

Л. А. Мосунова

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

УЧЕБНИК И ПРАКТИКУМ ДЛЯ ВУЗОВ

2-е издание, исправленное и дополненное

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом высшего образования
в качестве учебника и практикума для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по гуманитарным направлениям*

**Книга доступна в электронной библиотеке biblio-online.ru,
а также в мобильном приложении «Юрайт.Библиотека»**

Москва ■ Юрайт ■ 2019

УДК 82.09(075.8)
ББК 83я73
М84

Автор:

Мосунова Людмила Александровна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций факультета филологии и медиакоммуникаций Института гуманитарных и социальных наук Вятского государственного университета (г. Киров).

Рецензенты:

Талызина Н. Ф. — заслуженный профессор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, доктор психологических наук, академик Российской академии образования;

Ильясов И. И. — заслуженный профессор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Мосунова, Л. А.

М84

Анализ художественных текстов : учебник и практикум для вузов / Л. А. Мосунова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 228 с. — (Высшее образование). — Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-534-11942-8

Учебник освещает вопросы полноценного восприятия художественной литературы. Как превратить анализ художественных текстов в содержательный процесс открытия личных смыслов? Модель смыслового понимания показывает пути и средства приближения к глубинным пластам произведения. Раскрыты психологические условия обучения полноценному восприятию и компоненты осваиваемой деятельности. Представлена система практических приемов, являющих субъекту смыслы литературного текста. Приведены нормативные модели смыслового чтения классики.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Адресуется бакалаврам и магистрам, изучающим литературу как искусство слова. Книга также будет полезна педагогам, психологам, филологам, всем, кто заинтересован в сохранении статуса чтения как «труда и творчества».

УДК 82.09(075.8)

ББК 83я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-534-11942-8

© Мосунова Л. А., 2006

© Мосунова Л. А., 2019, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

Оглавление

Предисловие	7
-------------------	---

Раздел I СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИСКУССТВА

Глава 1. Сущность смыслового восприятия искусства	15
1.1. Понятие восприятия и основные положения теории восприятия.....	15
1.2. Проблема развития восприятия искусства. Неадекватное художественное восприятие	21
1.3. Адекватное восприятие и его связь с пониманием.....	22
1.4. Критерии смыслового восприятия произведений искусства	25
1.5. Роль смыслового восприятия в воздействии искусства на личность	28
<i>Выводы</i>	32
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	33
<i>Аналитические вопросы и задания</i>	33
<i>Литература</i>	34
Глава 2. Подходы к проблеме восприятия искусства в области эстетического воспитания.....	35
2.1. Борис Владимирович Асафьев (1884—1949)	36
2.2. Дмитрий Борисович Кабалевский (1904—1987)	39
2.3. Борис Михайлович Неменский (р. 1922)	42
2.4. Современные подходы	46
<i>Выводы</i>	47
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	48
<i>Аналитические вопросы и задания</i>	49
<i>Литература</i>	50
Глава 3. Отечественная педагогика о развитии полноценного восприятия художественной литературы	51
3.1. Идеи педагогов XIX века.....	51
3.2. Идеи педагогов XX века.....	55
3.3. Педагогические идеи на рубеже XX—XXI веков.....	59
3.4. Современная методика об анализе художественных текстов	61
<i>Выводы</i>	64
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	66
<i>Аналитические вопросы и задания</i>	66
<i>Литература</i>	67
Заключение по разделу I	68

Раздел II

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СМЫСЛОВОГО ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Глава 4. Изучение понимания художественных текстов в гуманитарных науках	73
4.1. Понимание как интеллектуальный процесс	73
4.2. Понимание как интуитивный процесс	75
4.3. Проблема понимания художественных текстов в семиотике и когнитологии	77
4.4. Психолингвистические концепции понимания	81
4.5. Михаил Михайлович Бахтин (1895—1975)	86
4.6. Юрий Михайлович Лотман (1922—1993)	88
<i>Выводы</i>	90
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	92
<i>Аналитические вопросы и задания</i>	92
<i>Литература</i>	93
Глава 5. Чтение художественных произведений как процесс смыслопонимания и смыслопорождения	94
5.1. Представления о смысловой сфере личности в теории деятельности	94
5.2. Понятие личностного смысла	97
5.3. Дмитрий Алексеевич Леонтьев (р. 1960)	99
5.4. Функции чтения	103
5.5. Взаимодействие с художественным текстом	104
5.6. Структурно-функциональная организация чтения	107
<i>Выводы</i>	110
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	112
<i>Аналитические вопросы и задания</i>	113
<i>Литература</i>	114
Глава 6. Психологические условия смыслового понимания литературного произведения	116
6.1. Личностно-ориентированный подход к чтению как к «особенной деятельности»	116
6.2. Активизация творческого воображения, образного мышления	118
6.3. Актуализация мотивационных ресурсов личности	123
6.4. Гуманизация процесса обучения	129
6.5. Планомерное формирование опыта творческой деятельности	134
<i>Выводы</i>	137
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	138
<i>Аналитические вопросы и задания</i>	138
<i>Литература</i>	139
Заключение по разделу II	141

Раздел III ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

Глава 7. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура.....	145
7.1. Структурно-функциональный подход к чтению.....	145
7.2. Смысловая реконструкция текста	147
7.3. Иконическое реконструирование художественного текста	150
7.4. Уровни иконического реконструирования	153
7.5. Нормативный состав действий и операций иконического преобразования текста.....	157
<i>Выводы.....</i>	<i>160</i>
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	<i>161</i>
<i>Аналитические вопросы и задания.....</i>	<i>161</i>
<i>Литература</i>	<i>163</i>
Глава 8. Структурно-функциональное проектирование сочинения как феномен смыслового чтения	165
8.1. Сочинение в аспекте смыслового понимания литературы.....	165
8.2. Теоретические основы обучения сочинению	169
8.3. Проектирование сочинения	173
8.4. Система приемов сочинения	176
8.5. Взаимосвязь элементов сочинения	182
<i>Выводы.....</i>	<i>184</i>
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	<i>185</i>
<i>Аналитические вопросы и задания.....</i>	<i>185</i>
<i>Литература</i>	<i>186</i>
Глава 9. Нормативные модели смыслового чтения	187
9.1. Модель организации психологических условий смыслового чтения....	188
9.2. Модель словесного рисования: прием «Рисование словесных картин».....	194
9.3. Модель схематизации № 1: прием «Выявление бинарных оппозиций»	200
9.4. Модель схематизации № 2: прием «Синхронное чтение»	205
9.5. Модель проектирования сочинения: приемы структурно-функциональной организации.....	208
<i>Выводы.....</i>	<i>215</i>
<i>Контрольные вопросы для повторения теоретического материала</i>	<i>216</i>
<i>Аналитические вопросы и задания.....</i>	<i>216</i>
<i>Литература</i>	<i>218</i>
Заключение по разделу III	219
Послесловие.....	222
Приложение 1. Приемы иконического реконструирования	226
Приложение 2. Схема проектирования сочинения	227

Предисловие

Реальность отторжения молодежи от глубокого чтения, формальное отношение к величайшим писателям и их произведениям является серьезной проблемой. Преподавание литературы переживает кризис своих методологических оснований, связанный с девальвацией в обществе духовных ценностей. Разрушается основополагающая потребность в постижении путем чтения художественных произведений общечеловеческих, вневременных смыслов. В той или иной мере происходит изъятие из ученического штудирования и замена обесценившихся в массовом сознании литературных шедевров, с одной стороны, на «краткие переделки» их содержания, отрывки и даже комиксы, а с другой, на псевдолитературу, сохраняющую устойчивую связь с рынком.

Это свидетельствует о снижении в культуре общества «золотого содержания» подлинной литературы в полном соответствии с происшедшей девальвацией ее назначения. При этом шедевры остаются в школьных и вузовских программах, но их нравственно-ценностный потенциал не находит реализации в процессе обучения. Совершается некая скрытая подмена при сохранении видимости полноценного литературного образования. Отсутствие взаимодействия с зафиксированными в искусстве слова общечеловеческими смыслами и ценностями обедняет индивидуальный смыслообразовательный процесс. Это одна из причин выхолащивания внутреннего мира личности, ущербности ее духовного опыта.

Неслучаен в этом контексте интерес многих ученых к проблеме полноценного восприятия искусства (художественной литературы в том числе), связанной с областью развития ценностно-смысловой сферы личности. Эта проблема затрагивает широкую область духовно-эстетического воспитания, так как способность адекватно воспринимать искусство является важным условием, конституирующим производство смыслов. Но в изучении психологических основ обучения смысловому чтению художественных текстов она до сих не имеет фундаментальных разработок, если не считать отдельных исследований. Психологические механизмы чтения, связанные с пониманием смысла произведений, остаются недостаточно изученными.

Вместе с тем интерес к проблеме нарастает, растет и частота использования понятия *смыслового восприятия* в самых разных контекстах и в рамках различных теоретических и методологических подходов. Возникают задачи специального психологического анализа, направлен-

ного на процесс становления смыслового восприятия художественных текстов.

В отечественной психологии понятие *смыслового восприятия* восходит к понятию *личностного смысла*, введенному А. Н. Леонтьевым еще в 1940-е гг. Оно уже давно и продуктивно используется в качестве одного из объяснительных понятий не только в психологии, но и в смежных научных дисциплинах.

Интерес к проблеме смыслового восприятия художественной литературы вызван тем, что ее решение, как показывает со всей отчетливостью даже беглый взгляд на практику преподавания литературы в школе и вузе, позволяет преодолеть угасание потребности во вдумчивом, не поверхностном чтении.

Это становится возможным благодаря тому, что смысловое восприятие исключает позицию читателя как потребителя готового текста. Оно является фактором взаимодействия, открывающего доступ к смыслам художественного текста и тем самым приводящего в движение ценностно-смысловую сферу личности.

Развитие способности к построению смыслов при чтении художественных произведений соотносится с воспитанием осмысленного отношения к миру в целом. Смыслорождающая активность переносится и на академическую деятельность, и на житейскую практику, всякий раз заново воспроизводя опыт личностного и самосознательного развития. Тем самым проблема «выращивания» (термин Л. С. Выготского) смыслового восприятия художественной литературы может претендовать на роль одной из ключевых в гуманитарных науках.

Столь широкие возможности, однако, порождают и трудности в работе над этой проблемой.

Само понятие *восприятия* имеет многочисленные определения, некоторые из которых не совместимы в одной парадигме. Будучи одним из фундаментальных понятий психологии, оно рассматривается также и в философии, и в физиологии, и в нейронауках и т. д. Термин равно относится как к отдельным сенсорным актам, так и к процессам интеграции и синтеза полученных чувственных данных. Отсюда немалые трудности в понимании этого явления и различия в определениях.

Тем более серьезные трудности вызывает изучение смыслового восприятия *искусства слова*, ибо его художественный мир не дан в прямом восприятии. Художественный текст сам по себе не может воздействовать на читателя. В действительности эту функцию выполняет «реальный целостный акт активно ответного понимания, порождающего ответ», — идея М. М. Бахтина, особенно значимая в контексте обучения литературе. Вне понимания авторских смыслов и вне «ответа» автору возможности обучающихся в художественном познании будут сильно ограничены.

Однако терминологически единого употребления слова *понимание*, непосредственно связанного с понятием смыслового восприятия, не существует до сих пор. Сложность явления порождает принципиальные

ограничения возможностей управления смыслопониманием. Закономерно возникает непростой вопрос о его границах, ибо смысл всегда уникален, субъективен, индивидуален.

При всем том отнюдь не ощущается снижение интереса к проблеме полноценного восприятия художественных текстов среди психологов, методистов, педагогов. Скорее наоборот. Международная программа ПИЗА (PISA — Programme for International Student Assessment) в 2018 г. поставила наших учащихся по уровню понимания текстов, в том числе художественных, на 26-е место из 70-ти, на один уровень с тинейджерами из Чехии, Хорватии, Вьетнама. Сравнение с предыдущими ПИЗА показывает, что результаты по чтению не улучшаются и остаются ниже лидирующих стран и территорий: Сингапура, Гонконга, Канады, Финляндии, Ирландии и др., средний балл которых статистически значимо выше среднего балла России.

Для исправления ситуации предлагается масштабное повышение квалификации педагогов в Международном институте чтения. Планируется введение курсов психологии и педагогики чтения в программу педагогических вузов и психологических факультетов. Очевидна потребность в определении смыслового чтения в качестве объяснительного понятия в области литературного образования. Эта потребность определяет задачу построения концепции смыслового чтения и способов его освоения в ходе учебной деятельности. В конечном итоге речь идет о необходимости построения инновационной модели обучения литературе (как учебной дисциплине).

Подход к анализу художественных текстов как к процессу смыслопонимания поставил автора учебника перед проблемой методологических основ данного процесса.

Инновационная стратегия образования диктует необходимость выявления и разработки средств и способов, ведущих к развитию учащегося и педагога как *субъектов культуры*. Выверенная педагогической практикой эффективность деятельностных теорий учения, с одной стороны, и концепции личности, утверждающие несводимость личностного начала в человеке к деятельностному, особенно в творческих актах, с другой, потребовали смещения акцентов к субъективному полюсу деятельности.

Трудно было ограничиться широко распространенной в педагогической психологии *теорией деятельности* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович и др.).

Методологическое осмысление процесса обучения литературе и построение обновленной его модели вызвало необходимость привлечения как отечественных (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, Е. В. Субботский, А. У. Хараш, Л. С. Цветкова и др.), так и зарубежных (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер, Р. Мэй) *теорий личности*.

Интерес представляли труды, анализирующие *личностно-ориентированный подход* в обучении (Е. В. Бондаревская, С. Л. Братченко, И. А. Зимняя, С. Д. Смирнов, И. С. Якиманская и др.). Хотя данный подход еще не получил четкого определения, это скорее идея, чем конкретная теория, можно, однако, обозначить вектор движения: от когнитивно-центрированного обучения к личностно-центрированному, от обучения, стержнем которого является познавательная деятельность учащегося, к обучению, в структуру которого в качестве основополагающего входит *личностный компонент*.

Расширение оснований для анализа также обусловила фундаментальная идея чтения художественной литературы как «труда и творчества» (В. Ф. Асмус, М. М. Бахтин, М. К. Мамардашвили), предполагающего преимущественную детерминацию со стороны субъекта.

Для решения поставленных задач нужно было внести изменения в структуру учебной деятельности, обратившись к понятию *личностного смысла*, без которого постичь природу «творческого» смыслового чтения невозможно (термин «творческое чтение» введен в научный обиход С. И. Абакумовым в 1920-е гг.). Возникло осознание необходимости интеграции двух концепций: деятельностной и личностной, так как «именно в творчестве синтез деятельностного и личностного начал — при доминирующем значении второго — выражен наиболее полно» (С. Д. Смирнов).

Личностно-ориентированный подход закладывает субъектность в основу образовательного процесса. Данный подход имеет преимущества в изучении процессов взаимодействия личности с предметами искусства, познание которых основано на участии личностных смыслов воспринимающего. Относительно обучения литературе личностно-ориентированный подход обуславливает выдвигание в центр учебного процесса самого искусства слова и личности учащегося, их диалога между собой. В центре внимания оказывается *живой* процесс взаимодействия читателя с текстом, служащий задаче построения смыслов, ибо «смысл порождается не значением, а жизнью» (А. Н. Леонтьев).

Разработка психолого-педагогических представлений о становлении в читателях, прежде всего юных, полноценного восприятия художественной литературы ведется автором этого учебника с начала 1990-х гг. Основной задачей (можно даже сказать, сверхзадачей) было собрать цельную картину смыслового чтения из кусочков мозаики, образованной имеющимися идеями, публикациями по этой теме и многолетним опытом преподавания литературы в школе и соответствующей методики в вузе.

Первым промежуточным результатом стало учебное пособие «Методика обучения словесному рисованию на уроках литературы в V—VII классах», опубликованное в 1999 г. В нем была предложена модель обучения словесному рисованию — скрытому приему анализа литературных произведений, основанная на общем понимании чтения как творческого взаимодействия с художественным текстом. Концепция

словесного рисования как взаимосвязанной художественно-эстетической и речевой деятельности раскрывала функции этой деятельности в развитии воображения, речи учащихся, а главное, в углублении понимания ими прочитанного.

Этот промежуточный этап соответствовал задаче поиска подходов к обучению осмысленному и субъективно пристрастному, заинтересованному чтению. Конечно, осознавалась неизбежная ограниченность применения предложенной в той работе схемы. Эта ограниченность проявилась в том, что рассматривался единственный способ углубленного понимания художественного текста — словесное рисование. Не были раскрыты другие психологические условия развития смыслового понимания.

Однако в заключении к упомянутой работе были сформулированы и задачи на ближайшую перспективу. С учетом опубликованных позднее трудов ряда авторов (В. П. Бранский, С. Л. Братченко, А. А. Брудный, А. Г. Виноградова, Р. Р. Каракозов, М. Л. Короткая, Е. А. Круглова, А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. Я. Ляудис, М. К. Мамардашвили, А. Маслоу, Е. Ю. Патяева, В. А. Пищальникова, К. Роджерс, С. А. Чугунова и др.) эти задачи были дополнены и переосмыслены.

Среди них, в первую очередь, выделились: анализ подходов к развитию полноценного восприятия искусства в области эстетического воспитания; анализ проблемы понимания текстов в гуманитарных науках; анализ чтения художественных текстов как процесса смыслопонимания и смыслопорождения; анализ психологических условий и предпосылок углубленного чтения; разработка системы приемов взаимодействия с художественным произведением, облегчающих его понимание.

Решение этих задач позволяло перейти от методической схемы углубления понимания прочитанного к психологической концепции смыслового чтения, природной нормой которого является построение личностных смыслов и соотнесение их с авторскими, к концепции, имеющей прямое отношение к области становления ценностно-смысловой сферы личности. Эта программа-минимум, как нам представляется, выполнена в данном учебнике, который являет собой итог полутора десятилетий научных исследований. Построена модель смыслового понимания художественной литературы как сути ее анализа.

В результате реализации данной модели у учащихся должен сформироваться комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определенных во ФГОС.

В результате освоения данного курса обучающиеся должны:

знать

- основы теории анализа и интерпретации художественных текстов, включая представление о смысловом чтении как деятельности и знание условий, при которых эта деятельность дает результат;

уметь

- самостоятельно создавать различные типы текстов в соответствии со своим творческим замыслом, а также дорабатывать и обраба-

тивать (корректировать, редактировать, комментировать, реферировать, словесно описывать) тексты других авторов;

владеть

- способностью к анализу художественных текстов не только как к процессу понимания смысла, заложенного в нем автором, но как процессу порождения собственного отношения к этому содержанию, процессу открытия уникальных личностных смыслов. Данная способность не возникает сама собой, а развивается в результате целенаправленной деятельности, которую поможет организовать этот учебник.

Раздел I

СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИСКУССТВА

Всегда требуют, чтобы искусство было понятно, но никогда не требуют приспособить свою голову к пониманию.

Казимир Малевич

Главной задачей первого раздела является интеграция представлений о смысловом восприятии произведений искусства, наработанных в русле разных теоретических подходов, в различных сферах деятельности, в единую систему представлений. Анализ и обобщение научных данных поможет выявить признаки, отличающие полноценное восприятие произведений искусства от неполноценного. Необходимо определить критерии, позволяющие судить о состоявшемся художественном восприятии в отличие от восприятия неполноценного и, следовательно, несостоявшегося. Решение данной задачи поможет наполнить понятие смыслового чтения художественной литературы конкретным содержанием, хотя сравнительно полное описание и определение смыслового чтения вряд ли возможно выразить одной фразой. Тем не менее мы должны иметь рабочее определение понятия смыслового чтения.

Глава 1

СУЩНОСТЬ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА

Глава 1 решает четыре основные задачи.

1. Помогает осмыслить ключевое понятие восприятия и остановиться на одном из его определений, поскольку, хотя это понятие имеет длительные традиции своего исследования, у него нет общепринятого толкования.

2. Уточняет, что понимается под восприятием собственно художественных произведений.

3. Разграничивает понятия адекватного и неадекватного восприятия произведений искусства, чтобы ответить на вопрос о природе смыслового чтения. Уточняет, чему должно быть адекватным восприятие читателя в общении с художественным произведением.

4. Выявляет функцию смыслового восприятия в воздействии искусства (художественной литературы в том числе) на личность.

Решение этих задач позволяет выдвинуть гипотезу относительно развития полноценного восприятия художественных произведений в процессе обучения литературе.

1.1. Понятие восприятия и основные положения теории восприятия

Восприятие (perception, Perzeption) — одно из фундаментальных понятий психологии, рассматривалось также и в философии, и в физиологии, и в нейронауках и т. д.

Теоретическая основа исследований восприятия была заложена еще Аристотелем, который выделил основные каналы получения сенсорной информации или отдельные органы чувств — зрение, слух, вкус, обоняние и тактильные способности. Позднее к ним добавили еще двигательную или моторную систему.

С тех пор считается, что восприятие совершается благодаря тому, что каждая из названных систем создает свои собственные механизмы и свою цепь рецепторов для выполнения своих функций.

В числе авторов, заложивших основы отечественных изысканий в области восприятия, следует назвать Л. С. Выготского, С. Л. Рубин-

штейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, Э. В. Ильенкова, А. И. Мещерякова, Б. М. Величковского и др., а среди зарубежных ученых — Дж. Брунера, У. Найссера, Дж. Лакоффа. В их трудах понятие восприятия охватывает самый широкий круг явлений и процессов.

Восприятием именуются феномены, начиная от простого осознания человеком того, что с ним в тот или иной момент его бытия происходит (спонтанное восприятие), до обобщения сенсорного или чувственного опыта в виде отражения окружающей нас объективной действительности в образе мира и его отдельных фрагментов.

Термин равно относится как к отдельным сенсорным актам, так и к процессам интеграции и синтеза полученных чувственных данных.

Он имеет отношение как к способностям человека выделять в действительности признаки, качества, стороны разных объектов и процессов, так и формировать их целостный образ.

Это понятие непосредственно касается способностей «членить, дискретизировать и структурировать сенсорные данные — весь поток обрушивающейся на человека информации и воспринимаемой им как множество разных материальных сигналов и стимулов» (Краткий словарь ... , 1996, с. 17).

Если попытаться обобщить все многообразие трактовок восприятия в психологии и философии, можно обратить внимание на три основные черты, объединяющие практически все эти трактовки. Несмотря на широту толкований восприятия, определения самых разных авторов сходятся в следующих трех моментах.

1. Все указывают на то, что *восприятие есть форма чувственного отражения действительности в сознании*. В описании актов восприятия подчеркивается их физический, материальный, сенсорный аспект (например, восприятие речи, восприятие письменного текста). Воспринять — значит ощутить, распознать органами чувств.

2. Это чувственное отражение конкретизируется как *способность не только обнаруживать, принимать и различать явления внешнего мира, но и понимать их и усваивать*.

Неслучайно теория так называемого прямого восприятия, согласно которой человек схватывает разную информацию просто из объективной действительности, подвергается критике. Большинство ученых утверждают как раз обратное: восприятие рассматривается как процесс, который требует для своего осуществления совместного действия памяти, способности совершать умозаключения и добиваться выводных знаний, внимания, воображения и т. п.

Тем самым указывается на связь восприятия с мышлением, с умственными представлениями, со знанием и способами его получения. Связь состоит в том, что именно восприятие является базой для всех этих процессов. Его часто определяют как звено такой конструктивной

когнитивной деятельности, которой является процесс обработки информации.

Восприятие требует конструктивной деятельности по созданию ментальных репрезентаций (представлений) и связано с обращением к предыдущему опыту, памяти, умению делать какие-либо заключения и т. п. Следовательно, воспринять — значит понять и усвоить.

3. Подчеркивается, что *восприятие есть также способность формировать из усвоенных элементов внешнего мира его целостный образ.*

Восприятие, как определяет его современная психология, есть «непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в совокупности его свойств, его объективной целостности» (Большой психологический словарь, 2003, с. 74). Воспринять — значит синтезировать, обобщить данные органов чувств. Тем самым восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления.

Установив в различных подходах общее, объединим три выделенных признака в рабочем определении.

Воспринять какое-либо явление внешнего мира — значит распознать органами чувств, понять и синтезировать в целостный объективный образ его элементы.

В теории восприятия есть ряд положений, которые могут служить основой для определения понятий смыслового восприятия в целом и смыслового восприятия художественных произведений в частности.

1. Положение о связи восприятия с деятельностью позволяет соотнести восприятие и такую предметную деятельность, как чтение художественной литературы.

В отечественной науке была доказана зависимость восприятия от той практической деятельности, той предметной активности, в которую оно вплетено.

Так, А. В. Запорожец, констатируя разнообразие точек зрения на природу восприятия, выделяет две основные теоретические линии в разработке данной психологической проблемы. Одна из них — феноменалистическая — отправляется от субъективных переживаний как первоначальных данных, игнорируя материальную деятельность субъекта в отношении объекта, в процессе которой эти переживания возникают. Другая исходит из объективных условий материальной деятельности субъекта и заключается в изучении того, как в процессе этой деятельности складывается адекватное отражение окружающей действительности (Запорожец, 1986, с. 85).

Указывая, что восприятие представляет собой отражение действительности в психике человека, Запорожец имеет в виду, прежде всего, тот путь, который проходит внешнее раздражение до центральной нервной системы. В ходе этого процесса формируются определенные

ощущения, которые далее превращаются в факт сознания (Запорожец, 1986, с. 56).

Аналогичным образом объединяет в единый узел восприятие и человеческую деятельность У. Найссер, считая необходимым отразить в своей теории принципиальное различие трех выделяемых им перцептивных систем. Одна из них представляет собой, по мнению ученого, систему прямого восприятия и непосредственных реакций и действий человека, вторая — систему межличностного восприятия и взаимодействия и, наконец, третья — систему распознавания объектов и их ментальных репрезентаций (Найссер, 1981). Подобные системы различаются, как считает Найссер, и нейрологически, и психологически, и операционально, но в обычной жизни они взаимодействуют, а все более сложные ментальные процессы проявляют зависимость от каждой из них.

Важно, что в этой теории третья перцептивная система показывает зависимость восприятия от ментальных репрезентаций, опыта и знаний. Следовательно, среди факторов, от которых зависит адекватное восприятие художественных текстов, находится специально организованная деятельность, в процессе которой субъективные первоначальные переживания становятся «фактом сознания», уточняются и углубляются в свете индивидуальных представлений, личного опыта.

2. Положение о восприятии как психической активности высшего порядка. Человеческое восприятие удовлетворяет свойствам высших психических процессов, которые им приписал Л. С. Выготский, — оно носит операциональный, действенный и опосредованный характер (Зинченко, 1986, с. 290).

Неслучайно важная часть учения о восприятии — мысль о том, что восприятие проявляет новые качества, поскольку само оно начинает действовать в системе других функций. У развитого взрослого человека структурирование воспринимаемого и вся его организация оказываются тесно связанными с процессами не только бессознательной классификации сенсорных ощущений, но и с процессами категоризации и, главное, концептуализации мира.

Отсюда основными свойствами восприятия выступают не только предметность, целостность, но и константность, которая выражается в относительном постоянстве величины, формы и цвета предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия, а также категориальность.

В этом отношении воззрениям Зинченко близки взгляды Дж. Брунера на восприятие как на акты категоризации, согласно которым объект воспринимается только после того, как он уже отнесен к определенной категории (Брунер, 2008). Доказывается, что восприятие — это не пассивное созерцание мира, но активное и живое взаимодействие с окружающей средой.

Восприятием в подлинном, человеческом смысле этого слова психологи называют не непосредственное пассивное отражение, а процесс

осмысленного активного чувственного познания предмета на основе его образа. Это активное действие обеспечивается рядом механизмов (антиципации, апперцепции, ассоциации и т. п.).

Немаловажно существующее среди психологов мнение, что восприятие включает в себя обучение. Охотники могут узнавать птиц с невероятных расстояний по полету, они умеют использовать небольшие различия для определения объектов, которые для других людей выглядят одинаковыми. То же самое наблюдается у врачей, рассматривающих рентгенограммы или микроскопические препараты, чтобы найти признаки патологии.

Нет сомнений в том, что в этих случаях имеет место перцептивное обучение. Однако мы до сих пор не знаем точно, как далеко распространяется влияние обучения на восприятие.

Положение о восприятии как о высшем психическом процессе включает сомнение в том, что без обращения к нему не может быть решена ни одна ключевая задача психологии обучения. Но самым прямым образом это относится к обучению предметам художественно-эстетического цикла. В таком виде человеческой активности, как художественно-эстетическая деятельность, восприятие играет не просто значимую, но решающую роль. Познавать искусство — значит, прежде всего, уметь воспринимать его.

3. Положение о восприятии как форме бытия искусства открывает важный поворот в проблеме развития полноценного восприятия художественных произведений.

В философии, психологии, эстетике и других смежных науках общепринято утверждение, что произведение искусства существует лишь в восприятии. Вне встречи со зрителем, читателем, слушателем оно представляет собой лишь возможность, не ставшую действительностью.

Анализируя проблему отношений художника и зрителя, выдающийся художник-педагог Б. М. Неменский во многих своих работах настойчиво подчеркивал их природную взаимосвязь. Говоря о том, что искусство рождается как диалог, он отрицал положение, что художник пишет только для себя, что это только потребность самовыражения, не рассчитанная на собеседника. По Неменскому, художник и зритель — это не разное, а единое и неразрывное, это две стороны единого и неделимого явления, называемого искусством.

Отсюда следует, что в общении с искусством имеет значение не всякое восприятие. Принципиальную роль играет его качество, ведь настоящая жизнь произведения обеспечивается только восприятием полноценным.

Вместе с тем развитие адекватного восприятия в наш век приобретает еще один важный аспект. Как говорят специалисты, сейчас происходит «визуализация» человеческой культуры, перенос центра тяжести от словесного способа общения и передачи информации на визуальный, зрительный. Развитие средств зрительной информации увели-

чивает загрузку зрительного канала и требует от него большой развитости.

Одновременно происходит редукция опосредованного, непрямого восприятия того особого языка художественной литературы, который надстраивается над естественным языком как вторичная система (Лотман, 1970, с. 30).

Оговариваясь, что литература — не единственная вторичная моделирующая система, Лотман подчеркивал уникальный характер этого языка: «Сказать, что у литературы есть свой язык, не совпадающий с ее естественным языком, а надстраивающийся над ним, — значит, сказать, что литература имеет свою, только ей присущую систему знаков и правил их соединения, которые служат для передачи особых, иными средствами не передаваемых сообщений» (Лотман, 1970, с. 31).

Реальное получение этих «особых, иными средствами не передаваемых сообщений» в условиях «визуализации» зависит от специального воспитания, «выращивания» их адекватного восприятия. Это качество не имманентно человеку, оно вырабатывается целенаправленными и длительными тренировками.

4. Положение о воздействии восприятия искусства на личность.

Положение о том, что искусство способно воздействовать на сознание и смысловую сферу человека, является фундаментом многих представлений о психологических механизмах развития личности.

В предметах эстетического цикла задача становления личности, неповторимой человеческой индивидуальности фактически составляет самую суть дела. Здесь заложены огромные возможности проявления индивидуальности, без развития которой нереально созревание творческого потенциала учащегося.

Адекватно воспринятое произведение искусства способно влиять на сознание и процесс развития личности, ибо оно является одним из источников, приобщающих «природного психического индивида» (Мамардашвили, 1976, с. 135) к зафиксированному в искусстве общечеловеческим смыслам и ценностям. Сказанное тем более справедливо, если педагог опирается на идею личностно-ориентированного подхода к обучению.

Пафос личностно-ориентированного подхода в познании искусства заключается в том, чтобы «центром рассмотрения сделать личность с ее реальными потребностями, запросами, ценностями и стереотипами, через которые неизбежным образом преломляется воздействие любого, в том числе и самого “эталонного”, классического произведения» (Леонтьев Д. А., 1991, с. 109). Четвертое положение подразумевает постановку проблемы «выращивания» адекватного восприятия искусства в контексте развития личности, становления ее ценностно-смысловой сферы.

Обобщая выделенные в теории восприятия четыре аспекта, подчеркнем главное.

Восприятие — это высший психический процесс, который играет решающую роль в изучении предметов художественно-эстетического цикла, так как познавать искусство — значит воспринимать его. Восприятие искусства не является имманентным, а зависит от целенаправленного воспитания, от той предметной деятельности, в которую оно вплетено. Воздействие искусства на сознание, ведущее к трансформации ценностно-смысловых образований личности, обусловлено качеством восприятия. Его полноценность выступает обязательным условием личностного развития в процессе постижения искусства.

1.2. Проблема развития восприятия искусства. Неадекватное художественное восприятие

Понятие смыслового восприятия художественных произведений предполагает необходимость рассмотрения проблемы его развития в учебной деятельности.

Как показывает практика, полноценное восприятие художественных произведений остается уделом немногих специалистов или особо одаренных субъектов. Ни средняя школа, ни гуманитарные факультеты вузов не решают задачу развития художественного восприятия. Тем более не стоит вопрос о воспитании психологической культуры восприятия, о задаче развития не только эстетически, но и психологически компетентной личности, умеющей «приспособить свою голову к пониманию» искусства.

Обобщая свои многолетние нерадостные наблюдения, художник и педагог Б. М. Неменский утверждал, что молодой человек выходит из школы не только не подготовленный к самостоятельному восприятию искусства и встрече с различными течениями и направлениями в современном искусстве. Он выходит вообще художественно неразвитым, эстетически безоружным (Неменский, 1974, с. 76).

Острота проблемы «выращивания» в молодом поколении адекватного восприятия произведений искусства, ее непреходящая актуальность и глубина обусловлены, по меньшей мере, четырьмя причинами.

1. Активное и живое взаимодействие личности с художественным произведением осуществляется на сугубо индивидуальном уровне, и процесс этот скрыт от преподавателя, который в условиях учебной деятельности должен выступить в качестве посредника между произведением и учащимися.

2. Художественное восприятие — это динамическая система, детерминируемая множеством взаимодействующих факторов, разного рода переменными и способная под их влиянием менять свои состояния. Часто эти факторы не принимаются во внимание, их влияние на полноценное художественное восприятие не учитывается.

3. Процессы художественного восприятия протекают, как правило, неосознанно, и механизмы взаимодействия с произведением включаются (или не включаются) помимо сознательных усилий. Вместе с тем осознание многих из них принципиально возможно, на чем основываются многие обучающие и развивающие методики (Леонтьев Д. А., 1991, с. 119).

4. Задачи эстетического воспитания зачастую подменяются задачами художественного образования, т. е. сводятся к ознакомлению учащихся с искусством, к приобретению ими некоторых художественных знаний и навыков. Д. Б. Кабалевский считал такой подход «серьезной ошибкой», подчеркивая, что эстетическое воспитание вовсе не ограничивается художественным образованием, а должно охватывать все звенья школьного обучения и воспитания, с опорой на литературу и искусство (Кабалевский, 1973, с. 246).

Эти причины порождают неадекватное художественное восприятие, которое отличается одним из следующих четырех признаков или их сочетанием.

1. В процессе восприятия не удается проникнуть в авторское видение мира, не происходит понимания смыслов автора.

2. Даже поняв замысел автора, реципиент не испытывает соответствующих чувств, не разделяет закодированных в произведении обобщенных человеческих переживаний.

3. Реципиент испытывает чувства, внешние по отношению к произведению, например, вследствие несовпадения своей системы ценностей с авторской.

4. Восприятие объекта искусства, являясь поверхностным, не приводит ни к его пониманию, ни к сопереживанию художественному образу.

В каждом из этих случаев восприятие произведения искусства не обнаруживает полноценности и исключает его понимание. Тем самым неадекватное — или неполноценное — восприятие можно трактовать как восприятие несостоявшееся.

1.3. Адекватное восприятие и его связь с пониманием

Представление об адекватном восприятии сложилось в результате анализа и конкретизации признаков родового понятия — *восприятия*, а также переноса в данный контекст понятий теории информации и положений ряда специальных исследований.

Восприятие художественного произведения — это деятельность, посредством которой разум реципиента интегрирует и синтезирует чувственные данные, полученные от живого ощущения эстетического объекта, формируя его целостный образ. Несмотря на то, что эстетическое восприятие носит исключительно личностный, субъективный характер, говорят об адекватном, полноценном и неадекватном восприятии произведения искусства.