

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.922

Алиева Ф.И.

Бакинский государственный университет

О РОЛИ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ*

F. Aliyeva

Baku State University

THE ROLE OF LITERATURE IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Аннотация. Статья посвящена психологическому анализу влияния литературы на развитие личности. Художественная литература развивает у учащихся личностные качества, способствует их росту в духе преданности родине, народу, познанию своей личности и национального самобытия. Хотя воспитательное воздействие художественной литературы осуществляется непосредственно, но создаваемые ею образы гораздо превыше прямых воспитательных влияний. Художественная литература развивает у учащихся интеллектуальные способности, мировоззрение, способствует формированию адекватного Я-образа, и в целом нравственному становлению личности.

Ключевые слова: личность, развитие, восприятие, литературный образ, характер.

Abstract. The article is devoted to the influence of fiction on personality formation (development). Fiction develops learners' personal qualities, affects their education in the spirit of devotion to their country (motherland), to their nation and to the perception of their own personality. Although the educational influence of the fiction is conducted proximately, the characters it creates are far superior to the direct educational influence. The fiction reading develops learners intellectual processes, enriches their mentality and actualizes their abilities in ME-concept modification.

Key words: personality, development, cognition, literary image, character.

В методической литературе последних лет понятию *литературного развития личности учащегося* уделяли внимание такие исследователи, как Л.И. Беляева, Е.В. Квятковский, Н.Д. Молдавская, Т.Г. Браже, Е.С. Петунина, Е.П. Тонконогая и др. Под *литературным развитием* названные авторы понимают: 1) «активное владение учебным материалом, знание художественных произведений, изученных в предыдущих классах по школьной программе, а также историко-литературных и теоретико-литературных сведений, которые сообщались в ходе изучения литературы»; 2) «круг и характер внеклассного чтения»; 3) «понимание поэтического языка как первоэлемента литературы»; 4) «степень развития воображения учащихся, необходимого для яркого и полного воссоздания ими на основе жизненного опыта художественных образов произведения»; 5) «навыки самостоятельного анализа и оценки художественного произведения» [1; 5].

Из пяти указанных авторами признаков литературного развития первые два лишь косвенно могут определять литературное развитие, так как выявляют, главным образом, знания учащихся из области литературы и литературоведения. Пятый признак – навыки анализа и оценки художественного произведения – имеет слишком неопределённый, *нерасчленимый* характер. Кроме того, едва ли правомочно говорить о «навыках» анализа (скорее, это *сложные* умения). Таким образом, только третий и четвёртый признаки литературного развития имеют более определённое психологическое содержание. Бросается в глаза тот факт,

* © Алиева Ф.И.

что авторы вообще не включают в содержание литературного развития признак воспитанности эстетического вкуса и характера критериев, которыми пользуется ученик в самостоятельной оценке литературного произведения. Не учитываются особенности эмоциональной отзывчивости учащихся при восприятии.

Для определения уровня литературного развития авторы предлагают учащимся выполнить следующие задания: 1) определить смысл обобщений, заключённых в пословицах и поговорках; 2) раскрыть смысловые оттенки близких по значению слов; 3) дать характеристику литературного героя; 4) воссоздать картину пейзажа на основе словесного описания [1; 5].

Первое задание заимствовано из психологических исследований, где оно употребляется в качестве теста для определения уровня развития обобщающего мышления. Конечно, умственное развитие, в том числе и умение обобщать, – важный элемент общего развития, проявляющегося и при восприятии литературы. Однако при восприятии литературного произведения важно не только *обобщать* в обычном логическом смысле, но и понимать косвенное, опосредованное значение художественных образов, их идейно-смысловое содержание. Это сложное умение не сводится к операциям обобщения и является результатом установления разнообразных эмоционально-смысловых связей между отдельными элементами произведения. Умение раскрыть переносный смысл пословиц, выявляя степень способности к логическому обобщению, не обнаруживает в достаточной мере уровень развития способности образного прочтения текста.

Важной способностью, составляющей первооснову литературного таланта читателя, является умение понимать поэтический язык литературы.

В статье, посвящённой проблеме развития, Н.Д. Молдавская выдвигает для его характеристики следующие критерии: «необходимый уровень (или степень) конкретности представлений» и «уровень (или степень)

проникновения в художественное обобщение».

Особенно острым и наименее разработанным в научной методике до сих пор остаётся вопрос о роли знаний в литературном развитии, хотя им и придаётся большое значение в достижении высокого уровня развития. Так, Н.Д. Молдавская высказывает следующую мысль: «Знания... рассматриваются... как самостоятельные ценности, непосредственно обуславливающие качественные изменения восприятия литературы, способствуя, таким образом, литературному развитию школьников, являясь основой этого развития» [5, 156]. По существу, за вопросом о роли знаний скрывается проблема взаимоотношения знаний и способностей в развитии, и правильное её решение должно исходить из общей психологической концепции развития.

Психическое развитие (интеллектуальное, развитие различных способностей и т. д.) совершается в процессе приобретения различных знаний, умений и навыков в обучении и в практической деятельности. Знания, умения и навыки входят в развитие как важный элемент, без которого оно происходить не может. Однако не всякое знание или умение и не всегда служит развитию. Могут быть *мёртвые* знания, которые не используются в новых актах восприятия и деятельности или используются стандартно, путём абсолютного отождествления новой ситуации с той, в которой эти знания впервые применялись, то есть не творчески. Таким образом, указание на роль знаний в развитии само по себе ещё не решает проблему или, по крайней мере, даёт одностороннее её решение. Уместно в этой связи напомнить высказывание Г.С. Костюка [4] по поводу взаимоотношения знаний и психического развития: «Концепции, сводящие развитие к накоплению знаний..., исходят из упрощённой модели этого процесса. Такая модель препятствует раскрытию сложных его законов и тем самым мало способствует научному обоснованию путей педагогического руководства становлением личности. Внешне подчёркивая якобы неограниченные возможности воспи-

тания, она по существу их снижает».

Правильное решение вопроса о роли знаний предполагает указание на то, при каких именно условиях и какие знания служат развитию. Знания, которые приводят к развитию способностей, становятся элементами новых структурных психических образований. Увеличивая зоркость восприятия нового, они творчески переосмысливаются человеком и используются в совершенно новых ситуациях. То же можно сказать и о приобретённых умениях и навыках. Рассуждая относительно умственного развития, Е.Н. Кабанова-Меллер [4] доказала, что приобретённые навыки и умения входят в развитие тогда, когда человек может самостоятельно осуществить их перенос на новые умственные задачи, требующие осознания, анализа особенностей новой ситуации и творческой перестройки самого умения.

Психическое развитие вообще предполагает не только количественное накопление опыта, знаний, но и, главным образом, внутренние изменения структурных психических образований, качественные сдвиги в личности человека. Если усвоенное знание оказало развивающее воздействие, то человек получил больше, чем это знание; он приобрёл понимание какого-то общего принципа, который конструирует отдельные группы явлений, приобрёл более широкий взгляд на отдельные научные знания; усилилась его способность самостоятельного творческого решения широкого круга задач, ещё не встречавшихся в его опыте. Умственное развитие проявляется также в изменении мотивов познавательной деятельности: мотивы удовольствия от творческого поиска, интереса к незнакомой познавательной задаче, которая «мучит», пока не найдено решение, становятся основными. Подобные изменения должны происходить и в литературном развитии.

Взаимоотношение *обучения* и *развития* имеет сложный характер. По мнению Л.С. Выготского [2], темпы обучения и развития не совпадают. Развивающее обучение идёт впереди развития, а усвоение знаний – только первый шаг к развитию. Различные

знания оказывают неодинаковое развивающее влияние. «В каждом предмете есть свои существенные моменты, свои конституирующие понятия» [2]. Усвоение этих понятий, по Л.С. Выготскому, имеет наиболее развивающее значение. Таким образом, в результате литературного образования можно приобрести значительные литературные знания и вместе с тем остаться литературно неразвитым.

В литературном развитии могут иметь существенное значение исторические, социологические, философские, психологические и, наконец, специальные литературоведческие и эстетические знания. Некоторые из них – например, нравственно-психологические и социологические – не только необходимо иметь уже до начала восприятия литературного произведения, но и совершенствовать, углублять их в процессе чтения. Другие знания (например, историко-социологические) нельзя извлечь из самого художественного произведения, их надо почерпнуть из специальных источников, ибо без них понимание прочитанного невозможно или неполноценно. Знания литературоведческие приобретаются, в основном, в процессе специального изучения, но отчасти и в опыте чтения. Так, например, знания о стиле писателя и о литературной школе могут приобретаться из наблюдений над стилем произведений одного и разных писателей. Эти знания существенны для литературного развития, так как создают необходимый контекст или фон восприятия, возбуждающий и отчасти направляющий читательские ассоциации. Наиболее значительную роль в литературном развитии, по-видимому, играют специальные теоретико-литературные знания. Важнейшим из них («конституирующим») является понятие о литературном приёме. Сведения о различных приёмах, почерпнутые из анализа произведений, различных по своей поэтике, повышают эстетическую зоркость читателя и органически входят в литературное развитие только тогда, когда он способен не только узнать знакомый ему приём, но и понять его эстетическое значение и специфику именно

в данном произведении. Литературно развитый читатель самостоятельно открывает специфические приёмы данного автора и видит их смысловое значение в структуре данного произведения, даже не зная специальной терминологии и будучи не состоянием квалифицированно их назвать. Знание приёмов литературного творчества создаёт у такого читателя эстетическую установку на то, чтобы вскрывать «незнакомое», неизвестное ранее эстетическое значение художественных приёмов у данного автора. Вместе с тем формально усвоенные знания о литературных приёмах могут даже мешать восприятию и критической оценке произведения.

Выдвигая проблему литературного развития, методика преподавания литературы зачастую ставит её слишком узко – как проблему, актуальную, в первую очередь, для обучения, а не для воспитания, то есть как проблему умственного развития, необходимого только для восприятия литературы. Тем самым специальное литературное развитие искусственно отрывается от нравственного и эстетического развития личности в целом. Ведь литературное развитие приводит к сдвигам не только в познавательной сфере. Особенно существенно оно проявляется в сфере чувств: повышается чувствительность к эстетическим и этическим ценностям, формируется эстетический вкус как личностное образование, происходят сдвиги в системе мировоззренческих ценностей, возникают новые мотивы чтения и среди них – такой важный, как желание духовного общения с умным художником. В таком широком плане проблема литературного развития, на наш взгляд, методикой не ставилась, несмотря на бесспорное для неё положение о воспитательном влиянии художественной литературы на учащихся.

Изучение показателей литературного развития – задача необычайной трудности. Восприятие художественного текста всегда включено в контекст жизни читателя, личностно мотивировано. Критическая оценка произведения может определяться не только уровнем эстетической развитости читателя,

но и установками, с которыми он подходит к чтению, теми жизненными задачами, которые он вольно или невольно хочет решить, погружаясь в мир вымысла. Более того, исследователю этой проблемы постоянно приходится соотносить уровневые различия с индивидуально-типологическими, от которых зависит как степень развития некоторых способностей, так и своеобразие вкусовых предпочтений у читателей, находящихся на одном и том же уровне развития. И всё же, при достаточной осторожности и понимании всей сложности задачи, исследование критериев литературного развития может быть плодотворным. При этом необходимо, чтобы в качестве основного предмета исследования выступали особые перцептивные литературные способности. «Перцептивные литературные способности – это такие индивидуальные свойства личности, которые в сочетании со знаниями, умениями и навыками обеспечивают возможность высокого литературно-эстетического развития, проявляющегося в адекватном и индивидуально-своеобразном эстетическом восприятии и интерпретации художественных литературных произведений» [3, 37].

Способности, необходимые для полноценного эстетического восприятия художественной литературы, не могут быть сведены к отдельным психическим функциям (воображение, мышление, чувство и др.). Они имеют сложный комплексный характер. Особенности отдельных психических процессов, специализируясь в процессе перцептивной художественной деятельности, превращаются в сложные способности, обеспечивающие успешное эстетическое восприятие.

Для исследования чтения в данном аспекте необходимо было взять такой элемент художественного текста, изучение восприятия которого позволило бы выделить основные читательские способности. Такого рода элементом может служить отдельная художественная деталь. Деталь в художественном произведении – не только один из элементов целого, но и носитель этого целого как структуры, проявляющейся в каждом

из её элементов. В качестве детали, выражающей целостное художественное содержание, может рассматриваться портрет героя, его речь; пейзаж, интерьер и т. д. Несмотря на различие и даже полную формальную несравнимость этих элементов текста, в них есть нечто общее – их знаковая природа. Способность читателя прочитывать знаковое художественное содержание различных деталей текста и позволяет судить о его литературном развитии.

Восприятие художественной детали должно, на наш взгляд, исследоваться в следующих аспектах: 1) активность работы воображения при использовании художественной детали для воссоздания литературного образа; 2) восприятие переносного значения художественной детали; 3) восприятие эмоционального содержания художественной детали; 4) характер анализа и синтеза при восприятии деталей текста как элементов целостного идейно-образного содержания произведения.

Литературная изобразительность, в сравнении с изобразительностью в живописи, отличается принципиальной неполнотой: писатель не может буквально «живописать» словом. В связи с этим при восприятии литературы предъявляются высокие требования к способности читателя дорисовать в воображении пейзаж, портрет героя, обстановку действия по отдельным деталям неполного описания.

Восприятие искусства – процесс эмоциональный. Оно требует от читателя эмоционального заражения, «сопереживания» вместе с героями произведения, что невозможно без фантазии. Воображение помогает перенестись в атмосферу произведения, вжиться в особый художественный мир, одновременно как бы существующий и не существующий для читателя. Активность воображения в использовании деталей текста для дорисовки образа – очень важное условие полноценного восприятия. Чем больше развита у читателя эта способность, тем большей «вещностью», «материальностью» обладают воссоздаваемые образы.

Обычная беседа с читателем, в которой он пересказывает текст произведения, выявляет уровень развития этой способности. Литературно мало развитый читатель не может пересказать описательных частей текста (пейзаж, портрет, массовая сцена, интерьер и т. д.). В лучшем случае – пересказ его беден. Он только «видит» картину, но «не слышит» звуков, её наполняющих. Некоторые описания вкусовых, обонятельных и двигательных ощущений рассчитаны автором не столько на то, чтобы вызвать соответствующее представление, сколько на создание у читателя непосредственного эмоционального впечатления. При слабо развитом воображении такое впечатление не возникает, поэтому читатель воспринимает текст чисто информативно. Цвет, фактура вещей, всё богатство и разнообразие свойств вещного мира, запечатлённого в литературе, не вызывает у него эстетического любования, без которого читатель не может оценить яркость, точность, экспрессию языка. Неэмоциональность восприятия сказывается на невозможности запомнить. Речь идёт не столько о запоминании словесного текста, сколько о запоминании воссозданной на основе текста воображаемой картины. Отсутствие её, в первую очередь, и обнаруживается в невозможности пересказа.

Способность воображения характеризуется в психологии посредством таких понятий, как «подвижность», «оригинальность», «продуктивность». Для диагностики уровней развития этой способности можно воспользоваться существующими психологическими методиками. Многочисленные приёмы для развития воображения разработаны в методике преподавания литературы в школе («словесное рисование», «режиссёрские ремарки», «составление киносценария», рисование карандашом и красками места действия, костюмов героев и т. д.). Большинство этих приёмов могут служить также и для диагностики.

Дорисовывающая работа воображения хорошо изучена в психологии восприятия художественной литературы. Так, О.И. Ни-

кифоровой устанавливаются уровни воссоздающего воображения у школьников. На самом низком уровне воссоздания образа происходит подмена авторского описания образом-воспоминанием из опыта читателя. Этот образ связан с текстом лишь случайной ассоциацией, тогда как на более высоком уровне читатель уже умеет конструировать образ в соответствии с текстом, но это требует от него волевых усилий и внимания и поэтому не доставляет никакого наслаждения. На высшем уровне процесс создания образа быстро и непроизвольно развёртывается в соответствии с текстом. Только на этом уровне возникает эстетическое удовольствие от восприятия.

В аспекте восприятия переносного значения художественных деталей литературное развитие должно, на наш взгляд, диагностироваться на основе следующих признаков: а) умение прочесть переносное значение художественной детали; б) умение воспринять эстетическое значение образа.

Во всяком тропе сближаются два или больше значения, и из их объединения создаётся новое, образное, значение. Чтобы воспринять образный смысл тропа, нужно найти основу, на которой происходит сопоставление. Это требует умения анализировать значения слов, отбирая именно те, которые служат основой для переноса. Чтобы восприятие было эмоциональным, процесс анализа должен осуществляться достаточно быстро и интуитивно. Трудность восприятия тропа заключается, прежде всего, в существовании объективной возможности двоякого – *логического и образно-эстетического* – подхода к анализу обобщённого значения слова. Если в логическом сравнении мы ищем объективное сходство или различие предметов, то в образном сопоставлении основа сравнения субъективна и эмоциональна. В сопоставляемых значениях объединяются те признаки, которые выделились благодаря особому субъективному отношению автора к воспринимаемому. Эстетически важной оказывается авторская оценка действительности.

Довольно часто читатель при восприятии

тропа создаёт целостный, не распадающийся по смыслу образ-представление, однако не воспринимает того эстетического содержания, которое этот образ несёт в структуре целого произведения. Восприятие происходит на уровне конкретного «вещного» слоя содержания. Такое явление литературоведы называют буквальным восприятием художественного образа.

Необразность, буквальность восприятия метафоры у малоразвитых читателей нередко сопутствует своеобразной установке на необразное восприятие. Такие читатели считают, что автор высказывает своё отношение к герою либо в прямой авторской речи, либо через сообщение героя о самом себе в его речи, либо через описание его поступков. Портрет, пейзаж и другие приёмы более «косвенного» выражения отношения автора нужны лишь для того, чтобы «мы представили внешность героя, место действия» и т.д. Эта категория читателей не проникает в идейно-эстетическое содержание произведения. Представления, которые у них возникают, часто «не работают» на идейный смысл образа.

В литературоведении и в эстетике аксиоматичным считается положение о том, что художественный образ имеет наглядно-чувственный характер. На этом основании иногда делается вывод: всякий литературный образ требует для своего понимания наглядного представления. При этом представление квалифицируется как «сенсорный остаток», то есть как след от чувственных восприятий различной модальности (зрительных, слуховых, кинестических и др.). Действительно, роль представлений для восприятия литературных описаний очень велика, и писатели часто сознательно рассчитывают на их возникновение.

Чем условнее литературный образ, чем более необычны и далеки друг от друга сопоставляемые значения, тем труднее восприятие, так как труднее осуществить перенос. На низком уровне литературного развития читатель или вообще не может осуществить перенос значений, или, даже осуществив его, всё же не улавливает эстетического значе-

ния литературного образа, возникающего в контексте произведения. Чем более сложные метафорические детали читатель может воспринять в их эмоционально-экспрессивной функции, тем более высокий уровень литературного развития он проявляет.

Литературная неразвитость, состоящая в неумении воспринимать условность в искусстве, может закрепляться как особенность вкуса. Так, резко отрицательное отношение к языку искусства, отличающемуся повышенной условностью, и предпочтение ему языка более «понятного», возникнув как проявление литературной неразвитости, становится устойчивым отношением к произведению искусства, создаёт благоприятную почву для возникновения своеобразного «снобизма» во вкусе. Обнаруживая явное неумение прочесть эстетическое содержание тропов, читатели-снобы всё-таки отдают предпочтение сложной поэзии, считая её более модной. Простота для них – показатель неэстетического, некрасивого. Стихотворение, по их мнению, должно быть «уснащено» всякими «красочными» эпитетами и сравнениями. Однако они не замечают банальности этих эпитетов.

Таким образом, при составлении заданий для диагностики литературного развития необходимо различать вкус как проявление ценностной ориентации, (то есть как социально-психологическое явление) и как способность к восприятию образного содержания тропов, хотя обе эти стороны вкуса тесно связаны.

Художественное восприятие, рассматриваемое как особая форма творческой деятельности, не тождественно творчеству художника, но сопрягается с ним, так как в ходе него формируется «вторичный» художественный образ. Его воссоздание обусловлено, с одной стороны, воспринимаемым произведением искусства, с другой – особенностями жизненного и собственно художественного опыта воспринимающего.

Такой подход к анализу результатов читательского восприятия ставит его изучение в прямую зависимость от выявления специ-

фики воспринимаемого художественного содержания и возрастных особенностей художественного опыта, уровня литературного развития юных читателей.

Исследования показывают, что в известном смысле именно художественная речь и есть, прежде всего, то, что воспринимается читателем, а от неё и через неё – всё художественное произведение в его сложном единстве. От того, как именно воспримет читатель тот более *далёкий* и более *широкий* смысл (чем *буквально* выраженное содержание), возникающий в результате «оживления» в художественном контексте скрытых возможностей слова, непосредственно зависит уровень его образного обобщения. От того, как постигнет читатель более *широкие* (чем чисто *текстовые*) связи произведения, как раскроется ему весь условный мир произведения, в котором всё связано узами художественности, прямо зависит его читательская концепция мира и человека, более или менее точно соотнесённая с писательской.

Мера адекватности этого соотношения может быть измерена (в известном приближении, конечно) с помощью критериев читательского восприятия. «В качестве основных критериев литературного развития выдвинуты критерии восприятия словесно-художественного образа: уровень конкретности представлений и уровень проникновения в художественное обобщение» [5, 84-85].

Эти два показателя глубины и верности восприятия не могут существовать друг без друга, так как проникновение в художественное обобщение совершается только на основе и в рамках образной конкретизации. Важны оба показателя, недостаточность одного из них – уже свидетельство известной неразвитости читательской мысли.

Критерии литературного развития проверялись экспериментально с помощью метода «срезов». В опытах были использованы художественные тексты различных родов и жанров, предлагавшиеся старшим школьникам для самостоятельного читательского осмысления и оценки.

Опытная проверка критериев литератур-

ного развития требует учёта многих показателей, обуславливаемых как характером воспринимаемого литературного произведения (вид, жанр, стиль, язык), так и возрастом, и индивидуальными особенностями воспринимающего.

Кроме того, должны учитываться показатели не только чтения, но и других видов литературной деятельности учащихся, в частности – сочинений литературно-критического и творческого характера, собственное творчество (стихи, рассказы и т. д.), так как основные критерии приложимы ко всей этой деятельности учащихся.

Содержание процесса литературного развития школьника (да и всякого читателя) в самом широком смысле определяется многообразными отношениями жизненных представлений и представлений образных, художественно обобщённых. От наивной веры в подлинность событий и героев прочитанной книги юный читатель поднимается через знания о литературе и опыт чтения к глубоко содержательному чувству эстетического наслаждения, к осознанно-эстетическому отношению к книге. Очень важно поэтому, пытаться определить уровень литературного развития школьника, выявить, прежде всего, восприятие и осознание художественной условности литературного произведения в самых существенных её формах.

Действие критериев литературного развития на материале эпоса, драмы или лирики опосредуется внутренними законами этих литературных форм, и критерии приобретают качество предметности, свойственной самой литературе, её родам и жанрам.

Таким образом, пытаясь выявить уровни образной конкретизации и образного обобщения в процессе читательского восприятия, необходимо прежде всего выяснить, как школьник-читатель постигает художественное содержание эпического, драматического или лирического произведения, как он «проникает» через самый верхний слой формы в конкретный смысл читаемого. Поэтому вопросы для определения уровня образной конкретизации и образного обобщения чи-

тателя должны учитывать основные специфические черты литературного рода.

Для выяснения, например, характера и глубины восприятия эпического произведения вопросы должны предусматривать такую коренную особенность эпоса, как относительно свободное присоединение эпизодов, самостоятельность каждого эпизода, прозаическая речь (если это не стихотворный эпос).

Тогда можно проверять на отдельно взятом эпизоде и уровень конкретизации, и уровень обобщения. Осмысление характера присоединения эпизодов, их отбор, запоминание, оценка дают экспериментатору возможность выяснить, как читатель воспринимает принципы сюжетостроения и вообще композиции, как понимает роль автора-повествователя, т. е. на каком уровне строит своё читательское образное обобщение, читая эпическое произведение большой или малой формы.

Для изучения уровней восприятия драматического произведения необходимо предусмотреть проверку осмысления драматического конфликта и характера, развития действия, «действенной» драматической речи.

Для исследования восприятия лирики в её родовых особенностях необходимо на первом плане выдвинуть вопрос об образе лирического переживания как основном средстве лирического обобщения явлений действительности, об образе поэта или лирического героя, предусмотреть затруднённое понимание стихотворного языка. Вопросы для проверки уровня восприятия учитывают, наряду с родовым, также и индивидуальные особенности произведения, его стилевое своеобразие. Только в конкретном материале рода, жанра, стиля могут быть воплощены критерии литературного развития, только в конкретных, определённых вопросах об особенностях данного произведения эти критерии находят форму своего выражения и могут быть обращены к испытуемым.

Таким образом, общие критерии развития становятся конкретными измерителями,

не теряя при этом своего принципиального значения.

Обобщая вышесказанное, мы приходим к следующим выводам:

➤ Художественная литература развивает у учащихся личностные качества, способствует их росту в духе преданности родине, народу, познанию своей личности и национального самолюбия. Хотя воспитательное воздействие художественной литературы осуществляется непосредственно, но создаваемые ею образы гораздо содержательнее, глубже прямых воспитательных влияний.

➤ Чтение художественной литературы развивает у учащихся интеллектуальные способности, обогащает их мышление образами и открывает возможности для формирования Я-концепции.

➤ Проведённые исследования показывают, что для установления психологических механизмов и закономерностей восприятия художественной литературы в первую очередь необходимо выделение индивидуально-психологических особенностей и percep-

тивных способностей учащихся и развитие у них мотивации чтения.

➤ Разнообразие воспринимаемого материала и его обогащение образами воображения имеет большое значение в повышении интереса к художественному чтению и превращении его в навыки у учащихся. Считаем, что учителя и педагоги должны разработать такие приёмы формирования навыков художественного чтения у учащихся, которые соответствовали бы современным требованиям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляева Л.И. Психологический анализ восприятия художественной литературы. – М.: 1973.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968. – 262 с.
3. Жабицкая Л. Восприятие художественной литературы и личность. – Кишинев, 1974. – 130 с.
4. Кривцун О.А. Психология искусства // Психологическое обозрение, 1997. – № 4. – С. 45-52.
5. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 222 с.