшный, но он и огонь любви, символ счастья и «вместесгорания» героев. От этого чувство от сказки непростое: и радостное и грустное. Солдатик был очень стойким, автор специально делает его одноногим – так ему еще труднее стоять, а мы уже совсем верим в его стойкость в прямом и переносном смысле, это тоже важно, он поэтому и смог выстоять и отстоять свою любовь. А танцовщица тоже любила солдатика – она бабочкой порхнула к нему в печку, не задумываясь о последствиях. А вот служанка ничего не знала и не поняла, что случилось в доме с игрушками. Поэтому для нее эта история кончилась брошкой и кусочком олова. Но мы то знаем, что все не так!»

Концепция, выстроенная ученицей, очень последовательна, в ней каждый образ имеет свое значение, и вместе они строят всю линию анализа. Очень тонко объясняется ученицей образ стойкости солдатика, его двойственную природу: стойкость физическая перерастает в стойкость душевную. Необычна и трактовка последнего образа брошки и оловянного сердечка. В концепции ученицы появляется некий иной план произведения – разделение пространства сказки на два мира – мир игрушек и мир людей. Первый таинственный и высокий, второй – приземленный, прозаический. А читатель через сказку приобщается именно к высокому и трагическому. И Лена считает это открытием для себя.

Надо сказать, что в большинстве работ, в которых предпринята попытка проанализировать несколько образов текста, ученики пытаются их сопрягать, выстроить их иерархию и рассмотреть их несколько значений. Наблюдается стремление всех учеников рассмотреть текст с разных сторон, начиная с выявления нескольких значений образов, до предъявления нескольких вариантов анализа всего текста.

Федор И. рассуждает так: «Я сочувствую солдатике и плясунье, страшно сгореть в огне, это вообще какое-то средневековье, тролль – олицетворение всех злых сил не земле. Но чувство не до конца темное – немного света все-таки присутствует: огонь ведь можно понять не только прямо, а в переносном смысле – огонь любви оловянного солдатика и плясуньи, я не очень еще понял, как мне относится, хочется верить в хорошее».

При всей наивности ответа ученика, он пытается рассуждать о значении образа, многозначность которого не позволяет этому ученику прийти к однозначному ответу. Это сомнение дорого нам, не только как исследователю, но и как воспитателю. Ведь именно с него начинается интерес к чтению неоднозначных, сложных произведений, радость от

процесса их обдумывания. С этого начинается настоящий творческий читатель.

В работе Юли Н. предпринята попытка логического объяснения сказки. Несмотря на то, что ученица строго выстраивает логические цепочки фактов и даже пытается мотивировать их, концепции произведения не выходит. Вот фрагмент из ее работы:

«Я не могу ответить на вопрос, какие чувства у меня от этой сказки. Так их много. Я постараюсь их выразить.

Сначала хорошие:

Я рада, что солдатик и плясунья все же оказались вместе, что после стольких приключений солдатик попадает в ту же комнату и видит плясунью. Эта радость и мне была радостна. Мне хорошо, что солдатик не подвел свой род и выстоял во всем.

Плохие мысли, конечно же, от тролля. Он злой и все подстроил. Солдатик и плясунья жили бы себе и жили, если бы не он. Он очень все напакостил.

Нельзя сказать, что больше в моих мыслях хорошего или плохого».

В ответах второклассников мы тоже встречали двойственные чувства, которые испытывали ученики от чтения сказки. Но как непохожи эти «раздвоения». У учеников начальной школы непосредственное «противочувствие», а здесь мы видим трезвый расчет и логическое структурирование. Непосредственность реакции исчезает. И это не единичное проявление наступления логического способа мышления на образное. Причем образное восприятие текста очень хрупко, оно моментально разрушается. Этот феномен, конечно же, следствие усиленного развития словесно-логического компонента мышления и в этом возрасте, и в системе нашего образования в целом. Здесь таится серьезная опасность, за видимым естественным как будто процессом развития логического при невнимании к образному началу восприятия и понимания текста, образное мышление не просто не развивается, а стремительно уходит, как мы увидим в дальнейшем на последующих этапах обучения в школе. К сожалению, развив образный компонент мышления в начальной школе, мы не можем забыть о необходимости его дальнейшего расширения и углубления. Ведь уже в шестом классе в большом количестве работ налицо тенденция к уплощению и упрощению текста, что, в конечном счете, ведет к непониманию его, видению банальной и очевидной его стороны.

При этом Юля Н. ученица с очень хорошо развитой речью, с четким пониманием того, что она хочет сказать, абсолютно правильно выражающая свои мысли. Хотелось бы обратить внимание на такой речевой нюанс. Сначала Юля описывает свои «чувства». Она употребляет это слово потому, что так поставлен вопрос в задании («С каким чувством вы закончили слушать сказку и почему?»), а заканчивает ответ словами: «Нельзя сказать, что больше в моих мыслях хорошего или плохого». Это не случайно. Чувств в ответе нет, есть даже не мысли, а сопоставления событий сказки с нравственными представлениями ученицы. Обилие оценочных суждений

подменяет стремление проникнуть внутрь чувств героев, хотя она очень старается это делать: солдатик рад и ученица рада и т.д. Начинается отчуждение читателя от героев, слияние с которыми мы наблюдали в начальной школе, оценка ведь возможна только при некотором отстранении. Вообще логическое познание предполагает некоторую отделенность от объекта исследования. Еще Платон говорил, что для того, чтобы что-то изучить, нужно это поставить напротив себя, то есть не сливаться, не находиться внутри изучаемого объекта. Любое предмет искусства, и текст, в частности, – уникальное явление, которое для своего постижения не приемлет такого подхода. Нужно одновременно быть внутри и снаружи, это собственно и есть концептуальное рассмотрение текста. Оно невозможно без проживания образов текста, то есть слияния с ним, и выстраивания в зависимости от значений образов концепции произведения, от мотивировки отдельных поступков героев к общей главной идее, ради которой автор создал это произведение. Концептуальное мышление при рассмотрении художественного текста основано на интерпретации образов, и предполагает сочетание образного и логического компонентов мышления при анализе произведения. Причем не просто сочетания, а гармонии этих двух разных сторон одного процесса. Такая гармония может развиваться только при равном внимании к обеим сторонам мышления и тонком их сочетании. В возрасте шестиклассников, когда логическое стремится стать доминирующим, большее внимание как раз необходимо уделять именно образному компоненту мышления, но на новом уровне, связывая его с логическим. Это мы стараемся учесть при построении и проведении обучающего эксперимента.

В шестом классе расширяется количество объяснений текста логическим путем в русле замысла автора. Попытка концепции в этом случае, конечно, не приводит к ее объемности, но все же нам показалось значимым само наличие таких развернутых ответов.

Проанализируем наиболее характерный из них. Миша Ч. пишет:

«Чувства у меня после прослушивания сказки разные. Я помню ее из детства. Я помню, что очень огорчился, даже плакал, когда мама мне ее читала. Теперь это осталось, но меньше. Я думаю, что плясунья и солдатик сгорели в огне не напрасно. Этим автор хотел сказать, что любовь настоящая бывает только на небе, они умерли вместе и соединились там. Потому мне и не так грустно». Ученик очень точно разъясняет нам позицию автора, действительно, автор считал свое произведение евангельской историей, но вся поэтичность сказки не затронула душу Миши. В объяснении нет ни одного образа, Миша даже вспоминает свое детское чувство, но именно вспоминает, а не переживает его снова. Если бы он вернулся не к памяти поведения – плакал, а к самому чувству, он бы непременно представил себе солдатика и плясунью в огне, и ему бы стало также нестерпимо их жаль, как и в детстве, а может быть, даже еще сильнее.

В целом шестиклассники дают более развернутые ответы по сравнению со второклассниками, их речь более осознанна и правильна, они стараются аргументировать свои суждения.

Среди шестиклассников единичны случаи бытовой трактовки огня только как орудия гибели героев, в отличие от начальной школы, где такое понимание этого образа достаточно распространено.

Но и при тяготении к рассмотрению образа с разных сторон, к выявлению нескольких его значений, шестиклассники делают это с меньшей непосредственностью, чем второклассники.

Бэлла Ю. пишет: «Огонь – это символ любви, но здесь он еще символизирует гибель героев. Поэтому такие разные чувства и трагедии и радости». Ученица только называет значения образа-символа, а не анализирует его в контексте сказки. Также она называет и свои чувства: трагедия и радость. Это очень сильные чувства: не просто грусть, как у многих, а трагедия. Но непосредственной эмоциональной реакции в этом ответе не видно. Вспомним, как экспрессивно выражали свои эмоции второклассники. Что стоит за этой сдержанностью шестиклассницы, эмоциональная неотзывчивость или напускная «взрослость» подростка постараемся выяснить в ходе анализа ответа этой ученицы на второе задание:

«Солдатик бумажный и солдатик оловянный вообще-то почти одно и то же. Наверное, певец написал песенку, когда прочел сказку. Только изменил солдатика, чтобы не прямо было как у Андерсена. И еще он считает, что солдатик сгорел «ни за грош», а Андерсен все-таки считает иначе, он сгорел от любви и от злого тролля. У Андерсена лучше».

Бэлла сравнивает оба произведения, старается даже оценить их. Но интерпретации в полной мере не получается и в этом случае, не говоря уже о концепциях произведений или об обратном переносе. Ученица делает попытку сравнить образы солдатиков, но получается это абсолютно формально. Немногим более мотивированно объясняет ученица гибель солдатиков, ее напрасность или нет. И здесь она делает вывод в пользу оловянного солдатика, вернее автора. Это вообще характерная особенность шестиклассников. Очень многие пишут об авторской позиции: «здесь автор хотел сказать...» или «У Андерсена...», «Андерсен считает...» Такое тяготение естественное к определению авторской позиции, авторского отношения, свойственное шестиклассникам, подхвачено и реализовано в программе для средней (основной) школы под редакцией В.Г.Маранцмана, в которой задачей этого класса поставлено различение стилей разных писателей, что обеспечивает естественность задач обучения и «попаданию на волну возраста».

К сожалению, мы вынуждены констатировать, что Бэлле уже трудно найти в тексте проявления чувства, она идет по пути формального анализа текстов, хотя и сравнительного. Но такой анализ не приводит ни к пониманию текста Окуджавы, ни к углублению понимания текста Андерсена. И во втором случае ученица не выбирает образного пути анализа,

ограничиваясь сравнением внешних атрибутов. Даже при явной установке на сравнение образов (оловянный - бумажный солдатики) не происходит переключения характера мыслительной деятельности. Такие ответы характерны для логически ориентированных шестиклассников. Для шестиклассников такое переключение мышления уже труднее, чем для второклассников. Они более запрограммированы в выборе пути анализа.

Если же с самого начала ученик ориентировал себя на объяснение образов и построение интерпретации сказки на основе образов, то и во втором случае он в 100% случаев выбирал этот путь. Среди учеников, сначала ориентированных на логическую интерпретацию текста, все же были учащиеся, изменявшие свой путь при анализе песенки Окуджавы. Это говорит о том, что все же логическое направление анализа при должной установке и некоторой подвижности мышления может быть преодолено в этом возрасте. Ум шестиклассников еще не заострен, и логическая направленность обучения в школе все же может быть повернута в сторону гармонизации ее с образной. И все же можно говорить о большей дифференциации образного и логического компонентов в мышлении шестиклассников.

В ответах шестиклассников, причем ориентированных как на логическую, так и на образную интерпретацию текстов мы чаще, чем в начальной школе, встречаем перенос опыта культуры, впечатлений от художественных произведений, которые школьники читали прежде. В начальной школе мы встречались в основном с переносом бытовых представлений школьников в интерпретацию художественного текста.

Например, шестиклассник Евгений Г. считает, что «...оловянный солдатик похож на Железного Дровосека из сказки «Волшебник Изумрудного города». Он также, хоть и металлический, а обладал сердцем с большой любовью». Встречаются и рассуждения, использующие опыт только что изученных произведений. Так Полина И. пишет: «Мне история солдатики напоминает «Маленького принца», хоть они и внешне и непохожи. Но они оба любят и стремятся сделать для любимых все. Это так редко бывает. И еще они проходят испытания, чтобы любовь была прочнее. Маленький принц, правда, не сразу до конца понял, что жить без розы не может, а солдатик сразу это знал. Но умерли они оба за любовь, потому что жить не могли без любимых. Они хотели быть вместе даже после смерти, в этом они похожи».

Такое расширение переноса, конечно, связано и с расширением художественного опыта школьников, и со стремлением связать художественные впечатления, сравнить их и углубить. Эта тенденция пока еще очень робкая, таких учащихся всего 18,6 %, но, она бы не иссякала, как мы увидим в дальнейшем, если бы в процессе обучения удалось подхватить и развить ее, тем более, что она абсолютно естественна для данного возраста и психологически связана со сензитивным периодом для становления аналитико-синтетической деятельности учеников.

Причем, одинаково успешно переносили художественный опыт и сравнивали различные произведения и их образы, как логически, так и образно ориентированные учащиеся. В этом возрасте более властными оказываются процессы анализа и сравнения, и проявляется это независимо от того, какие объекты участвуют в них.

У шестиклассников более часто, чем в начальной школе присутствует эффект обратного переноса.

Так, после прослушивания песенки, у учеников рождается потребность в углублении, а то и в пересмотре концепции сказки.

Приведем пример такого влияния.

Дима О. в своей работе по первому тексту писал, что солдатик был «очень влюблен в танцовщицу, а она еще не очень понятно, любила ли его, и почему он попал в печку, тоже не ясно, автор не дает точного ответа на это».

Анализируя песенку, Дима обращает внимание на то, что солдатик в ней бумажный. Это заставляет его задуматься над тем, что танцовщица была тоже бумажной, картонной. «Она, - пишет ученик, не могла бы выдержать такие испытания, как оловянный солдатик, ведь и бумажный солдатик в песенке все висел и висел на ниточке, и только в последний момент, уже не выдержав, шагнул в огонь. Так и танцовщица. Она прыгнула в печку в последний момент, когда поняла, что все потеряно будет сейчас. Нет, теперь я понял, что она любила его (оловянного солдатика – Е.М.). Значит, он не напрасно сгорел».

Мы отмечали большую дифференцированность выбора пути анализа обоих текстов среди шестиклассников. Но для тех, кто изначально выбирает образ как главную единицу анализа, характерно стремление гармонично сочетать логическое и образное мышление при построении концепции произведений, связывать логически и обосновывать значения образов, видеть образную структуру в целом. Это, безусловно, признак достаточно развитого концептуального мышления.

Приведем ответ, в котором с нашей точки зрения наиболее гармонично сочетаются логическое и образное начала анализа, в котором представлена наиболее полная и последовательная интерпретация произведений, какую мы встретили у шестиклассников.

Маша Я.

Первое задание:

«Оловянный солдатик очень счастливый и в то же время несчастный. И мне за него и горько и светло. Он любил танцовщицу, любил ее молча, не выдавая себя, и она любила его также, они просто смотрели друг на друга, и этого хватало. А потом, когда судьба заставила солдатика пройти через испытания, он делал свои подвиги не только потому, что был солдатом, и имел честь, а из любви к танцовщице. Он все время ее вспоминал в трудные минуты. И был вознагражден. Попал в ту же комнату, увидел свою возлюбленную. Это огромное счастье. И это счастье позволило ему даже не почувствовать жара огня в печке, ведь танцовщица и там была с ним. Это

тоже счастье. А служанка, выгребая золу, увидела только то, что могут видеть те, кто не любит».

Бережное отношение к образам текста, точный выбор главных деталей: молчание при настоящей любви, солдатик был так счастлив, что не почувствовал жара огня и т.д. говорит о тонкой эмоциональности ученицы и точном видении «говорящих» образов. Это проникновение в образ возможно только при очень внимательном отношении к тексту

Второе задание.

«Эти произведения похожи, но не всем. Солдатики, хоть и игрушки, но разные. Один бумажный, другой оловянный. Мне кажется, что в песне более правильно: солдатик хрупкий, такой же, как и танцовщица – бумажный, они из одного мира должны быть. Но тогда приключения такие невозможны. Не знаю, как здесь быть, но оловянный не очень подходит к тому солдатику из сказки – он ведь так сильно любил танцовщицу, что не мог быть железным, из металла. Но может быть, автор хотел как раз подчеркнуть, что и в таком теле (уродливом – с одной ногой и из металла), может быть такая большая любовь. Это по разности (контрасту – Е.М.) более понятно. А может быть оловянный – твердый, и потому стойкий, тоже правильно. Но в песне солдатик более грустный, у него нет друзей, и даже нет любимой. И он отчаянно срывается в огонь. Это, как и в сказке. Сердце больше, горячее, оно может все, а тело не позволяет. А в песне солдатик висит на ниточке, но этого достаточно, чтобы он ничего не мог. Эта ниточка держит его хуже цепи. И еще. Они разные, потому что солдатик в сказке любит танцовщицу, а солдатик в песенке любит весь мир, у него более тяжелая задача. И он сам более хрупкий, а задача больше, и все же он решается и срывается в огонь. Это более сложный поступок. Он больше герой, хотя мне нравится больше оловянный солдатик, потому что он любит прекрасную танцовщицу и ради нее совершает свой поступок. Хотя, если сравнивать, как солдатики попадают в огонь, то здесь еще непонятно. Оловянный солдатик не понял сам, как он попал в него, огонь охватил его целиком, это может быть огонь любви, и настоящего и просто не было, а то, что он все-таки был, доказывает служанка, которая увидела обгоревшие брошку и сердечко. А бумажный солдатик сам срывается в огонь, он намеренно идет на этот героический поступок».

Такое рассуждение с рассмотрением разных возможных интерпретаций очень ценно, так как позволяет увидеть ход мыслей ученицы, концепции произведений рождаются в сопоставлении образов, в выстраивании их значений, в обнаружении связей образов, образной мотивировке поступков героев. Такой содержательный, вдумчивый тонкий анализ произведений, конечно же, единичное явление в любом возрасте. Мы приводим его здесь не только для демонстрации истинных возможностей учеников, которые часто недооцениваем, и потому ведем их к снижению потенциала, а не к наращиванию его, но и для того, чтобы в явном виде показать основные тенденции развития образного и концептуального мышления в данном

возрасте. Шестиклассникам свойственны способность и потребность к рассуждению, к собиранию значений образов в концепцию, к логическому построению целостного анализа текста. В этом возрасте внятно стремление к обоснованию своей точки зрения, исходя из текста, произвольность образных трактовок крайне незначительна.

Приведем количественные данные, характеризующие уровень развития концептуального мышления у учащихся 6 класса.

Таблица 3.

Нет сопряжения в рассмотрении текстов	Сопряжение на внешнем уровне (атрибутов и отдельных черт героев)	Сравнение обобщенных представлений о смысле текстов	Наличие эффекта «обратного переноса», углубляющего понимание первого текста
6%	23%	45%	26%

Дифференциация образного и логического в структуре мышления шестиклассников с одной стороны приводит как будто бы к равновесию этих сторон сознания, образное, развитое в начальной школе соединяется с логическим новообразованием возраста младшего подростка. Отсюда появляется стремление школьников не просто к объяснению фактов и поступков героев, а к построению целостной гармоничной концепции. И это положительная тенденция в развитии мышления школьников. Но такое равновесие очень хрупко. Оно без поддержки специальных условий для развития образного начала быстро переходит грань, за которой логическое подавляет образное, становясь основой для схематического, шаблонного восприятия и интерпретации, превращаясь из механизма анализа в простое навешивание ярлыков. Но самое главное, превалирование логического пути познания и обучения в современной школе, причем на уроках, связанных с искусством это особенно опасно, приводит к отчуждению школьников от чувств. Мы видели, как большинство шестиклассников могут чувствовать и переживать, хоть и не так остро, как ученики начальной школы. Дальнейшее обучение в системе только понятийно-логического восприятия и понимания художественного произведения, которое реализуется в большинстве программ и учебников по литературе для средней школы, как раз приводит к таким последствиям.

Обратимся к анализу работ учеников 8 класса. Этот возраст тоже подростковый, но пограничный с юношеским (по классификации советских психологов В.В. Давыдова –Д.Б.Эльконина), возраст старшего подростка. Этот возраст в литературном развитии характеризуется как период «нравственного эгоцентризма»(термин В.Г.Маранцмана). И мы специально взяли экспериментальную группу восьмиклассников для того, чтобы

посмотреть уровни развития образного и концептуального мышления в наиболее высокой точке становления основных свойств данного возраста.

Классические работы по возрастной психологии и данные методической науки констатируют, что учащимся этого возраста свойственны ригористичность суждений, нарастание субъективности суждений, оценок и субъективизм в интерпретации произведений вообще и конкретных фактов и образов. Субъективизм является отправной точкой в становлении и проявлении индивидуальности ученика, субъективность интерпретации должна вести к появлению новых оригинальных образов, суждений, к тому, что ответы учеников будут максимально непохожи друг на друга.

Удивительно, что, анализируя работы учащихся восьмого класса, мы наблюдали несколько иную картину. Конечно, степень произвольности трактовок выросла неизмеримо. Ориентация на выявление авторского замысла сменилась стремлением выразить свое понимание не столько текста, сколько жизни вообще. Текст выступает как бы предлогом для этого. Восьмиклассники очень активно выражают свои мнения, строят интерпретации, очень мало односложных ответов, которые говорят о равнодушии учеников. Возрастает внимание учеников к деталям произведения, хоть они часто служат не адекватности анализа текста, а отправной точкой собственных рассказов. Очень многие ученики «домысливают» ситуации текста, предлагая свое развитие событий. Это все черты периода «нравственного эгоцентризма».

Но характерной чертой большинства ответов явилась не оригинальность образов и суждений, а их усредненность, шаблонность и бытовая приземленность. Как же так? Ведь кроме эгоцентризма этот возраст всегда характеризуется доминантой духовного над материальным, это возраст романтических идеалов и стремления думать над главными вопросами бытия. Для многих сегодня в условиях ускоренного физического развития это возраст первой влюбленности и раздумывания над смыслом и возможностями любви. Что же оказывается более властным в этом возрасте, столь глубоко влияющим на процесс становления различных сторон мышления и определяющим сглаживание основных возрастных психологических тенденций развития школьников? Для поиска ответов на этот вопрос проанализируем несколько характерных для восьмиклассников ответов на первое задание по сказке Андерсена.

Таня Б. считает, что «оловянный солдатик вовсе и не любил красавицу, ведь она просто, как истукан, стояла на одной ножке, и ничего не делала. Он все это себе придумал. А в этой сказке все происходит как в жизни. Сначала напридумываешь себе такого, что потом стыдно становится, когда трезво посмотришь на все. Это правильная сказка, она учит детей реальной жизни. Но я люблю больше сериалы, в которых Любовь такая настоящая, и она всегда выигрывает и все наказаны, кто виноват, а кто благородные, те становятся богатыми и счастливыми. Так более правильно. Но так в жизни почти не бывает, но нужно к этому стремиться. Надо стремиться к счастью,

богатству, к красивой жизни, чтобы преуспеть, и, конечно же, к любви. Но только, чтобы она была такой».

Или ответ Лили Ф.: «Сказка совсем плохая. Такую нельзя читать детям. Это, конечно, правда, что любовь всегда ведет к гибели, даже тогда, когда оба любят, когда любовь не безответная, все равно рано или поздно от любви погибают. Ведь любить вечно невозможно, она кончается и тут наступает самое страшное, и тогда погибаешь от того, что любви нет. Я раньше тоже переживала очень, когда что-то с парнем не так. А теперь я понимаю, что все они одинаковые, и что все равно никакой любви нет. А просто все стремятся к богатству и сексу. И детям про любовь не надо читать».

Вера А. пишет: «Я чуть не плакала после того, как окончилась сказка. А потом подумала, почему же мне так плохо? Ведь ничего страшного не случилось. Ведь это все понарошку, они же куклы, и вообще это сказка, этого ведь не бывает. Сказка старается нас разжалобить, но это только маленькие дети так думают.

И все-таки что-то мне понравилось в сказке. Ведь солдатик, несмотря на оловянную ногу, оказался очень честным и стойким, и даже за это его полюбила танцовщица, да так полюбила, что прыгнула к нему в печку. Такой любви не бывает, но ведь хочется, чтобы за тебя так же поступили. И мне это нравится».

Тимур П. считает, что «солдатик с танцовщицей могли бы жить хорошо, но это в сказке не получилось из-за злого тролля. Тролль может быть злым и добрым. Здесь он злой, а вот «Мумий Тролль» – прикольный и веселый. Эта группа мне очень нравится, я бы хотел, чтобы на всех уроках мы слушали музыку и отрывались, а не читали всякие произведения, решали задачки. Конечно, про солдатика - это хорошая сказка, но должно быть без смерти, ведь мы молодые еще про это думать, это старики должны».

При том, что в этих ответах даны разные оценки сказки, учащиеся руководствуются очень разными чувствами и соображениями в попытке интерпретации произведения, они оперируют разными ассоциациями, их объединяет стремление трактовать сказку, исходя из своих бытовых нравственных представлений, если перенос культурного опыта и присутствует, то и сами эти произведения весьма условно могут быть отнесены к произведениям искусства и, главное, то, почему они привлекаются учащимися для анализа сказки. Ведь Тимур П. замечает тролля как злой образ сказки, но упоминает группу «Мумий Тролль» лишь по формальному внешнему сходству названий. Это повод сказать, что эта группа ему нравится. Конечно, здесь проявлена и возрастная тенденция подростков особое внимание уделять деталям текста. В младшем школьном возрасте, например, многие детали текста упускаются, выделяется один доминантный образ. Здесь же мы имеем дело с другим полюсом детализации. Вырвав незначительную для интерпретации текста, но весьма значительную для собственного опыта деталь – образ «тролля», ученик уходит от текста

и переходит в свое пространство образов – черта эгоцентризма, описанная В.Г.Маранцманом в упоминавшейся уже нами книге о проблемном обучении (стр.24-25), свойственная восьмиклассникам. Ученику важнее обнаружить свои привязанности, высказать свои пожелания, чем воспринять текст. Он отталкивается от текста, сказка не входит в его жизнь. Главного, что должна делать литература – расширять нравственное и эстетическое пространство личности, а не просто выступать поводом для самовыражения, ни в одной процитированной нами работе не проявлено. Это говорит не только о все более остром выражении «эгоцентризма», но и о том, что система преподавания, литературы в частности, не выполнила здесь своих основных задач. Проявление индивидуальности даже ценой отхода от авторской концепции тоже возможно, особенно в этом возрасте. Но это должно происходить в полемике с автором. Читатель, понимая авторскую позицию, может быть не согласен с ней, выдвинуть и аргументировать свою. В приведенных примерах ученики не согласны с автором, говоря, что «Сказка совсем плохая. Таковую нельзя читать детям» (Лиля Ф.) или «Конечно, про солдатика – это хорошая сказка, но должно быть без смерти...» (Тимур П.) или соглашались с ним: «Это правильная сказка, она учит детей реальной жизни» (Таня Б.) не проникая в позицию автора, не анализируя текст в полной мере. Характерно, что бытовая мораль Тани, почерпнутая из сериалов, или формальный перенос названия «тролль» у Тимура даже не предполагают глубокого всматривания в текст, ученики сразу определяют свое отношение к нему. И далее идет описание собственного идеала жизни. Можно, конечно, говорить о представлениях этих учеников о счастье как о мещанском и крайне узком, бытовом, но важнее прояснить причину таких представлений школьников.

Сразу же бросается в глаза отчуждение подростков от чувств. В их ответах нет непосредственной эмоциональной реакции, только оценки. А ведь это первый романтический возраст. Где же стремление к всепоглощающей любви, причем любви роковой, со смертельной опасностью и непониманием ее миром? В чем причины такого сворачивания чувств? В процитированных работах мы видим ориентировку на современную массовую культуру, на ее стереотипы (не идеалы, их там нет), мы видим стремление учеников к избеганию трагедии, к счастливому разрешению проблем. Конечно, это тоже стереотип «голливудского» стиля, который сегодня господствует в массовой культуре, особенно в молодежных программах, где игра предполагает не испытывание чувств, а демонстрацию их суррогатов («Окна», «Дом-2», «За стеклом» и прочие проекты), где, чем более цинично и открыто демонстрируются отношения, тем более успешны участники таких состязаний. Конечно же, молчаливые в чувстве солдатик и танцовщица – существа иного мира. Вспомним, что в шестом классе были ученики, которые это молчание принимали за подлинность чувств, в восьмом классе на эту деталь никто не обратил внимание. Но избегание трагедии, как нам кажется, не только связано с доминантой массовой культуры в сознании современных подростков. Это еще и след нарастания

тревожности жизни, это попытка уйти в беспроблемную, безболезненную жизнь. Подростки очень чутко чувствуют хрупкость равновесия сегодняшнего мира, свою незащищенность. Они ищут свои пути преобразования ситуации. И то, что доступная массовая культура предлагает им такие пошлые и циничные дороги к счастью, беда общая. Эти стереотипы не предполагают высоких и глубоких чувств, только внешние их атрибуты.

К сожалению, курс литературы, который бы и должен дать прививку от пошлости и низости, который должен бы развить сферу чувств учеников, не достигает этих целей. Конечно же, правы те, кто говорит о недостаточном количестве часов на этот предмет в школе, кто сетует на то, что поток массовой низкопробной продукции буквально захлестнул СМИ. Но настоящее искусство может пробудить и повести за собой даже единым примером. Главное, чтобы были созданы условия для общения с ним, чтобы ученики научились воспринимать и отличать суррогаты от подлинника. И это, безусловно, задача школы. Мы отмечали в предыдущем параграфе, что фундамент различения подлинного и мнимого в искусстве должен и может быть заложен еще в начальной школе. Здесь мы видим плоды того, как современное обучение литературе не справляется с этой задачей.

Только в ответе Веры А., видны непосредственные реакции ученицы «чуть не плакала». И, что характерно, эти эмоции (пусть потом и опровергнутые ученицей) рождают стремление девочки к рассмотрению образов текста. И пусть оно практически номинативно, но идеал у нее все-таки есть. Конечно, нельзя говорить о желании самоотверженной любви у этой девочки. Она не сама хочет отдать жизнь за любовь, а чтобы за нее отдали жизнь. Хочется надеяться, что эта возрастная примета «нравственного эгоцентризма», со временем перерастет в идеал жертвенной, высокой и романтической любви.

Конечно же, не все работы восьмиклассников описываются этими примерами. Но другие мнения гораздо более скромно представлены.

Стремление к логической интерпретации, отвлеченным рассуждениям очень характерно для восьмиклассников. Даже для тех из них, кто не так произволен в своих суждениях, как те ученики, чьи ответы мы проанализировали.

В качестве примера такой логической интерпретации приведем фрагмент ответа Саши Д. «У меня двойное чувство от этой сказки. С одной стороны, это очень плохо, что они погибли, с другой стороны, автор хотел сказать нам о том, что любовь требует жертв, и даже жизни, она преодолевает все преграды. И это могут не только сильные и крутые, а и слабые одноногие оловянные солдатики. Это урок для жизни, что надо всегда стремиться к цели, и успех придет, пусть даже и после смерти. Эта сказка учит нас мужеству и терпению, как в моих любимых фильмах с Джеки Чаном. Он всегда побеждает, благодаря этим качествам. Я хочу быть на него похожим ».

Ученик как будто бы следует за авторским намерением, но угол зрения у него задан ассоциацией с любимым героем боевиков. Он очень одностороннее видит текст Андерсена. Для логических интерпретаций вообще свойственна эта однобокость, заданность взгляда на произведение, которая очень обедняет его анализ.

Образное начало в анализе текста сразу же расширяет возможности учеников, позволяет объемно представить текст и свои чувства и мысли. Восьмиклассникам, которые идут этим путем, свойственно видение разветвленной структуры текста, сопряжение его с прошлым культурным опытом, появляются ассоциации с теми произведениями, которые они читали по школьной программе, с фильмами и спектаклями по мировой классике.

Так, в ответе Регины В. читаем: « У меня очень сложное чувство. Жаль героев, они сгорели всерьез, ведь сначала думаешь, что это автор такой образ создал огня любви, в котором горят герои. А ведь потом понятно, что это правда. Служанка выгребла обгорелые остатки от них. Оловянный солдатик был одноногим, но стойким, не просто стоял, а действовал. Он как будто бы подчинялся действиям других. Но это такой прием, как мне кажется. Герои – игрушки, и их желания выполняет кто-то или что-то. Это автор так нам говорит, что в сказке все не настоящее. А на самом деле, чувства героев самые настоящие. Они игрушечные Ромео и Джульетта, те тоже погибли за любовь, противостояли окружающему злему миру. Так и здесь в сказке Андерсена».

Восьмиклассница создает свою весьма оригинальную трактовку обгоревших брошки и кусочка олова. И, что особенно ценно, эта интерпретация образа выведена из текста, она не произвольна. Ученица увидела намерение автора разделить желания героев и способ их исполнения. За них действуют разные силы, солдатик и плюсуня как бы жертвы обстоятельств. И только очень тонкое проникновение в текст позволило ученицы понять суть этого «приема», как она написала. Это не произвол стихии, а желание самих героев. Солдатик жаждал доказать танцовщице свою любовь, и судьба в лице тролля и мальчишек предоставила ему эту возможность испытать себя. Чудо, свершившееся случайно, когда солдатик в результате странствий попадает в ту же комнату, тоже желание героя. И даже гибель – это последнее испытание и для танцовщицы и для солдатика осуществляется природными силами. Такая интерпретация объемно и сущностно представляет текст.

К сожалению, ответов подобного рода среди восьмиклассников не очень много.

Обратимся к количественным данным по основным показателям сформированности образного и концептуального мышления у восьмиклассников.

Таблица 1. Направленность анализа (образная или логическая)

Не удалось выявить	Направленность только на один	Направленность на несколько	Логическое восприятие
--------------------	-------------------------------	-----------------------------	-----------------------

направленность. Оценка без анализа.	образ	образов	текста
21%	6%	39%	34%

Таблица 2. Произвольность ученических интерпретаций по отношению к авторскому замыслу (в относительных % по каждой группе).

Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
50%	80%	83%

Мы видим, что степень произвольности трактовки очень высокая во всех группах. Но она особенно нарастает в условиях выбора учениками сугубо логического пути анализа текста. Мы видели, что отвлеченные рассуждения приводят учеников к отходу не только от авторского замысла произведения, но вообще от этого текста, удаляясь в сферу собственных переживаний, сказка служит поводом для актуализации их личных образов и событий. Исследование В.Г.Маранцмана по восприятию рассказа Ю.Казакова «Оленьи рога» также было построено по принципу сквозного констатирующего эксперимента, который включал в себя три обучающих концентра (6 класс, 8 класс и 10 класс). Этот эксперимент проводился почти 30 лет назад. И сегодня можно сопоставить ответы учеников разных лет и посмотреть, изменились ли характеристики периодов литературного развития читателя-школьника. Наиболее существенны различия между нашими данными и данными В.Г.Маранцмана как раз у старших подростков. В.Г.Маранцман отмечает «значительно выросшую культуру слога, мышления, чувств» (учебник «Методика преподавания литературы» под ред. О.Ю.Богдановой и В.Г.Маранцмана, М, «Просвещение-Владос», 1995г.стр.93) восьмиклассников по сравнению с шестиклассниками, ученики восьмого класса в своих ответах пытаются использовать тропы для создания художественных образов, чего мы, к сожалению, заметить в ответах современных учеников не смогли. Конечно, были и в нашей выборке замечательные ответы, глубокие и цельные, эстетически точные, но это, скорее, исключение, чем правило. И, если в эксперименте тридцатилетней давности можно было говорить о «художественном такте читателя», который не позволяет восьмиклассникам «отрываться от ситуации и настроения рассказа» (там же), то сегодня читательский такт – вещь настолько редкая, как и такт вообще. И если в анализе рассказа «Оленьи рога» восьмиклассники «домысливали ситуации произведения», то сегодня в анализе сказки Андерсена они заменяют ситуации сказки своими ситуациями. И это характерно для современного ученика восьмого класса. Обытовление сознания, его неразветвленность и нарастающий примитивизм – очень тревожные черты сознания современного подростка. К сожалению,

возрастные особенности развития мышления подавляются сегодня социальными доминантами. С точки зрения формальной возрастной психологии – это процесс естественный, ведь ведущим видом деятельности в этом возрасте является общение со сверстниками. И оно определяет в большей степени психические новообразования возраста. Но в реальности эту общественную доминанту должны уравнивать обучение, общение с искусством, наукой, которые во многом всегда определяли стремления и идеалы школьников. Сегодня этот процесс искажен. Образы суррогатного массового зрелища, которое нельзя назвать искусством, не поднимают людей до уровня их возможностей, а наоборот, актуализируют самые низменные устремления людей. Тянуться вверх всегда большая работа, оставаться в своей среде, не изменяясь гораздо легче. Полученные нами данные говорят только о больших проблемах в нашем литературном образовании, о том, что чтение и размышление над ним к восьмому классу не стало потребностью для многих подростков.

Можно также отметить и уходящую к восьмому классу потребность и возможность содержательного сравнительного анализа текстов.

Мы не будем приводить подробный анализ ответов восьмиклассников на второе задание. В целом, достаточно ясную картину можно увидеть из таблицы.

Таблица 3.

Нет сопряжения в рассмотрении текстов	Сопряжение на внешнем уровне (атрибутов и отдельных черт героев)	Сравнение обобщенных представлений о смысле текстов	Наличие эффекта «обратного переноса», углубляющего понимание первого текста
5%	36%	42%	17%

Как мы видим из этой таблицы, данные восьмиклассников скорее напоминают нам картину, которую мы наблюдали у учеников начальной школы. Завоевания подросткового возраста, достигнутые в шестом классе, когда уменьшается количество чисто внешних сравнений, нарастает концептуальность мышления, о чем, прежде всего, свидетельствует нарастание эффекта «обратного переноса», в восьмом классе как будто бы сворачиваются. Да и относительное постоянство стремления к сравнению обобщенных смыслов текстов, как мы уже видели, в восьмом классе приобретает, скорее, формальный характер. Можно ли говорить о своеобразном распределении психических новообразований подросткового возраста между младшим и старшим его периодами? У младших подростков концентрируются новообразования, приводящие к более развитому образному и концептуальному мышлению, в старшем подростковом возрасте мы наблюдаем некоторый спад в развитии этих

компонентов мышления? Насколько такие перепады закономерны? Попробуем разобраться в этом.

Два года – огромный период в критическом подростковом возрасте. Как отмечал Л.С.Выготский, возрастные периоды делятся на литические и критические. («Лекции по возрастной психологии», т.2 «Собрание сочинений», М, «Наука», 1994) Литические характеризуются постоянством проявления тех психических новообразований, которые возникают и развиваются в этом периоде. В критические же возрасты эти новообразования могут полярно меняться, они очень подвижны и динамично развиваются. Литические возрасты как бы закрепляют основные «завоевания» личности, критические же периоды – арена эксперимента и поиска природы и самой личности. Именно эти соображения внушают оптимизм в сфере литературного и нравственного развития учеников. При соответствующих условиях можно не просто повернуть отмеченные негативные тенденции вспять. Мы не призываем вернуться в шестой класс. Необходимо расширять возможности учеников, развивая у них потребность не только в самовыражении, но и в самосовершенствовании.

Можно, конечно, уповать на то, что подростковый образ – критический, и все можно поправить. Но мы увидим, что даже при настойчивом желании учеников более старшего возраста проникнуть в суть, почувствовать и понять произведение, это сделать им очень трудно, так как у них недостаточен опыт такой работы, нет ключей, открывающих текст. Поэтому преодоление социальной доминанты, направленность ее на истинные нравственные и культурные ценности – одна из самых главных задач литературного образования. И дело не только в том, что ученикам нужно предьявлять шедевры мировой литературы, важно научить школьников открывать их для себя, проживать их, чтобы эти произведения стали частью жизненного опыта, а общение с истинным искусством – неотъемлемой потребностью личности. Тогда не нужно будет бороться с псевдоискусством. Оно уйдет само.

Отметим, что для восьмиклассников характерна еще глубокая дифференциация образного и логического начала при анализе текста. Причем, эксперимент с учащимися с ярко выраженной разной полушарной асимметрией показал, что в шестом классе происходит гармонизация проявления полушарной асимметрии, благодаря развитию логических структур мышления. Эта возрастная особенность, наложенная на изначальную тягу к образному восприятию текста, дает положительный эффект. Именно среди «правополушарников» наблюдается наибольшее количество сбалансированных ответов, именно среди них мы наблюдали в большинстве работ стремление к концептуальному осмыслению текста и эффект «обратного переноса». В восьмом классе уже трудно говорить о корректном определении полушарной асимметрии. Очень велик груз опыта обучения, которое построено на доминирующем развитии логического начала, и даже ярко выраженные «правополушарники» вынуждены адаптироваться. Логическое побеждает. И все же мы проверили на

небольшой группе (14 человек) учащихся, которые к 8 классу сохранили яркие черты образного восприятия мира, каковы особенности проявления их образного и концептуального мышления при изучении литературного произведения.

Им были предложены задания нашего констатирующего эксперимента.

Все они, конечно, в анализе текстов были ориентированы на образное начало. Они выделяли если не всю образную структуру, то многие образы. Но половина учеников свое внимание сосредоточила на истолковании отдельных образов, их сравнении, а также на построении своих собственных образов, сопряженных с авторскими. Так, например, в работе Виктории Р. читаем: « Меня особенно захватила танцовщица, я не могла понять, любит ли она солдатика? И, когда услышала, что она, как бабочка порхнула к нему в печку, я поняла, как сильно она его любила. Ведь только так любя, прыгнуть в огонь, на смерть можно так легко, как бабочка. Она не делала усилий над собой, для нее это было естественно. Как хорошо сказано, «как бабочка». Я так себе и представляю танцовщицу, но только как стрекозу с длинными крылышками – это шарф, и большая брошка, как туловище стрекозы, она трепещет и такая загадочная и неуловимая».

Или фрагмент ответа Ромы Ж.:

«У Окуджавы солдатик бумажный и висит на ниточке, но стремления у него огромные – он хочет счастья всем. У Андерсена солдатик – оловянный, и он любит свою плясунью. И они оба мужественные и отважные. Солдатик в сказке более земной, твердый, хоть и без ноги, а в песенке он хрупкий и совсем беспомощный».

Но те ученики, кому удалось построить образную структуру первого текста, во-первых, создавали интерпретацию, близкую к концепции произведения, адекватную авторской, и так же анализировали второй текст, причем, очень часто (из 7 ответов таких было 5) у учеников возникал эффект «обратного переноса».

Приведем в пример ответы Даши Ю.

Первое задание.

«Сказка называется «о стойком оловянном солдатике». А ради чего он стал стойким? Ведь это все ради любви. Конечно же, к стойкости его приучил и долг солдата, но в сказке он все испытания проходит ради любви. Я, когда слушала сейчас, и потом читала еще раз, просто всем телом почувствовала, как ему было жутко и страшно во всех приключениях, а там в огне, самом страшном вроде бы испытании, ему не было страшно. Он стоял там и смотрел на танцовщицу, и ждал. А когда она порхнула легко, как бабочка, он понял, что его возлюбленная его любит, и это все затмило. Он стал самым счастливым. И она вспыхнула, так разгорелась еще больше ее любовь. Они соединились в другом мире, где существуют только их души, и там их любовь не знает преград, сказка кончается хорошо. Только очень грустно, что наш грубый мир не сумел удержать их светлые души, а так хотелось, чтобы счастье было на земле. И эта сказка задает вопрос: «А

может ли быть счастье на земле? Андерсен считает, что нет, а я еще не знаю, вот и Ромео и Джульетта не смогли. Надо еще думать над этим».

Второе задание.

«В песенке все более печально, солдатик сгорел «ни за грош». А почему так случилось? Вот в сказке сразу понятно, что герои умерли за светлое, самое важное, что есть у человека, за любовь. А здесь солдатик умирает потому, что ему никто не верит. Все не видят в нем отважного героя, а не доверяют своих секретов важных. И действительно, он бумажный, висит на ниточке, и еще хочет переделать мир. С точки зрения здравого смысла это поступок напрасный, а с точки зрения примера для всех – героический. Вот декабристы тоже вроде бы напрасно поступили так. Их народ не понял, и они практически погибли в Сибири. Но мы именно их помним, а не здравых, кто не пошел на Сенатскую площадь. Ведь это важно, какой пример ты подаешь. И важно ориентироваться на высокие примеры, тогда и жизнь будет не напрасной. Я не согласна с Окуджавой. Солдатик сгорел не зря. Я думаю, я слушала много песен этого барда, он очень благородный и высокий человек, и он так специально сделал, чтобы мы, слушатели, не согласились и делали наоборот. И в сказке солдатик более направленный, он видит свою любовь, а в песенке солдатик страдает за всех. Он в песенке более благородный, хоть и более хрупкий. И еще. У солдатика оловянного был человек, который его любил – танцовщица. Она с самого начала смотрела на него, не отводя глаз. Это доказательство любви. Это сказка и песенка еще и о том, что должен быть кто-то, кто тебя любит и доверяет. Тогда и смерть не страшна».

Характерно, что произвольность трактовок и перенос прошлого опыта тоже присутствует в этой работе. Но Даша ориентируется на Шекспира и декабристов, она прямо говорит о необходимости для себя следования «высоким» примерам. Она полемизирует с Окуджавой – тоже примета возраста, критичность мышления и отношения к миру. И еще одна характерная деталь – она задает вопросы к тексту, отсюда вырастает концепционность ее интерпретаций, и после анализа у нее остаются вопросы – черта не застывшего, развивающегося сознания.

Немногочисленные примеры такого вдумчивого и пылкого отношения к произведениям показывают не только истинные возможности восьмиклассников, но и подтверждают наше предположение, что изначально образная направленность мышления, не подавленная тоже вполне развитым логическим, соединяясь, может дать наилучший эффект. Это доказывает необходимость поддержки и развития образного начала в старшем подростковом возрасте, как ни в каком другом. И еще, как только ученик отличает истинные ценности от суррогатов, у него появляется поле для размышления и сопоставления литературных произведений адекватно авторскому замыслу.

Подводя итог всему описанию данных констатирующего эксперимента подростковой возрастной группе можно сделать следующие выводы:

Наблюдается резкое различие в проявлении образного и концептуального мышления у младших и старших подростков:

- у младших подростков сопряжение образного и логического более гармонично, чем у старших подростков;

- у старших подростков обостряется внимание к отдельным деталям, образам текста;

- с возрастом убывает ориентация школьников на вычленение и анализ образной структуры текста;

- у старших подростков нарастает произвольность интерпретаций образов и произведения в целом;

- у старших подростков ярко проявлены черты обывательства сознания, его примитивизация и стремление к стандартизации личного мнения.

§4. Роль образного и концептуального мышления в литературном развитии старшекласников и студентов.

Возраст учеников 10 класса, также как и студенческий, в классических возрастных периодизациях считается юношеским. (Д.Б.Эльконин, И.С.Кон и др.) Поэтому мы решили для себя возможным рассмотреть соотношение образного и концептуального мышления при интерпретации литературного произведения у этих групп учащихся вместе.

Конечно же, кроме возрастных, есть еще и социальные характеристики этих групп. Они в нашей выборке очень разные. Студенты, с которыми проводилась экспериментальная работа, выбрали гуманитарную сферу в качестве будущей профессии. Это должно наложить определенный отпечаток на характер их мыслительной деятельности. Кроме того, обоснованно предположить, что у студентов-филологов и у студентов факультета начального образования должны проявиться навыки того и другого вида мышления при анализе художественного текста. Принимая все это ввиду, нам и было важно увидеть самые высокие с точки зрения образовательного статуса возможности учащихся в плане проявления образного и концептуального мышления при интерпретации художественных текстов.

Задания, как и предполагает сквозной констатирующий эксперимент, и старшекласникам и студентам даны были те же, что и остальным учащимся.

Что же нового по сравнению с особенностями восприятия и интерпретации текста подростками появляется к 10 классу?

Прежде всего, явно нарастает стремление школьников, причем как девушек, так и юношей к образному восприятию текста. Не всегда им удается связать образы текста в структуру, но обращают внимание на

разные образы и пытаются их истолковывать очень многие. Как правило, ученики видят несколько образов - при анализе сказки Андерсена чаще всего обращают внимание на огонь, стойкость, брошку и оловянное сердечко. Интерпретация образов, к сожалению, не всегда многогранна – ученики часто останавливаются на одном значении образа. Например, огонь или только гибель, и тогда чувства от сказки не просто грустные, но враждебные, или любовь – и тогда сгореть в таком огне - счастье. Такой «юношеский максимализм», наверное, адекватен возрасту, но свидетельствует об односторонности анализа текста учениками, о том, что многозначность художественного образа ими еще не освоена. И это тревожно, ведь в старших классах в курсе литературы изучаются произведения с очень многогранными смыслами и образами. Хочется надеяться, что в процессе обучения школьники придут к необходимости неоднозначной интерпретации образов и произведения в целом.

Количественные данные представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1. Направленность анализа (образная или логическая)

Не удалось выявить направленность. Оценка без анализа	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
0%	20%	60%	20%

Таблица 2. Произвольность ученических интерпретаций по отношению к авторскому смыслу (в относительных % по каждой группе).

Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
50%	50%	75%

Если сравнивать эти данные с аналогичными количественными параметрами у восьмиклассников, то видно, что неизмеримо возрастает направленность учащихся на вычленение нескольких образов текста. А адекватность трактовок смысла текста авторскому замыслу вырастает не пропорционально такой большой тяге к образному осмысливанию текста. Относительные числа показывают, что концептуальности мышления это еще не обеспечивает. Действительно, в восьмом классе очень небольшое количество (24%) учеников обращались к анализу нескольких образов. И треть их них (34%) приходили к адекватной интерпретации. В десятом классе при большей аналитичности мышления в целом и даже при большом стремлении к видению образов текста, к сожалению, школьники еще не могут в полной мере сформировать адекватную авторской интерпретацию текста. (при 60% учеников, которые используют в своих интерпретациях несколько образов лишь половина из них приходит к адекватному авторскому смыслу трактовке произведения) Происходит своеобразное расширение возможностей учеников на внешнем уровне – видение разных

образов, но это пока не сопрягается с действиями, которые могут с этими образами производить ученики. Не всегда получается углубление мышления до концептуального уровня. Это еще раз доказывает, что необходимо не просто работать над развитием образного и логического мышления отдельно; самым сложным и самым неразвитым становится как раз механизм логического соединения образов в структуру, анализ которой и порождает концепцию произведения. Именно этой стороне работы с литературным произведением и необходимо уделять как можно больше внимания на уроках литературы. Развитие концептуального мышления процесс сложный, требующий постоянного и поэтапного развития.

Можно также отметить, что по нашим данным, наиболее типичными с точки зрения возраста чертами старшего подростка обладают как раз ответы десятиклассников, а не восьмиклассников. Здесь уместно вспомнить идею Д.Б.Эльконина, который считал, что по мере улучшения качества жизни в целом и увеличения опеки детей, подростковый возраст будет расширяться, захватывая уже детей начальной школы и продолжаясь в юношестве. При этом юношеский возраст с его яркими романтическими проявлениями будет сглаживаться и проявляться все в более прагматическом ключе. Полученные нами данные хоть и не вполне подтверждают правоту догадки Д.Б.Эльконина, высказанную им более 30 лет назад. В русле нашего исследования, действительно подростковый возраст раздвигается. Причем, относительная сбалансированность мышления шестиклассников, к восьмому классу перерождается в угловатую структуру, в которой однозначность и формальная логика занимают ведущие места. И даже нарастающая аналитичность сознания старших подростков, которая позволяет им видеть детали текста, не ведет к пониманию образной структуры произведения. Выделенный образ, как правило, служит отправной точкой для демонстрации собственных нравственных сентенций. Как ни странно это ведет не индивидуализации, а к стандартизации мышления и к отсутствию гибкости именно за счет формально логических построений и обращения к опыту общения с произведениями, далекими от подлинного искусства.

К десятому классу, как будто кризис потери индивидуальности преодолен, тенденция к образной интерпретации текста превалирует над формально логическими построениями. Но все же, концептуальность мышления пока очень робка, она только зарождается. Таким образом, можно говорить о том, что подростковый кризис становится не просто длиннее, а резче. Негативные тенденции в развитии мышления в середине возраста захлестывают и подавляют позитивные, которые с большим трудом выстраиваются уже в юношеском периоде. Тем самым, «болезни» подросткового сознания переходят в следующий этап развития, что не может не сказаться на его течении.

К сожалению, многие подростковые черты сознания обнаруживаются и у студентов, что особенно странно.

Например, даже у вполне развитых студентов-филологов при том, что они отмечают несколько образов, концепции произведения не получается. Образы трактуются однобоко, многозначности смысла их не выявляется.

Что это, настаивание на своем понимании, или действительное невнимание к другой стороне образа? Постараемся это выяснить в ходе анализа некоторых работ студентов-филологов.

Роман (22 года):

«Единственно верный конец сказки. Солдатик и балерина были вместе до самой смерти и умерли в один день. Ведь это же мечта всех влюбленных!

И даже злой тролль не помешал им быть вместе.

Злой тролль – это жизненные обстоятельства, которые мешают людям, любящим друг друга быть вместе.

Путешествие солдатика – это испытания, выпадают на долю влюбленных.

Огонь камина – любовь.

Если бы солдатик остался бы один в огне, тогда бы сказка кончилась плохо».

Или другое суждение:

Даша (18 лет):

«Мне кажется, что сказка заканчивается плохо, заключительная часть очень грустная: смерть, а также мне показалось, что нет любви, раз от солдатика осталось сердце, а от танцовщицы брошка. Лучше было бы закончить ее счастливым возвращением. Он смотрел бы на нее, а она на него. В такой концовке больше нежности и сердечности, а в существующей присутствует жестокость, а после прочтения остается осадок».

Характерно, что, несмотря на однобокость трактовки образа огня в первом ответе, выстраивание даже не системы, а просто последовательности образов сначала ведет студента в русле авторского замысла, хоть и не во всем. У Андерсена христианская притча, у студента – счастливая история любви. Он намечает даже иное течение сказки – плохое развитие сюжета, если бы танцовщица не разделила с ним его судьбу. Конечно, однозначность всех образов, которые называет студент, не приводит его к авторской концепции, и к концепции вообще. Здесь предпринята попытка анализа, да и то, очень одностороннего и заданного. Студент как бы подверстывает значения всех других образов под выбранное им значение образа огня. В этом ответе мы не видим противочувствия, Роман не выходит на проблему взаимоотношения мира и любви, не задается вопросом, закономерна ли гибель влюбленных в этом мире? Поэтому его интерпретация выглядит плоской и наивной. Характерно, что в начале он мотивирует правильность окончания сказки вполне шаблонным суждением о том, что мечта влюбленных умереть в один день. Почему не жить вместе, а именно умереть? И это тоже воспринимается им как непреложная истина, а не как вопрос. Он даже искажает сюжет сказки в угоду этому банальному представлению. Как раз солдатик и танцовщица не были вместе, они соединились в огне печи. Но эта характерная оговорка,

ведь студенту необходимо подвергать факты под интерпретацию, которую он выстраивает, не анализируя образы текста, а приписывая те значения образам, которые подходят под его представления о тексте.

У Даши образ огня ассоциируется только с гибелью. Она даже подкрепляет свое представление другим образом брошки и сердечка. Правда, студентка никак не интерпретирует в ответе эти образы, поэтому мы вынуждены были спросить ее об этом. Даша сказала, что «брошка и сердце, которые выгребла служанка из печки, лишь подтверждают отсутствие любви между героями, так как если бы они любили друг друга, то конец не был бы таким прозаическим. Андерсен написал бы о том, что их души соединились на небесах, и они там были бы счастливы». Студентка не затрагивает в своей интерпретации текста сказки образов окружающего мира: тролля, мальчишек, крысу и т.п. и поэтому, не выстроив образную структуру текста, она не может выйти на многозначность образа и на адекватность концепции произведения.

В старших классах, когда рассуждение, сомнение и стремление к выявлению философского смысла произведения должно становиться главным в структуре размышления над текстом, что отмечают практически все психологи, которые занимаются проблемами этого возраста, () и многие методисты, подмечающие эти черты мышления у старшеклассников (), по нашим данным как-то не очень явно просматривается. В большинстве работ (64%) десятиклассники стараются однозначно для себя определить хорошо или плохо заканчивается сказка, надо ее читать детям или нет. Отсюда во многих работах однозначно трактуются образы. Однозначность значения художественного образа выдает отсутствие непосредственности переживаний, происходит «подгонка» под читательскую интерпретацию основной идеи произведения.

Причин такого положения дел в старших классах и даже в профильном вузе много. Чтобы не быть субъективными в оценках работ и мотивировке той или иной интерпретации текстов старшеклассниками, мы привлекли к их разбору учителей. (Всего в работе участвовало 10 учителей разных школ, причем каждый учитель разбирал работы не своих учеников, чтобы избежать субъективности, работа проводилась в 2002-2003 учебном году).

Мы просили учителей оценить работы по степени адекватности ученической интерпретации авторскому замыслу, а также определить характер обращения учащихся к образной структуре текста. Работа с учителями происходила в живом диалоге, в котором мы смогли уточнить некоторые свои предположения относительно причин стандартизации высказываний и одностороннего рассмотрения школьниками как отдельных образов, так и произведения в целом.

Характерно, что сначала некоторые учителя (4 человека) не обращали внимание на односторонность интерпретаций. Их волновал вопрос: «Правильно или неправильно думают школьники?». Правильным они считают отрыв от обыденности и интерпретацию образа огня как «огонь-

любовь». Они считают, что если ученик в интерпретации это значение выделяет, то это в русле авторского замысла. На одну ступень сначала были поставлены работы, в которых наблюдается противочувствие, и те, где трактовка образа огня однозначна. «Главное, - говорили они, что ученики видят и ценят силу любви». То есть у самих учителей не всегда присутствует понимание в необходимости многозначности интерпретации образа для адекватности концепции произведения.

Другие учителя старались оценить работы по степени логичности рассуждений учеников. Приведем в качестве примера работу десятиклассницы Вари Т.

«В этой сказке все противоречит законам жанра. В сказке вообще, в волшебной сказке, как эта, должно все кончаться хорошо. И все развивается логично, солдатик влюбился в танцовщицу, потом, чтобы доказать ей свою любовь, он выстоял во всех приключениях, преодолел все преграды, и в конце оказался в той же комнате, что и танцовщица, чтобы, как в любой сказке жить поживать, да добра наживать. Но здесь все иначе. Преграды не заканчиваются, герои гибнут в огне, и сказки, в общем-то, нет, а есть трагедия гибели любящих существ, которую совсем нельзя объяснить. Вот в «Ромео и Джульетте» трагедию можно объяснить, там семьи враждовали, и дети были бессильны против воли родителей, а здесь не нужно было так заканчивать сказку. Ведь у нас должно остаться чувство, что все в этом мире хорошо».

В этом ответе учительница отметила следующие положительные моменты: логичность концепции ученицы, умение определять черты жанра, наличие литературных ассоциаций (Шекспир «Ромео и Джульетта»), творческий подход к интерпретации, который выразился в предложении концепции альтернативной авторской, что достойно поощрения, а также творческое «домысливание» сюжета – ученица предложила другой конец сказки. Учительница считает, что это очень хорошая, творческая работа, и что такая интерпретация имеет право на существование.

И даже те учителя, для которых основным показателем проникновения читателя в суть произведения было наличие естественного эмоционального отклика, противочувствия, интерпретации текста через анализ системы образов, отмечали, что сегодня у старшеклассников отмечается тенденция к односторонности трактовок текстов. Учителя связывают это, прежде всего, не с изменившимися возрастными особенностями юношеского возраста, а с реальными требованиями, предъявляемыми к учащимся в школе. В сочинениях школьники должны не столько размышлять, сколько отразить логично и последовательно ту точку зрения, которую учитель объясняет им в классе. В старшей школе уроки по большей части носят лекционный характер, где учитель «начитывает» материал, толкуя произведения сам или используя различные литературоведческие концепции. «Времени очень мало», - говорят учителя, - а надо подготовить к сочинению. Нужно на все темы иметь правильные трактовки, выучить их и суметь на экзамене

написать без ошибок. Некогда работать с текстом, некогда выслушивать мнения, а тем более рассуждения и размышления учащихся».

В этих словах учителей тоже кроются причины нарастания односторонности интерпретаций в старшем школьном возрасте. Но необходимо пристальное внимание самих учителей к многосторонности интерпретации образов и через это самих произведений. Если бы это стало целью работы учителей литературы, то к десятому классу даже в условиях сжатого времени на обучение этому предмету, стремление к анализу образов текста, выстраивание интерпретации текста через его образную структуру стало бы потребностью и умением школьника и только помогло бы учителю изучать многочисленные сложные произведения программы. И для школьников литература превратилась бы из скучного заучивания «правильных» взглядов на произведение в поиск в литературных текстах ответов на собственные нравственные вопросы.

Конечно, тот разворот в сторону односторонности и произвольности интерпретации произведений, который мы наблюдали в ответах восьмиклассников, не может быть окончательно преодолен к десятому классу даже при естественном движении учеников к образной интерпретации текста.

В десятом классе наблюдается стремление учеников к использованию ассоциаций в анализе текстов. Эта тенденция отмечена у учеников старших классов В.Г.Маранцманом, который связывает ее с интеллектуальным характером воображения десятиклассников (см. книгу В.Г.Маранцман, Т.В.Чирковская «Проблемное изучение литературного произведения в школе», М, «Просвещение», 1977, стр29). Их литературные и вообще культурные ассоциации шире и глубже, чем у восьмиклассников. Они используют сравнение образов предложенных текстов с ранее изученными произведениями, а также с произведениями, которые в школе не изучаются: включается опыт художественного восприятия текстов. В десятом классе появляются устойчивые мотивированные ассоциации с другими видами искусства. Например, в работе Яны Щ.: «Когда я слушала сказку, то в душе у меня звучала музыка Чайковского из «Щелкунчика», особенно это было в конце, когда солдатик и танцовщица встретились и увидели, что любят друг друга, несмотря на разлуку и испытания. Это триумф любви, как в балете. Я очень люблю балет «Щелкунчик». Мне кажется, эта музыка подходит к сказке». Вообще, ответы десятиклассников более мотивированы, чем у восьмиклассников, они более последовательны, больше внимания учащиеся уделяют композиции произведения. Артем Д. делает попытку рассмотреть смысл произведения через анализ композиции текста сказки: «Эта сказка – круг, но не совсем правильный. Солдатик, выйдя в мир приключений, возвращается уже более опытным в жизни, туда же, в ту же комнату, видит танцовщицу. Он другой, а любовь прежняя, любовь – это то, что неизменно, она постоянная. И трагический конец сказки – это сделано специально, выходит из круга, чтобы мы обратили на это внимание. Это трудно понять. Мы остаемся в загадке: сгорели они от любви

или на самом деле. Служанка доказывает, что это было по-настоящему. Я не верю, пусть хотя бы их души будут вместе на небесах».

Ученик не до конца доводит свои размышления на тему связи композиции и смысла произведения. Но сама попытка, как нам кажется, вполне удачная, говорит о новом качестве интерпретации текста старшеклассниками. Причем, в этой трактовке соединяются образное и логическое в концептуальное мышление. Образ постоянной любви выведен из композиции произведения. Эту особенность как характерную черту сознания старшеклассников выделяет В.Г.Маранцман, который отмечает, что «центром внимания ученика... становится композиция произведения в целом» (там же). Но в полной мере как устойчивое стремление через анализ композиции произведения интерпретировать текст, нам удалось наблюдать только у студентов.

Так в работе Ирины Н. (18 лет) читаем:

«Сказка заканчивается хорошо. Почему? Вероятно потому, что речь идет о непреходящих ценностях, не подвластных времени. Отсюда и оставшееся сердце оловянного солдатика – сердце вообще является символом вполне определенным. Характерно, что солдатик сплавляется в огне, а не исчезает как-нибудь по-другому. Огонь выражает все материальное (вспомним «в огне не горит»), а чувства – высшее, духовное, и сердце как символ этого. Вообще, то, что герои сгорели в огне, не случайно вынесено автором за пределы обыкновенного течения сказки. Ведь в любой другой фольклорной сказке все кончилось бы хорошо, когда солдатик, пройдя все испытания, увидел танцовщицу и понял, что его любовь все больше, она неподвластна испытаниям. И неизвестно, если бы огонь как испытание, был в начале сказки, то выдержали бы танцовщица и солдатик его. Мне кажется, что испытания идут по нарастающей, а когда мы все уже ждем счастливого конца, тут случается еще одно самое страшное – испытание огнем. Это ведь тоже символично: пройти через огонь. Причем через воду солдатик уже прошел. Огонь здесь не только в прямом символическом значении, но и огонь как символ любви. Таким образом, обыкновенная сказка здесь вписывается в круг, а авторская выходит из него. Нам необходимо понять конец. Что это – трагедия или счастье. Я считаю, что и то, и другое. Это и есть искусство. Такое понятие есть у Л.С.Выготского – противочувствие. Это то, что отличает прямое назидание фольклорной сказки от многоуровневого смысла авторской, художественного произведения».

Мы видим, как расширяется интерпретация у студентки, кстати, не филолога, а будущего преподавателя начальных классов, по сравнению с пониманием текста старшеклассниками, как концепция рождается и из многозначного понимания образа, и из анализа композиции произведения. Студентка использует различные знания и по литературоведению и по психологии. Они помогают ей осмыслить текст, а не сковывают своими стереотипами, как происходит в некоторых случаях.

В целом же у студентов нарастает степень концептуальности мышления по сравнению со школьниками. Те студенты, которые стараются увидеть не просто образы, а их систему в произведении, приходят к концепции, адекватной авторской. Так в рассмотренном только что ответе Ирины Н. образная структура текста осмысливается уже на уровне композиции. Композиция предстает в интерпретации в виде круга, из которого вырываются и автор, и герои, преодолевая традиционные черты фольклорной сказки и выстраивая многоуровневую структуру смыслов произведения.

Ростки такого пути анализа мы встречали и у десятиклассников, но они были еще очень несмелыми.

У студентов, конечно же, шире ассоциативное поле, использование литературных и вообще культурных ассоциаций становится устойчивой тенденцией в их интерпретациях.

Вот один из наиболее последовательных примеров такого ассоциативного анализа среди ответов студентов, фрагмент работы Инги В.

«Сказка про оловянного солдатика – это пример одного из возможных ответов на вечный вопрос человечества: что есть любовь? И здесь мы видим настоящую трагедию. Герои были стойки, как солдатик, так и его избранница, до конца, они не изменили Любви, и все же погибли. Начиная с оловянного солдатика, этот вопрос все время проходит сквозь многие произведения в школьном курсе, и тем более сейчас, в университете. Почему-то только сейчас, анализируя эту сказку, я увидела этот вопрос совсем по-другому. Так он никогда не ставится в литературоведении, или я не знаю этого. Там мы изучаем темы, мотивы одного писателя, эпохи или вечные сюжеты и как они отражаются в том или ином произведении. Здесь я думаю о другом. Это не тема и не сюжет. Это вопрос. Что такое любовь? Когда она настоящая? У солдатика и танцовщицы она настоящая, ее ничто не смогло убить. Их самих смогли, а вот Любовь нет. Первое, что сразу же приходит в голову, это «Ромео и Джульетта» Шекспира. Там тоже Любовь не смогли убить обстоятельства, герои и по сей день живы в наших сердцах. Но все же там не совсем так, как в сказке Андерсена. Все же они не пошли на открытое противостояние с семьями, их вражда оказалась роковой для земной любви детей. Но, мне кажется, что катарсис этой пьесы как раз в том, что на могиле детей примиряются семьи Монтекки и Капулетти. В этом Любовь побеждает обстоятельства. Не сами Ромео и Джульетта, а их Любовь. А в сказке Андерсена сами герои идут на смерть за любовь. Потом я думаю, что в этом ряду может стоять и роман Пушкина «Дубровский». В нем также дан ответ на вопрос: что есть Любовь? Маша не смогла преодолеть себя, свое положение богатой барыни, она не смогла стать женой разбойника, осталась верной князю Верейскому. По сути она была готова, но когда случилось венчание, не смогла преступить не то что человеческий, божеский закон. Этот же вопрос и у Татьяны в «Евгении Онегине». Она «другому отдана», и социальные предрассудки она не смогла

преодолеть. Она понимает, что Онегин любит ее уже тогда в Петербурге. Она верит ему, иначе она бы не призналась в любви второй раз: «Я вас люблю, к чему лукавить». В «Анне Карениной» Л.Н.Толстого происходит как будто бы преодоление светских предрассудков. Но почему же Анна так трагична? Толстой говорит по сути, что любовь Анны так огромна, что вынести такую любовь не каждый может. Для этого нужно любить вровень с ней. А Вронский этого не может. Здесь немного иной поворот темы: любить должны оба. У солдатика и танцовщицы это так. Она тоже беззаветно любит солдатика. Дождалась его, ведь было неизвестно, вернется ли он в ту же комнату, это ведь чудо сказки. И потом, в минуту страшного испытания огнем, она, не задумываясь, легко, как бабочка, впорхнула к нему, чтобы разделить с ним не просто судьбу, а соединиться в Любви. Но самое удивительное происходит в «Мастере и Маргарите» Булгакова. Это просто фантастика. Здесь тоже этот вопрос – центральный. Героиня не просто любит Мастера, не просто жертвует собой, она превращается в другое существо ради Любви. Для того, чтобы спасти Мастера, Маргарите пришлось стать ведьмой. Это уже другой поворот этого же мотива».

Можно не во всем соглашаться в оценках студентки, но перед нами не просто сравнительная ассоциация, отдельные примеры которых мы наблюдали и у шестиклассников, и у восьмиклассников, и у десятиклассников. Это не просто объяснение сходства и различия поведения героев и их мотиваций, а осознанное выстраивание линии ассоциативного анализа. Студентка даже определяет ту операцию, которую она делает. Она сравнивает не темы, не сюжеты, а ответы на основополагающий вопрос: что есть любовь? Конечно же, в каждом произведении о любви этот вопрос является центральным. И в этом смысле задача поставлена студенткой не совсем точно. Если идти по пути сравнения, следуя вопросу: «Что есть любовь?», то правомерно сравнение практически всех произведений со всеми. Однако Инга выбирает определенные вещи. Только ли тема любви является ассоциативным признаком для сравнения в работе Инги? Попробуем выяснить, что же на самом деле положено в основу выбора произведений в работе этой студентки. В каждом из указанных ею текстов не просто встает вопрос о возможностях и превратностях любви. В них присутствует еще несколько ограничений. В них можно выделить общность внутреннего конфликта: враждебной среды и вообще каких-то границ, пролегающих между влюбленными героями. В сказке Андерсена есть прямые указания на разницу социальных положений героев: солдатик беден, он живет в коробке с еще 11 своими братьями, а танцовщица – владелица целого дворца, эта же пропасть в пушкинском «Дубровском», социальное является препятствием для любви Ромео и Джульетты, в другом ракурсе предстают социальные преграды в романе Толстого и Булгакова. Также можно наблюдать и некоторую общность сюжетных ходов в произведениях. Любовь земная невозможна и для героев Андерсена, и для героев Шекспира, и для героев Булгакова. Но самое главное, что отличает работу этой студентки от

попыток привлечения литературных ассоциаций в других возрастных группах, то, что Ингу волнует не столько сходство сюжетных линий, тематики произведений, сколько разнообразное, многогранное развитие конфликта. Студентку волнует не проблема отнесения указанных произведений к одному типу, а то, как по-разному может разрешаться конфликт в разных произведениях. Она обращает свое внимание на то, что в сказке Андерсена и в пьесе Шекспира любовь преодолевает преграды ценой гибели героев, а в романах Пушкина герои не смогли преодолеть социальные барьеры, любовь оказывается бессильной перед обстоятельствами, в ситуации «Анны Карениной - «новый поворот» конфликта и т.п.

Можно говорить, что перед нами попытка «мотивного» анализа, который мы определяем как особый тип проблемного анализа произведения, в котором сравниваются разные тексты, в которых обнаруживается сходство внутреннего конфликта и сюжетных ходов, и проводится он с целью обнаружения различных возможностей разрешения конфликта.

Конечно же, линия мотивного анализа прочерчена Ингой В. лишь пунктиром. Нам важно, что существенность этой линии осознана студенткой. Линия связывает произведения сущностно, в таком анализе проступает внутренняя связь произведений. Мы считаем, что прослеженный путь развития внутреннего конфликта произведения есть показатель развитого концептуального сознания, а также путь формирования концептуальности мышления. Поэтому такая форма анализа, которую мы назвали «мотивным» анализом, будет чрезвычайно важна при построении обучающего эксперимента как один из путей развития концептуального мышления учащихся.

Приведем количественные данные, которые показывают ориентированность студентов на образную интерпретацию текста и ее адекватность авторскому замыслу.

Таблица 1а. Направленность анализа (образная или логическая)

Не удалось выявить направленность. Оценка без анализа.	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
19 % (11 человек)	11% (6 человек)	49% (27 человек)	21% (12 человек)

Таблица 2а. Произвольность студенческих интерпретаций по отношению к авторскому смыслу (в относительных % по каждой группе).

Направленность только на один образ.	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста

50% (3 человека)	26% (20 человек)	25% (3 человека)
------------------	------------------	------------------

Количественные данные подтверждают дальнейшее развитие концептуального мышления у студентов.

Можно отметить, что произвольность трактовки сказки при ориентировке учащихся на один доминантный образ как устанавливается на уровне 50% в восьмом классе, так и неизменна до студенческих времен, а вот драматическое развитие адекватности читательских интерпретаций происходит именно на арене тех ответов, в которых используются несколько образов текста. Это доказывает, что развитие концептуальности мышления, прежде всего, обусловлено анализом системы образов произведения.

На студенческом этапе появляются работы, в которых слышен профессиональный педагогический мотив, что именно ребенок, читая сказку, увидит в ней. Мы сталкивались уже с оценочными суждениями типа «Эту сказку нельзя читать детям. Она злая и учит пессимизму» (Оля И.8 класс). Но на уровне студенческих ответов появляется мотивированные суждения о том, что именно ребенок должен вынести из текста. Причем, некоторые студенты (8 из 24 студентов-филологов, и 13 из 32 студентов факультета начального образования) анализируют сказку Андерсена в сопряжении с современными популярными произведениями, которые читают дети. (Мы намеренно даем здесь абсолютные количественные данные, которые при небольшой выборке более показательны, чем процентные). Такой сравнительный анализ помогает студентам показать глубину сказки Андерсена, ее многозначность, и важность изучения именно таких произведений в школе.

Характерен в этом смысле ответ Александра (18 лет).

«А как закончилась сказка «Гарри Поттер и философский камень»? Дурацкий вопрос. Конечно, хорошо. Но это современная сказка. Она намного проще. Сказка Андерсена сложнее и глубже. Она не так однозначна. Так плохой или хороший конец у этой сказки? Представим себе, что эту сказку экранизирует студия Уолта Диснея. Какой бы они ее сделали? Они конец обязательно изменили. У них бы оловянный солдатик и прекрасная танцовщица поженились бы, у них бы родилось много детей, и они жили бы долго и счастливо. Впрочем, и у нас такое есть. Например, «Горбун из Нотр-Дама» (где все остаются живы, кроме разве Клода, Феб и Эсмеральда – счастливые влюбленные, а Квазимодо приходит к людям, и они его принимают) или «Русалочка» с хэппи-эндом.

Но значит ли то, что если в сказке все заканчивается не так, как в предполагаемом мультике, значит ли это, что сказка заканчивается плохо?

В конце древнегреческих трагедий зрители испытывали катарсис. Очищение через страдание. Сопереживая героям этой сказки, ребенок тоже может испытать нечто подобное. И это хорошо. И как можно после этого говорить просто о «хорошо» или «плохо»? Все неизмеримо сложнее».

Такой подход к анализу сказки особенно значим для современной школы, так как стремление подменить подлинное искусство массовой дешевой продукцией уже очень властно не только в СМИ, но и в самой школе. Появляются теоретические методические работы, оправдывающие необходимость изучения фэнтези в обязательном курсе литературы, (Н.Л.Штурбина и др.) слышны голоса в защиту чтения массовых детективов и сказок, типа Гарри Поттера, как установки на чтение школьников. Отмечая общее падение интереса к чтению, эти учителя и исследователи считают, что для поддержания интереса к читательской деятельности можно использовать любой материал, лишь бы школьники читали. Мы придерживаемся иной точки зрения. Одной из самых важных проблем является именно качество материала для чтения. Текст должен поднимать ученика, открывать в нем самые высокие и существенные стороны личности. Конечно же, как мы видели в анализе работ восьмиклассников, подростков захлестывает бытовая приземленность их нравственных суждений. Мы отмечали огромное влияние массовой культуры на сознание школьников этого возраста. Это влияние, как показано в §3 данной главы, даже более существенно, чем возрастное стремление к индивидуализации личности, к формированию действительно оригинальной позиции ученика. Десятиклассникам тоже свойственны эти тенденции, но все же мы видим попытку прорыва сквозь завесу пошлости и однозначности. Это происходит за счет обращения большого количества десятиклассников к образной структуре текста. И при уже достаточно развитом логическом мышлении, такое обращение к образам становится по большей части продуктивно и в некоторых случаях ведет к проявлению мышления уже на концептуальном уровне (см. таблицы 1,2).

Тяготение к обытовлению нравственных ориентиров и стандартизации суждений, к сожалению, присутствует и в работах студентов. Причем, степень ригоризма даже нарастает по сравнению с суждениями школьников.

Например, в работе студентки Оли Т. читаем: «Эта сказка совсем не подходит для детского чтения. Она учит тому, что любовь всегда гибель, все равно злые силы окажутся сильнее. А во всех фильмах, которые любят и взрослые, и дети, зло обязательно наказывается, иначе, зачем же искусство? Мне могут возразить, что трагедий в искусстве больше, чем комедий. Это и плохо. Сегодня люди рассматривают искусство как отдых, развлечение, и с детства необходимо такое отношение поддерживать. Трагедий и в жизни хватает. Сегодня в искусстве, особенно в кино, это уже понимают, да и в литературе тоже. Сказки для детей стали ярче, больше действия, они жизнеутверждающие. А эта сказка нет. Ее не нужно проходить в школе».

В работе нет анализа сказки. Есть вердикт, основанный на очень примитивных нравственных позициях. Причем, степень уверенности в своей правоте пропорциональна отсутствию представлений об истинном искусстве и его значении в воспитании школьников. Нельзя говорить, что такого плана ответы были характерны для будущих учителей (5 из 24

студентов - филологов, 6 из 32 студентов факультета начального образования) все же вызывают определенную тревогу. (см. таблицу 1а.)

Также странно появление среди работ студентов мнений, очень мало мотивированных. Иногда даже трудно понять, как рождается такое мнение:

Например, Наталия (18 лет): пишет: «Сказка закончилась хорошо. Сгореть вместе с любимой – это прекрасно. А так как от солдатика осталось оловянное сердечко, а от танцовщицы – обгорелая брошка, то, скорей всего, танцовщица не любила солдатика, а он и не успел узнать об этом. И сгореть от любви (а не от огня в печке) лучше для него, чем узнать, что прекрасная балерина и не замечает одноногого солдатика. Так что, если все это подстроил тролль, он оказал солдатику услугу, сам того не желая». Студентка явно стремится к оригинальности суждений и выводов. Но, как у подростка, причем с не очень сформированным логическим мышлением, эта оригинальность ради оригинальности, суждение практически не мотивировано. Остается не ясным, почему же, «скорей всего» то, что «от солдатика осталось оловянное сердечко, а от танцовщицы – обгорелая брошка» есть знак нелюбви танцовщицы к солдатику. Здесь явный логический сбой. На нем построена вся интерпретация. Такие ответы составляют почти 11% (6 человек) от всей студенческой выборки. Это говорит о том, что подростковые черты несформированности мышления, не только концептуального, но и образного и логического присутствуют и на этапе профессионального образования, когда необходимо уже переходить к психолого-педагогической и методической стороне - учить тому, как же развивать эти стороны мышления у учеников. Мы же сталкиваемся с неразвитостью их у студентов. Очень важно, таким образом, обращать внимание не только на то, что читают студенты, и прочитывают ли он и тот минимум литературного и литературоведческого материала, который им предъявлен в программах курсов в вузе, а главным образом, на то, каковы их возможности в интерпретации прочитанных текстов. В этой связи именно дисциплины, связанные с обучением интерпретации литературного произведения, творческие задания на построение собственной интерпретации, на основе изученных, приобретают особый смысл в подготовке учителя для школы.

Констатирующий эксперимент в нашем исследовании, напомним, состоял из двух частей. Во второй части мы предлагали учащимся прослушать песенку Окуджавы про бумажного солдатика и задавали вопрос: «Напрасно ли была гибель бумажного солдатика?» Нам было важно увидеть, каким образом происходит у учащихся прямой и обратный перенос при анализе текстов сказки и песенки. В случае со старшеклассниками и студентами, когда мы увидели их склонность к переносу уже в рамках анализа сказки Андерсена, важность данных по совместному анализу двух произведений приобретает еще большее значение.

Приведем количественные данные для обеих групп учащихся.

Таблица 3.

Группа учащихся	Нет сопряжения в рассмотрении текстов	Сопряжения на внешнем уровне (атрибутов и отдельных черт героев)	Сравнение обобщенных представлений о смысле текстов	Наличие эффекта «обратного переноса», углубляющего понимание первого текста
10 класс	5%	46%	25%	24%
студенты	0%	36%	32%	32%

Из таблицы видно, что у студентов показатели сформированности концептуального мышления, а именно они служат основанием для анализа двух текстов, представленных в этой таблице, у студентов выравниваются, то есть, начавшись в 10 классе, процесс движения мышления в сторону развития концептуальности в студенческом возрасте приобретает все более сбалансированные формы. Однако, показатели сдвигаются крайне медленно. Даже на студенческом уровне очень велика доля ответов, в которых сравнительный анализ проведен чисто внешне. Таких ответов более одной трети. Это, конечно же, очень тревожный показатель. Но в целом, влияние второго задания на качество анализа первого текста налицо. Выполняя второе задание и школьники (в меньшей степени), и студенты (в большей), стремились углубить свои представления о текстах. Такой сравнительный анализ дает много больше, чем анализ отдельных произведений.

Приведем примеры такого положительного влияния совместного анализа текстов сказки и песенки.

Десятиклассник Антон Г., выполняя первое задание, пишет про оловянного солдатика крайне однобоко, считая его просто «служакой, который действовал по чувству долга, и поэтому и любовь у него солдатская: что бы ни случилось, идти напролом к цели».

Прослушав песню Окуджавы, ученик сначала пытается идти по намеченному в первом задании пути, и это у него не получается. Тогда Антону удается выйти за рамки своей концепции сказки Андерсена, выйти на иной уровень осмысления этого произведения. Это происходит за счет сравнительного анализа внутренних мотиваций поступков героев: «... один и другой солдатики похожи тем, что они выполняют свой долг, один держит честь мундира, а другой свой благородный порыв, чтобы все были счастливы. Благородство – это их общая черта. Но что-то все-таки в них разное. Конечно же, материал – бумага и олово. Это не случайно. Бумага намеренно непрочный материал, а олово прочный, но они ведь оба стойкие одинаково. Что же дает эту стойкость? Оловянному солдатику все-таки ее дает любовь, и бумажному тоже стремление к любви. Его никто не любил, а

он хотел, чтобы все друг друга любили. В сказке любовь свершается, а в песенке нет. Я думаю теперь, что любовь это более вечная истина и более важная, чем долг и честь. За любовь и умереть не страшно».

Вывод, к которому приходит Антон, совсем не тот, к которому он пришел, анализируя сказку сначала. Осмысливание песенки Окуджавы привело ученика к необходимости изменения своей интерпретации сказки.

Эффект «обратного переноса» мы наблюдали и в ответах студентов. Но наблюдается это только в тех работах, в которых уже на этапе анализа сказки Андерсена делается попытка рассмотрения системы образов текста.

Более трети (36%) студентов, которые не смогли подняться выше сравнения отдельных черт героев и событий, остаются в этом замкнутом круге и при интерпретации второго произведения. У десятиклассников все же были единичные прорывы на новый уровень при сопряжении текстов Андерсена и Окуджавы.

Эти студенты, с высоты своего опыта общения с искусством более трепетно относятся к своему мнению, отстаивают его в любых ситуациях. Эта негибкость сознания, очевидно, не вполне возрастная черта, хотя в юношеском возрасте и происходит уже четкий нравственный выбор. Причем выбор не только ориентиров, но и способов мыслительной деятельности. Но, все же, мы предполагаем, что отсутствие вариативности мышления, его гибкости и подвижности в сознании студентов, определяется и характером обучения в вузе. Очень часто размышления, внутреннее созревание мнения, его всесторонняя мотивировка подменяется яркой оригинальной концепцией, построенной на вырванном факте или суждении какого-нибудь ученого. Это еще и вполне поддерживаемая преподавателями подростковая полемичность студентов, позволяющая любые самые далекие от текста трактовки, которые выдаются за новое слово в литературоведческой науке.

Проиллюстрируем отмеченную особенность на примере ответа Романа, который, напомним, в первом задании лишь обозначил некоторые образы сказки, и интерпретацию ее построил на однозначно положительном образе огня любви, в котором сгорают герои, символизируя собой счастливую мечту всех влюбленных умереть вместе в один миг. Второе задание он выполняет менее формально, но также не может выйти из формально привычных стереотипов обычного обывательского поведения.

«Солдатики разные. Но это Окуджава просто хотел подчеркнуть хрупкость своего солдата, ведь его песенка явно ответ на сказку Андерсена. Окуджавский солдатик с одной стороны очень хрупкий, а с другой еще тверже оловянного. Он сам шагает в огонь. За что же он это делает? Не за любовь, как у Андерсена, а просто так, ведь за счастье всех погибнуть просто нельзя, надо за кого-то конкретно. Поэтому Окуджава и говорит, что погиб он ни за грош».

Те же студенты, которым в первом задании удалось выйти на уровень концепции произведения, и во втором случае подтверждают свое умение. Сопряжение текстов, полемика с авторами служит для этих студентов

основой построения концепции песенки и дает новое осмысление интерпретации сказки. В качестве примера приведем интерпретацию песенки Окуджавы, которую представила Инга В. В первом задании она пошла путем мотивного анализа, рассмотрения своих литературных ассоциаций. Песенку Окуджавы она рассматривает как еще один пример решения вопроса о возможностях любви.

«Вот еще один пример решения вопроса, поставленного Андерсеном. Поначалу мне казалось, что это уже совсем иная ситуация, ведь в песенке нет любви. А потом, приглядевшись к тексту, я увидела, что любовь есть, и еще какая. Она всеобщая, дана просто на христианском уровне. Солдаты преодолевали преграды ради любви ко всем ближним. «Он переделать мир хотел, чтоб был счастливым каждый». У Андерсена тоже сказка решена в ключе христианской притчи. Настоящая любовь возможна только на небесах, здесь в этом ужасном мире, она обречена на гибель. Но Окуджава идет дальше Андерсена. Она говорит о том, что преградой на пути всеобъемлющей любви встает и немощь самого человека – бумажный и висит на ниточке, и все окружение, не просто злые силы, или социальное неравенство, а весь наш мир. Солдатику никто не верил, он был один во враждебном мире, который не видел в бумажном солдате героя. Причем, что характерно, Окуджава не исключает и себя из этого мира: «не доверяли **мы** ему своих секретов важных. Это «мы» обращает всех нас в наше сегодняшнее время, в нашу жизнь. Это не просто история, случившаяся с кем-то, когда-то, или придуманная автором. Мир это все мы. И вопрос «ни за грош погиб солдатик, или нет, приобретает важность для каждого из нас. Хочется думать, что нет, ведь Окуджава всем нам показал, какой он внутри, и мы теперь будем видеть в бумажных солдатиках настоящих героев».

В этой работе не просто продолжена и обоснована линия анализа, намеченная при выполнении первого задания. Концепция песенки строится на сопряжении образов сказки и песенки. Студентка замечает такие тонкие детали, как отнесение автора к миру, не понимающему солдатика. В ее интерпретации произведение Окуджавы более лично ориентировано автором, чем сказка Андерсена. Интерпретация самой сказки расширяется благодаря «обратному переносу» - появляется сопоставление христианских тем в этих произведениях. Такое сопряженное рассмотрение текстов приводит к объемному видению проблем и путей их решения разными авторами и в разных обстоятельствах. По сути, предложение второго задания вслед за первым – это приглашение учащихся к мотивному анализу текста, к его первой ступени – сопоставительному анализу.

Подводя итоги экспериментального исследования среди старшеклассников и студентов, можно выделить следующие особенности в развитии образного и концептуального мышления в этих группах учащихся:

- продолжается развитие образного и концептуального мышления в обеих группах учащихся;

- старшекласников отмечается усиление образного компонента мышления, стремление к образной интерпретации текста, хотя не всегда намерения учащихся получают адекватную реализацию, что мы связываем с недостаточным вниманием к развитию образной стороне мышления и отсутствием специальных усилий по развитию концептуальности мышления при изучении литературного произведения в школе;
- наблюдается большая, чем у старших подростков гармонизация образной и логической сторон мышления за счет развития обобщения как возрастной черты мышления старшекласников;
- преодолевается произвольность, усиливаются индивидуальные проявления учащихся в интерпретации текстов;
- появляется стремление интерпретировать текст через анализ композиции произведения, особенно в студенческом возрасте, что соотносится с данными В.Г.Маранцмана (1970 –х годов), хотя и наблюдается некоторая тенденция к отнесению этой особенности более всего к студенческому возрасту;
- на студенческой ступени литературного образования появляется и очень продуктивна попытка «мотивного» анализа текстов, что позволяет сделать вывод о важности этого вида анализа для становления образного и концептуального мышления на последних этапах литературного образования;
- вместе с тем, отмечается некоторое «застывание» достаточно большого количества старших школьников и студентов в подростковых проблемах, изживание которых происходит очень медленно.

Теперь после того, как мы прошли с учениками путь от 2 класса до 2 курса магистратуры можно представить состояние развития образного и концептуального мышления на разных возрастных этапах.

1. Этапу начального образования - эпохе «эмоционального соприсутствия в разных мирах» свойственны образное восприятие литературного текста и интерпретация текстов через объяснение значений образов, ориентация трактовки текстов на отдельные образы текста при некоторой однонаправленности интерпретации этих образов. Концептуальность мышления младших школьников при анализе литературного текста развита пока на поверхностном уровне, хотя существует эффект «обратного переноса»: углубления и расширения концепции первого текста за счет сравнительного анализа разных текстов.

Физиологические особенности полушарной асимметрии не столь важны для уровня развития образного и концептуального мышления, сколь возрастные особенности учащихся.

Полученные данные позволяют предположить, что главными задачами работы по развитию образного и концептуального мышления в начальной школе становятся расширение образной структуры, которую видят

учащиеся в тексте, а также многогранности интерпретации образа. Опираясь на сензитивность периода начальной школы для развития образного мышления, необходимо перевести это естественное свойство сознания школьников в ракурс художественного образного мышления, то есть развивать потребность у младших школьников видеть многогранность художественного образа.

2. Подростковый период в плане развития образного и концептуального мышления крайне противоречив. Удалось выяснить, что границы возраста расширяются, и подростковые черты мышления присущи и юношескому возрасту до студенческого включительно. Также в исследовании показано, что сначала естественный ход развития логического компонента мышления в младшем подростковом возрасте оказывает благотворное влияние на гармонизацию образного и логического компонентов, ведущую к развитию концептуальности мышления. Однако, при переходе в старший подростковый возраст эффект нарастания логического начала в сознании личности переходит в свою негативную фазу. Резко увеличивается произвольность трактовок произведения, как логических, так и образных, которые, по большей части служат лишь отправной точкой для выражения собственных бытовых взглядов подростков. Нарастание произвольности не ведет к индивидуализации сознания, а напротив, приводит к стандартизации мышления и ориентации школьников на бытовые и усредненные нравственные ориентиры. Большое внимание к деталям текста, обычно, не ведет к углублению концепции, а служит фокусом для произвольной трактовки произведения. То же время, уровень обобщения интерпретаций текстов вырастает, пока, правда, по достаточно формальным поверхностным основаниям. Ригоризм в оценках не позволяет старшим подросткам в полной мере провести сравнительный анализ текстов и проявить «обратный перенос», что говорит о снижении темпов развития концептуальности мышления при анализе литературного произведения в этом возрасте.

Полушарная асимметрия приобретает особое значение в младшем подростковом возрасте, обеспечивая «правополушарным» учащимся большие возможности в проявлении как образного, так и концептуального мышления. В старшем подростковом возрасте наблюдается

Насущными проблемами в подростковом возрасте становятся усиление развития образного компонента сознания вообще, овладение учениками образной структурой текста, работа по гармонизации разных сторон мышления и развитие тем самым его концептуальности. Особой задачей старшего подросткового возраста становится различение истинного и суррогатного искусства, ориентация школьников на предметы подлинного художественного творчества.

3. В юношеском возрасте происходит как бы новый виток стремления учащихся к образному восприятию текстов и построению их интерпретаций за счет анализа системы образов. Однако, потери старшего подросткового возраста преодолеваются юношами с большим трудом,

отмечается неумение старших школьников и студентов последовательно строить концепцию произведений. Концептуальность мышления выравнивается и становится сколько-нибудь гармоничной только к студенческому периоду, хотя доля поверхностных и формальных ответов еще очень велика (более трети в обеих группах). В этом возрасте в качестве положительного можно выявить стремление учащихся к последовательному использованию литературных ассоциаций при построении интерпретаций текстов.

Такие данные позволяют нам наметить пути развития образного и концептуального мышления в юношеском возрасте. Необходимо вести дальнейшую работу по преодолению подростковых «откатов» в развитии этих компонентов сознания. Поддерживая стремление учащихся к образному восприятию и истолкованию текстов, необходимо разработать систему взаимосвязанных условий и путей анализа текста, которые бы последовательно приближали учащихся к полноценной концепции произведения. Одним из таких видов анализа может стать «мотивный» анализ текста, основанный на выявленной нами возрастной особенности юношеского возраста – стремлению к ассоциативной интерпретации произведения.

Глава II. Проблемное обучение как условие сопряжения образного и концептуального мышления в школьной интерпретации литературного произведения.

Технология проблемного изучения литературного произведения в школе давно разработана в методике преподавания литературы (Н.И.Кудряшев, Л.Н.Лесохина, В.Г.Маранцман, Л.В.Тодоров, Т.В.Чирковская и др.) и стала достоянием практического опыта многих учителей.

Проблемное изучение художественного произведения предполагает открытие множества путей анализа текста, выявление его многозначности и многосторонности. Сопряжение проблемных ситуаций, ведущих к разрешению главного проблемного вопроса, обеспечивает необходимое сочетание образного и концептуального мышления. Именно вследствие многозначности и образа, и смысла произведения рождается полноценная его концепция и интерпретация. Поэтому проблемное обучение как «система связанных и между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе которых ученик под руководством учителя овладевает содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни» (В.Г.Маранцман, Т.В.Чирковская «Проблемное изучение литературного произведения в школе», М. «Просвещение», 1977, стр11) может в полной мере обеспечить «непрерывность процесса познания» (там же) и его

естественную полноту и целостность. Многозначность путей разрешения проблемных ситуаций, сопряженная с жесткой их последовательностью, когда разрешение одной порождает рождение новой, обеспечивает целесообразное сочетание образного и логического в создании концептуальной интерпретации литературного произведения школьником.

Основные трудности и особенности современного проблемного урока по литературе, проблемного изучения произведения на различных ступенях школьного литературного образования, представлены в видеомодулях, созданных на материале уроков Международного конкурса учителей в Артеке (1997-2002) («Тайны современного урока» в 3 частях, авторы В.Г.Маранцман, Е.К.Маранцман, Украина, Крым, МДЦ «Артек», 2002 год).

Проблемное обучение может быть рассмотрено как некоторое общеметодическое условие для развития образного и концептуального мышления при изучении литературного произведения в школе. Для нас более всего важен тот факт, что оно обеспечивает необходимую многозначность изучения произведения как в целом, так и в отдельных ракурсах рассмотрения его учениками. Проблемное изучение произведения невозможно без организации многостороннего и многопланового его восприятия, а также без рассмотрения литературного произведения в системе иных искусств, без привлечения всего художественного опыта школьников. Именно на сопряжении многозначного восприятия произведения и разнообразных художественных впечатлений школьников может происходить его полноценный проблемный анализ.

Эти условия, наряду с технологией проблемного анализа текста, становятся главными методическими факторами развития образного и концептуального мышления школьников.

Обратимся к более подробному исследованию этих двух условий развития образного и концептуального мышления: многостороннего выявления читательских впечатлений и интеграции художественных впечатлений от разных видов искусства в изучении литературного произведения.

§1. Многостороннее выявление читательских впечатлений.

В предыдущей главе мы увидели, что для действенного развития образного и концептуального мышления в процессе изучения литературного произведения необходимо создавать определенные условия, которые бы формировали благоприятную среду для становления естественных возрастных особенностей этих сторон сознания учащихся. Эти условия, конечно же, в первую очередь зависят от возрастных задач и возможностей учащихся. Но существуют, на наш взгляд, инвариантные относительно возраста, условия, которые обеспечивают создание такой среды. Возраст

может заострять или сглаживать их значение в развитии образного и концептуального мышления, но их присутствие в методическом обеспечении при изучении литературного произведения остается непреложным.

Для того, чтобы встреча читателя с текстом стала продуктивной, а то и просто состоялась, необходимо, чтобы книга не просто попала в поле его зрения. Эту встречу нужно подготовить, создав потребность ученика в чтении. Д.Н.Узнадзе, опираясь на теорию о доминанте А.А.Ухтомского, предположил, что избирательность восприятия человека может быть смоделирована за счет создания определенной установки на восприятие объекта. «Господствующий очаг возбуждения» (Ухтомский А.А.Учение о доминанте // собр.соч. т.1.стр 195) возникает в мозгу человека как ответ на основное раздражение нервной системы. Этот очаг может подкрепляться как внешними, так и внутренними ресурсами сознания, то есть включаются в работу по активизации и поддержанию очага внутренний опыт, согласующийся с образами этого раздражения, внешние сопряженные с основным раздражителем факторы и т.п. Доминанта восприятия состоит из образов, связанных друг с другом прежде всего эмоциональными связями. Так, у разведчика Штирлица, еженедельный приход в бар «Элефант», всегда сопрягался с его единственной встречей с женой в этом месте. Однократное, но очень сильное переживание родило стойкую доминанту. Для ее оживления разведчику достаточно было прийти в этот бар, и воспоминания оживали, он вновь и вновь переживал доминанту. Д.Н.Узнадзе предположил, что стихийные условия доминанты можно создавать специально в виде установки на какую-либо деятельность. Самым естественным и первичным психическим процессом, предшествующим всем остальным в человеческом сознании, является восприятие. Поэтому создание установки на восприятие объекта тоже должно стать условием вычленения его из поля других. За счет создания установки на восприятие текста, можно создать условия для внимательного и заинтересованного его чтения учащимися. Но установка может быть очень разной. Как правило, в нашей школе она становится волевой, а следовательно, внешней по отношению к литературному произведению. Учащимся необходимо прочесть произведение, указанное учителем в списке необходимых для данного класса по программе, или домашнее задание, заданное учителем, в результате невыполнения которого последует неодобрение ученика в разных формах со стороны учителя и родителей. Не исключен и мотив тщеславия, свойственный в основном подросткам, для выделения себя из общей массы учащихся и т.п.

Все указанные нами виды установки всегда присутствуют в реальном учебном процессе, но нам видится гораздо более важной построение содержательной внутренней установки как на чтение, так и на анализ и на дальнейшее общение с текстом. Подробно это исследовано в работах В.Г.Маранцмана, который разработал этапы и приемы создания установки на разных этапах работы с литературным произведением. Для нашего

исследования важен тот факт, что внутренняя установка на восприятие текста создает определенные условия для развития образного мышления учащихся. Чем более сложное произведение изучается, и чем менее подготовлен класс к его восприятию, тем более многократной должна быть установка. Доминанта, направляющая установку, в ситуации слабой подготовки класса, слабеет. Ей неоткуда взять внутренние ресурсы для усиления, первоначальный образ не связывается с имеющимся в художественном опыте детей, потому что он очень невелик, внимание рассеивается и установка исчезает. Таким образом, многократное и разностороннее поддержание установки на всех этапах изучения текста становится неременным условием удержания поля напряжения между текстом и читателем.

Яркое впечатление от биографического эпизода писателя, связанного с содержанием и смыслом изучаемого произведения, вызывает эмоциональную доминанту в сознании школьников, она в свою очередь, рождает установку на чтение произведения. Можно добавить, что чем более яркий образ вызовет биографический эпизод, который автор статьи в учебнике или учитель положит в основу знакомства с биографией писателя, тем более устойчивую доминанту мы вызовем в эмоциональной сфере читателя, а значит, и более определенную установку на чтение произведения. Самым прямым путем создания яркого образа в сознании является не просто выделение в биографии интересного и важного для изучения именно данного произведения факта или события, а сопряжение такого факта с ожиданиями и возможностями учеников. Только на таком скрещении может пробудиться по-настоящему внутренняя установка на чтение литературного произведения.

Приведем пример такого построения установки на чтение.

Изучение творчества В.В.Набокова в школе традиционно считается трудным и для учащихся, и для учителей. Необычный мир этого писателя, его эстетические притяжения необычны для бытового сознания и потому требуют развитой структуры восприятия произведения искусства. Этот навык, к сожалению, целенаправленно мало формируется в курсе средней школы. Поэтому создание установки на чтение новеллы В.Набокова «Пильграм», изучаемой в 8 классе основной школы (УМК под ред.В.Г.Маранцмана) приобретает особое значение. Это не первая встреча учащихся с произведениями этого автора, поэтому ограничиться просто неким ярким эпизодом из биографии В.В.Набокова здесь невозможно. Действительно, мы были свидетелями такого вполне яркого вступления учителя на уроке, предваряющем разбор новеллы. Учитель очень эмоционально рассказывал о бабочках, вел живой диалог с учениками, выявляя их впечатления об этих насекомых, их опыт общения с ними, настраивая учеников на то, что бабочки – красивый и не очень понятный мир. Такой вывод был сделан в конце диалога. Далее учитель сказал, что Набоков тоже любил бабочек и «профессионально ими занимался». И в «произведении, которое вам нужно прочитать, герой Набокова занимается

бабочками, в этом сходство его с писателем». Так была, по мнению этого учителя, создана «заинтересованность учащихся в чтении этого произведения». В самом общем виде это оказалось верным. Учащиеся, действительно, прочли, как они говорили в дальнейшем с интересом «историю про бабочек».

Конечно же, такой подход к установке на чтение нам кажется очень поверхностным и опасным для дальнейшего изучения произведения Набокова. Вроде бы яркий образ, созданный в ходе беседы и обращение к опыту учеников, могут настроить учащихся на чтение, но главного установочного вопроса или линии восприятия произведения в таком диалоге не выстроено. И полезное для активизации образного начала, что было в беседе с учащимися, в полной мере не «сработало». Учащиеся переключились на сугубо формальное сходство героя с автором: профессиональное увлечение бабочками. Дальнейшее обсуждение новеллы с учащимися на следующем уроке показало, что основное внимание учащихся сосредоточилось на иллюстрировании ими оппозиции серого и тесного мира, окружающего героя, и яркой и загадочной, свободной стихии бабочек, а не на обсуждении действительности и мечты героя, их взаимодействия в его судьбе, и анализе сходства и различия подходов автора и его героя к разрешению проблемы мечты в жизни. Ученики просто констатировали, что «Пильграм, как и автор любил бабочек, хотел их ловить», большую часть урока они посвятили иллюстрированию идеи, что мир лавочника серый и тусклый, Пильграма он не устраивал, а мир бабочек яркий и красочный, он влечет героя. Конфликт новеллы не только не был разрешен, но был не замечен учащимися. Конечно же, и без установки, заложенной в разговоре о биографии писателя, можно было повернуть диалог с учащимися в сторону разрешения конфликта произведения. Но именно установка, построенная учителем в начале первого урока, естественно привела к такому течению последующего изучения новеллы в этом классе. Можно говорить, что установка на чтение произведения была вполне образной, именно на активизацию образного мышления и была направлена вступительная беседа в начале первого урока. Но эта беседа была направлена только лишь на эмоциональный отклик учащихся на внешнее сходство писателя и героя, не был открыт путь вхождения в мир Набокова и его героя, не было заронено в души учеников вопроса, который бы повел их чтение и сделал бы его внутренне напряженным.

На уроке по этому произведению в другом классе учитель сначала пошел тем же путем, что мы уже видели выше. Однако после активизации опыта учеников и их впечатлений от бабочек, учитель предложил школьникам прочитать фрагмент из биографического романа В.В.Набокова «Другие берега», где ярко и удивительно точно и детально автор описывает свои детские впечатления от встречи с этими «удивительными существами». Далее учитель предложил ученикам, когда они будут дома читать текст новеллы, сравнить свои впечатления, воспоминания Набокова и

ощущения героя новеллы. Так был задан вектор рассмотрения произведения, создана внутренняя установка на его чтение. В последующем, ученики этого класса, отталкиваясь от разности впечатлений, вышли на разрешение конфликта произведения. Но прием этот скорее пунктиром, только косвенно определяет установку на чтение через биографический очерк о писателе. В сущности, это просто фокусировка внимания на биографическом факте: Набоков, как и его герой, любил бабочек. Но нам важно, что факт этот не был подан формально. Ученикам предлагается сравнить эмоциональные отношения, а следовательно, учитель активизирует эмоционально-чувственную сферу личности, которая рождает образы.

Для создания полноценной установки на чтение посредством биографического очерка необходимо не только образное представление факта, нужно в целом так построить его, чтобы установка на чтение была объемной, затрагивала бы разные стороны произведения и творчества Набокова, и рождала бы систему образов, помогающих раскрыть смысл произведения.

Приведем пример такого построения биографического очерка, который бы отвечал требованиям создания внутренней установки на чтение новеллы В.В.Набокова «Пильграм».(учебник «Литература», для 8 класса, «Просвещение», 2000, стр. 257-260).

«Если идти по одной из самых старых и знаменитых улиц Санкт-Петербурга - Большой Морской, то взгляд сам останавливается на изящном розовом особняке, фасад которого украшен причудливой лепниной. Это дом, где в 1899 году родился писатель, чья судьба как литературная, так и человеческая перерезана революцией 1917 года. В истории литературы Владимир Владимирович Набоков считается русско-американским писателем. Эмигрировав из России в 1919 году, Набоков был уже достаточно известным и подающим большие надежды поэтом. Тогда он печатался под псевдонимом Сирин. Уже вышел один сборник его стихов, готовился другой.

В.В.Набоков был сыном знаменитого русского юриста, депутата Государственной Думы Владимира Дмитриевича Набокова и Елены Ивановны Рукавишниковой- дочери богатого промышленника, который владел золотыми приисками в Сибири и рудниками на Урале.

Семейный уклад, детство оказало огромное влияние на писателя. Удивление перед каждым явлением в природе, восхищение искусством - все это закладывалось с детства любящими сердцами отца и матери. Набоковы были людьми поликультурными: в огромной библиотеке были книги на 7 языках, дома говорили в разные дни недели то по-французски, то по-немецки, то по-английски. Особым вниманием и любовью в семье пользовалось все английское. «Отец, будучи истинным демократом и приверженцем парламента почитал английские законы более других, а также и остальные составляющие истинно английского образа жизни: английские романы, английские шерстяные одеяла (пледы), сигары, чай со сливками, точность во всем и умение преодолевать трудности без русского

нытья», - так описывает Набоков своего отца в последней своей книге «Беседы. Воспоминания» (1966)

Владимир Набоков выучился говорить и читать по-английски и по-французски прежде, чем по-русски, и с раннего детства полюбил модные тогда увлечения английских денди (от англ. dandy - щеголь) футбол, лаун-теннис (теперь этот вид спорта называется большим теннисом) и энтомологию, науку о насекомых. Впоследствии, уже будучи студентом знаменитого Кембриджского университета, Набоков признается в письме к сестре: «Вот уж не думал, что футбол я люблю за красивые полосатые гетры, лаун-теннис за стремительную и яркую ракету, а бабочек - этих люблю даже больше, чем рыжих профессорских дочерей, которые флиртуют со студентами ни на что не надеясь. Их романы скоротечны почти как век бабочек, только насекомые более красивы и не требуют конфет и пирожных.». Увлечение бабочками переросло у Набокова в глубокую научную страсть. Он стал достаточно известным ученым в этой области. Недаром, когда В.В.Набоков писал свою биографию для поступления профессором на кафедру литературы в Гарвардский университет, он отмечал, что профессионально пригоден только для энтомологии, и что литература - его хобби. Однако разносторонняя принадлежность к науке и искусству, - свойство каждого члена семьи Набоковых. Отец, будучи государственным человеком, имел великолепный слог, писал стихи, которые из природной застенчивости не печатал, оставил книгу очень интересных воспоминаний, на основании которых можно почувствовать, чем стало для русской интеллигенции крушение всех ее нравственных и эстетических законов с приходом большевиков. Мать была незаурядной музыкантшей, в доме ставились спектакли, в которых участвовали дети, друзья дома и просто знакомые. Владимир тоже пытался ставить. Он сам написал пьесу, включив в нее стихи Блока. В спектакль Набоков включил и свои стихи - отрывок из первой своей неоконченной и так и не названной поэмы. С поэмой этой произошел курьезный случай. Владимиру было лет двенадцать и он впервые смертельно был влюблен. Предмет его страсти не разделял его чувств, кроме всего она была «глупа и нечувствительна, то есть совсем не разбиралась ни в бабочках, ни в Шекспире». Это несколько принижало чувство Владимира, он страдал и от того написал поэму и пропустил несколько дней занятий в Тенишевском училище. Отец знал о пропусках сына и грозно вызвал его к себе. В свое оправдание Владимир прочитал поэму. По «хитрым лучикам, которые стали разбегаться от его глаз, я сразу понял его отношение к моим стихам», - пишет Набоков. Но отношение к стихам было не связано с отношением к сыну. Отец похвалил Владимира, «сделал несколько замечаний, которые можно было поправить, и... разрешил дописывать поэму еще целый день». В основу спектакля, который ставил юный Набоков, и был положен этот случай, где герой начинает писать «темно и вяло», а вырастает в гениального поэта. Спектакль стал подарком родителям на Рождество 1917 года, года все еще было привычно мирно, и только отец, предчувствуя беду, старался уехать из Петербурга в провинцию, где, как ему казалось, «дело не

дойдет до крови и можно будет отсидеться». С 1905 года, когда В.Д.Набоков решительно выступил за права рабочих, а впоследствии при его активном участии была создана партия «кадетов», т.е. конституционных демократов, покушения на видного государственного деятеля стали не редкостью. После победы большевиков «кадеты», как впрочем и иные партии в стране, были запрещены. В.Д.Набоков официально не подвергся никаким репрессиям. Ему просто было запрещено работать. Он решил вести жизнь частного лица, работая для себя, ведь «думать и писать нельзя разрешить или запретить. Это от Бога. Он один на то волен». Глупая случайная пуля на улице, даже непонятного «политического происхождения» оборвала его жизнь в 1919 году. Горе утраты сын не сумел преодолеть за всю жизнь. Отец навсегда останется для писателя единственным идеалом мужчины, истинного демократа и общественного деятеля. Сам Набоков, сравнивая себя с отцом, всегда делал выводы не в свою пользу: «Отец был неутомимым борцом за Россию, его энергия поражала. В себе я такого общественного волнения не ощущаю. Потому отношусь ко всякой политике сдержанно, предпочитая ей свое внутреннее понимание порядка вещей. Воспитанный на действенной и жертвенной любви к своей Родине, я так и не отстал от прежней России, коей уж нет. Отец бы осудил меня за бездействие. Правильно. Я просто не нахожу в себе мужества продолжать борьбу». Эти слова из поздних воспоминаний В.В.Набокова отражают его стремление к возврату в ту, милую Россию, которую он юношей покинул в 1919. Больше он никогда не был на Родине. И был в ней в каждом своем произведении...

... Россия представлялась в произведениях Набокова как сияющий всеми красками и праздничный мир детства, где запечатлелось навсегда ощущение соленых и теплых брызг моря, фантастический полет редкой бабочки, прозрачность и глубина белого фарфора чашки, из которой мать пьет утренний кофе, милые сердцу деревья в Рождествено - имении матери, в котором прошло столько удивительных минут открытого и абсолютно безоблачного детства. Все это рассыпано по произведениям Набокова, он в каждом из них возвращается в свое детство и черпает оттуда силу любви к поэтической жизни. Детство и есть для писателя по существу символ прекрасного. Не имея возможности жить на Родине, он несет ее в себе и своем творчестве, видя ее такой яркой, как возможно только в детстве».

В очерке очень большое внимание уделяется созданию атмосферы набоковского восприятия мира: описание дома, семейных занятий и пристрастий самого Набокова, - все это важно не только для понимания данного произведения, но и всего творчества писателя, это настраивает ребенка на одну волну с ним и создает предпосылки для плодотворного диалога автора и читателя. Такое описание вызывает эмоциональный отклик в душе школьника, позволяет соотнести свой опыт и писательским и настроить себя на волну авторского восприятия. Это пока еще только атмосфера для создания установки, но она очень важна.

Появляются и первые самые явные признаки сходства героя и автора: оба они увлекаются всю жизнь бабочками. Перед учителем стоит задача в

дальнейшем попытаться раскрыть и скрытое родство автора и его героя. В биографической статье дается один из ключей к такому пониманию. Сравнивая позиции отца и сына, мы приходим к выводу, что социальная жизнь для В.В.Набокова не представляла сколько-нибудь значимого интереса, его более всего занимает его внутренний мир, как и Пильграма. Герой Набокова не обращает внимания даже на свою семью, так он погружен в свои мысли и мечты. Набоков же тоже не принадлежит социальному, но семья входит в круг его предпочтений. И здесь можно говорить не только о сходстве, но и о различиях автора и его героя. У героя все, кроме мечты, обыденно, пошло и недостойно внимания. У Набокова - тоже почти все, но мир детства, семьи для него свят. Но и он также, как и мечта Пильграма нереален, потерян, оставлен в России, которой для Набокова больше нет. Здесь мы реализуем и условие согласованности анализа и синтеза и пробуждаем потребность в установлении ассоциативных связей. Этот биографический очерк может быть использован на уроке на разных этапах создания установки: на чтение, на анализ, обращая внимание на сходство и различие героя и автора, выводя учеников на главную проблему новеллы – расхождение мечты и действительности, проблему призрачности и одновременно непреодолимости этой границы. Отсюда один шаг до проблемного вопроса: «Почему автор новеллы считает, что « в некотором смысле совершенно неважно», что жена нашла утром Пильграма в лавке, уже давно мертвого?»

Таким образом, для создания условий общения читателя с литературным произведением необходимо в первую очередь наладить процесс восприятия текста. Причем, в этой работе можно выделить как инвариантные относительно возраста учеников, жанра произведений и т.п. параметров условия, так и те, что более зависят от конкретной ситуации восприятия.

Можно говорить о том, что несомненным условием эффективности общения читателя с текстом является создание внутренней установки на его чтение и поддержание этой установки на всех этапах его изучения. Это условие инвариантно относительно возраста и характера произведения (жанра, рода, автора), но способы создания установки, конечно же, зависят от разных факторов, в том числе и от тех, которые мы указали. В дальнейшем мы покажем более подробно какие приемы сензитивны в разных педагогических ситуациях.

Проблема взаимосвязи восприятия и анализа произведений в преподавании литературы на различных этапах всегда остается центральной, потому что именно от того, как решается вопрос об организации самого первого диалога читателя и произведения, зависят результаты всех процедур анализа текста. Мы организуем общение ученика с текстом, и это общение должно быть построено, прежде всего, на общих закономерностях эффективного общения. Это очень сложно и в обычном акте общения, а в наших условиях, когда общение происходит с текстом,

это особенно трудно. Именно поэтому, на создание условий ученикам для их общения с текстом нужно обратить особое внимание.

О том, что эффективность общения зависит от характера взаимодействия его участников, писали многие психологи и социологи.

Как в любом продуктивном акте общения, необходимо стремление к нему у обеих сторон, спонтанность восприятия и одновременность, совместность реакции участников общения. Это обеспечивается в первую очередь за счет такого психического свойства личности, как эмпатия.

В нашем случае это может быть достигнуто созданием установки на чтение, значимой для ученика в данном возрасте, в данное время. То есть необходимо учитывать не только возрастной запрос, но и личностный. Вовремя прочитанное произведение может стать мощным импульсом и источником развития ученика. При общении с произведением искусства приобретает особое значение не просто эмпатия, а ее заостренная форма, связанная с «фасцинацией» (термин А.Войскунского), очарованием именно от этого общения. «Фасцинацию» в обычном акте общения легко спутать с просто неудовлетворенностью в общении, ведущей к общению ради общения, ради преодоления одиночества или для решения других психологических проблем, когда общение часто преобразуется в механизм самоутверждения, самолюбования, а то и манипулирования людьми. В общении с искусством «фасцинация» необходима, как, может быть, ни в каком другом случае. Ведь для того, чтобы внимание к предмету стало пристальным, а не скользящим по поверхности, а только так можно прийти к постижению искусства, необходимо не просто удивление, интерес или осознание необходимости понимания, а именно очарование. Воспринимающий искусство не просто понимает его, проникается чувством сопричастности произведению. Вызывая эстетические чувства, приводя воспринимающего к катарсису, искусство предполагает возможность еще более сильных эмоций, чем очарование, восторга от произведения. Эта самая высокая точка эмпатии, к которой необходимо стремиться в создании условий для диалога читателя с произведением.

Информативность общения, безусловно, является одной из главных условий его эффективности. В нашем случае, необходимо уделить как можно больше внимания на то, чтобы научить школьников эту информацию из текста извлекать. Основной проблемой современного обучения литературе как раз становится невозможность восприятия различных сторон информационного потока учащимися. На примерах ответов школьников в ходе констатирующего эксперимента мы видели тенденцию к упрощению, уплощению и пропуску главной информации учениками по мере взросления и переходе на следующий этап литературного образования. Причем, в первую очередь это касается информации, которая относится к сфере чувств. Мы писали во второй главе о нарастающем отчуждении учащихся от чувств и о причинах, порождающих такое явление. Все это говорит о том, что система обучения обеспечивает в полной мере овладение учащимися основными приемами

восприятия и переработки информации текста. Значит необходимо совершенствовать именно методическую сторону процесса информационного общения учащихся с текстом.

В качестве одного из таких инвариантных условий организации восприятия текста и выявления читательских впечатлений мы выделяем систему работы с произведением по вопросам на сферы восприятия, созданную и описанную в многочисленных работах школы В.Г.Маранцмана. На наш взгляд это наиболее целостная структура, подчиненная основным психологическим законам восприятия и понимания вообще, и учитывающая специфику предмета восприятия – литературного произведения.

Она представляет собой определенным образом организованную последовательность вопросов, позволяющих связать воедино процессы установки на чтение произведения, обеспечивающую направленное восприятие произведения, анализ первичных впечатлений учеников и создание установки на дальнейший анализ текста. Мы остановимся подробно на том, почему эта система становится условием развития образного и концептуального мышления учащихся при изучении литературного произведения. Для этого рассмотрим структуру последовательности вопросов на сферы восприятия текста. Все вопросы с точки зрения функциональной их ориентации можно разделить на своеобразные диады:

- *Выявление эмоционального отклика на произведение. (Эмоциональное сопереживание).*

Эмоциональный отклик – первичная реакция любого субъекта на воспринимаемый объект. И поэтому выявление эмоций - первое объективное условие для обнаружения контакта читателя с текстом.

Рассматривается эмоциональный строй читателя и автора произведения. Сам факт создания объемного видения эмоций, не просто их констатации, а формулирования и обоснования позволяет нам говорить о создании в первой диаде диалога читателя и писателя на эмоциональном уровне. (Действительно, независимо от того, что мы воспринимаем, показателем состоявшегося восприятия является непосредственная эмоция на объект восприятия). В диаде учтен двусторонний характер общения читателя с текстом. Выявление эмоции писателя с одной стороны включает в общение текст как полноправного субъекта, а с другой позволяют читателю контролировать и соотносить свои эмоции с авторскими. Это, в свою очередь, не просто ведет к преодолению произвола интерпретации уже на первичных этапах работы с текстом, что, как мы увидели во второй главе, очень актуально для сегодняшних учеников, но и к возможности создания определенной проблемной ситуации, побуждающей школьников к дальнейшим размышлениям над текстом.

Далее, после анализа читательских и авторских эмоций, психика читателя ориентируется на формирование представлений каких-то событиях, фактах, героях произведения. Это значит, что в работу

включается воображение. Без него невозможно представление, которое лежит в основе понимания.

Вторая диада вопросов позволяет нам выявить уровень развития воссоздающего и творческого воображения учеников, направить их представления на те эпизоды текста, которые наиболее ярко могут представить произведение, и которые необходимы для нас при дальнейшем его анализе.

- актуализация воссоздающего и творческого воображения.

Сочетание вопросов, направленных на работу воссоздающего и творческого воображения, позволяет с одной стороны уточнить видение учениками некоторых эпизодов текста, углубить за счет внимания на определенные детали портрета, костюма, обстановки, пейзажа и т.п. эмоциональные переживания учеников, развернуть их представления в сторону осмысления важных компонентов текста. С другой стороны, включение творческого воображения в построение представлений учеников о произведении ориентирует их в сторону объективности этих представлений, так как главным компонентом ответа на вопрос является его мотивировка. Такое построение работы с воображением стягивает его вокруг текста, не давая произвольным и далеким ассоциациям взять верх над сущностными образами текста. Для нас очень важно то, что вслед за эмоциями в этой системе вопросов сразу идет работа с образами, а не с оценками или понятиями. Нам представляется такой ход работы не только естественным и потому оправданным с психологической точки зрения, а и актуальным в современных условиях отчуждения учеников от чтения. Мы согласны с мнением В.Г.Маранцмана, который отмечает, что «деятельность читателя в сравнении с восприятием других искусств особенно сложна, так как слово не обладает вещественностью звука, линии, цвета, объема, движения» («Методика преподавания литературы» под ред. О.Ю.Богдановой и В.Г.Маранцмана, М, «Просвещение-Владос», 1995, стр.73). Читателю недостаточно понять отвлеченно логические значения слов. Необходимо нарисовать в сознании образы произведения, чтобы приблизить текст к читателю, чтобы словесные сочетания были связаны в сознании читателя с им же самим рожденными образами. В этом особая трудность работы воображения при представлении текста. Тогда, согласно учению о доминанте А.А.Ухтомского, произойдет скрепление слова с образом, и будут представлять собой «интегральный образ» пережитой читателем доминанты. Образное содержание доминанты в этом случае создает сам ученик. И это тоже важно, потому что происходит как бы двойное присвоение образа. Сначала, следуя тексту и своей эмоциональной реакции на него, ученик создает образ, а потом, когда идет уже дальнейший анализ произведения, он опирается на этот образ, как на объективный собственный опыт. В процессе создания в воображении образов текстов существуют опасности. Первая из них связана с недостаточностью вживания читателя в создаваемое образное целое. В этом случае связи на доминантном уровне не происходит, таким формальным

и неточным образом оперировать в дальнейшем нельзя. При выполнении заданий на воображение необходимо следить именно за естественностью и правдой образов, создаваемых учениками. Велик соблазн шаблонного отношения в случае заданий (ответов на вопросы) воссоздающего характера. Просто перечисление найденных в тексте деталей важно, но недостаточно. Создаваемый образ обязательно должен носить личностный характер, в нем содержатся, как правило, или личностные оценки поведения героев, или домысленные детали, которых напрямую нет в тексте, но они могут присутствовать. Таким образом, можно говорить о невозможности вычленения абсолютно воссоздающего или творческого воображения. Процесс воображения всегда носит креативный характер.

Существует также опасность неточного, неверного представления, связанного с непониманием эпизода, мотивации поведения героев и т.п. Это тоже необходимо контролировать при ответе на вопросы второй диады.

В реальной практике изучения литературного произведения именно от того, что представления в воображении, рисования эпизодов, ситуаций, портретов героев и т. п. не происходит в самом начале работы над текстом, текст не присваивается, он не становится частью опыта ученика. Здесь, может быть, уместно вспомнить одну из главных возрастных особенностей младшего школьного возраста – сопричастность произведению, ученики проживают текст как то, что происходит с ними лично. Конечно, на дальнейших этапах литературного образования необходимо расширять палитру взаимосвязей читателя с текстом. Но, как увидел Дж.Брунер, исследуя природу вхождения людей в различные виды деятельности, человек, подходя к некоему новому для себя объекту или деятельности, проходит, хоть и свернутом виде, все стадии первоначального освоения людьми этой деятельности. Применительно к нашему исследованию, можно говорить, по – видимому, о том, что в этой диаде вопросов в свернутом виде присутствует указанная черта младших школьников. И поэтому диада, актуализирующая разные стороны воображения необходима при работе с текстом на любом этапе литературного образования.

После того, как образ текста в том или ином виде уже сформирован в сознании учеников, необходимо обратиться к тому, как построено произведение к его форме. Здесь важно также следовать психологическим закономерностям осознания целого и частного. Диада, которая позволяет охватить эти две стороны структуры произведения – вопросы на форму произведения в целом и художественную деталь позволяют учителю раздвинуть границы мышления школьников по полюсам. С одной стороны видение целого обеспечивает определенный уровень обобщения в анализе художественной формы произведения, а оправдание, мотивировка, объяснение художественной детали позволит конкретизировать увиденное. Хорошо, когда в произведении удастся выделить такую деталь, которая символически отражает либо характер героя, либо мотивирует поступки

персонажей или она вообще смыслообразующий образ всего произведения. Тогда при объяснении детали происходит дальнейшее продвижение школьника к смыслу произведения. Такие детали трудно находить в тексте, и как правило, задачей учащихся становится объяснение детали, а не поиск ее в тексте. Но случаются и другие ситуации, когда школьники для объяснения характеров героев прибегают к помощи художественной детали. Это как бы обратная связь, доказательство того, что ученики овладели этой методикой первичного анализа текста. Так в пятом классе, при изучении «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С.Пушкина ученик, доказывая свою мысль о том, что богатыри «не очень-то любили царевну, вообще к ней неважно относились» приводит такую цитату: «Не видать ничьих следов вокруг того пустого места». И из этого делается вывод о том, что после похорон царевны, богатыри не были там ни разу. Ученик закрепляет правильность своего вывода примером из своего опыта: «А я вот на могилу к своей бабушке хожу, потому что я ее очень любил». Можно оспаривать нравственные представления ученика, но эта художественная деталь никогда не подмечалась литературоведами, обращалось внимание на другие места текста, говорящие о том, что чувство богатырей нельзя назвать любовью, и что именно Елисей, который любил царевну, преодолел все преграды на пути к возлюбленной. Такое внимание ученика к деталям текста не случайно. Начиная со второго, дети этого класса целенаправленно учились отвечать на вопросы на все сферы читательского восприятия. Мы решили провести локальный обучающий эксперимент, позволяющий увидеть, какое влияние оказывает уже в начальной школе это условия развития образного и концептуального мышления. Для этого при изучении каждого произведения, начиная со второго класса, в течение 3 лет ученикам перед чтением произведения предлагалось подумать над вопросами на сферы восприятия. После прочтения текста сбор первичных читательских впечатлений проходил также в обсуждении ответов учащихся на предложенные учителем вопросы. (эксперимент проводился на базе 50 школы Санкт-Петербурга с 2000 по 2003 годы в режиме лонгитюдного исследования). Этот класс в 5 – ом обучался по программе и учебникам В.Я.и В.И.Коровиных, в которых эта система сбора первичных читательских впечатлений не представлена.

Надо сказать, что второклассники очень быстро входили в предложенную методическую систему, и достаточно быстро сами стали стараться задавать вопросы. И не просто интересные вопросы к тексту, а придерживаясь предложенной схемы, хотя в явном виде «устройство» ее им учитель не объяснял. Также мы старались не формулировать ни названия диад, ни сами сферы, на которые задаются вопросы.

Ученики во втором классе очень склонны к подражанию, еще Я.А.Коменский в «Великой дидактике», имея в виду возраст младшего школьника – основного ученика монастырской школы, сформулировал один из главных принципов дидактики: «Делай, как я!» Он считал, что этот принцип будет эффективен при обучении детей именно вследствие

подражательности деятельности учеников этого возраста. И по образу и подобию ученики достаточно быстро научились не только отвечать на вопросы, предложенные учителем, но и сами старались задавать вопросы. Освоение не всех вопросов было равно трудно для учащихся. Так, наиболее легкими оказались для второклассников вопросы на воображение, развитие которого - одно из сензитивных педагогических действий в данном возрасте. Эмоции читателя также вызывали огромное желание школьников ответить на соответствующие вопросы, которое не всегда могло найти адекватное воплощение, так как речевое развитие школьников не всегда позволяло им это сделать. Но непосредственность эмоциональных реакций детей необходимо было уравновешивать определением авторских эмоций. Это было очень затруднено. Младшим школьникам трудно отрешиться от своих переживаний и перейти к аналитическим действиям. Безусловно, самым сложным действием для второклассников – найти ответ на вопрос о композиции произведения. С объяснением художественной детали младшие школьники справлялись более успешно вследствие более развитой конкретизации, нежели обобщения. В ответах на вопрос о смысле произведения младшеклассники по большей части старались дать однозначный ответ, не стремясь к объемности его объяснения. Это стремление объясняется и характером обучения и особенностями первичного становления нравственных представлений у учеников. Период начальной школы, когда одобрение или осуждение поступка ребенка взрослым имеет существенное значение, дети стремятся также однозначно оценить и поступки героев литературного произведения.

В целом, динамика успешности ответов на все сферы восприятия о 2 к 5 классу в этом экспериментальном классе была такая:

Таблица 1. Успешность овладения вопросами на сферы читательского восприятия. (данные представлены в %)

класс	эмоции		Воображение		форма		смысл
	Читат.	Автор.	Воссозд.	Творч.	Худ.деталь	Композ.	
2	64	32	68	80	36	12	20
3	68	40	72	76	56	28	36
5	56	56	80	64	64	36	48

Из данных, представленных в таблице, видно, что возрастная динамика успешности ответов на сферы читательского восприятия положительна, причем наибольший прирост в 2-3 раза обнаруживается в сложных для младших школьников действиях – вопросах на форму и смысл. Это подтверждает правильность ориентации на целостное выявление особенностей читательских впечатлений, и показывает целесообразность

начала целенаправленного обучения вопросам на все сферы читательского уже в начальной школе.

Посмотрим, как выполнение этого условия повлияло на развитие образного и концептуального мышления учеников, и сравним полученные данные с имеющимися в констатирующей части нашего исследования.

Задания, которые выполняли ученики во втором классе, описаны во II главе диссертации, задания, предложенные им на последующих этапах литературного образования, были аналогичны.

Так в пятом классе для определения уровня развития образного и концептуального мышления учащимся было предложено ответить на вопрос по сказке А.С.Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях»: «Почему произведение называется «Сказка о мертвой царевне...», ведь царевна не умерла?», а задание сравнительного характера дается по мифу об Амуре и Психее: «Прочтите сказку и, обдумав ее, попробуйте сопоставить пушкинский текст с мифом об Амуре и Психее, рассказанным римским писателем Апулеем в «Метаморфозах» (текст представлен в учебнике-хрестоматии «Литература» 5 класс, под ред.В.Г.Маранцмана, М. «Классикс-Стиль», 2002, стр.46-47).

Приведем численные данные в сравнении с общеконстатирующими.

До начала обучения с использованием условия целостного выявления читательских впечатлений во втором классе ученики показали результаты, близкие к общеконстатирующим:

Таблица 2. Склонность учеников к выбору логического или образного восприятия текста

Уровни Группы	Не удалось выявить направленность. Оценка без анализа	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
Общеконстат.	7%	66%	12%	15%
Эсперим.	8%	64%	12%	16%

Таблица 3. Количество произвольных толкований произведения в относительных процентах.

Уровни группы	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
Общеконстат.	69%	50%	Более 99%
Эксперим.	64%	48%	100%

Таблица 4. Уровень развития концептуального мышления

Уровни группы	Нет сопряжения в рассмотрении	Сопряжение на внешнем уровне	Сравнение обобщенных представлений	Наличие эффекта «обратного

	текстов	(атрибутов и отдельных черт героев)	о смысле текстов	переноса», углубляющего понимание первого текста
Общеконстат.	20	51	17	18
Эксперим.	20	48	16	16

Приведем экспериментальные данные по пятому классу в сравнении с шестиклассниками на общеконстатирующем уровне.

Таблица 1. Склонность учеников к выбору логического или образного восприятия текста

Уровни Группы	Не удалось выявить направленность. Оценка без анализа	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
Общеконстат.6 класс	3	45	22	30
Эсперим. 5 класс	4	32	48	16

Таблица 2. Количество произвольных толкований произведения в относительных процентах.

Уровни группы	Направленность только на один образ	Направленность на несколько образов	Логическое восприятие текста
Общеконстат.	58	19	68
Эксперим.	36	12	52

Таблица 3. Уровень развития концептуального мышления

Уровни группы	Нет сопряжения в рассмотрении текстов	Сопряжение на внешнем уровне (атрибутов и отдельных черт героев)	Сравнение обобщенных представлений о смысле текстов	Наличие эффекта «обратного переноса», углубляющего понимание первого текста
Общеконстат.	6	23	45	26
Эксперим.	0	8	56	36

Из представленных данных видно, что негативные тенденции, обнаружившиеся у шестиклассников, в экспериментальной группе преодолены, а так как единственной переменной в обучении было овладение целенаправленное овладение вопросами на сферы читательского восприятия, можно говорить о влиянии именно этого условия на успешность развития образного и концептуального мышления.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что многостороннее выявление читательских впечатлений, основанное на системе вопросов на все сферы читательского восприятия, обеспечивает успешное развитие образного и концептуального мышления школьников.

§ 2. Интеграция художественных впечатлений от разных видов искусства в изучении литературного произведения.

В современной школе художественные впечатления накапливаются учениками достаточно медленно, так как искусство весьма скупо представлено в учебном плане. Система дополнительного образования сегодня уже не играет той роли, как прежде, когда почти каждый ребенок, кроме школы, занимался в кружке или секции. Да и сами предпочтения учеников и их родителей в дополнительной образовательной сфере изменились: они стали более прагматичными или наоборот, подвержены сиюминутным влияниям. Система целенаправленного художественного развития учеников отошла на второй план, уступив место изучению иностранного языка, программированию или просто играм на компьютере. В этих условиях особое значение приобретает организация общения с искусством в учебном процессе, а также системы факультативных и клубных занятий. Литература, оставаясь по существу единственным полноценным предметом, раскрывающим ученикам путь к искусству, не может решить всех задач художественного воспитания. Искусство целостно, и для того, чтобы адекватно воспринимать литературное произведение, необходимо находить ассоциативные связи в собственном художественном опыте. Это очевидное условие для полноценного литературного развития школьника.

Безусловно, систематическое привлечение в процесс изучения литературного произведения предметов других искусств очень важно, это обеспечивает полноценную реализацию метода претворения литературных произведений в других видах искусства, подробно описанный В.Г.Маранцманом (см. «Методика преподавания литературы» под ред. О.Ю.Богдановой и В.Г.Маранцмана, М, «Просвещение-Владос», 1995 стр. 172-173). Сам термин претворение литературного произведения в других видах искусства введен Р.В.Глинтершиком. Такая работа необходима не только для расширения поля сопряженных друг с другом

художественных впечатлений, но и для приобщения учеников к сотворчеству с писателем, и к собственному "претворению" текста. Таким образом школьники получают опыт творческой деятельности и при анализе различных художественных интерпретаций текста и при создании своей интерпретационной версии.

Для многостороннего и многослойного анализа литературного произведения, которое необходимо для создания его многозначного образа метод претворения является незаменимым методическим инструментом. При использовании в анализе этого метода создается "обобщенный и личностный образ текста"(там же, с.172).

Закономерности использования этого метода при работе по изучению литературного произведения на различных ступенях литературного развития подробно описаны в работах В.Г.Маранцмана. и реализованы в Федеральном УМК по литературе под его редакцией.

Поэтому мы не будем подробно останавливаться на технологии реализации метода претворения литературных произведений в других видах искусства, а обратимся к исследованию связей общих художественных впечатлений школьников и характера проявления образного и концептуального мышления при изучении ими литературных произведений.

Экспериментальная работа по выявлению такого влияния проводилась по следующим направлениям:

- выявление особенностей восприятия предметов изобразительного искусства и влияния таких впечатлений на характер восприятия и понимания художественного текста учениками 2, 6 и 8 классов.
- организация последовательного художественного образования в 6 классе средней школы на материале программы по МХК (Москва «Интербук», 1998) и учебника "Человек и культура" (под ред.В.Г.Маранцмана, Спб, «Спецлит», 2000) как учебного предмета "Введение в МХК" и влияние его на характер образного и концептуального мышления при преподавании литературы в разных методических условиях: преподавание по УМК для 6 класса под ред.В.Г.Маранцмана, УМК для 6 класса под ред. В.Я. и В.И.Коровиных. В качестве контрольного был выбран 6 класс, в котором литература преподавалась по УМК В.Я. и В.И.Коровиных, а предмета "Введение в МХК" не было.

Обратимся к материалам первого направления исследования влияния общих художественных впечатлений школьников на проявление у них образного и концептуального мышления.

Выбор в качестве учебного материала предметов изобразительного искусства (живописи) объясняется многими причинами: во-первых, зрительный канал все чаще становится ведущим каналом восприятия у современного школьника. Это связано и с характером обучения (чтение, записи на доске, наглядные пособия) и с основным источником информации сегодня СМИ - в основном телевидение, Интернет и т.п. Мы учитываем и значение возрастной смены ведущего канала восприятия от возраста

начальной школы, где, как известно, преобладают кинестетические ощущения, до возраста старшего подростка, у которого ведущим становится визуальный канал. Также мы учитываем данные Н.М.Свириной (книга «Культурный контекст при изучении литературного произведения в школе», Спб, «Глагол», 1999), которая выявила возрастную динамику художественных предпочтений школьников. Но все же, по нашим предварительным наблюдениям за характером художественных впечатлений школьников разных возрастов стало очевидно, что именно зрительный канал становится доминантным информационным источником для школьников. Выбор именно живописных полотен как предмета восприятия тоже неслучаен. Сочетание цвета и сюжетного рисунка дает возможность исследователю проявить эмоциональную и понятийную стороны восприятия произведения. Кроме того, живопись представляет самим сюжетом возможность интерпретации как конкретной ситуации, так и обобщенного образа. При восприятии живописных картин влияние полушарной асимметрии головного мозга, безусловно, один из существенных факторов. Поэтому мы разделили учеников экспериментальных классов на право- и лево-полушарников с тем, чтобы выявить особенности восприятия ими различных сторон живописного произведения. Это исследование проводилось в 2002\2003 учебном году в школе № 1 г.Шахты Ростовской области и включало в себя несколько этапов:

- ученикам вторых, пятых и восьмых классов (общая выборка составила 85 человек - 25 второклассников, из которых 10 лево, 15 правополушарники, 28 шестиклассников соответственно 10 и 18, и 32 восьмиклассника в соотношении 9\23 по признаку полушарной асимметрии) предлагалось составить рассказ по картине. Ответы ученики давали устно (под аудиозапись). Изобразительный материал подбирался в зависимости от возраста и содержал 3 репродукции с живописных полотен разной степени обобщенности: жанровая сцена, пейзаж, библейское полотно (мадонна).

Так во втором классе ученики составляли рассказы по картинам: И.И.Шишкин "Мишки в лесу" (жанровая сценка), И.И.Шишкин "Сосны, освещенные солнцем" (пейзаж), Л. да Винчи "Мадонна Бенуа". В 6 классе ученики составляли рассказы по картинам: И.Я.Билибин "Илья Муромец и Соловей - разбойник". К.Моне "Белые кувшинки. Живерни". Л.да Винчи "Мадонна в скалах". Восьмиклассникам предлагалось составить рассказы по картинам А.К. Саврасов. "Грачи прилетели", Ф.А.Васильев "Мокрый луг" и Л. да Винчи "Мадонна Литта".

Картины подбирались с учетом возрастных особенностей школьников. Первая картина содержит в достаточно открытой форме сюжет - действие, что позволяет составить последовательный рассказ о нем. Вторая - пейзаж, который требует выражения эмоционального состояния зрителя. Третья картина - духовная. Причем образ мадонны, созданный Л.да Винчи, созданный также Л. да Винчи, был приближен к возрастным особенностям

восприятия школьников. Так, "Мадонна Бенуа" более походит на жанровую сценку, в картине "Мадонна в скалах" присутствует пейзаж, который можно описывать, а в картине "Мадонна Литта" все сосредоточено на отношении матери и божественного младенца. Постепенное обобщение в образ-символ, усложнение образов стало основным принципом отбора картин для рассказов школьников.

Ученики с явно выраженной правополушарной асимметрией во всех возрастных группах предпочитали воспринимать цветные репродукции картин, а ученики с противоположным типом восприятия испытывали большие затруднения в описании пейзажей и духовных картин. Там нет действия, рассказ требует выражения непосредственного эмоциональной реакции учеников, которую им сформулировать очень трудно. Кроме того, восприятие цвета и его роль в картине также требует образного характера сознания, и цвет этим ученикам "мешал" при составлении рассказа. Тогда мы стали сначала показывать им черно-белые репродукции картин, а уже потом цветные. Разобравшись с предметами, композицией на черно-белых копиях, левополушарным ученикам было легче потом перейти к анализу цвета. Причем необходимость прохождения таких ступеней анализа нарастает к восьмому классу. Это объясняется, прежде всего, характером обучения в школе не только по предметам гуманитарного цикла, но и в целом. Задачей обучения до сих пор видится присвоение суммы знаний и умений, а не проживание, сочувствие или сотворение. При таком стереотипе поведения в учебной деятельности формируется номинативный характер описания, когда называются только предметы и действия, а не анализируются и не мотивируются отношения и чувства. Цвет как носитель эмоциональной составляющей не помогает, а мешает восприятию картины. Можно даже сказать, что стереотип обучения в современной школе выстроен с явным креном в логическую организацию восприятия, и потому "левополушарные" ученики в таком обучении более успешны, чем "правополушарные".

Нарастание зависимости левополушарных учеников от условий восприятия картины, наблюдающееся от второго к восьмому классу, объясняется и возрастными особенностями учащихся. Ярко выраженная левополушарность к восьмому классу обретает еще более резкие очертания в связи с бурным развитием логических мыслительных структур у подростков, что ведет к однополярности восприятия, к фактическому отрицанию его образного характера.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, показали не только необходимость проведения особой работы по обучению эмоциональному восприятию и отражению в рассказе собственных переживаний учеников и мотивации чувств и отношений персонажей картины, но и определили этапы работы с произведением изобразительного искусства в зависимости от характера полушарной асимметрии ученика.

Так, для правополушарных учеников сначала целесообразно предъявлять цветную репродукцию, которая вызывает сильное

непосредственное чувство зрителя, а затем, для корректировки правильности восприятия действий и предметов, представленных в картине, уже давать черно-белую копию, чтобы не отвлекать внимание учеников на цвет. Такая последовательность учебных операций даст с одной стороны обеспечит вначале силу непосредственного влияния на чувства эмоциональных зрителей, а потом не позволит им упустить какие-то важные детали картины, и рассказ таким образом получится ярким и точным.

В случае с "правополушарными" учениками этапы предъявления копий картин противоположны.

В ходе констатирующего эксперимента был также сделан вывод о том, что "левополушарники" легко описывают жанровые картины, более затруднено для них восприятие пейзажа, и совсем сложно понимание "духовных" полотен. Эта закономерность возрастает к восьмому классу, что показывает, что развитие обобщения вообще как мыслительной операции вовсе не обеспечивает развития образного обобщения. Именно поэтому необходима специальная работа по развитию этого вида обобщения в средней школе. Это определило этапы работы с картинами в ходе обучающего эксперимента. В случае "левополушарной" асимметрии мы шли от конкретного к более обобщенному образу, особое внимание и место в обучении отводя восприятию и осмыслению именно обобщенного образа, а в случае с "правополушарными" учениками последовательность изучения картин и сопряжения их со словесными описаниями была обратная.

В возрастном аспекте порядок изучения подчинялся следующему правилу: более конкретное содержание изучалось на уроках в более младшем возрасте, постепенно усложняясь в плане образного обобщения.

В ходе обучающего эксперимента с учащимися всех экспериментальных групп велась целенаправленная работа по указанным принципам и с соблюдением этапов и последовательности изучения в течение всего учебного года. Характер восприятия картин школьниками выявлялся по вопросам на все сферы восприятия (технология подробно описана в предыдущем параграфе), и только после этой работы ученики составляли рассказ по картине.

Приведем примеры некоторых работ, чтобы показать как изменился характер восприятия картин у школьников с различной ориентацией восприятия.

Так шестиклассник Коля Т., отнесенный нами к группе "левополушарников" при восприятии картины К.Моне "Белые кувшинки. Живерни" мог только перечислить предметы, изображенные на картине и сказать, что цвет у нее "какой-то темный, и потому там плохо видно, что происходит". В конце учебного года после планомерной работы над восприятием картин и составлением рассказов по ним, этот ученик так описывает картину М.Нестерова "Осенний пейзаж": "Эта осень и красива и убога одновременно. И это чувство придает картине такой жалостный и в тоже время очень величественный вид. Слева озеро и холмы, как будто

застыли в своем осеннем великолепии, а справа на одинокую тоненькую елочку смотреть без боли нельзя, она уже замерзает от самой мысли о зиме. Такова наша осень красивая, и в то же время - это время года последнее перед зимой".

Характер рассуждений Коли изменился, он не называет предметов просто перечисляя их, у него на первый план выходит описание и осознание чувства, причем противоречивого, что и характерно для нестеровского пейзажа. Настроение картины не просто верно почувствовано учеником, но и предпринята попытка мотивировать это чувство. Коля рассматривает элементы композиции картины, он образно описывает предметы, которые это чувство рождает у зрителя. Некоторая схематичность и однолинейность обобщения не преодолена еще учеником, особенно это выражено в заключительном предложении, но налицо становление образного восприятия и образной словесной интерпретации картины.

Для "правополушарников" такие разительные изменения в восприятии изобразительного искусства не столь характерны, но нашей задачей было не только дальнейшее развитие образного начала, но и образного обобщения у этих учеников.

Так Алексей К. в первом эксперименте описывал картину К.Моне "Белые кувшинки. Живерни" так: "Я попал в мир таинственной сказки, где живут лесные и водные духи, они превратились в розоватые кувшинки, но их красота не простая. Если ты попадешь в воду, где они растут, то уже не выйдешь никогда из нее, а мостик - это спасение для меня, если я по нему пойду и не буду смотреть на кувшинки". Безусловно, ответ ученика поэтичен, но, увлекшись составлением сказки, он не смог мотивировать свое чувство тревоги, которое рождает картина, ведь не бело-розовые кувшинки, а темная листва, спускающаяся к воде, зыбкий мостик и темная вода могут вызывать это чувство тревоги. Настроение Алексей почувствовал верно, но не смог его оправдать элементами картины. Во втором случае с пейзажем М.Нестерова Алексей рассуждает так: "Когда я смотрю на эту картину, то возникает чувство свободы и красоты. Это оттого, что вверху бескрайнее небо, а внизу глубокая вода, это как бы расширяет картину и ввысь и вглубь. А сама осень с ее разными красками тоже свободна и широка. Панорама включает и холмы, поросшие лесом и золотые деревья на краю пруда. А еще одинокая елочка справа как бы подчеркивает хрупкость всей этой картины, ведь осень сменится зимой, и от роскошных одежд деревьев ничего не останется. Но сейчас тишина и покой осени очень красивы".

В этом описании Алексей мотивирует свои чувства элементами картины, он старается оправдать их и увидеть главное - тишину и покой, полную свободу осени, которые написал Нестеров. Уходит произвольность трактовки образов, появляется стремление к образному обобщению. И в то же время появляется логическая стройность концептуального мышления. Может быть, на первый взгляд вторая словесная зарисовка ученика и не

такая непосредственная, но зато она более мотивированная и сделана в русле чувств автора, что и есть главное в любой интерпретации.

В ходе работы выяснилось, что в целом ученики с левополушарной асимметрией головного мозга гораздо более серьезно продвигаются в развитии образного мышления в шестом классе. Успешность именно шестиклассников лишь подтверждает выводы нашей второй главы о большей сбалансированности в этом возрасте логического и образного начал сознания (см. §3 главы 1). Начало становления логических структур, психологически обусловленное в этом возрасте, еще не отменяет возможности при определенной организации деятельности успешного развития образной составляющей.

Для "правополушарников" ярко выраженная возрастная динамика укрепления логической составляющей не отмечена. И во втором, и в шестом, и в восьмом классах образно воспринимающие мир ученики с легкостью воспринимают и используют в своих интерпретациях строгую структуру мотивировки. Из этого можно сделать вывод, что обучить логическим ходам аналитического и алгоритмического характера более легко, чем обучить видеть образы и чувствовать оттенки настроения. Именно поэтому необходима определенным образом построенная работа по сохранению и дальнейшему развитию образного восприятия школьников.

Второе направление исследования влияния художественных впечатлений учеников на характер проявления у них образного и концептуального мышления проводилось в гимназии № 50 Санкт-Петербурга в 2001-2002 году. В эксперименте участвовали 3 шестых класса (25, 28, 24 человека). Первый класс (в таблице обозначен как 6-1) обучался на протяжении 5 и 6 классов по УМК под ред. В.Г. Маранцмана, второй (6-2) - по УМК под ред. В.Я. и В.И. Коровиных и третий был контрольным (6-3), и он также обучался по УМК под ред. В.Я. и В.И. Коровиных.

В первых двух классах в течение всего учебного года велся предмет "Введение в МХК" по программе по МХК и учебнику "Человек и культура" под ред. В.Г. Маранцмана, в третьем классе такого предмета не велось.

Сравнительные данные по изучению уровней развития образного мышления учеников экспериментальных классов при изучении ими курса литературы представлены в таблицах 1 и 2. Характер его выявления был аналогичным тому, что нами описан во второй главе, и содержал в себе критерии направленности на образную интерпретацию и ее адекватность авторскому замыслу.

Таблица 1. Уровень развития образного мышления учеников шестых классов (направленность на образную интерпретацию текста).

классы	Образная направленность	Логическая направленность
6 - 1 класс	96%	4% (1 ученик)
6-2 класс	79%	21 % (пять учеников)

6-3 класс	63%	37% (десять учеников)

Таблица 2. Адекватность читательской интерпретации текста авторскому замыслу. (В относительных процентах - учитываются только данные учеников с образной направленностью интерпретации)

классы	Адекватная	Неадекватная
6-1 класс	75% ()	25% (шесть учеников)
6-2 класс	47, 4%	52, 6 % (десять учеников)
6-3 класс	33, 4%	66, 6% (двенадцать учеников)

Из данных этих таблиц видно, что сочетание одних принципов преподавания литературы и МХК в одном классе дает наилучший результат именно в самом сложном и необходимом факторе успешности читательской интерпретации текста 0- адекватности авторскому замыслу. Кроме того, можно сделать вывод, что даже при обучении литературе без явной направленности на развитие образного мышления школьников по УМК под ред. Коровиных, курс "Введение в МХК" дает ощутимые результаты, то есть наращивание художественного опыта учащихся ведет к переносу его и в литературные интерпретации.

При планомерной и целенаправленной работе над развитием образного мышления, предпринятого в 6-1 классе, выяснилось, что у учащихся меняется характер образного восприятия в сторону его обобщения на широкой конкретной базе художественного опыта. Ученики начинают видеть образы- символы, в которых концентрируется смысл произведения. Например, Оля С. при анализе

И таких примеров достаточно много, в то время как среди учеников 6-2 класса это единичные случаи, а в 6-3 классе они вообще отсутствуют.

Среди характерных примет влияния общих художественных впечатлений на характер интерпретации художественного текста у шестиклассников явно просматривается очень охотный, частый, хоть и несколько хаотичный перенос полученных по МХК знаний и впечатлений у учеников 6-2 класса и более последовательное и осознанное обращение к художественному опыту у учеников 6-1 класса.

Сравним характерные рассуждения учеников двух этих классов по поводу изучаемого в 6 классе стихотворения «Парус».

На проблемный вопрос «Почему парус «просит бури»?» ученик Петр Н. (6-1 класс) дает такой ответ: « Парус просит бури, потому что для поэта он как человек, который все время недоволен тем, что он имеет, он стремится к новым свершениям, и потому, когда он плывет в прекрасную погоду, он просит бури. Именно бури, а не покоя он ищет для своего сердца,

буря – это тоже символ крутых перемен и вечного движения, к которому стремится парус. Его даже хочется написать с большой буквы, так это как имя. И еще, на картине Айвазовского «Девятый вал» изображена буря, но она, несмотря на ужас происходящего прекрасна, как всякая стихия. Так и парус – он отдан стихии, и это его призвание». Можно соглашаться или нет с трактовкой образа школьника или нет, нам важно, что он правильно почувствовал, что парус не просто образ, а образ-символ, ученик сопрягает его с известными ему похожими образами, пока, конечно, на уровне сходства сюжетов, но видно как вплетается в чувство от прочтения стихотворения художественный опыт, полученный на уроках МХК.

А ученица Валя Н. (6-2 класс) говорит о парусе так: «Через парус поэт хочет нам сказать, что необходимо все время двигаться вперед, а не довольствоваться тем, что есть, даже если это и хорошо. Это очень правильное стихотворение. Мы рассматривали на другом уроке разные картины и там тоже был парус, мне кажется, что многие авторы берут парус как свой любимый образ». Здесь как будто тоже есть перенос из уроков МХК, но он абсолютно формальный, не мотивирующий мнения ученицы. Такое положение вещей достаточно характерно для экспериментальных групп. В первом классе, где существует общая система художественного образования в курсах МХК и литературы, образное и концептуальное мышление развиваются более целенаправленно и успешно, а во втором классе, где ученики только начинают курс МХК, им очень труден смысловой перенос в область литературы. В третьем классе большинство учащихся не смогло вообще справиться с заданием и ответить на проблемный вопрос. Там превалировали ответы, не вскрывающие смысл произведения: «Не знаю», «Так задумал поэт», «Парус плыл в море, а в море иногда бывает буря, и парус хочет с ней сразиться» и т.п.

Из проведенных исследований видно, что целенаправленная и планомерная интеграция художественных впечатлений школьников является залогом интенсивного развития у них образного и концептуального мышления.

Подводя итоги экспериментальной проверки эффективности педагогических условий для развития образного и концептуального мышления школьников, можно сказать, что установка на восприятие произведения играет решающую роль не только в том, будет ли это произведение прочитано школьником или он ограничится его кратким пересказом. Организация восприятия произведения кардинально меняет характер его понимания, высвечивает центры размышления, ведет ученика, как нить Ариадны, по лабиринту смыслов и образов произведения, выводя на свет истинного понимания и создания собственной мотивированной и осознанной концепции. Проблемный характер деятельности не только поддерживает мотивацию на чтение и понимание у читателя, но и воспитывает у него способность и потребность в восхождении к истине, а не просто удовлетворенность поверхностным первым впечатлением.

Расширение культурного поля ученика, как сопряженного с изучаемыми произведениями, так и общего, также неопределимо в деле развития образного и концептуального мышления у школьников. Без этой работы невозможна культурная ассоциация – главный инструмент связывания образов и впечатлений в нравственные и эстетические концепты, невозможна работа по формированию ценностных ориентаций личности.

Произвольность трактовок преодолевается работой с текстом и осмыслением авторской позиции. В этом случае необходимо применение приемов прояснения авторской позиции и приемов читательского сотворчества. На старших ступенях литературного образования школьники и студенты способны сравнивать научную и читательскую концепции произведения. Мы ни в коем случае не отменяем важность и необходимость читательской интерпретации в любом возрасте, наоборот, научная концепция расширяет читательскую, уточняет ее, а может быть и предметом дискуссии.

Искусство чтения - одно из самых доступных и в то же время тернистых, одно из самых пленительных и глубоких занятий. В нем мы проживаем жизни разных людей, и наша становится разнообразней, ярче и богаче. Этому искусству люди учатся всю жизнь. Мы попытались исследовать лишь одну из сторон этого искусства.