

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В центре художественной картины мира – человек, концепция человека в ее историческом развитии, в его стремлениях, в движении к идеалам (Л. Я. Гинзбург, 1977; Б.С. Мейлах, 1983; Д.С. Лихачев, 1976; Б.Л. Сучков, 1977; М.Б. Храпченко, 1978).

Раскрывая перед читателем совершенно новый, никому доселе неведомый мир человеческих побед и поражений, взлетов и падений, страданий и радостей, дум и смятений духа, заблуждений и просветлений, духовных кризисов и нравственных исканий, искусство отражает такие стороны психики изображаемого человека, которые недоступны ни для какого другого способа познания.

Художественному видению открывается личность в целом, в совокупности и различных связях ее свойств и черт, в динамике развития. Художественный образ человека многогранен. Сложная структура человеческой личности в изображении писателя наполняется «живой плотью». Благодаря органическому сочетанию в художественном образе единичного, особенного, всеобщего, он становится живым настолько что, как писал М. Горький, «хочется потрогать его рукой». Тогда читатели, по словам В.Г. Белинского, радуются радостям литературных героев, мучаются их страданиями, рассуждают и спорят между собой об их назначении, судьбе, как будто дело идет о людях, действительно существующих и знакомых им.

Каждое художественное произведение создается не только с целью объективировать образное освоение действительности, но и с целью воздействовать на реципиента. «Художественный текст,— как отмечал Л.С. Выготский — направлен на то, чтобы возбудить в людях мысль и эмоции и в этом своем качестве объективируется через восприятие и чувство читателя» (Л.С. Выготский, 1965, с. 14).

Вместе с тем воздействие искусства нельзя свести только к деятельности чувств и эмоций. Важнейшее его предназначение — преобразование «ядра» личности - ее смысловых образований (А.Г. Асмолов, 1979; Р.Р. Каракозов. 1987; В.С. Собкин, 1982).

Художественное познание к тому же выполняет и функцию социализации, введения «психического природного индивида в человеческое» (М.К. Мамардашвили 1976, с. 135), создавая условия приобщения его к общечеловеческим смыслам и ценностям.

«Искусство, как и наука, - писал М. Горький, - создает «вторую природу» с тем различием, что наука заботливо окружает человека «второй природой» извне, а искусство создает эту природу внутри нас» (М. Горький, 1938, с. 308).

Развитие личности в процессе восприятия художественных произведений имеет свою специфику, подчиняется своим законам. Специфика эта — не только в обогащении знаний о мире и человеке, но и в формировании соответствующих особенностей личности, в складывающейся целостности системы поведения. Как отмечал М.Е. Салтыков-Щедрин, под влиянием типов, созданных литературой, человек, незаметно для себя, приобретает новые привычки, ассимилирует новые взгляды, постепенно вырабатывает из себя нового человека. При этом весь смысл литературы и ее изучения заключается не в накоплении сырых материалов познания, а в познании, истолковании мира, - с тем, чтобы улучшить мир и себя в нем (Г.А. Гуковский, 1966, с. 41). Процесс психологического познания человека в условиях восприятия его художественного изображения, обозначаемый нами термином *художественная перцепция*, предполагает такую организацию читательской деятельности школьников, которая *специально* ориентирована на познание человека, изображенного в художественном произведении.

Рассматривая художественную перцепцию как факторы развития личности, мы должны опираться на научные знания о том, как в процессе художественного познания человека складывается его обобщенный образ в единстве единичного, особенного, всеобщего, как интерпретируется художественное описание внутреннего мира человека, его переживаний и размышлений, как складывается представление об уникальности и ценности человеческой личности, ее сложности и поливариантности. Не менее значимо знание того, как в процессе художественного восприятия обогащается нравственный опыт читателя, какие стороны развития его субъектности, особенностей личности имеют место как следствие художественного познания человека.

Обладея поистине уникальными возможностями в изображении внутреннего мира человека, литература раскрывает перед читателем возможности познания таких сторон психики человека, которые в реальном общении чаще всего скрыты, трудны для их выражения и понимания.

Психологический анализ, индивидуально-своеобразный у каждого большого художника, позволяет увидеть бесконечное многообразие индивидуальностей и вместе с тем формирует представление человека в целом, выявляя такие его стороны, которые могут оставаться неизвестными, пока мы не увидим их отражения в художественном образе.

Когнитивные и эмоциональные аспекты выступают в художественном произведении в диалектическом единстве. Основное содержание, высказанное в литературном произведении, выражается не только в теме или сюжете, но и в стиле, манере, оборотах речи, лексическом отборе — во всем том, что составляет художественную ткань произведения.

Черты художественной структуры нередко как бы завуалированы, уходят вглубь и выражают основную идею произведения произвольно — в звуках, ритмах, интонациях, тонах и тональностях. Поэтому она может быть вычитана из анализа всей совокупности художественных средств, используемых тем или иным автором. «Личностные смыслы» автора выражены в определенным образом организованной художественной системе. Формирование умений «вычитывать» эти смыслы — обязательное условие эффективности читательской деятельности.

Рассмотрение художественной перцепции как процесса психологического познания человека в условиях восприятия его художественного изображения предполагает исследование проблемы отражения реципиентом художественного образа как «модели, выявляющей функции человека, или господствующие, ключевые признаки его личности и поведения» (Л.Я. Гинзбург, 1977, с. 20). При этом, безусловно, учитывается та специфическая особенность художественного познания мира, которую Д.П. Лашманов охарактеризовал следующим образом: «...результат художественной деятельности — художественное произведение — представлен в виде сложной системы идей, значений и смыслов» (Д.П. Лашманов, 1982, с. 79).

Постижение этих значений и смыслов достигает соответствующего уровня только тогда, когда средства художественной изобразительности начинают выполнять в восприятии читателя свою информативную роль.

Распредмечивая авторский замысел, «закодированный» в особым образом структурированной художественной системе, читатель вступает в неизвестный ему мир, «ярко воспроизводящий прошлое и настоящее человека, его память о самом себе, понимание людей и событий» (Б.С. Мейлах, 1983, с. 120), открывает этот мир для себя, существенно изменяя и обогащая свои знания и представления о человеке и самом себе.

Обогащение и углубление психологического анализа литературного текста происходит за счет овладения умениями литературного анализа текста. Восприятие литературного образа приобретает *художественную спецификацию*. Средства художественной выразительности начинают выполнять в восприятии реципиентов ту роль, которая принадлежит им в структуре

художественного образа. Социально-психологическая интерпретация художественного изображения человека базируется на достаточно глубоком литературоведческом анализе, что приводит к значительным изменениям в художественном восприятии.

Способность читателя проникать в эстетическое содержание произведения проявляется, как показывают специальные исследования (Л.Г. Жабицкая, Г.Н. Кудина), как умение воспринять специфические особенности стиля писателя, его индивидуальности, интонацию его произведений. Образ персонажа дан внутри художественной системы, и постижение смыслов и значений, которые заложены в нем автором, возможно только в том случае, когда средства художественной изобразительности выполняют в восприятии читающего свою информативную роль.

Каждая деталь в художественном произведении имеет максимум содержания, дается в сложном психологическом окружении, открывая широкий простор для ассоциаций и сопоставлений.

Тонкое проникновение в «эмоции формы» позволяет читателю не только адекватно воспринять тот или иной художественный образ, но и очень тонко дифференцировать свое отношение к литературному персонажу как носителю определенных качеств и его оценку как *художественного образа*.

Художественная перцепция открывает перед читателем сложность нравственных исканий человека, их драматический характер, мир его чувств, обнаруживая их сложность, текучесть, противоречивость, выявляя, как может выражаться личность в своих переживаниях и размышлениях; формирует видение динамики характера человека, детерминированность развития его личности, раскрывая при этом значимость его собственной активности.

Деятельность чтения, ориентированная на вычитывание психологического содержания художественных описаний и организованная как процесс общения читателя с писателем (что предполагает взаимодействие смыслов автора и реципиента), детерминирует высокий уровень художественной перцепций.

Общение человека с искусством открывает перед ним возможность видения внутреннего мира личности, постижения сложнейших процессов, «протекающих в человеческой психике, в тайниках духовного мира индивидуума» (М.С. Каган, 1971, с. 283).

Созданная нами экспериментальная ситуация предстает как ситуация формирования психологических обобщений, освоение которых обнаруживает новые пути познания человека, являющегося центральным объектом познания в искусстве. Открытие для себя психологической информации, практически неисчерпаемой в художественных произведениях, представляет реципиенту возможность проникновения в неведомый ему доселе мир человеческих чувств и размышлений, недоступный для научного познания, о чем очень точно сказал А. А. Ухтомский: «В духовной жизни много поразительно непонятных переходов душевного состояния, неуловимых для рефлектирующего разума, но лишь понятных для *поэтического духа*» («Художественное и научное творчество». Л., 1972. С. 170).

Развитие художественной перцепции как процесса психологического познания человека в условиях восприятия его художественного изображения приводит к формированию психологических обобщений, усвоение которых не только обеспечивает высокий уровень решения литературно-перцептивных задач, но и приводит к существенным сдвигам в развитии личности реципиента.

Обучающий эксперимент, основанный на практическом применении концепции деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) и развивающего обучения (В.В. Давыдов), обеспечивая трансформацию роли учителя, выступающего в роли организатора взаимодействия читателя-школьника с художественным текстом, и изменение роли самого ученика, выступающего в качестве активного субъекта, создают условия для *самосозидания* индивидом собственной личности.

Читательская деятельность, организованная в форме субъект-субъектного взаимодействия, опосредованного незримым присутствием еще одного участника общения автора художественного произведения, детерминирует высокий уровень художественной перцепции. Организация урока, обеспечивающего активную позицию всех учащихся, представляющего каждому возможность «бывания» в различных ролях (автора, критика, литературоведа, учителя, ведущего, литературного героя и т.д.), превращает процесс анализа художественного текста в творческую деятельность, обеспечивающую развитие личности школьника.

Диалог с писателем, опосредованный совместной деятельностью в системе «учитель — ученик» и «ученик учитель», предполагает изменение традиционной роли и самого учителя. Выступая в качестве организатора диалога, являющегося формой субъект-субъектного взаимодействия, он создает ситуацию обмена не только информацией, но и ценностями, что приводит к взаимовлиянию и взаимообогащению учащихся. Представляя *каждому* из них возможность самовыражения, он тем самым создает условия для развития личности.

Проведенный анализ экспериментального материала позволяет заключить, что читательская деятельность, специально ориентированная на художественное познание человека и организованная в форме субъект-субъектного взаимодействия, обеспечивает развитие различных аспектов личности ученика.

При рассмотрении изменений в *нравственном развитии учащихся* наиболее существенные сдвиги были выявлены в таких показателях, как:

- уровень общих знаний и представлений о человеке, сложности, противоречивости его личности, разных путях ее самовыражения;
- умение выявлять сочетание положительных и отрицательных качеств с выделением устойчивых, доминирующих; понимать диалектику их единства; обнаруживать множество нравственных оттенков личности, выявлять многогранность проявления одного и того же качества у разных людей в разных (или, наоборот, одинаковых) условиях;
- умение видеть динамику характера, его детерминированность;
- умение осознавать сложность мотивации поведения человека, ее нравственный смысл, а также — сложность, противоречивость, иерархичность, соподчиненность побуждений, лежащих в основе поступка человека и его поведения в целом;
- умение видеть двухстороннюю связь человек — обстоятельства, выявлять их роль в раскрытии тех особенностей личности, которые в иных условиях могли бы и не проявиться;
- умение открывать различные пути самовыражения личности, проявляющей свои свойства в поведении и деятельности, в общении с другими и отношении к самому себе, в восприятии ею природы, произведений искусства;
- умение адекватно интерпретировать невербальное поведение человека, внешнюю экспрессию;
- умение выявлять меру значимости богатства-бедности внутреннего мира человека, многообразных форм его проявления.

Углубление представлений о человеке, полученное в процессе его художественного познания, проявляется также в умении видеть его неповторимую индивидуальность, непохожесть на других и вместе с тем сочетание в нем единичного, особенного и всеобщего.

Анализ и интерпретация эмпирических данных предоставляет возможность охарактеризовать и некоторые другие аспекты проблемы нравственного развития учащихся. Это касается, прежде всего, процесса порождения новых личностных смыслов реципиента и формирования соответствующих смысловых обобщений, характеризующих ценностно-смысловую, мировоззренческую и мироощущенческую, т.е. экзистенциальную ее структуру. Постигание нравственного мира

литературного произведения, его ценностно-смыслового содержания вовлекает в свое русло систему ценностей субъекта, его базисные смысловые образования, актуализируя и перестраивая наличные ценности субъекта, порождая новые личностные смыслы, новые ценности, почти безгранично расширяя смысловое поле личности, выводя ее за пределы личного опыта к постижению универсальных общечеловеческих, вневременных и внепространственных ценностей.

Учащиеся экспериментальных классов приобрели определенные позитивные личностные преобразования, касающиеся становления каждого из них как *субъекта самопознания*. Результаты этой части исследования можно коротко свести к следующему.

Существуют значительные расхождения в структуре описания образа Я учащимися контрольных и экспериментальных классов. В экспериментальной выборке выделяются *новые смысловые категории* и фиксируются статистически достоверные различия *между* индексами значимости каждой из них.

В этих же классах выявлены иные ранжированные ряды использованных характеристик внутри каждой из категорий, а также иная их лексико-семантическая группировка.

Количественно и качественно различны алфавитно-частотные словари учащихся, служащие показателем глубины и полноты самоописания, а также константности или, наоборот, динамичности, вариативности, индивидуализированности способа самоотражения.

Анализ материалов исследования показал, что в экспериментальных классах учащиеся переходят от названия фактов собственных особенностей к их интерпретации. Разверстка самоанализа идет от констатации наличия (или отсутствия) абстрактных свойств, перечисления отдельных поступков и характеристики отношений с другими к анализу индивидуальных особенностей и свойств, степени выраженности и константности названных качеств, раскрытию противоречивости и сложности собственной личности, выявлению многоплановых связей своего поведения с психологическим его содержанием. Типичным для этих учащихся являются суждения о качествах и свойствах, не выявленных вовне, но тем не менее существенных и значимых.

Дифференцирующая образующая образа Я включает также суждения о динамике собственного развития с одновременным подчеркиванием того, что, несмотря на эту динамику, человек остается самим собой.

Преобладание интерпретационно-оценочного типа самоописания позволяет учащимся более полно и глубоко интерпретировать свою личность, что в итоге приводит:

- к расширению диапазона называемых качеств;
- к использованию редких, неповторяющихся терминов-понятий;
- к фиксации факта сосуществования в образе Я положительных и отрицательных характеристик одновременно - видению цельности собственного характера;
- к психологической интерпретации содержания вовне невыявленных качеств и свойств;
- к многосоставности самооценочных суждений;
- к видению динамики собственного развития и одновременно — устойчивости основного «ядра» личности;
- к выявлению своей непохожести, индивидуальности.

Оценочная составляющая образа Я учащихся экспериментальных классов отличается широкой вариативностью, дифференциальностью когнитивных схем, более высоким уровнем аргументации и успешностью перевода в вербальный план.

Сопоставительный анализ реального и идеального Я по методике Т. Лири показал желание учащихся обогатить свое Я качествами гуманистической направленности и теми из них,

которые обеспечивают самоуважение и уважение окружающих, утверждение себя и самореализацию.

Рассмотрение смысловых категорий, использованных учащимися экспериментальной выборки в описаниях своего идеального Я, позволил провести их классификацию и определить индекс значимости каждой из них. Как следует из анализа этой классификации, учащиеся экспериментальных классов «зоной ближайшего развития» для себя считают свой внутренний мир, сферу личностных качеств, цели и ценности, формирование иного отношения к себе и другим, развитие способности к самосовершенствованию, изменение своего внешнего облика.

Данные, полученные в ходе исследования, позволили выявить значительные изменения в становлении субъектности учащихся экспериментальных классов, развитии их как *субъектов познания других*. Эти изменения включают:

- изменение соотношения позитивной и негативной информации;
- увеличение удельного веса различных групп качеств;
- повышение уровня понимания различных аспектов личности сверстника и взрослого (учителя);
- увеличение количества смысловых категорий и индекса значимости многих из них;
- реструктурирование ранжированных рядов внутри различных категорий;
- изменение объема и структуры алфавитно-частотных словарей, свидетельствующее об использовании в описании других более богатой лексики и ее сложной семантической группировке.

У объектов отражения учащимися экспериментальных классов отмечается:

- возможность сосуществования противоположных качеств;
- многосоставность и многоликость проявления одного и того же качества и свойства;
- переплетение различных, нередко антагонистических черт, одни из которых являются постоянными, другие проявляются лишь в определенных обстоятельствах;
- богатство-бедность внутреннего мира как индикатор проявления самого сущностного в человеке;
- особенности ценностного отношения к жизни;
- уровень рефлексии и эмпатии;
- направленность личности как основание оценки поступков и проявляющихся в них свойств;
- особенности взаимоотношения с другими людьми.

Отражение личности учителя включает к тому же достаточно разносторонний анализ его педагогических особенностей и педагогического мастерства, в котором как главное отмечается не само по себе «глубокое знание предмета», а умение обучить других, понимать их, видеть в каждом ребенке личность.

Изменения в развитии *эмоциональной сферы* учащихся, прошедших экспериментальное обучение, проявились в достаточно высоком уровне сформированности рефлексивности, что обеспечило значительное обогащение, углубление и расширение эмоциональных категорий, используемых в самоописаниях и описаниях личности других людей:

- в изменении структуры вербальных эталонов собственных эмоциональных состояний и чувств;
- в раскрытии причин переживаний, их внешней и внутренней детерминации;
- в понимании диалектики и динамики переживаний и чувств;

- в выявлении их простоты-сложности, противоречивости, амбивалентности;
- в раскрытии того, как личность может проявлять свое Я в эмоциях и чувствах;
- в дифференциации и адекватной вербализации переживаемых эмоций и чувств.

Факторный анализ экспериментального материала показал, что в отличие от контрольных классов факторные матрицы испытуемых экспериментальные классы отличаются многочисленностью факторов, различной нагрузкой каждой из них, а также — по шкалам внутри каждого фактора, что является свидетельством вариативности, индивидуализированности описания этими учащимися своей эмоциональной сферы, использования ими оригинальных, неповторяющихся у других характеристик.

Дальнейший количественно-качественный анализ эмпирических данных показал существенные различия в семантической нюансировке описания испытуемыми своих ЭС и чувств.

Терминологические словари понятий, использованных учащимися экспериментальных классов для описания своей эмоциональной сферы, отличаются количественно и содержательно по сравнению с такими же словарями учащихся контрольных классов. Отмечаются, прежде всего, многообразие лексических средств, включающих все части речи — глаголы, прилагательные, существительные, наречия, причастия, деепричастия; более сложное синтаксическое построение предложений, их развернутый характер.

Вербальные эталоны многих ЭС у этих испытуемых отличаются достаточно глубокой наполненностью и содержательным анализом. Они включают:

- раскрытие содержания образования, его многоликое название;
- описание внешнего выражения ЭС, общность и индивидуализированность их проявления в разных обстоятельствах;
- выявление степени образованности;
- общую оценку;
- раскрытие причин различных ЭС и чувств;
- отношение к собственным переживаниям.

Значительно расширяется круг называемых причин переживаний. В них входят:

- анализ взаимоотношений со сверстниками и взрослыми;
- анализ собственного поведения и черт характера;
- размышления о тех или иных событиях, явлениях, фактах, проблемах;
- анализ собственных проблем, ставших причиной переживаний;
- оценка собственной внешности;
- осознание радости бытия, собственного существования;
- анализ отношения к искусству;
- анализ отношения к миру природы;
- самочувствие, состояние здоровья.

Развитие эмоциональной сферы личности школьника выходит за рамки обогащения представлений о сложности и значимости внутренней жизни человека (что само по себе немаловажно). Оно проявляется в формировании определенных эмоциональных качеств, в изменении отношения к себе и другим людям, явлениям окружающего мира, в умении понимать и чувствовать другого человека, сопереживать ему, сострадать и разделять радость. Сформировавшиеся в ходе обучения представления о сложности и ценности человеческой личности, богатстве ее духовной жизни, вмещающей в себя «всю Вселенную», раскрытие смысла добра и зла, меры ответственности за то, «каким ты стал», способности человека к самоутверждению и его праве на

понимание, сочувствие, сострадание - все это ведет к тем изменениям во внутреннем мире самого ученика, которые определяют его эмоциональное развитие.

Предоставленные результаты проведенной работы позволяют говорить также об определенных изменениях структурных компонентов личности испытуемых и, в первую очередь, ее сензитивности и эстетической впечатлительности.

Характеризуя свой внутренний мир, учащиеся экспериментальных классов не ограничиваются описанием только эмоциональной сферы. Значительное место в них занимает анализ собственных размышлений и воспоминаний. Контент-анализ сочинений учащихся экспериментальной выборки показал, что эти учащиеся в отличие от испытуемых контрольной выборки, в описаниях которых крайне редко встречаются описания этой стороны собственного внутреннего мира, используют различные категории, в которых находит отражение сложность рационально-рассудочной сферы.

Их фактологические суждения можно расклассифицировать по следующим категориям:

- Размышления о своем физическом «Я».
- Размышления о своем духовном «Я».
- Размышления о смысле жизни.
- Размышления о целях и ценностях.
- Размышления о динамике собственного развития.
- Размышления о проблемах школьной жизни (учение, общение).
- Самооценка размышлений.
- Воспоминания о пережитых чувствах и поступках.
- Оценка этих переживаний и поступков.
- Эмоциональное отношение к собственным воспоминаниям.
- Представления о собственном будущем.

Согласно полученным результатам, отличие учащихся экспериментальных классов заключается в достаточно высоком уровне сформированности эстетической позиции при оценивании произведений искусства, а также предметов и явлений окружающего мира, в которых они обнаруживают их ценностные свойства и открывают степень их эмоционального воздействия. Учащиеся экспериментальных классов фиксируют в предметах и явлениях не только их внешние признаки и точные приметы, утилитарные свойства, но и их эстетическую ценность, обнаруживают выраженность в них определимого настроения, различной эмоциональной тональности.

Изменение уровней художественных предпочтений и мотивов чтения учащихся экспериментальных классов — еще одно доказательство влияния специально организованного обучения на развитие личности старшеклассника.

Список литературных произведений, репрезентирующих ценностные ориентации учащихся, прошедших экспериментальное обучение, включает высокохудожественные произведения литературы, которым отдают предпочтение 72% старшеклассников.

Исследование содержания мотивов чтения этих учащихся свидетельствует об их усложнении и перестройке из одноуровневых, «мономотивационных» рядов во все более сложные, полимотивационные структуры.

Как основные мотивы чтения ими названы потребность в самосовершенствовании, потребность в самопознании и эстетическая потребность.

Таким образом, в исследовании теоретически и экспериментально доказано, что художественная перцепция включается во множество связей и отношений с различными феноменами развития личности. Психологическое содержание читательской деятельности, направляемой специально поставленной задачей «распредмечивания» общечеловеческого нравственного опыта, сконцентрированного в произведениях литературы, обеспечивает перестройку смысловых образований личности, ее нравственное развитие.

Накопление понятийного знания о людях, познание которых в реальной жизни было бы невозможно, приводит к совершенствованию процессов сопоставления и различия, обеспечивающих становление личности школьника как субъекта самопознания и познания других людей.

В ходе обучающего эксперимента значительно обогащаются и углубляются представления реципиентов об одной из важнейших сторон психики человека — его эмоционально-рассудочной сфере, познание которой в реальной жизни затруднено вследствие ее «закрытости», недоступности. Приобщаясь к внутренним мирам, создаваемым творческим воображением художника, читатель проникает в такие тайны ума и сердца, о существовании которых он, возможно, и не подозревал.

Художественное познание человека обеспечивает перестройку таких структурных компонентов личности, как сензитивность и эстетическая впечатлительность, формирует эстетическую позицию при оценивании произведений искусства, а также явлений и предметов окружающего мира, приводит к изменению уровней художественных предпочтений, эстетической направленности и мотивов чтения.