

О НЕКОТОРЫХ ПРЕДПОСЫЛКАХ РАЗВИТИЯ
ЛИТЕРАТУРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

З. Н. НОВЛЯНСКАЯ

(Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, Москва)

ЗАДАЧИ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Глубокая научная разработка проблемы способностей к тому или иному виду деятельности предполагает прежде всего качественный анализ этих способностей.

Такой анализ становится возможным, если принять за отправную точку введенное в психологию Б. М. Тепловым положение о том, что способности есть интегральное образование, определенная структура составных частей-компонентов, которые относятся к категории индивидуально-психологических особенностей человека.

Целью проводимого нами исследования является характеристика некоторых индивидуально-психологических различий в младшем школьном возрасте как основы развития компонентов литературных способностей.

Наряду с другими компонентами, определяющими структуру литературных способностей, психологи, исследовавшие эти способности в их более или менее сформированном виде (В. П. Ягункова, А. Г. Ковалев), выделяют особого рода впечатлительность. Эта «природная впечатлительность при ее культивировании превращается в важнейшее свойство личности — наблюдательность, которая обеспечивает человеку возможность отражать существенное, характерное в явлениях в их индивидуальном своеобразии» [1; 40].

Что же представляет собой такого рода впечатлительность? Как интерпретировать ее психологически?

В работе А. Г. Ковалева под впечатлительностью понимается «живость и острота восприимчивости в силу эмоциональной отзывчивости» [1; 38].

В. П. Ягункова характеризует впечатлительность как «поэтическое восприятие предметов и явлений действительности, которое характеризуется: а) в одних случаях преимущественно поэтическим видением, т. е. *легкостью восприятия* деталей, легкостью переноса качеств и свойств с одних предметов на другие, их сравнения, а также эмоциональной окрашенностью восприятия; б) в других случаях преимущественно *эмоциональной отзывчивостью* на отношения, когда с *восприятием слыты мысль и чувство*, дающее толчок к созданию образа» [6; 201].

Согласно вышеизложенной точке зрения, впечатлительность можно охарактеризовать, как восприятие, неразрывно слитое с мышлением и эмоциональной оценкой воспринимаемого предмета или явления.

Итак, оба исследователя подчеркивают в своих определениях два момента — во-первых, впечатлительность зависит от некоторых особенностей восприятия и, во-вторых, эти особенности восприятия связаны с эмоциональной сферой. Поэтому среди задач нашего исследования, направленных на изучение индивидуально-психологических особенностей, на основе которых формируются компоненты литературных способностей, существенное место занимает выявление свойств восприятий и представлений младших школьников в процессе их литературно-творческих занятий.

Именно это направление нашего исследования и является содержанием данной статьи.

Основными методами исследования являются: а) наблюдение за младшими школьниками в процессе литературно-творческих занятий; б) эксперимент; в) анализ продуктов творчества испытуемых.

Систематически проводимые групповые и индивидуальные занятия позволили организовать длительное наблюдение за младшими школьниками. Путем наблюдения выяснялось общее культурное развитие испытуемых, их жизненный опыт, начитанность, направленность интересов, продуктивность творческих попыток, особенности характера и эмоциональных проявлений.

При разработке экспериментальной методики мы исходим из того, что специальные способности можно изучать только в адекватной им деятельности. Поэтому все экспериментальные задания должны соответствовать характеру литературно-творческих занятий.

Мы воспользовались исследованием В. П. Ягунковой, проведенным со школьниками старшего возраста [6], и на основе ее методики разработали ряд экспериментальных заданий применительно к младшему школьному возрасту.

В заданиях первой серии, направленных на выявление особенностей восприятия (в частности, его активности, осмысленности, обобщенности, эмоциональной окрашенности), испытуемым предлагалось описать несложный предмет по непосредственному восприятию.

Чтобы можно было с большой степенью объективности судить об эмоциональной окрашенности восприятия наших испытуемых, для описаний подбирались преимущественно предметы самые обыденные, не являющиеся для большинства людей эстетически значимыми, т. е. такие, по отношению к которым у детей не могла в силу воспитания закрепиться традиционная эмоциональная оценка.

Инструкция, предлагавшаяся перед началом опыта, ни в коей мере не провоцировала проявлений эмоциональности. Она нацеливала испытуемых на как можно более полное и точное описание воспринимаемого предмета.

Всего для описания по непосредственному восприятию предъявлялось шесть следующих предметов: 1) деревянная ложка, 2) сосновая шишка, 3) яркая глиняная игрушка, 4) клубень картофеля, 5) щетка для сметания пыли, 6) пластмассовый Петрушка.

На всем протяжении опыта предмет оставался перед испытуемым, его разрешали брать в руки.

В заданиях второй серии предметы, которые нужно было описать, только назывались экспериментатором.

Дети описывают эти предметы по представлению, что позволяет судить о характере представлений, их яркости, точности, эмоциональной окрашенности, т. е., в конечном счете, о так называемом «внутреннем видении, имеющем непосредственное отношение к литературным способностям [2].

Для описания по представлению испытуемым называли следующие предметы: 1) подосиновик (который ты нашел в лесу); 2) сизый голубь (который сел к тебе на окно); 3) стол, (за которым ты делаешь уроки);

4) жук (которого ты снял с травинки); 5) земляника (которую ты нашел в траве); 6) лягушка (которая прыгнула тебе под ноги.)

Задания выполнялись младшими школьниками на индивидуальных занятиях. Учитывая возраст испытуемых, неразвитость у них письменной речи, большую часть заданий мы предлагали им для устного выполнения. Рассказы и ответы испытуемых записывались на магнитофон и в дальнейшем анализировались.

Исследование проводилось в двух литературно-творческих кружках, организованных на базе Дворца пионеров имени Н. К. Крупской и Детской библиотеки им. Усевича и руководимых нами. В кружки принимались все желающие дети младшего школьного возраста, которые любят читать и рассказывать, интересуются литературным творчеством.

Для участия в основном исследовании нами, в результате систематических наблюдений за кружковцами на занятиях, были отобраны 32 ученика II, III, IV классов (среди них 10 второклассников, 12 третьеклассников и 10 четвероклассников).

Мы отбирали для участия в эксперименте детей, в наибольшей степени проявлявших интерес к литературному творчеству, у которых наиболее ярко было выражено стойкое желание сочинять и которые в силу этого охотно посещали занятия кружка и относились к этим занятиям добросовестно.

На основании анализа продуктов самостоятельного творчества испытуемых и результатов специальных проб (детям были предложены на занятиях кружка следующие задания: 1) рассказ по картине; 2) сочинения на тему «Зимний день» и «Случай на горке») все кружковцы, отобранные для участия в исследовании, были нами условно распределены по двум группам.

В одну группу были включены испытуемые (16 человек), проявившие стойкий интерес к литературным занятиям, относительно свободно и по собственной инициативе сочинявшие стихи, рассказы, сказки и добивавшиеся при этом заметных для своего возраста успехов.

В другую группу (16 человек) вошли учащиеся, которые, проявляя стойкий интерес к литературному творчеству, не могли тем не менее сочинять самостоятельно, были не способны сами найти тему, отобрать жизненный материал для своих сочинений, нуждались в постоянных подсказках и помощи со стороны взрослого руководителя.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Задача нашего исследования требует рассмотрения данных эксперимента под определенным углом зрения.

Во-первых, нас интересует— существует ли разница между испытуемыми обеих названных групп в полноте и точности восприятия. Во-вторых, необходимо выяснить, в какой степени восприятие школьников I и II групп носит эмоциональный характер. В силу этого при оценке результатов эксперимента нам необходимо было каким-либо образом учитывать прежде всего полноту, точность восприятия и степень его эмоциональной окрашенности.

Исходя из этих задач, мы учитывали называемые испытуемыми:

I. Признаки, характеризующие свойства предмета: а) общие (родовые и видовые), б) специфические (характеризующие своеобразие данного предмета).

II. Признаки, характеризующие отношение к предмету: а) эмоционально-ситуативные, б) эмоционально-оценочные (выражающие эмоциональную оценку предмета с точки зрения эстетической или нравственной).

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ I СЕРИИ ЭКСПЕРИМЕНТА

Опыты I серии показали, что испытуемые I группы (сочиняющие самостоятельно) не испытывают затруднений при выполнении заданий на описание предметов по непосредственному восприятию. На это указывает как чрезвычайно короткое время, затрачиваемое ими на подготовку (некоторые начинают рассказывать буквально через 5—6 секунд после предъявления предмета), так и отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания.

Все испытуемые I группы выполняют предложенные им задания совершенно самостоятельно, без какой-либо помощи экспериментатора. Однако при этом создается впечатление, что им чрезвычайно трудно все время придерживаться инструкции, основное требование которой — описать предмет как можно точнее и полнее, т. е. выявить признаки, характеризующие объективные свойства предмета.

Достаточно полно и точно выделяя в воспринимаемом предмете признаки, характеризующие свойства этого предмета, испытуемые I группы постоянно отмечают в нем и такие признаки, которые характеризуют их собственное отношение к предмету и выявления которых не требует инструкция. Часто стремление оценить описываемые предметы с точки зрения представлений о хорошем и плохом, полезном и вредном, красивом и безобразном как бы руководит их восприятием и полностью подчиняет себе все описание (порой даже в ущерб его полноте). В силу этого восприятие испытуемых, способных сочинять самостоятельно, становится своеобразным «оценивающим» восприятием.

Кроме ярко выраженной тенденции к восприятию в предмете эмоционально-значимых признаков, в опытах данной серии выявилась еще одна интересная особенность испытуемых I группы, а именно: несмотря на то, что по инструкции достаточно было описать только внешний вид предмета, дети, способные сочинять самостоятельно, постоянно стремились не только выделить ряд его свойств, но и сделать на основе этих свойств вывод о том, что было с предметом раньше, рассказать о его судьбе, «додумать», каким образом предмет мог получить тот или иной признак. На постоянное стремление выйти за рамки экспериментальной ситуации указывает и тот факт, что некоторые испытуемые начинали свой рассказ прямо с вымышленной ситуации, служащей как бы сюжетной канвой для описания предмета. При этом иногда они настолько забывали о наших требованиях, что приходилось прерывать их рассказ и полностью повторять инструкцию с просьбой придерживаться ее. Но и после такого напоминания описания сохраняли следы той вымышленной ситуации, с которой начиналась работа над заданием.

Очевидно, в данном случае мы столкнулись с интенсивной работой воображения, активно вмешивающегося в сам процесс восприятия, направляющего восприятие и придающего своеобразие всей мыслительной деятельности, сопровождающей этот процесс.

Иная картина открывается при анализе описаний, выполненных в опытах I серии испытуемыми II группы (не способными сочинять самостоятельно). С точки зрения полноты и точности, эти описания далеко не однородны. Некоторые из испытуемых этой группы легко справились с нашим заданием, совершенно самостоятельно и быстро выявляли в предмете достаточное для его объективной характеристики число признаков, что свидетельствует о высоком для их возраста развитии мыслительных операций. Правильно и точно описывая воспринимаемый предмет, они задерживаются, в основном, на тех его признаках, которые определяют положение этого предмета среди предметов того же рода. Они стремятся классифицировать функциональные и качественные признаки предметов; главное для них — соотнести на основании этих признаков предмет с другими ему подобными предметами.

Иногда такие описания выглядят чересчур обобщенными, краткими, но в основном они полностью соответствуют требованиям инструкции.

Для другой части испытуемых этой же группы наши задания оказались непосильными. Дети не могли самостоятельно выделить необходимые для описания существенные и индивидуальные признаки предмета, не замечали этих признаков. Ни один из таких испытуемых не начинал свой рассказ сразу после предъявления предмета. Прежде чем начать рассказывать, они проговаривали шепотом то, что хотели сказать.

Несмотря на длительную и серьезную подготовку (на нее затрачивается в 2,5—3 раза больше времени, чем у испытуемых I группы), скольконибудь развернутое описание воспринимаемого предмета представляет для них значительную трудность.

Отличительной особенностью всех таких испытуемых является затрудненность осмысления данных восприятия; им нужны дополнительные усилия, чтобы задержать свое внимание на индивидуальных свойствах предмета.

Несмотря на столь существенные различия между двумя подгруппами, всех испытуемых II группы объединяет почти полное отсутствие в их описаниях признаков, характеризующих отношение к предмету, в частности эстетическая его оценка. Почти полностью отсутствуют также попытки «домыслить», каким образом предмет приобрел то или иное свойство, что было с ним раньше и т. д. Проиллюстрируем сделанные нами наблюдения примерами из протоколов эксперимента.

Предъявляется деревянная ложка.

Испытуемый. Миша П., способный сочинять самостоятельно, ученик IV класса (время, затраченное на подготовку 40 сек.).

Испытуемый. Ой, ложка! (через 5 сек) А краску не подкрашивали?

Экспериментатор. Нет!

Испытуемый. (через 31 сек после предъявления). Ее только описывать? Или можно приключения?

Экспериментатор. Нет, только описывать.

Испытуемый. Это старая деревянная ложка. Наверно, охотничья. Она выщерблена, но краска на ней кое-где сохранилась. Рисунок на ложке означает... (тут же поправляется) изображает лучше!... кустик осенней брусники. Перед у нее как ладья старинная. А тут (показывает на ручку) какие-то такие ноги вытянуты. Цвет у нее грязно-желтый. Ею ел старый охотник, потому что она не изгрызена. Охотники такие ложки любят — они легкие такие. И потом когда проголодаешься, то ею много сразу зачерпываешь.

Испытуемая Аня Ц. способная сочинять самостоятельно ученица II класса (время, затраченное на подготовку 45 сек) (через 30 сек после предъявления). На одной полке стоял чайник, кастрюлька и старая ложка. Старая ложка все время хвалилась, что хозяйка больше всего ею пользуется. А чайник и кастрюлька ей не верили.

Экспериментатор. останавливает испытуемую, повторяет инструкцию и просит ее придерживать.

(Еще через 15 сек). На полке лежала старая ложка. Рисунки на ней были стертые. Она была ободранная и грязная. Ее никогда не мыли потому, что она была старая. В некоторых местах она была дырявая и ею не могли пользоваться, потому что вода протекала в дырки. И уже стала кривой. Ручка стертая, рыжая, а на конце черная. Когда-то была золотисто-желтая. На конце у нее острый нос. Темная стала потому, что загрязнилась.

Приведем примеры выполнения тех же заданий школьниками II группы.

Испытуемый Миша О., ученик IV класса (время, затраченное на подготовку 57 сек). Перед собой я вижу деревянную ложку. Черпак у нее немножко обит с краю. Сам черпак по краям неровный. С черенка сошла краска. Особенно это заметно у самого кончика черенка. Сама ложка очень не похожа на железные ложки, которыми пользуются теперь. У нее круглый черпак. У других ложек этот черпак продолговатый. Этим она отличается от других ложек. Остальные ложки железные. Эта ложка сделана из дерева. Железные ложки не покрыты краской. А здесь ложка покрыта краской и еще раскрашена разными узорами.

Испытуемая Люся К., ученица IV класса (время, затраченное на подготовку 1 мин 40 сек). Передо мной на столе лежит деревянная ложка. Палочка у этой ложки немножко кривая. А это как называется? (показывает на черпак).

Экспериментатор. Это черпак.

Испытуемая. Черпак как-то напоминает миску глубокую. В середине ложки...
... В середине нарисована земляника: два листочка и три ягодки (замолкает, вертит ложку).

Экспериментатор. Что же ты замолчала?

Испытуемая. Не могу ничего рассказать.
 Экспериментатор. Посмотри на нее хорошенько. Что еще можно заметить?
 Испытуемая. Покатая здесь! (показывает обратную сторону черпака).
 Экспериментатор. Какого цвета ложка?
 Испытуемая. Желтая вроде какая-то.
 Экспериментатор. Обычная это ложка?
 Испытуемая. Нет!
 Экспериментатор. А что же в ней необычно?
 Испытуемая. Ну, обычная.
 Экспериментатор. Ты много раньше таких видела?
 Испытуемая. Немного, но видела.
 Экспериментатор. Ну, посмотри, старая это ложка или новая?
 Испытуемая. Старая.
 Экспериментатор. А почему ты подумала, что она старая?
 Испытуемая. Сама вижу! (показывает на то место, где облупилась краска).

Приведем сводные данные о признаках, указывавшихся учащимися, достигающими наиболее высоких результатов в литературно-творческих занятиях, и теми, которые оказались не способными сочинять самостоятельно (при описании следующих предметов: деревянной ложки [задание № 1], сосновой шишки [задание № 2] и игрушечного человечка [задание № 3]).

Таблица 1
 РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ, ВЫЯВЛЯЕМЫХ ИСПЫТУЕМЫМИ ПРИ ОПИСАНИИ ПРЕДМЕТОВ ПО НЕПОСРЕДСТВЕННОМУ ВОСПРИЯТИЮ

Группа	Испытуемые	Класс	№№ заданий	Школьники I группы (способные сочинять самостоятельно)								Школьники II группы (не способные сочинять самостоятельно)											
				Т. Щ.	Л. Т.	Н. Я.	М. П.	Л. П.	Г. Б.	Г. С.	Ж. К.	А. Ц.	М. Н.	Л. Св.	Л. К.	И. В.	М. О.	Л. Тр.	В. М.	В. А.	М. С.	К. В.	Т. М.
				4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2
Признаки, характеризующие свойства предмета	Общие (родовые и видовые)		1 2					1 9				1 1	1 2			3					1		
	Специфические		1 2 3	10 9 3	15 12 14	11 12 15	12 12 15	13 9 19	10 12 15	6 9 11	16 8 12	12 7 17	11 17 19	20 10 11	7 11 8	13 14 20	10 16 16	13 12 17	9 4 8	7 6 11	10 14 9	18 7 13	7 5 7
Признаки, характеризующие отношение к предмету	Эмоционально-ситуативные		1 2 3	4 4 6	1 1 2	2 2 4	1 1 4	3 1 4	1	3 2 1	1	2 1	1									1	
	Эмоционально-оценочные		1 2 3	5 1 3	1 1 3	1 2 2	1 2 2	4 2 6	2	1 2	2 6 1	1 2											

Данные, приведенные в табл. 1, показывают, что описания предметов по восприятию, выполненные испытуемыми I группы, отличаются от описаний, выполненных испытуемыми II группы, именно наличием в них признаков, характеризующих отношение к предмету.

Чтобы яснее показать, что различие лежит именно в этой области, приведем среднее число выделяемых при описании предмета признаков, которые не характеризуют отношение к этому предмету для испытуемых I и II групп.

Для группы испытуемых, способных сочинять самостоятельно, это число оказалось равным 11,7, для группы испытуемых, не способных к такого рода деятельности — 11,4. Очевидно, что по количеству признаков, характеризующих объективные качества предмета, различие между описа-

ниями испытуемых I и II групп малозначительно. Отсюда можно заключить, что существенных различий в полноте восприятия между испытуемыми, способными и не способными сочинять самотяательно, не наблюдается.

Несколько различаются описания, выполненные испытуемыми I и II групп, по точности (по количеству признаков, точно соответствующих действительным признакам предмета, и по количеству признаков неточных и ошибочных). Соответствующие сводные данные указаны в табл. 2.

Таблица 2

КОЛИЧЕСТВО ТОЧНО И ОШИБОЧНО ВЫЯВЛЕННЫХ ПРИЗНАКОВ ПРИ ОПИСАНИИ ПРЕДМЕТОВ ПО ВОСПРИЯТИЮ

I группа			II группа		
Инициалы	количество		Инициалы	количество	
	правильно выявленных свойств	ошибок при выявлении свойств		правильно выявленных свойств	ошибок при выявлении свойств
М. Н.	44		Т. М.	19	3
А. П.	39		К. Е.	38	
Ж. К.	37		М. С.	33	2
Г. С.	24		В. А.	25	
Г. Б.	33	1	В. М.	20	
Л. П.	41		Л. Тр.	42	1
М. П.	30	1	М. О.	43	1
Н. Я.	27		И. В.	47	1
Л. Т.	41		Л. К.	26	
Т. Щ.	15		Л. Св.	44	1
Среднее	33,1	0,2		33,7	0,9

Таблица 3

Испытуемые	Количество						Испытуемые	Количество					
	случаев мысленного преобразования экспериментальной ситуации			попыток дать предположительное объяснение воспринимаемым признакам предметов				случаев мысленного преобразования экспериментальной ситуации			попыток дать предположительное объяснение воспринимаемым признакам предметов		
	I группа							II группа					
Задание	1	2	3	1	2	3	Задание	1	2	3	1	2	3
М. Н.	1	1		1			Т. М.			1			
А. Ц.	1			1			К. Е.						
Ж. К.	1			2	2	3	М. С.						
Г. С.				1			В. А.						
Г. Б.	1	1	1				В. М.					1	
Л. П.	1			3			Л. Т.					1	
М. П.	1			2	1	1	М. О.						
Н. Я.	1	1	1			1	И. В.						
Л. Т.		1	1	3	2								1
Т. Щ.				1									

Из данных, приведенных в табл. 2, следует, что и по точности восприятия различия между испытуемыми I и II групп не являются существенными.

В дополнение к уже приведенным данным мы определили отношение количества эмоционально значимых признаков к количеству всех остальных признаков, получив таким образом своеобразный «показатель» эмоциональной оценки восприятия. Для I группы такой показатель оказался равным 0,26, а для второй группы 0,03.

Каковы показатели наличия или отсутствия в полученных нами описаниях мысленного преобразования экспериментальной ситуации и попыток найти предположительное объяснение воспринимаемым признакам предмета? Эти данные указаны в табл. 3 (во второй строке указаны номера заданий).

Данные, приведенные в табл. 3, показывают, что указанные выше особенности характерны только для описаний, выполненных испытуемыми I группы (общее количество случаев мысленного преобразования ситуации в I группе равно 14, во II—1; число попыток дать объяснение признаков в I группе равно 25, во II группе — 5).

Таким образом, опыты I серии свидетельствуют о том, что основные различия между I и II группой лежат не в области полноты и точности восприятия, а в области его зависимости от эмоционально-оценочного отношения испытуемых к окружающей действительности и от работы воображения, придающего своеобразную направленность мыслительной деятельности в процессе восприятия.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ II СЕРИИ ЭКСПЕРИМЕНТА

В опытах II серии мы пытались выяснить, существует ли между школьниками младшего возраста, способными сочинять самостоятельно и не способными к такого рода деятельности, различие в возникающих у них образах воспринимавшихся ранее предметов и явлений действительности (в описании названного экспериментатором предмета по представлению).

Перед началом эксперимента в специальной беседе выяснялось, знакомы ли испытуемые с предлагаемыми предметами, много ли раз они их видели. В результате было выяснено, что в предыдущем жизненном опыте все наши испытуемые сталкивались с этими предметами достаточно часто для того, чтобы иметь запас впечатлений о них.

Анализ материалов II серии экспериментов выявляет еще более резкие различия между испытуемыми I и II групп. Прежде всего заслуживает внимания тот факт, что многие испытуемые I группы явно предпочитают задания этой серии заданиям предыдущей.

На вопрос экспериментатора, почему им легче описывать называемый предмет, чем показанный, давались следующие ответы: «Легче потому, что можно больше рассказать». «Здесь можно придумывать, а там нельзя». «Здесь можно про разных лягушек вспомнить и рассказать, как про одну, а там только про одну эту шишку». «Это интересней, не знаю почему». В ходе эксперимента выяснилось, что для испытуемых I группы более интересными являются те задания, в которых они менее связаны инструкцией и которые предоставляют большую свободу для отбора впечатлений, для работы воображения. Показательно, что как самое неинтересное задание II серии, большинство испытуемых I группы отметило описание стола, за которым они готовят уроки, т. е. именно то задание, в котором они более всего были связаны образом конкретного предмета. (О том, что дети не отступали от инструкции и рассказывали именно про свой стол, указывает, например, такой вопрос испытуемого М. П.: «А обязательно про мой стол рассказывать? Или можно просто про стол?»)

То эмоционально-ценностное отношение к окружающему, которое обнаружилось в опытах I серии, у испытуемых, способных сочинять самостоятельно, в достаточной степени явно выступает и при анализе выполненных ими описаний предмета по представлению. Главным для испытуемых I группы по-прежнему остается не просто бесстрастно и точно перечислить качества и свойства предмета, но дать ему оценку, показать свое собственное отношение к нему, выявить эстетическую ценность изображаемого предмета.

Как типичный пример именно такого подхода к заданиям II серии можно привести рассказ третьеклассника Г. С. (I группа).

Испытуемый Г. С. рассказывает про стол, за которым делает уроки (через 40 сек после предъявления задания): «Он был изранен... Не записывайте. (готовится еще 27 сек). Очень сосредоточен. Затем удивленно улыбается, кивает головой и начинает рассказывать: «Когда я был... Когда я поступил в I класс, то папа мне принес стол. Стол был очень большой. Тогда папа отрезал чуть-чуть ножки. Ну, стол уже. Он у меня как следует стоял, он стал мне впору. Когда я перешел в III класс, то стол был уже маленький. Стол похож на скамейку. Папа взял гвозди и молоток, повернул его вверх тормашками. Взял пилу еще и от большой планки отрезал 4 ровных кубика. Он взял молоток и гвозди и стал прибывать каждый кубик к ножке. Когда он прибил, то стол оказался таким, как его принесли, он вырос до меня. И его обратно вывели, а то он был весь израненный. Израненный, а служил. Он такой длинный, прямо... Как сказать? (показывает руками, что он вытянутый).

Экспериментатор. Прямоугольный?

Да, прямоугольный. Цвета он желто-серого. Нет, не желто-серого, а желтовато-коричневого, а ножки коричневые и чуть-чуть белые в самом низу, где кубики. Не очень белые, загрязнились уже. На столе лежат книжки, лобзик... пилка для лобзика тоже... сбоку... вот так (показывает на левый край стола). Карандаши все сломанные, тетради... Коняшка, лодка и лиса, которые выпилены.

У ряда испытуемых I группы в процессе выполнения описаний предметов по представлению последовательно проявлялось стремление сделать это описание предельно наглядным. Легко выявляя те свойства и качества предмета, которые могут быть носителями эстетической оценки, эти школьники стараются ярко и убедительно показать предмет, не высказывая оценочных суждений в открытой форме.

Вот пример такого описания, выполненного испытуемой — четвероклассницей Т. Щ.: «Среди сочной травы стоял подосиновик. У него была стойкая белая ножка, вся в черных пятнышках, словно ствол березы. Сверху ножку накрывала бархатная оранжевая шляпка. Подосиновик надвинул шляпку на брови, словно сердился на кого-то. На шляпке, точно всадник на коне, восседал зеленый листок».

У другой части испытуемых, напротив, гораздо ярче выступает подчиняющее себе весь рассказ стремление к передаче собственного эмоционального впечатления о предмете.

Испытуемый С. К., ученик III класса: «Я шел уже домой. Но вдруг гляжу — в траве сидит человечек в красной шляпе. И с серой ножкой. Он сидел на пригорке, который был около станции. Я подошел к грибочку и увидел, что рядом с ним растут еще маленькие. Они были такие же, как их папа. Я их взял и положил в корзинку. Когда я их принес домой, маме этот подосиновик больше всех грибов понравился. И она взяла его на сушку вместе с белыми грибами».

Испытуемые II группы, наоборот, выполняют описания по представлению менее охотно и менее успешно, чем описания непосредственно воспринимаемых предметов. Данные эксперимента показывают, что представления их уступают в полноте и точности представлениям испытуемых I группы. Дети, не способные сочинять самостоятельно, выполняя задания II серии, как правило, ограничиваются лишь простым перечислением различных качеств предмета. Для них нехарактерно стремление к передаче собственного эмоционального состояния, к эстетическим оценкам предметов и явлений действительности.

О полном отсутствии эмоциональной окрашенности образов представлений у испытуемых II группы можно судить по следующим рассказам:

Испытуемая О. М., третьеклассница (время, затраченное на подготовку 2 мин 7 сек). «У мухомора шляпка красная с маленькими белыми пятнышками. Он ростом большой. Они растут в дремучих лесах. Там елки большие, стройные. Ножка у него большая, белая. Мухомор похож на подберезовик».

Испытуемый М. О., ученик IV класса (время, затраченное на подготовку — 2 мин 17 сек.). «Я учу уроки за секретером. Он черного цвета. У него плоская крышка. Внизу у него полки, на которые я кладу разные книги. У него короткие ножки средней толщины. Когда я начинаю учить уроки, я ставлю лампу».

а) Осмысленность восприятия, активная мыслительная деятельность, включенная в процесс восприятия предмета, направленная на познание предмета, на выявление его характерных свойств, на поиск сравнений и сопоставлений, позволяющих вернее и точнее охарактеризовать эти свойства.

б) Ярко выраженное стремление расширить границы экспериментальной ситуации, в ряде случаев заменить ее ситуацией воображаемой, что свидетельствует о тесной связи восприятия с воображением; влияние воображения выражается в направленности ума на своеобразное мысленное преобразование действительности и стремлении действовать «в обход» инструкции, требующей точного и бесстрастного описания предмета.

в) Значительное влияние, оказываемое на восприятие эмоциональной сферой, в особенности теми устойчивыми, обобщенными и связанными с осознанием общественных норм эмоциональными отношениями, которые характеризуют высшие человеческие чувства — моральные и эстетические.

г) Большую, чем у других детей, полноту, содержательность, эмоциональную окрашенность представлений и меньшую их обобщенность, что указывает на лучшее сохранение в памяти выявленных при восприятии свойств предметов и явлений действительности.

Сказанное дает основание полагать, что у школьников, способных сочинять самостоятельно, мы имеем дело с проявлением того компонента литературных способностей, который исследователи называют «впечатлительностью», или «поэтическим восприятием действительности».

ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев А. Г. К теории литературных способностей. В сб. «Способности и потребности». «Ученые записки ЛГУ» № 267, Изд-во ЛГУ, 1960.
2. Ковалев А. Г. Психология литературного творчества. Изд-во ЛГУ, 1960.
3. Ковалев А. Г. и Мяснищев В. Н. Психические особенности человека (Способности), Изд-во ЛГУ. Т. 2. 1960.
4. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., Изд-во «Прогресс», 1968.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. В сб. «Проблемы индивидуальных различий». М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
6. Ягункова В. П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству. В сб. «Вопросы психологии способностей школьников». М., Изд-во «Просвещение», 1964.
7. Якобсон П. М. Психология чувств. М., Изд-во 1963.

ON SOME PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF LITERARY ABILITIES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Z. I. NOVLIANSKAYA

Summary

The paper describes results of the investigation of some prerequisites for the development of abilities for literary creative work in junior schoolchildren. Data obtained show that the junior schoolchild, who is systematically and successfully for his age engaged in literary creative work, differs from the unable (for such kind of activities) peer by certain peculiarities of perception and notions. These peculiarities are called forth by the influence of imagination and a special «value» attitude towards the environment which manifests itself in the child's strivings for moral and aesthetical appraisals of what is perceived and conceived. Adhering to the opinion that the abilities are the structure of certain psychological properties, components, the present author thinks that in the given case the question concerns that component of literary abilities which other investigators call «impressionability» and «poetic perception» of reality.