

КОРОТКИЕ СООБЩЕНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ

Н. Б. БЕРХИН

(Кафедра психологии 1 МГПИ им. В. И. Ленина, Москва)

Изучение возрастных особенностей детского литературного творчества проводилось во время работы с младшими школьниками и подростками — членами литературно-творческого кружка. Исследование состояло из массового эксперимента и монографического клинического длительного изучения процессов литературного творчества отдельных младших школьников и подростков.

Первая серия эксперимента представляла модификацию опыта, проведенного Л. Н. Толстым со своими учениками в Яснополянской школе [4]. В этом опыте младшим школьникам было предложено написать рассказ, в основу которого была бы положена мысль, выраженная в пословице: «Ложкой кормит, стеблем глаз колет». Как известно, дети не смогли на основе этой отвлеченной идеи создать сюжет и конкретные образы. Писателю пришлось самому придумать сюжет и начать его развитие, а дети, несмотря на общезвестную активность, включились в работу лишь тогда, когда возникла возможность дополнения созданных образов конкретными подробностями.

В эксперименте мы предлагали кружковцам написать стихи или рассказы, в основу которых была бы положена отвлеченная идея, и при этом преследовалась цель выяснить, были ли затруднения учеников Л. Н. Толстого результатом их литературной неопытности или суть неудачи заключается в возрастной ограниченности литературно-творческих возможностей, в особенностях психики младших школьников. Основная задача заключалась в том, чтобы выявить природу художественного образа в произведениях детей данного возраста.

Особый характер носила *вторая серия* эксперимента, представлявшая ряд занятий, направленных на то, чтобы научить младших школьников и подростков выделять существенное в явлениях и по-разному изображать главное и менее важное в описываемых событиях.

В *третьей серии* эксперимента давалось задание описать конкретный эпизод, случай, картину. При наличии у детей интереса к выполнению этого задания осуществление его могло идти двумя различными путями:

один путь — программированное выполнение: предлагалось описание сделать в определеннный день и час, в определенном месте, назначаемыми взрослым (I);

другой путь открывал возможность увеличения степени произвольности при выполнении задания (II), так как ребенок сам выбирал время и место выполнения задания. В первом случае срок выполнения был более отодвинут, чем во втором, с целью исключения возможность того, что замысел не успел созреть, не стал более органичным для личности юного автора.

Далее следовала *четвертая серия* эксперимента, сущность которой заключалась в том, что юному автору доказывалась необходимость переделки его произведения для устранения ряда частных недостатков: не тот эпитет, плохая рифма, строфа не соответствует по своему размеру ритму стихотворения в целом и т. д.

В *пятой серии* эксперимента детям предлагалось сыграть в известную литературную игру «буримэ» (написание стихотворения на основе данных заранее рифм). В данном случае игра проводилась особым образом: в некоторых случаях вместо полноценных рифм предлагались слова, обладающие лишь бедными, недостаточными созвучиями, например, кричи — беги, весна — трава и т. д. По условиям игры участники могли менять в задании все то, что им представлялось недостаточно хорошим.

Шестая серия носила характер длительного преобразующего эксперимента. Сущность его заключалась в том что в условиях работы литературного кружка автор стремился осу-

существить положительное влияние на литературное творчество младших школьников и подростков, а именно, добиться творчества тех, кто до кружка ничего не писал, улучшить результаты работы у тех, кто писал весьма несовершенные произведения. Это влияние осуществлялось двумя путями. Оно могло иметь характер прямого поэлементного обучения теории с сознательной отработкой в серии упражнений тех или других навыков, либо оно было ориентировано на целостный и произвольный характер творчества. При этом исключалась отработка тех или иных положений в упражнениях, непосредственная выработка на их основе навыков и т. д.

Предварительные наблюдения показали, что в произведениях младших школьников описываются вполне доступные их пониманию конкретные события, отсутствует отражение сложных явлений, не производится выявление существенных связей и отношений окружающего мира. Большинство работ младших школьников характеризуется весьма низким уровнем литературного мастерства: авторы их плохо владеют ритмом, рифмой и т. д. Однако, наряду с этим отдельные произведения воспринимаются как весьма совершенные, насколько, во всяком, случае на первый взгляд, не уступающие работам, написанным для детей профессиональными литераторами. В этих работах все гармонично и если они и не отражают сложных явлений, то изображение простых находится в строгом соответствии с самим материалом и содержанием произведения. Написанные простым, безыскусственным, лаконичным языком, не использующим такие формы выразительности как метафора и лишенным какой-либо литературщины, они очень точно и выразительно передают совершенно особое восприятие окружающего мира. Специфичностью восприятия является, в частности, то, что ему чужда расплывчатость, неясность; ничто не уходит в фон, ничто не затуманено. Эта четкость придает изображению особую выразительность и поэтичность.

Опираясь на детские работы такого рода, некоторые исследователи утверждают, что младшие школьники могут создавать высокохудожественные произведения, истинные шедевры искусства, обладающие уже недостижимой для искусства взрослых поэтичностью [2], [3], [4]. Далее развивается мысль, что, являясь авторами совершенных произведений искусства, дети этого возраста способны к созданию подлинных художественных образов, в которых на основе описания единичных явлений изображается типичное, существенное. Конечный вывод заключается в том, что при особой поэтичности восприятия окружающего детьми мира, к которому взрослые уже неспособны (самые одаренные взрослые могут лишь оценить ее), не надо пытаться не только руководить, но даже и влиять на этот процесс творчества, и, более того, взрослые не должны стремиться учить детей чисто техническим приемам в области искусства.

Наши наблюдения и эксперименты дают убедительный материал для опровержения этой теории.

Клинические наблюдения и первая серия эксперимента показали, что младшие школьники, даже самые талантливые, затрудняются написать стихотворение или рассказ, если его идея сформулирована в общей, отвлеченной форме. В некоторых случаях затруднения все же преодолевались, но только благодаря тому, что взрослые брали на себя труд (как это было и в опыте Л. Н. Толстого) конкретизировать общие положения, или же дети создавали очень слабые работы в общей и весьма абстрактной форме в виде зарифмованных лозунгов. В то же время эти же самые дети на основе своих конкретных представлений писали гораздо более совершенные произведения. Это показывает, что младшие школьники не способны к формированию художественного образа, являющегося единством общего и индивидуального. То, что в их произведениях выступает в качестве образа — описание единичных и общих представлений и их нужно было бы назвать псевдообразами. «Совершенство», «подлинная поэтичность» произведений младших школьников является иллюзией. Те особенности детских произведений, которые некоторыми исследователями воспринимаются как бесспорный признак принадлежности их к шедеврам искусства, являются на самом деле результатом неумения выделить существенное, приводящее к тому, что в произведениях детей все несущественное, частное, индивидуальное, обрисовано так же четко, как и существенное.

Эта иллюзия наличия совершенного художественного образа возникает точно так же, как из-за совпадения предметной соотнесенности слов детей и взрослых возникает иллюзия того, что дети владеют понятиями. Однако, как известно, дети, обозначая словом тот же предмет что и взрослые, нередко вкладывают в слово совсем другой смысл. Точно так же можно сказать, что образ в произведениях детей, не являясь единством общего и индивидуального, является псевдообразом.

Это положение подтвердили результаты длительного преобразующего эксперимента второй серии. Произведения младших школьников, несмотря на все наши усилия, сохранили свою специфическую особенность: главное и второстепенное по-прежнему изображалось в них одинаково.

Клинические наблюдения и эксперименты в третьей, четвертой и пятой сериях показали, что творческий акт у детей младшего школьного возраста характеризуется целостностью и произвольностью. Описание конкретного эпизода, случая, картины, выполнялось успешно и на высоком уровне только в том случае, если сам творческий акт носил в известной мере произвольный характер. Это же было выявлено и в четвертой серии эксперимента, в которой также нашло подтверждение предположение о целостном характере творчества младших школьников. Произведение создается сразу целиком, а образы не складыв-

ваются детьми из отдельных частей, которые подгоняются и заменяются в процессе соотнесения их с конечной целью работы.

Пятая серия эксперимента показала, что младшие школьники в значительной мере неосознанно пользуются таким основным компонентом художественной выразительности стиха, каким в нем является рифма. Никто из детей не поправлял слов, стоящих в конце строчек, на «опорных пунктах» будущего стихотворения, несмотря на то, что они не представляли собой настоящих рифм, а созвучия, имевшиеся в них, были необычайно бедны. Клинические наблюдения за процессом творчества так называемых «одаренных» кружковцев дали те же результаты: иногда в стихотворениях вместо рифм появляются слова, образующие бедные созвучия.

Непроизвольный и целостный характер литературно-творческого акта объясняет, в частности, особенности языка произведений младших школьников, который характеризуется отсутствием эпитетов, метафор, простотой, неприязнательностью, лаконизмом.

Данная особенность, вполне соответствующая общепризнанным особенностям детей младшего школьного возраста, дает возможность опровергнуть мнение о загадочном, «чуждом» характере их творчества. Это опровержение, в частности, может быть сделано на основе анализа данных эксперимента шестой серии, показавших, что если руководство взрослых шло по второму пути, то пребывание в литературном кружке, в котором царит атмосфера литературного творчества, где систематически анализируются работы кружковцев, читаются произведения детских писателей и т. д., вызывает часто творческую активность у тех младших школьников, которые до кружка ничего не писали. Пребывание в таком кружке положительно влияет на литературное мастерство кружковцев, воспитывает их вкус. Дети, в начале создававшие слабые произведения, через некоторое время начинают писать работы, которые несколько не уступают отмеченным печатью «истинной поэзии».

Если же руководство творчеством младших школьников осуществляется первым путем, игнорирующим непроизвольный и целостный характер творчества младших школьников, то оно не дает никаких положительных результатов и, напротив, может вызвать значительное понижение уровня литературного творчества. Можно полагать, что дело не в том, что нельзя руководить творчеством младших школьников — руководить надо, но только с учетом возрастных особенностей творческого акта детей, который носит непроизвольный и целостный характер.

Изменения в литературном творчестве подростков обнаруживаются прежде всего в области содержания: сказка у пятиклассников уже становится очень редкой и постепенно исчезает совсем, уступая место очень характерному для этого возраста научно-фантастическому рассказу. При более тщательном исследовании выявляется, что у подростков радикально меняется сама природа литературно-творческого процесса: он перестает носить непроизвольный и целостный характер, а замысел произведения может формулироваться и в обобщенной форме.

Одним из наиболее убедительных доказательств того, что литературно-творческие способности подростков поднимаются на этот уровень является то, что как показали наши длительные наблюдения, подростки по своей личной инициативе пишут басни и загадки, т. е. жанры, в которых замысел должен быть обязательно сформулирован весьма обобщенно.

Для эксперимента с подростками мы выбрали жанр стихотворения на политические темы, так как замысел такого произведения обязательно должен носить обобщенный характер. Эксперимент проводился с теми кружковцами, у которых имелся определенный устойчивый интерес к политическим событиям современности, которые и по своей инициативе откликались на них созданием специальных произведений и охотно встречали предложения руководителя в этом плане.

На основе обобщенно сформулированного замысла подростки создавали произведения, несколько не уступающие тем, которые вообще характеризовали их творчество.

Те же данные были получены в экспериментальных беседах, проводившихся с младшими школьниками и подростками, в которых юным авторам задавался вопрос: о чем твоё стихотворение, рассказ; юные авторы, будучи поставлены в острые экспериментальные ситуации, сущность которых заключалась в том, что во время обсуждения их произведений на занятиях кружка, они должны были точно формулировать замысел или идею.

Таким образом, первая особенность творческого акта подростков — способность формулировать замысел произведения в обобщенной форме, способность создавать на этой основе работы, равноценные тем, какие они создают на основе своих конкретных представлений.

Другой принципиальной особенностью литературного творчества подростков является, как мы уже упомянули, то, что творческий акт перестает у них носить непроизвольный и целостный характер. Это выявляется прежде всего в эксперименте третьей серии. В нем мы стремились заинтересовать юного автора определенной идеей. Увлеченный подросток ставил перед собой задачу, сознательно ее формулировал и на этой основе создавал произведения, не отличающиеся по своему качеству от тех, которые создавались непроизвольно.

Цель проведенного с подростками четвертой серии заключалась в том, чтобы доказать, что творческий акт (действие) у подростка более не носит целостного характера: стихотворение, рассказ не «выливаются» сразу целиком, как у младших школьников. Подросток работает над частями его, способен ставить не только общую задачу, но наряду с этим и частные: по усовершенствованию ритма стихотворения, улучшению рифмы и т. д.

Опишем конкретное поведение испытуемого в эксперименте. Член кружка семиклассник Игорь К. был однажды очень огорчен тем, что его стихотворение о весне и дожде, подходившее для очередного устного журнала по теме, члены кружка резко раскритиковали. Руководитель подтвердил Игорю оценку его товарищей и похвалил лишь две удачные строчки, однако желание выступить на страницах журнала, для которого он придумал много новшеств, заставило Игоря основательно переработать стихотворение, вернее, на основе удачной строчки написать новое.

Это показало, что к готовой части стихотворения, лежавшей где-то в середине его, подросток способен подстраивать остальные части.

Особый аспект той же самой проблемы решался нами в экспериментах пятой и шестой серий, причем особенно показательными оказались эксперименты шестой серии. Многие исследователи считают, что обучение детей младшего школьного возраста отдельным элементам литературной техники мешает их творчеству (и это подтвердили наши собственные эксперименты), однако с подростками дело обстоит как раз наоборот. В нашем эксперименте мы обучали членов кружка прежде всего таким сравнительно простым вещам, как владение ритмом, рифмой. Учеба в нашем кружке носила, как правило, игровой характер. Так, при игре в «буримэ» среди комплекса чисто технических задач, которые должны были решать юные авторы в естественном процессе литературного творчества, искусственно выделялись отдельные моменты, на которых и надо было остановить свое внимание. Например, автору не нужно было придумывать рифму, и подчас тем, что давались две первые строки, задавался также и общий смысл. Создавая еще две строчки, рифмы которых уже были даны, автор мог фиксировать свое внимание лишь на соблюдении ритма. При этом, конечно, не было никакого специального подсчета ударных и безударных слогов и все сводилось к умению слышать мелодию двух первых строчек и повторить ее в двух последующих.

Играли кружковцы и в рифму: кто быстрее и больше придумает рифм к той, что задавал руководитель. При этом отмечалось чьи рифмы интереснее, богаче, оригинальнее и т. д.

Обучение подростков проводилось и гораздо более сложному делу — владению метафорой. Яркая метафора — могучее средство поэтической выразительности, в известном смысле являющаяся путем к образности вообще, к поэтическому осмыслению действительности. Обсуждая стихи, написанные кружковцами, мы всегда останавливали их внимание на метафорах, говорили о свежести, необычности того или иного тропа или, напротив, о том, что он напоминает уже известные; о том, насколько он помогает передать чувство, взволновать читателя и т. д. С кружковцами проводились разнообразные игры-упражнения, способствующие овладению этим средством поэтической выразительности. И хотя, конечно, мы отделяем игру от серьезной работы над произведением, подчас добытое в игре перекочевывало в стихи.

В итоге можно сказать, что этот эксперимент, продолжавшийся длительное время с большим количеством кружковцев дал совершенно определенные положительные, с точки зрения нашей гипотезы, результаты.

Надо сказать, что имеются известные побочные обстоятельства того явления, суть которого, как мы определили, заключается в том, что литературно-творческий акт у подростка перестает быть целостным и произвольным. Подросток совершенно осмысленно начинает применять и использовать изобразительные средства языка, осознанно ставить перед собой и решать такие частные задачи как изобретение выразительного эпитета, необычной метафоры, богатой рифмы и т. д., и поскольку произвольно и осознанно это делается в таком возрасте впервые, то качество этой работы, на первых порах, естественно, довольно низкое и взрослые с удивлением очень часто наблюдают снижение в подростковом возрасте общего уровня творческих работ. Появляются ранее отсутствовавшие неестественность, неуклюжесть в использовании средств художественной выразительности. Закономерность и, более того, прогрессивность этого процесса не в состоянии понять прежде всего те теоретики, для которых интуитивный характер творчества младших школьников является идеалом, чьи произведения они считают образцом поэтического творчества.

Именно эту реакцию некоторых взрослых имеет в виду Г. В. Лабунская, характеризующая взгляды ряда педагогов Франции: «Везде, где речь идет о детях постарше, говорится о роковом кризисе в развитии их творческих возможностей, о трудности художественного воспитания подростков. Кризис этот обуславливается, по мнению педагогов «новой школы», переходом подростка к социальной жизни, развитием у него сознательности, критического подхода к своей творческой продукции, скептицизмом, угасанием живости воображения, творческой смелости. Недаром один из авторов этот трагический переход подростков от поэзии к прозаизму сравнивает с изгнанием из рая Адама и Евы, вкусивших плод познания. Французские педагоги относят кризисный момент к периоду между 12—14 или 9—11 годами» [3].

Естественно, что произвольный осознанный характер творческого акта проявляется не только в области использования изобразительных средств, но характеризует абсолютно все стороны творчества (на это обстоятельство указывает и цитированная статья): осознанно и произвольно происходит у подростка формулировка замысла, конкретизация общей, выраженной в обобщенной форме, идеи, композиционное строение произведения и т. д. Своеобразие этого явления заключается в том, что одни творческие задачи решаются подростком на этой новой, осознанной, произвольной основе, другие — еще на прежней, не-

произвольной. Это ведет к неровности различных произведений подростков, которая в этом возрасте становится характерной типической чертой.

Понимание подлинных причин особенностей подросткового литературного творчества предохраняет нас от трактовки их как некоего рокового падения, кризиса творческих возможностей по сравнению с младшим школьным возрастом и одновременно открывает пути руководства творчеством подростков, когда становится возможным обучение отдельным элементам литературной техники, с сознательной отработкой тех или иных умений в упражнениях.

Способность формулировать замысел произведения в обобщенной форме, способность создавать на этой основе работы, равноценные тем, которые вырастают из конкретных представлений, произвольность творческого акта, преодоление его целостности, является как бы нижним порогом литературно-творческих способностей подростков. Верхним, очевидно, нужно считать особенность, которая выражается в том, что создание художественного образа, являющегося как известно единством общего и конкретного, превышает возможности подростка, хотя он уже в состоянии самостоятельно нанизывать свои конкретные представления на остоу отвлеченного, абстрактного замысла [1]. Этот верхний порог литературно-творческих способностей подростков был выявлен нами в особом эксперименте, который заключается в следующем: кружковцам (подросткам и юношам) читалось одно-два четверостишия и предлагалось подумать, что могло бы быть написано далее. Затем им читались две первые строчки следующего четверостишия и рифмы на третьей и четвертой строчках, которые они записывали, и предлагалось самим дополнить недостающие звенья четверостишия. Такая же работа, как со вторым четверостишием, проводилась и с остальными.

Результаты эксперимента показали, что у подростков отсутствует чувство стиля, так как они не способны отразить стиль произведения в своих подчас довольно умелых, в определенных отношениях, работах. Но так как стиль — это отражение мировоззрения автора через систему внешних средств выражения, его мировосприятия, проявляющегося во всей целостной структуре произведения (языковой, сюжетной, композиционной и т. д.), то факт, что это сложное образование остается за порогом литературно-творческих возможностей подростков, определяет границы их литературных способностей на данном этапе их общего развития.

ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Берхин Н. Б. Литературное творчество в старшем школьном возрасте. «Новые исследования в психологии», 1971, № 1.
2. Глоцер В. Дети пишут стихи. М., «Просвещение», 1964.
3. Лабунская Г. В. Эстетическое воспитание в школах современной Франции. Сб. «Искусство и дети». М., «Искусство», 1968.
4. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас, или нам у крестьянских ребят. Педагогические сочинения, М., 1953.

